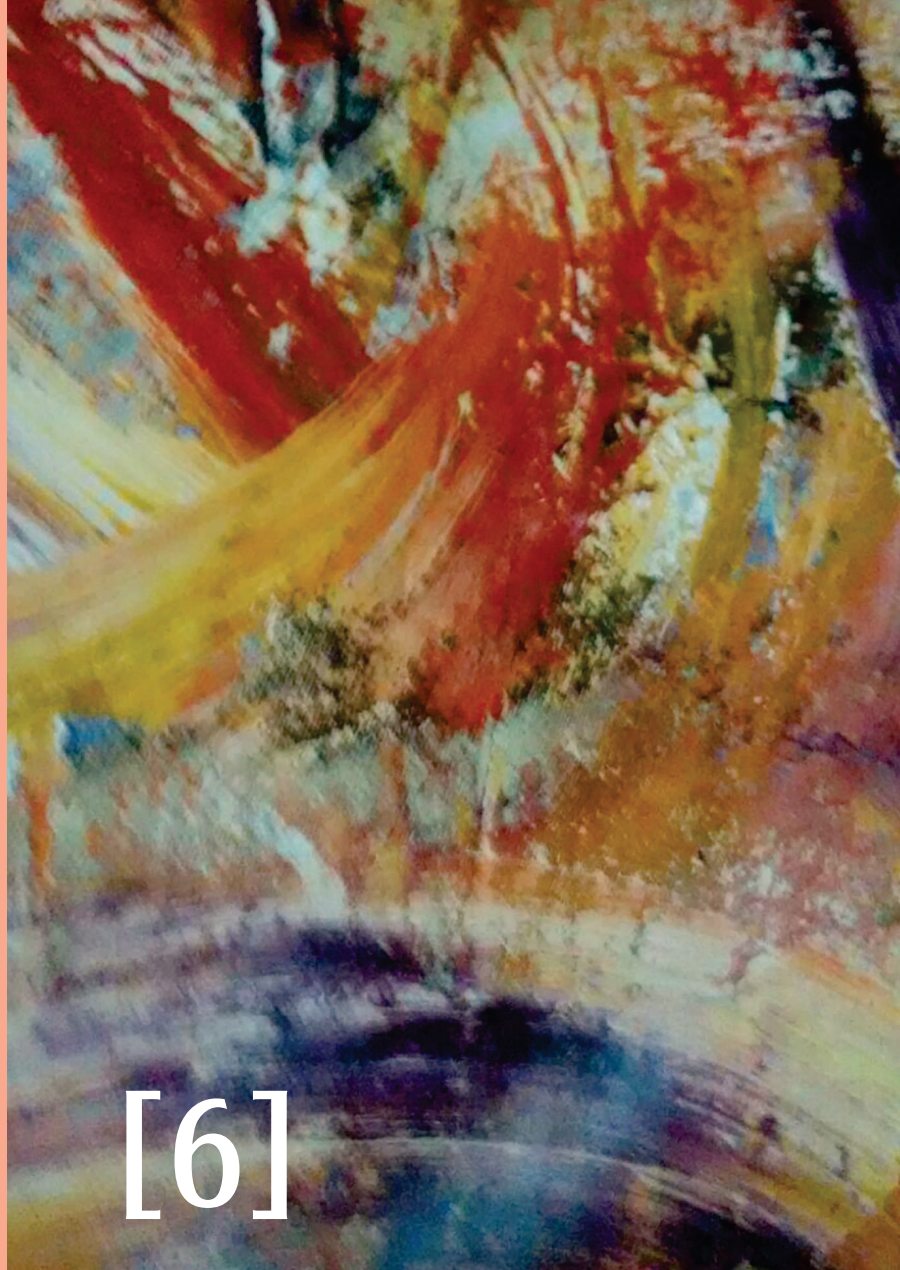




Paulo Cesar Duarte Paes
Maria Fernandes Adimari
Ricardo Peres da Costa
ORGANIZADORES



[6]

SOCIOEDUCAÇÃO E INTERSETORIALIDADE

FORMAÇÃO CONTINUADA DE SOCIOEDUCADORES





Paulo Cesar Duarte Paes
Maria Fernandes Adimari
Ricardo Peres da Costa
ORGANIZADORES

SOCIOEDUCAÇÃO E INTERSETORIALIDADE

[6]

FORMAÇÃO CONTINUADA DE SOCIOEDUCADORES

Reitora
Célia Maria Silva Correa Oliveira

Vice-Reitor
João Ricardo Filgueiras Tognini

Obra aprovada pelo
CONSELHO EDITORIAL DA UFMS
Resolução nº 29/15

CONSELHO EDITORIAL
Jeovan de Carvalho Figueiredo (Presidente)
Carmen de Jesus Samúdio
Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento
Claudete Cameschi de Souza
Edgar Aparecido da Costa
Edgar César Nolasco
Elcia Esnarriaga de Arruda
Gilberto Maia
Maria Rita Marques
Maria Tereza Ferreira Duenhas Monreal
Rosana Cristina Zanelatto Santos
Sonia Regina Jurado
Ynes da Silva Felix

Direitos exclusivos
para esta edição



COORDENADORIA DE EDITORA E
GRÁFICA - PROPP/UFMS
Portão 14 - Estádio Morenã - Campus da UFMS
Fone: (67) 3345-7200 - Campo Grande - MS
e-mail: conselho.editora@ufms.br

Editora associada à



Depósito Legal na Biblioteca Nacional
Impresso no Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Biblioteca Central – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

S678 Socioeducação e intersectorialidade : formação continuada de socioeducadores : [caderno 6] / Paulo Cesar Duarte Paes, Maria Fernandes Adimari, Ricardo Peres da Costa, organizadores. – Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2015.
234 p. : il. ; 28 cm.

ISBN 978-85-7613-519-7
Programa Escola de Conselhos – PREAE/UFMS.

1. Delinquentes juvenis – Educação – Brasil. 2. Menores – Estatuto legal, leis, etc. – Brasil. 3. Educadores – Formação. I. Paes, Paulo C. Duarte. II. Adimari, Maria Fernandes. III. Costa, Ricardo Peres da. IV. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Brasil).

JVD

CDD (22) 362.740981



Paulo Cesar Duarte Paes
Maria Fernandes Adimari
Ricardo Peres da Costa
ORGANIZADORES

SOCIOEDUCAÇÃO E INTERSETORIALIDADE

[6]

FORMAÇÃO CONTINUADA DE SOCIOEDUCADORES

Campo Grande, MS
2015



Projeto de Extensão

FORMAÇÃO CONTINUADA DE SOCIOEDUCADORES DE MS

PROMOÇÃO

Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR)

Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos

Ministra: Nilma Lino Gomes

Secretário Especial: Rogério Sottili

Coordenador Geral do Sistema Nacional de Medidas Socioeducativas (SINASE): Cláudio Augusto Vieira da Silva

REALIZAÇÃO

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Reitora: Célia Maria Silva Correa Oliveira

Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis: Valdir Souza Ferreira

Coordenador do Programa Escola de Conselhos: Antônio José Ângelo Motti

PARCEIROS

Governo do Estado de Mato Grosso do Sul: Reinaldo Azambuja

Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública: Secretário Sílvio Cesar Maluf

Superintendência de Assistência Socioeducativa: Carmem Lígia Loureiro Carmello

Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Assistência Social e Trabalho (SEDHAST): Rosiane Modesto

Coordenadoria de Proteção Social Especial (CPSE): Creuza do Nascimento Souza

PREFEITURAS

Amambai, Corumbá, Coxim, Cassilândia, Maracaju, Sidrolândia, Rio Negro, Bataguassu, Mundo Novo, Ribas do Rio Pardo, Ladário, Campo Grande, Dourados, Ponta Porã, e Três Lagoas

EQUIPE DA UFMS DE APOIO À EXECUÇÃO DO PROJETO

PREAE: João Batista Santana

DIPC/CRT/PROPLAN: Marcio de Aquino, Marco José Santos Silva, Andréia Cristina Antunes Vasconcelos e

Luiz Carlos Fernandes de Lima

NÚCLEO GESTOR

Maria Fernandes Adimari (UFMS), Carina Elisabeth Maciel (UFMS), Jeremias Sobrinho (UFMS) Celso Almeida de

Oliveira (SAS/SEJUSP), Simone Grisolia Monteiro (SAS/SEJUSP), Carmem Lígia Loureiro Carmello (SAS/SEJUSP)

Dalva Aparecida da Silva Sunada (SEDHAST), Ubiratan Borges Daniel (SEDHAST), Ramona de Almeida Oliveira

(SAS/SEJUSP), Marineide Pedreira (Justiça Restaurativa/TJMS), Angelita Lopes Murgi (Justiça Restaurativa/TJMS),

Ronaldo Elizeche (TJMS)

EQUIPE EXECUTORA DA UFMS

Jeremias Sobrinho (Gestor), Vanderleia Paes Leite Mussi (Coordenadora) Maria Fernandes Adimari (Coordenadora

Pedagógica), ESTAGIÁRIAS: Vitória Oliveira Almeida e Yana Julia Lissandretti Tiviroli

CONSULTORIA

Dr. Paulo Cesar Duarte Paes (UFMS)

REVISÃO LINGUÍSTICA E ORTOGRÁFICA

Anete Barbosa Martins

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Rozana V. F. Valentim de Godoi

ILUSTRAÇÃO DE CAPA

Trabalho coletivo dos adolescentes internados na Unei Dom Bosco, Campo Grande-MS / 2015

ORGANIZADORES

Paulo Cesar Duarte Paes

Maria Fernandes Adimari

Ricardo Peres da Costa

APRESENTAÇÃO

Prezado leitor

Mais uma vez temos a honra em apresentar a publicação do Caderno 6: Socioeducação e Intersetorialidade, fruto da participação de autores de alguns Estados da Federação: Mato Grosso do Sul, Acre, Paraná e São Paulo, que procuraram contribuir ora como estudiosos, ora como operadores do sistema socioeducativo, mas todos com o objetivo de dialogar com você, leitor, sobre a socioeducação e o papel da sociedade frente aos desafios que se apresentam na contemporaneidade.

É gratificante quando conseguimos realizar nossos propósitos, principalmente quando estes são resultantes de um trabalho coletivo exitoso. Neste sexto Caderno de Textos de suporte às ações de formação continuada de operadores do Sistema Estadual de Socioeducação em Mato Grosso do Sul. Procuramos trazer algumas narrativas acerca da intersectorialidade e sua importante aplicabilidade no sistema.

A publicação é um convite à reflexão sobre a socioeducação, a partir de seus pressupostos teórico-metodológicos, além da formação do socioeducador, profissional que ainda não tem regulamentada sua profissão. O protagonismo dos socioeducadores, nesta edição pode ser mensurado pelos relatos de experiências de alguns operadores do sistema. É importante destacar o trabalho integrado do meio aberto e do fechado, que resultou numa experiência positiva.

Esperamos oportunizar momentos de boa leitura e reflexão acerca do trabalho socioeducativo, que é um dos principais objetivos do projeto “Formação Continuada de Socioeducadores de MS” (2007 /2015). Os conteúdos e provocações contribuem para o aperfeiçoamento das diversas políticas públicas incidentes nas medidas socioeducativas, ao mesmo tempo em que renovamos os compromissos da equipe do Programa Escola de Conselhos da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis da UFMS, com as práticas inovadoras nas iniciativas de atendimento, promoção e defesa dos direitos humanos de crianças e adolescentes.

Equipe Programa Escola de Conselhos
PREAE/UFMS

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
INTRODUÇÃO	9

PARTE I

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA SOCIOEDUCAÇÃO

[1.1] A incompletude institucional na execução das medidas socioeducativas.....	17
<i>Angelo Motti</i>	
[1.2] Formação do socioeducador no contexto da socioeducação e as contribuições da educação social.....	25
<i>Irândi Pereira</i> <i>Rosa Elisa Mirra Barone</i>	
[1.3] Planos, projetos, propostas, regimentos e manuais: refletindo sobre os documentos institucionais da socioeducação e suas intencionalidades	37
<i>Ricardo Peres da Costa</i> <i>Maria Nilvane Zanella</i>	
[1.4] Projeto pedagógico e socioeducação: a educação como possibilidade de superação	47
<i>Carina E. Maciel</i> <i>Maria Fernandes Adimari</i>	
[1.5] Educação de adolescentes privados de liberdade: uma abordagem vigotskiana.....	55
<i>Paulo Cesar Duarte Paes</i>	

PARTE II

POLÍTICAS PÚBLICAS E SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

[2.1] O processo de formação do sujeito e a corresponsabilidade social	69
<i>Marineide da Silva Pedreira</i>	
[2.2] Justiça restaurativa juvenil: pacificação ou transformação social? Uma reflexão sob o olhar da psicologia histórico-cultural	77
<i>Marineide da Silva Pedreira</i> <i>Sonia da Cunha Urt</i>	
[2.3] Redução da maioria penal, sofrimento e criminalização da pobreza	87
<i>Paulo Cesar Duarte Paes</i>	
[2.4] Juventude negra e perspectivas para além dos “não – lugares sociais” – uma questão de combate à violência e ao racismo	97
<i>Ana Luisa Alves Cordeiro</i> <i>Maria José de Jesus Alves Cordeiro</i>	

[2.5] Unificação das medidas socioeducativas da mesma natureza.....	111
<i>Ronaldo Elizeche</i>	
[2.6] Acolhimento institucional de crianças e adolescentes: relato de uma experiência formativa.....	121
<i>Jacira Helena do Valle Pereira Assis</i>	
<i>Janaina Soares Cecilio dos Santos</i>	
[2.7] O discursosobre as violências na escola.....	133
<i>Marcos Antônio Paz da Silveira</i>	

PARTE III

PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS

[3.1] Do sancionatório ao sociopedagógico: relato de experiência do Centro Socioeducativo Aquiry.....	147
<i>Wilkerson Oliveira de Avilar</i>	
[3.2] A importância do grupo focal nas pesquisas sobre medidas socioeducativas.....	159
<i>Danieli Souza Bezerra</i>	
<i>Carina Elisabeth Maciel</i>	
[3.3] Adolescentes em medida socioeducativa limites e possibilidades da socionomia.....	167
<i>Leslye Barbosa Cesar</i>	
[3.4] O estudo de caso contextualizado nas medidas socioeducativas: o caso de Três Lagoas - MS	177
<i>Angélica dos Santos Silva, Cintia Yamamoto Queiroz de Oliveira,</i>	
<i>Luís Fernando Tondeli Fochi, Rosires Magalhães da Silva,</i>	
<i>Maria Fernandes Adimari</i>	
[3.5] Teoria e prática do projeto político-pedagógico: algumas reflexões sobre a formação continuada de socioeducadores	189
<i>Maria Fernandes Adimari</i>	
[3.6] A preparação do desligamento e a inclusão social do adolescente em cumprimento da internação socioeducativa: um relato de experiência.....	197
<i>Juliana Biazze Feitosa</i>	
[3.7] O adolescente em conflito com a lei: saúde mental e a intersectorialidade	209
<i>Elis Regina Castro Lopes</i>	

PARTE IV

DOCUMENTOS DO SINASE

[4.1] Escola Nacional de Socioeducação: Parâmetros de gestão, metodológicos e curriculares	221
---	-----

INTRODUÇÃO

O Brasil (e o mundo) passa por tempos difíceis, acenando não apenas com uma crise financeira, mas uma crise moral e ética. A concentração do capital vai configurando um mundo de ricos cada vez mais trilionários em contraposição ao abandono, a negligência, a violência, a miséria, a desconfiança no outro e o terrorismo. A riqueza concentrada no topo da pirâmide é retirada da base já empobrecida e parte da máquina estatal que caracteriza o Estado Mínimo impede que recursos públicos cheguem a essa população. Um difícil momento em que muitos financiamentos de direitos sociais garantidos na Constituição deixam de ser viabilizados. Quando se “enxuga a máquina” quem mais perde são justamente aqueles que mais precisam, como os adolescentes autores de atos infracionais, que vem sendo privados de direitos sociais desde a infância.

Elegemos um congresso com grande maioria de seus membros comprometidos com interesses particulares, em detrimento do interesse público. Um congresso que pela primeira vez desde a promulgação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), consegue passar pela Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania e pela plenária da Câmara dos Deputados, a proposta (inconstitucional) de reduzir a idade penal. Trata-se de um retrocesso histórico que, em face da falta de ética, de interesse público e de constitucionalidade, poderá levar para o sistema penitenciário um grande número de adolescentes que hoje cumprem medidas socioeducativas.

Em toda parte, percebe-se uma polaridade entre os que defendem os direitos e os que são contra. O resultado é obvio: uma

violência que aumenta em escala vertiginosa tornando a vida cotidiana uma luta de sobrevivência. Cercas elétricas, condomínios fechados, carros blindados, exércitos de seguranças tomam o lugar da educação, da saúde, da assistência, do cuidado às crianças e adolescentes que, privados de uma vida digna desenvolvem mais a destrutividade do que o afeto. Uns criminalizam a pobreza e acreditam na punição e no sofrimento, outros acreditam na educação, na autoridade construtiva, no Sistema Socioeducativo. Os que não acreditam na educação, no professor, mas apenas no vigiar a punir, mesmo trabalhando no sistema socioeducativo, terão comportamento de polícia, até se vestirão com fardamentos e insígnias policiais, não são socioeducadores.

O empoderamento de um grupo mais focado numa moral punitiva e mercantil cresce, na mesma proporção que os defensores dos direitos sociais diminuem. Esse retrocesso na humanização das relações sociais, na garantia dos direitos sociais, incide sobre as camadas mais vulneráveis da população aumentando significativamente o abandono, a negligência, o castigo, a punição, a violência e a imposição de um perverso sofrimento, para grandes contingentes sociais. Isso cai como uma bomba junto aos adolescentes, que cometeram ou estão em vias de cometer atos infracionais. Ao mesmo tempo, em que aumenta o número de adolescentes que reproduz a violência, pela ausência de direitos, aqueles que já estão no sistema também sofrem pela falta de recursos públicos para que tenham seus direitos garantidos.

O resultado é um sistema sem recursos materiais e humanos suficientes para que se consiga efetivamente educar os adolescentes. Por um lado um grande número de profissionais se esforça para conseguir educá-los dentro dos limites do Sistema e, por outro lado, um número significativo de profissionais defende uma concepção minorista, carcerária e punitiva. A mesma disputa, que se dá no Congresso Nacional, ora retrocedendo na garantia de direitos, acontece no Sistema Socioeducativo, prejudicando todo o árduo trabalho socioeducativo desenvolvido à luz da ética e da constitucionalidade.

A formação de socioeducadores tem que atuar não negando o conflito existente, mas compreendendo de forma fundamentada, qual posição deve ser fortalecida e quais argumentos devem utilizar para amenizar ou transformar a maneira de pensar daqueles que ainda crêem que o adolescente deve sofrer para se afastar do crime. Uma concepção medieval, animalésca e totalmente sem fundamento, mas que infelizmente encontra ainda muitos adeptos. A formação de socioeducadores não pode ser neutra, mas deve agir estrategicamente no sentido de produzir uma didática que quebre esse paradigma anterior à proteção integral a ao estado de direito preconizados pela Constituição e pelo direito público internacional desde a Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (1989) até a Lei do SINASE (2012).

Quando o adolescente recebe a medida socioeducativa é para estudar, participar de cursos profissionalizantes, atividades culturais, esportivas, comunitárias, mas passam ainda grande parte do tempo isolados numa cela, com seus direitos negligenciados, continuam abandonados. Muitos dirão: “mas eles tem atividades durante a internação”. Sim, têm mais atividades do que no sistema penal, mas ainda muito aquém das suas necessidades educativas. No mínimo cada adolescente interno deveria ter 8 horas diárias de educação escolar, profissional, cultural, esportiva e comunitária, devidamente orientado por um profissional. Passaram-se 25 anos do ECA e isso não acontece.

As medidas de liberdade assistida e prestação de serviços a comunidade tiveram uma significativa expansão desde 2006, mas existem problemas sérios como a troca sistemática dos profissionais do atendimento, a falta de metodologia, a insuficiência de profissionais para a orientação de medidas, a ausência de uma rede de atendimento, e a não cooperação de muitos profissionais da educação, da saúde e outros para o correto atendimento aos adolescentes.

Com relação à segurança tudo fica ainda pior. A polícia brasileira trata os adolescentes com extrema violência, tortura e maus tratos. Ela carece de uma formação específica para saber lidar com adolescentes. A justiça continua privilegiando os adolescentes cujas famílias podem pagar por um bom advogado, que ficam muito pouco na internação. Em muitas regiões adolescentes não tem o seu devido processo legal, tem os protocolos documentais inerentes a burocracia do processo, mas isso não é o devido processo legal. A ação em rede proposta no SINASE não pode ser compreendida apenas no sentido do atendimento socioeducativo, mas também como uma ação preventiva.

Proporcionar a reflexão teórica sobre a prática socioeducativa é mais do que estudar a teoria e subsidiar a prática. É compreender a realidade social em que os adolescentes foram formados, o objetivo do SINASE é que todos os atores do sistema tomem uma posição, uma atitude ética, prática e criativa no sentido da defesa dos direitos dos adolescentes. Não apenas os direitos à vida sem violência, mas aos direitos sociais como educação, saúde, trabalho, cultura, esporte, lazer, justiça e segurança, como os adolescentes nos países mais civilizados. A formação é teórica, mas é um permanente estado prático de luta por esses direitos.

Esse tem sido o objetivo dos órgãos gestores do sistema socioeducativo de Mato Grosso do Sul comprometidos com o SINASE e protagonistas do presente Curso de Formação Continuada. O esforço permanente da SAS/SEJUSP (Superintendência de Atendimento Socioeducativo da Secretaria de Justiça e Segurança Pública de MS) pode ser sentido pelo empenho dos seus técnicos e dirigentes que, diuturnamente participam e dão a direção de todo o planejamento voltado para a formação dos profissionais do SINASE, no Estado. A SEDHAST (Secretaria Estadual de Direitos Humanos, Assistência Social e Trabalho), que sempre apoiou o Projeto agora está ainda mais protagonista, não medindo esforços no sentido de garantir a execução das atividades formativas e zelar pela sua qualidade. A Escola Polo “Evanilda Maria Neres Cavassa” da Secretaria de Estado de Educação, também se tornou parceira imprescindível para o desenvolvimento dos trabalhos.

Dentre os mais de 40 municípios, cujos profissionais do atendimento socioeducativo dos CREAS realizam atendimento socioeducativo destacamos alguns profissionais que escrevem artigos, ministram cursos, tornando-se relevantes na produção do conhecimento sobre socioeducação no Estado.

A característica principal deste livro é ressaltar a intersetorialidade na socioeducação. Como sabemos, é incompatível pensar a política do SINASE sem o pressuposto da integração e compromisso de políticas públicas com a prestação socioeducativa direcionada ao adolescente autor de ato infracional. Do ponto de vista conceitual e normativo cada vez mais estamos esclarecidos dessa premissa, o que precisamos avançar é na operacionalidade de serviços e programas em função dos adolescentes e de suas famílias. Este livro relata em seus artigos várias formas de se operacionalizar a intersetorialidade na socioeducação.

Lá se vão 08 anos desde o início as atividades do projeto de Formação Continuada de Socioeducadores e o 7º livro organizado. Trata-se da efetivação da rede de atendimento socioeducativo tendo na Escola de Conselhos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sua principal articuladora. Outros Estados, como Goiás, Distrito Federal, Amazonas, Acre, Rio de Janeiro, Mato Grosso, Paraná, são alguns exemplos em que as Universidades Públicas desenvolvem ou desenvolveram atividades de formação de socioeducadores. Trata-se de compreender a incompletude institucional dos órgãos gestores do sistema socioeducativo e realizar a formação dos profissionais, que atuam no sistema.

É papel da Universidade Pública promover o acesso e a produção de conhecimento científico, para a comunidade externa. Para efetivar estes propósitos, as Universidades contam com o apoio e cooperação da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Nesse caso, mediante um projeto de extensão, do Programa Escola de Conselhos da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis da UFMS (PREAE), com financiamento da SDH-PR, se deu a materialidade a este projeto de Formação Continuada de Socioeducadores de MS, que seguindo sua metodologia culmina com a produção de mais um caderno de formação.

A ENS (Escola Nacional de Socioeducação), criada em 2014 pela SDH-PR e CONANDA (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente), financia e orienta as atividades de formação no âmbito do SINASE. O último texto publicado no presente Caderno são os Parâmetros de Gestão, Metodológicos e Curriculares da ENS que foi construído, coletivamente com a participação de gestores, socioeducadores e profissionais da rede socioeducativa objetiva garantir uma unidade de princípios e práticas na tão complexa atividade que é a formação de socioeducadores e teve o projeto da UFMS como uma referência.

Este livro está dividido em 03 blocos de artigos, para facilitar a compreensão e o ritmo do leitor. No primeiro bloco estão os artigos que tratam dos fundamentos teórico-metodológicos da socioeducação. No segundo bloco estão textos enfocando as políticas públicas relativas ao SINASE, e o terceiro bloco vai tratar sobre a prática socioeducativa e seus relatos de experiências.

O primeiro artigo, de autoria do psicólogo, fundador e coordenador da Escola de Conselhos, **Antônio José Ângelo Motti**, trata da incompletude institucional, tema de grande relevância para fundamentar a necessidade de atendimento em rede onde a saúde, a educação, o trabalho, a cultura e demais áreas devem cada qual realizar a sua parte no atendimento. Na mesma direção o segundo artigo das professoras **Irandi Pereira e Rosa Elisa Mirra Barone**, do Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei, da Universidade Anhanguera em São Paulo, tratam da articulação entre as demandas das políticas inerentes ao SINASE e a necessidade de formação dos profissionais que atuam no Sistema.

Na sequência os consultores **Ricardo Peres da Costa e Maria Nilvane Zanella** analisam os Planos, Projetos, Propostas Pedagógicas, Regimentos Internos e Manuais de Procedimentos necessários para melhor organização do trabalho cotidiano das Unidades Socioeducativas. As coordenadoras do Projeto de Formação Continuada de Socioeducadores, **Carina Maciel e Maria Fernandes Adimari** discutem o Projeto Pedagógico como elemento estratégico para o desenvolvimento da intersectorialidade na socioeducação. Fechando esse primeiro bloco sobre Fundamentos Teóricos Metodológicos da Socioeducação **Paulo Cesar Duarte Paes** elabo-

ra uma reflexão sobre a educação escolar para adolescentes privados de liberdade utilizando a teoria histórico-cultural de Vigotski como fundamento.

O segundo bloco tem como enfoque a intersetorialidade das políticas públicas no sistema socioeducativo. Escrevem, inicialmente **Marineide da Silva Pedreira** sobre o relevante tema da Justiça Restaurativa. Ainda versando sobre justiça restaurativa, mas agora sob uma ótica da teoria histórico-cultural escrevem **Sonia Urt e Marineide da Silva Pedreira**. Na sequência, **Paulo Cesar Duarte Paes** escreve sobre a criminalização da pobreza representada pelos defensores da redução da imputabilidade penal, texto que serviu de fundamento para a Audiência Pública sobre o tema no Mato Grosso do Sul e em Campo Grande.

Na seqüência **Ana Luisa Alves Cordeiro e Maria José de Jesus Alves Cordeiro** apresentam um quadro da violência e da discriminação racial da juventude brasileira. **Ronaldo Elizeche** apresenta a unificação das medidas de mesma natureza, cuja aplicação tem índole pedagógica e tem por finalidade reunir e uniformizar algumas medidas de ressocialização previstas nos textos legais. **Jacira Helena do Valle Pereira Assis e Janaina Soares Cecílio dos Santos** relatam uma experiência formativa para acolhimento institucional de crianças e adolescentes. **Marcos Antônio Paz da Silveira** investiga o disciplinamento como fato escolar e as implicações dessa prática na reprodução da violência sob a ótica de Michael Foucault.

O terceiro bloco tem sua base em relatos de experiências de várias comunidades socioeducativas. Bem no espírito da presente publicação, **Wilkerson Oliveira de Avilar** analisa a contradição entre os aspectos sancionatório e sociopedagógico da medida socioeducativa, tendo como fato empírico sua larga experiência no Sistema Socioeducativo do Acre. **Danieli Souza Bezerra e Carina Elisabeth Maciel** apresentam aspectos de uma pesquisa com informações sobre o Sistema Socioeducativo que, demonstra a relevância de se utilizar o Grupo Focal na pesquisa e na intervenção socioeducativa. **Leslye Barbosa Cesar** escreve sobre os fundamentos e a atividade sociodramática, com base nos trabalhos que desenvolve com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação.

O artigo de **Angélica dos Santos Silva, Cintia Yamamoto Queiroz de Oliveira, Luís Fernando Tondeli Fochi, Rosires Magalhães da Silva**, sob a orientação de **Maria Fernandes Adimari**, apresenta um estudo de caso de um adolescente que cumpriu medida socioeducativa de internação na UNEI, Unidade Educacional de Internação Tia Aurora, no município de Três Lagoas. É relevante a realização do estudo de caso, de forma intersetorial relacionado à elaboração e execução do PIA, Plano Individual de Atendimento.

Maria Fernandes Adimari continua o estudo que já vem realizando em diversos artigos anteriores focados no Projeto Político e Pedagógico, procurando fundamentar uma posição, de que este instrumento previsto na Resolução do SINASE (2006) é imprescindível para a garantia do caráter pedagógico das instituições socioeducativas. **Juliana Biazze Feitosa** afirma a relevância de um processo planejado de articulação de atividades durante o desligamento do adolescente ao final da medida. Para ela a internação pouco colabora para a socialização do adolescente, por isso é fundamental que ele seja acompanhado depois da medida.

O artigo de **Elis Regina Castro Lopes** estuda a política de saúde mental, tão relevante para quem trabalha na área e que foi objeto de diversos artigos específicos na Lei do Sinase (2012). Esclarece que o Ministério da Saúde tem uma política bastante definida sobre o tema, que deveria repercutir nas unidades socioeducativas.

Se os tempos estão difíceis para os adolescentes envolvidos em atos infracionais; se existe uma tendência nacional e até internacional em diminuir o investimento público no sistema socioeducativo; se a cultura carcerária, punitiva, menorista e violenta avança; então esse é um motivo a mais para continuarmos nossa verdadeira prática socioeducativa, nossos estudos, enfim, nossa luta humana, buscando na intersetorialidade, as condições necessárias para a realização de um trabalho mais humano, capaz de concretizar expectativas de ordem pessoal e profissional pela educação dos adolescentes.

Uma ótima leitura

Paulo Cesar Duarte Paes
Maria Fernandes Adimari
Ricardo Peres da Costa



[I]

Parte

FUNDAMENTOS TEÓRICO-
METODOLÓGICOS DA
SOCIOEDUCAÇÃO

[1.1]

A incompletude institucional na execução das medidas socioeducativas

Angelo Motti¹

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.
Não agüento ser apenas um sujeito que abre
portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que
compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,
que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Manoel de Barros

*Definição de incompletude
Estado do que está (ou é) incompleto*

RESUMO

Este artigo trata da incompletude institucional, como resposta às necessidades dos trabalhos no campo da socioeducação, que requer um olhar compartilhado de todos os setores institucionais, para compreender e atuar de forma conjunta, frente aos desafios que a socioeducação se impõe como política pública voltada para o sistema de garantia dos direitos do adolescente. Estão relacionados as atividades inerentes ao SUAS, SUS e educação de forma a permitir que o Sistema de garantia de direitos possa atuar nas suas várias esferas junto aos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas.

Palavras-chave: Incompletude; Socioeducação; Direitos dos adolescentes.

1. Antonio Jose Angelo Motti, Psicólogo, especialista em Psicologia Social, Servidor da PREAE/UMFS, onde exerce coordenação do Programa Escola de Conselhos. angelo.motti@uol.com.br

Nosso Poeta maior nos inunda com sua percepção sobre o quanto devemos estar disposto a receber as contribuições do meio em que vivemos para buscar a nossa plenitude e insinua que essa busca deve ser constante, que devemos nos renovar na existência dos outros, sem medo de se SER.

Se isso que o poeta nos incumbe tem sentido, razão de ser ou mesmo verdade, pode ser uma base muito interessante para podermos refletir sobre nossas práticas institucionais. Mas isso nos exige, antes de tudo, abertura para essa revisão, pois as instituições não praticam nada senão pelas atitudes das pessoas que as dirigem e das outras que operam suas plataformas e métodos.

Aqui vale a pena tratarmos como mito a ideia de que nossas instituições são conservadoras, centralizadoras, fechadas, isso ou aquilo. Precisamos romper com essa cultura de transferência, que nos faz atribuir às organizações a titularidade de nossas ideias e ideologias, de nossos comportamentos, de nossas atitudes e de nossas necessidades ou conveniências.

A legislação brasileira recente vem, já há algum tempo, buscando romper com a possibilidade de manutenção de ideias e atitudes totalitárias, usadas fartamente no passado quando, por diversas influências de pensamentos e posições, se construiu um grande arcabouço de práticas que visavam livrar a sociedade dos grandes incômodos – produtos da forma como se organizava social, econômica e politicamente. Desde o advento da Constituição Federal de 1988, nossa carta mestre, a matriz de organização escolhida para o país, sinalizou com muita propriedade uma nova forma de organização do Estado, tendo como um dos principais de seus componentes sociedade, em um *status* equivalente ao do poder público. Rompe-se a ideia de “**Estado Totalitário**”, estava ali criado o cerne da incompletude institucional.

Mais tarde, menos de dois anos aprovamos uma legislação, no campo dos direitos sociais, plenamente sintonizada com o pensamento internacional, inauguramos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) uma nova forma de pensar e, portanto, de agir em relação a aos seus Direitos Humanos. A influência do Estatuto em outras políticas sociais está implícita e explícita naquilo que estabelece o artigo 87 da lei, trazendo as normas gerais de proteção integral à infância e à adolescência e as linhas de ação da política de atendimento:

- I. Políticas sociais básicas;
- II. Políticas e programas de assistência social, em caráter supletivo, para aqueles que deles necessitem;
- III. Serviços especiais de prevenção e atendimento médico e psicossocial às vítimas de negligência, maus-tratos, exploração, abuso, crueldade e opressão;
- IV. Serviço de identificação e localização de pais, responsável, crianças e adolescentes desaparecidos;
- V. Proteção jurídico-social por entidades de defesa dos direitos da criança e do adolescente. (ECA, 1990)

O saudoso Professor Antonio Carlos Gomes da Costa², um dos principais idealizadoras da norma brasileira, em um artigo veiculado no site promenino descreve com muita propriedade o alcance dessas linhas de ação:

2. Antonio Carlos Gomes da Costa, Pedagogo, membro da equipe redatora do Estatuto da Criança e do Adolescente, Consultor Especial do UNICEF, Instituto Ayrton Sena, OIT, tendo exercido as presidências da FEBEM de Minas Gerais e do Centro Brasileiro para Infância e Adolescência.

As políticas sociais básicas são aquelas consideradas direito de todos e dever do Estado, como ocorre com a saúde e com a educação. São, portanto, universais. As políticas de assistência social não são universais. Dirigem-se apenas ao universo daqueles que delas necessitam, ou seja, estão em estado de necessidade. Destinam-se a pessoas, grupos e comunidades em desvantagem social. As políticas de proteção especial preocupam-se em assegurar a integridade física, psicológica e moral daqueles que estão violados ou ameaçados de violação em seus direitos. Elas tratam das chamadas medidas especiais de proteção, como abrigos, programas protetivos em meio aberto, programas de prevenção e redução da violência familiar, social e institucional, e também à proteção dos adolescentes privados de liberdade. Os serviços de localização de crianças, adolescentes, pais e responsáveis desaparecidos respondem pela interface das medidas protetivas com a política de segurança pública. Por fim, a proteção jurídico-social interliga as medidas protetivas e socioeducativas com a Defensoria Pública, o Ministério Público e a Magistratura da Infância e da Juventude. (COSTA, IN: FUNDAÇÃO TELEFÔNICA PROMENINO. 2008)

Nesse artigo, o professor vai além e define o que ele designa por incompletude institucional:

Portanto, as possibilidades de influência do ECA sobre o conjunto das políticas sociais é um elemento essencial para sua plena implementação. A execução da política de atendimento pressupõe e requer uma articulação orgânica e permanente com todas as demais políticas sociais e com o sistema de administração de justiça. **É o que chamamos de incompletude institucional das ações desenvolvidas nessa área por um conjunto de instituições** distribuído pelas mais diversas áreas do Estado brasileiro nos níveis federal, estadual e municipal e também pelas organizações da sociedade civil que atuam nesse campo. (COSTA, IN: FUNDAÇÃO TELEFÔNICA PROMENINO. 2008)

Se levarmos em conta essas posições, as políticas de execução de medidas socioeducativas, uma intervenção restrita para os adolescentes envolvidos com a prática de infrações penais, em que pese mais antigas tradições, não podem se dar de forma isolada; pois, a proteção integral para ser atendida impõe o oferecimento de serviços e ações de natureza social e protetiva. A incompletude institucional exige que os programas socioeducativos contemplem a participação de políticas setoriais, evitando, deste modo as velhas tradições que organizaram ao longo do século passado, as instituições totais.

Não se espera que as unidades que executam a titularidade das ações socioeducativas respondam por todas as necessidades de atendimento de um adolescente. Tais necessidades não de ser contempladas mediante a articulação entre políticas de educação, saúde, trabalho, cultura, esporte, segurança pública e justiça.

Portanto, no que diz respeito às medidas de privação de liberdade, é imperativa a atuação das políticas sociais básicas, as ações compensatórias de promoção e integração social, as medidas de proteção especial e as ações de defesa de direito; não esquecendo jamais que a família deve, necessariamente, ser vista e entendida como parte do adolescente.

No Programa de Capacitação organizado pela Universidade Nacional de Brasília UNB, Módulo III, reforça todos esses argumentos ao sinalizar que nos “instrumentos legais e normativos do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo/SINASE”, está assim postulado:

Sistema correlaciona e demanda iniciativas dos diferentes campos das políticas públicas e sociais. O princípio da incompletude institucional pressupõe a construção de interfaces com diferentes sistemas e políticas, respeitando as especificidades e definindo campos de atuação articulada que ampliem as condições para a realização dos direitos.

Na realidade brasileira dos processos de internação legal de adolescentes, verificamos que esse princípio da incompletude institucional tem sido deixado de lado, principalmente pela pouca e nenhuma previsão de realização de **atividades externas**, agravando assim as consequências da institucionalização.

Uma das possibilidades concretas de se operar o princípio da incompletude institucional é a previsão, para os adolescentes em regime de privação, de liberdade, atendimento de seus direitos e necessidades em serviços ou atividades **externas**. Dessa forma, adolescentes privados de liberdade são atendidos pela rede social, em serviços de saúde, sempre que possível para atividades educativas e mesmo para visitarem suas famílias. Logicamente isso é possível quando não há restrição judicial expressa.

Para a efetivação desses princípios os Conselhos Nacional, Estaduais, Distrital e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente devem articular-se com os órgãos de gestão, supervisão e avaliação das políticas sociais exigindo o plano de desenvolvimento para a integração das ações que levem em consideração as peculiaridades do atendimento aos adolescentes inseridos no SINASE.

Não desprezando aqui nenhum outro conselho de políticas públicas que tem uma atuação muito importante nessa área, a instância imprescindível para efetivação dos princípios que sustentam o SINASE é o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA). Quando se fala de garantia de direitos, deve-se perceber a importância do organismo que é responsável por estabelecer todas as diretrizes para o adequado atendimento aos direitos da criança e do adolescente no município. Por isso, a afirmativa aqui sobre o CMDCA, por ser ele a casa onde nascem as políticas para a infância e juventude, ou seja, as orientações de como a cidade deverá ver, pensar e agir em relação à criança e ao adolescente.

Se assim as pessoas entenderem, perceberão que a casa dos direitos da criança é o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, constituindo a maior revelação do poder da sociedade na área da criança. Essa criança é a pessoa que exerce uma força nucleadora, que faz convergir, em torno de si, a causa da promoção e defesa de seus direitos. Pessoas, grupos, lideranças públicas e privadas, religiosas, comunitárias são motivados para uma constante advocacia para que, do ponto de vista e interesses da nova geração, sejam encarados como prioridade. Essa é uma ideia postulada e desenvolvida por Costa (1998), um dos mentores do Estatuto.

Nesse caminho e tendo essa compreensão, Seda³ (1997), também um dos autores do Estatuto, desenvolveu algumas ideias interessantes. Ele propõe que é insuficiente hoje conceituar cidadania com base apenas na dimensão política e civil, uma vez que elas não contemplam a dominação do homem pelo homem. Para qualquer pessoa, em qualquer faixa etária, a primeira manifestação de cidadania se dá quando ela exerce o direito de não ser violada em seus direitos

3. Edson Seda, Advogado e Pedagogo, Procurador Federal, membro da equipe redatora do Estatuto da Criança e do Adolescente, Consultor do Unicef para América Latina e da Fundação Abrinq.

fundamentais. Um jovem infrator manifesta sua cidadania ao receber todos os cuidados que a lei lhe assegura, embora ele sozinho não possa exigir o cumprimento desse preceito.

A incorporação incompletude institucional na base do SINASE possibilita o atendimento integral de todos os direitos, para que os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas possam se desenvolver plenamente como cidadãos do nosso tempo.

Reputa-se imprescindível de que esses princípios seja uma das molas propulsora que sustentarão a defesa técnica jurídica dos adolescentes sob medida socioeducativa, devendo o titular da defesa cercar-se de todas as provas de que, ao seu cliente ou usuário (defensoria pública), estão sendo oferecidas todas as oportunidades de integração sócio familiar e que este trabalho está sendo realizado por um conjunto articulado de serviços, programas e ações.

INCOMPLETUDE E SISTEMA DE E ATENDIMENTO AOS DIREITOS

No que se refere ao sentido amplo do Sistema de Atendimento aos Direitos, inicia-se pela Política da Assistência Social preconizada pelo Sistema Único da Assistência Social (SUAS). Observa-se que por meio dos seus objetivos principais estão os de prover serviços, programas, projetos e benefícios para famílias, indivíduos e grupos que deles necessitam com a finalidade de contribuir para a inclusão e a equidade ao acesso aos bens e serviços socioassistenciais básicos e especiais, em áreas urbanas e rural, centralizada na família, garantindo, dessa forma, a convivência familiar e comunitária.

Portanto, é fundamental a articulação com o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), que desenvolve ações de caráter preventivo às populações que vivem em condições de vulnerabilidade social e pessoal, tais como: pobreza, ausência de renda, acesso precário aos serviços públicos, fragilização dos vínculos afetivos, entre outras. Esse serviço é crucial no suporte à família do adolescente infrator com vistas a garantir a sua convivência familiar, em condições de menor risco pessoal e social. Entende-se que as ações ali desenvolvidas são estruturantes no processo de recomposição do seu direito a convivência na família e na comunidade, sem o qual o conjunto das outras ações de assistência, saúde, educação, esporte, cultura, trabalho, etc, fica extremamente prejudicado.

Já no Centro de Referência Especializada da Assistência Social (CREAS), a Proteção Social Especial tem caráter compensatório (reparar o dano), mas igualmente reabilitador de possibilidades psicossociais com vistas à reinserção social. Por isso, exigem atenção personalizada e processos protetivos de longa duração. Aqui se têm os serviços especializados para os indivíduos que já se encontram em situações de abandono, vítimas de maus-tratos físicos, psíquicos, abuso e exploração sexual, usuários de drogas e também os adolescentes em conflito com a lei, foco de atenção neste texto.

Então, verifica-se que tal suporte dado pelas ações desenvolvidas pelo CREAS pode minimizar o sofrimento a que tais adolescentes vivem, possibilitando o resgate da sua condição de humanização. Seu trabalho deve ser fortemente integrado com as ações do CRAS, pois ali se encontra o suporte social e material ao núcleo familiar a que pertence esse jovem. Logicamente que a ação integrada desenvolvida pelo CREAS supera o âmbito da política de assistência e invadem necessariamente as ações de educação e de saúde, em especial aquelas de média complexidade que vão dar suporte aos aspectos vinculados à saúde mental.

Em relação à saúde é fundamental antes esclarecer qual a concepção de saúde que se está falando. Fala-se daquela que vai para além da ausência da doença. Moura (1989) descreve a partir dessa concepção que a saúde está então vinculada a todas as condições de vida do homem - alimentação, moradia, lazer, educação, cultura - e todos os outros fatores implicados com o ambiente físico e social onde vive o ser humano.

Por isso, problema de saúde não é apenas a manifestação da doença, mas também os determinantes dela. É nesse contexto, com a reforma sanitária no Brasil, que é proposto o Sistema Único de Saúde (SUS) (BRASIL, 1990), cujo marco é a Constituição Federal de 1988.

No SUS há ações de “baixa complexidade (promoção)”, que, entre outras, devem realizar as intersetoriais, de promoção da saúde, planejadas e executadas de forma articulada com prioridade à educação, saneamento, alimentação, habitação, meio ambiente, segurança, lazer, trabalho, emprego e renda.

As ações de “média complexidade (proteção)” são compostas de ações e serviços que visam a atender aos principais problemas e agravos de saúde da população, cuja complexidade da assistência na prática clínica demande a disponibilidade de profissionais especializados e a utilização de recursos tecnológicos, para o apoio diagnóstico e tratamento, que resultam em algum grau de economia de escala, e não disponibilizáveis em todos os municípios do país, em curto ou médio prazo.

Finalmente, as ações de “alta complexidade (reabilitação)” são conjuntos de procedimentos que, no contexto do SUS, envolvem alta tecnologia e alto custo, objetivando propiciar à população acesso a serviços qualificados, integrando-os aos demais níveis de atenção à saúde (atenção básica e de média complexidade).

É possível, então, verificar que se pode utilizar toda a rede proposta no SUS, de baixa, média e alta complexidade para cuidar da saúde do adolescente em conflito com a lei. Mas, chama-se a atenção para as ações inseridas na “baixa complexidade”, aquelas que, articuladas com as ações do CRAS, podem fortalecer e promover a sustentabilidade da família.

Já as ações de “média complexidade” por meio dos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), articuladas com as ações do CREAS, devem garantir o atendimento necessário à saúde psíquica do adolescente.

Especialmente o CAPS e o CREAS devem ser os locais que funcionam dentro de uma determinada lógica do cuidado, regida, por sua vez, pelas diretrizes das políticas públicas tanto da saúde mental quanto da assistência social, em determinado território.

Para isso, CAPS e CREAS devem acolher universalmente todos aqueles que os procuram. No caso da demanda vinda do adolescente em conflito com a lei, absorver algumas delas sob a forma de cuidado dispensado no próprio equipamento e, de forma articulada, encaminhar outras tantas, acompanhando o encaminhamento, como um ato de responsabilidade da rede. Todos deverão ser convocados, incluindo os vários setores e instâncias do território (intersetorialidade), além de outros equipamentos, como os da rede educacional, jurídica, segurança pública, esporte, lazer e cultura, enfim, operando na lógica de uma rede de proteção sem com isso recorrer a qualquer tipo de ato que se superponha, confunda ou nivele com os atos da gestão.

É importante ressaltar que tais ações seguem as diretrizes apontadas na Portaria Interministerial nº 1.426 de 14 de julho de 2004 (BRASIL, 2004) e a Lei do SINASE (BRASIL, 2012). Ambas orientam sobre a importância de ações conjuntas para a atenção à saúde dos adolescentes em conflito com a lei, em regime de internação e internação provisória.

Estabelece, por exemplo, ações de prevenção e cuidados específicos no que se refere à saúde mental dos adolescentes, aos agravos psicossociais relacionados ao uso de álcool e outras drogas, assim como a questão da redução de danos, a saúde sexual e reprodutiva, a atenção às doenças sexualmente transmissíveis/vírus da imunodeficiência humana/síndrome de imunodeficiência adquirida (DST/HIV/AIDS) e aos adolescentes com deficiências.

Não se pode, no entanto, deixar de privilegiar um aspecto importante nessa rede de proteção, necessária e fundamental, a articulação com a política da Educação. Não somente pelo seu aspecto preventivo, mas fundamentalmente por compreender o ato educativo como possibilidade de que mediante dele a humanização possa ocorrer. A humanização se dá por meio do acesso à cultura e ao saber sistematizado na história dos homens. Para Bakhtin (1985), ao nascer, o ser humano entra em contato com um mundo socialmente organizado, em um determinado tempo histórico, que provoca um mergulho em um mar de significados que chegam a ele, ao longo da vida, por intermédio do outro.

É por meio das relações que a pessoa vai estabelecendo, no decorrer da vida, relações humanas e, por meio delas, aprende a se reconhecer como sujeito. E é esse o papel do processo educativo. Portanto, deve-se ter um esforço profundo de não deixar os adolescentes fora desse processo. É necessário que a Educação Pública tome para si essa responsabilidade, articulada, é claro, com as outras políticas já apresentadas.

Pensa-se nessa articulação, no campo educativo, fazendo acontecer, a exemplo de ações integradas no campo do lazer, do esporte, da cultura, possibilitando, dessa forma, vivências aos adolescentes que os façam sentir inseridos e participantes como cidadãos, na sua integralidade, do contexto social.

Mais ainda, um aspecto importante para a educação garantir é a possibilidade de um ensino profissional, que propicie a esse especial educando possibilidades de alcançar o conhecimento e domínio de uma atividade prática que tenha devida correspondência no mundo do trabalho – uma atividade regular remunerada. Nesse aspecto deve ter um compromisso tácito: fugir das velhas tradições que buscam oferecer uma ocupação alternativa que, na maioria das vezes, não tem cobertura de absorção pelo mercado de trabalho.

Esse trabalho deve estar articulado com as ações desenvolvidas pelos setores responsáveis pela intermediação da mão-de-obra com o setor produtivo que, costumeiramente, tem informações sobre as reais demandas do mercado de trabalho e ainda oferecem oportunidade de qualificação, atualização e formação de grupos de geração de renda, incluindo as incubadoras de empresas e iniciativas de produção.

Tanto a política de educação como as políticas de trabalho, emprego e renda podem perfeitamente interar e integrar ações que possibilitem a aplicação prática do art.68 da Lei nº 8.069/1990 (BRASIL, 1990), que trata do trabalho do aprendiz, logicamente aqui na perspectiva da eminência da progressão da medida judicial para liberdade assistida. Cabe lembrar que a Lei do SINASE estabelece como parceiro o Sistema S que recebe recursos para atuar no sistema socioeducativo.

Toda essa reflexão é para mostrar que tal articulação é necessária, incluindo ações no âmbito da cultura, do esporte e do lazer, já que na incompletude institucional não há uma ação ou política que dê conta da complexidade do fenômeno do adolescente envolvido em atos infracionais. E, mais ainda, o próprio ECA, de forma muito apropriada, estabelece que são necessárias medidas socioeducativas para esse adolescente, por entender que este “é um ser em condição peculiar de desenvolvimento”.

Portanto, há urgência da articulação da rede de serviços, oferecidos por intermédio das políticas públicas, para que seja possível garantir a premissa do direito do adolescente a ser “ressocializado” e retornar ao convívio familiar. Essa articulação e integração está tacitamente determinada no art. 86 do ECA, que preconiza o atendimento dos direitos da criança e do adolescente por intermédio de um conjunto articulado e integrados de ações desenvolvidas pelo poder público e pela sociedade civil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988

_____. **Lei Federal 8069/90** – Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990.

_____. **Lei Federal 12.595**. Lei do SINASE. 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME.(2006). **Sistema Nacional de Atendimento Sócio-educativo/SINASE**. Brasília.

_____. MINISTÉRIO DA SAÚDE. (2005). **Caminhos para uma política de saúde mental infanto-juvenil**. Brasília, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Ed. Ministério da Saúde. 2ª. Ed. revisada.

_____. MINISTÉRIO DA SAÚDE. (2004). **Portaria Interministerial MS/SEDH/SEPM.1.428/2004**. Brasília, Ministério da Saúde.

COSTA, A. C. G. **Mais que uma lei**. São Paulo Instituto Airton Sena. 1998

_____. **Centro de Estudos avançados de Governo e Administração Pública**. Disponível em: http://ftp.tjmg.jus.br/jij/apostila_ceag/MODULO_III.pdf Acessado em 20/06/2015

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA: **PROMEMINO**. Disponível em: <http://www.promenino.org.br/noticias/especiais/o-eca-e-outras-politicas-sociais>. Acessado em: 20/06/2015.

SEDA, Edson. **Proteção Integral**. Campinas. ADES. 1997.

[1.2]

Formação do socioeducador no contexto da socioeducação e as contribuições da educação social

Irândi Pereira¹
Rosa Elisa Mirra Barone²

RESUMO

A formação continuada de socioeducadores, considerando a especificidade do campo socioeducativo e sua relação com a educação social e, em especial, com a política voltada ao adolescente e jovem em conflito com a lei é apresentada neste artigo considerando os requerimentos vindos do contexto sócio-profissional. A identidade do socioeducador e as possibilidades de uma formação interdisciplinar e forjada no campo da educação social, reitera o embasamento legal e os parâmetros nacionais adotados na política e plano decenal de atendimento socioeducativo. Estudos que vêm sendo realizados por pesquisadores no âmbito da pós-graduação e, também, os dados provenientes de levantamentos elaborados por profissionais que atuam em diferentes espaços da educação social, balizam as reflexões e referências para uma propositura de formação continuada desses profissionais. A relevância do tema considera o contingente de trabalhadores envolvidos com a socioeducação no interior do sistema nacional de atendimento socioeducativo, o incipiente debate e sistematização dessa política de formação continuada e, ainda, o conteúdo do Projeto de Lei nº 5.346/2009 que cria a profissão de educador social no Brasil, a exemplo, de outros países.

Palavras-chave: Campo socioeducativo; Educação social; Identidade profissional; Política socioeducativa.

1. Doutora em Educação (USP), pedagoga, docente do Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei e Coordenadora do Núcleo de Estudos, Pesquisa Adolescente e Gestão Pública (NEPAG) da Universidade Anhanguera de São Paulo. Contato: irandip@gmail.com

2. Doutora em Educação (PUC-SP), socióloga, docente do Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei, Universidade Anhanguera de São Paulo. Contato: rebarone@uol.com.br

INTRODUÇÃO

A formação continuada de socioeducadores e as especificidades do campo socioeducativo, analisadas a partir de sua relação com a educação social e, em especial, com a política socioeducativa voltada ao adolescente em conflito com a lei, tema deste artigo, visa contribuir com os debates sobre socioeducação.

A expressão adolescente em conflito com a lei compreende a trajetória desse sujeito, as circunstâncias que o leva à prática de delito, a inserção no Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente e, em especial da Justiça, a repercussão dessa trajetória na família, na sociedade, na mídia, na academia e, em outros espaços de seu relacionamento. Convém ressaltar, que a questão da criminalidade é um fenômeno multifacetado e muitas são as razões para o envolvimento do adolescente nessa seara, desde as necessidades básicas de subsistência, à aquisição de bens ditada pela sociedade de consumo, à adesão a grupos que permitam sensação de poder, prestígio e pertencimento, dentre outras. O adolescente a quem se atribua a autoria de ato infracional, entre 12 e 18 anos incompletos e, em casos especiais, até 21 anos, embora seja inimputável frente ao Código Penal, não está isento de responsabilidades por seus atos e, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), está sujeito ao cumprimento de medidas socioeducativas, de acordo com a gravidade do ato cometido. Sob a tutela do Estado, deve cumprir decisão judicial de natureza privativa ou restritiva de liberdade em programas e/ou serviços socioeducativos de responsabilidade do Poder Executivo, em âmbito estadual e municipal, espaço de atuação de educadores sociais. O ordenamento jurídico e institucional após 1988³, reconhece o adolescente como sujeito de direitos. E, a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento e, por isso mesmo, prioridade absoluta da família, da sociedade e do Estado, tem sido pauta de agendas *positivas* em torno de alguns desafios, como a ampliação da educação e jornada escolar, níveis de escolaridade, formação profissional e trabalho.

Segundo o Censo Demográfico do IBGE (2010), a população total de adolescentes entre 12 e 18 anos incompletos no país, era pouco mais de 20 milhões e, desses, 0,09% encontrava-se em medidas socioeducativas de privação de liberdade (Internação, Semiliberdade e mesmo a Internação Provisória). Segundo dados referentes ao final de 2011, 107.617 adolescentes cumpriam medidas socioeducativas em privação (meio fechado) e em restrição de liberdade (meio aberto) e, desses, 19.595 em privação de liberdade (BRASIL, SDH-PR, 2012).

Os dados estatísticos referentes a 2013 informam a existência de 21,1 milhões de adolescentes entre 12 e 17 anos de idade brasileiros, dos quais 51,19% são homens e 48,8% são mulheres. Dentre eles, 58,9% se declararam negros (pretos e pardos), 40,4% brancos e 1% de outras raças e/ou etnias (amarela e indígena). Quanto à distribuição espacial desses adolescentes, mais de 80% viviam em áreas urbanas, sendo que 38,7% viviam na Região Sudeste. Sobre o adolescente em conflito com a lei, 23,1 mil brasileiros encontravam-se em privação de liberdade, dos quais 64% (15,2 mil) cumpriam medida socioeducativa de Internação, 9,6% (2,3 mil) estavam na Semiliberdade, 23,5% (5,5 mil) em acatamento judicial (Internação Provisória) e 2,8% (659 mil) privados de liberdade em situação indefinida (BRASIL: SDH/IPEA/MJ, 2013). Os

3. Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e suas complementações trazidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei Orgânica da Saúde (1990), Lei Orgânica da Assistência Social (1993), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), entre outras.

dados mostram, ainda, que 89.718 adolescentes estavam em situação de restrição de liberdade, dos quais 50,9% cumpriam medida de Liberdade Assistida e outros 49,1% estavam em Prestação de Serviços à Comunidade (BRASIL, Censo SUAS, 2013 – Ano-base, 2012).

Para o contexto da ação socioeducativa, no qual se inserem os dados acima, já há algum tempo os estudos vem destacando a relevância dos processos de formação do socioeducador e sua articulação com as diretrizes da política socioeducativa. Nessa direção, conforme Costa (1990), o conteúdo, o método e gestão presentes no arcabouço legislativo brasileiro em vigor, se repensados com base nos elementos que orientam a educação social podem resultar em uma efetiva socioeducação desses adolescentes.

O educador social é o profissional que atua em diferentes contextos e situações ao trabalhar com pessoas, grupos e instituições e participa de programas e projetos sociais. Além do desenvolvimento de atividades pedagógicas, em sentido amplo, aconselha, acompanha e, ainda, planeja, organiza e gerencia ações sociais. Tem uma ação profissional diversificada e interdisciplinar considerando os diferentes cenários socioinstitucionais e, assim, forja “práticas educativas em atos, atitudes e gestos que fazem uso da ética, da indignação, da esperança e do ideal de liberdade” (BAPTISTA, 2007, p. 86). O respeito à diversidade cultural dos povos e à “gramática” dos direitos humanos deve permear a atuação profissional do educador social. Significa, portanto, que os pressupostos contidos no debate da formação continuada de educadores sociais fundam-se na concepção de uma educação vinculada aos direitos coletivos e seu compromisso na emancipação de cada um como sujeito histórico, portanto, uma educação fundada na afirmação e efetivação dos direitos humanos no fazer socioeducativo cotidiano com adolescentes em cumprimento de medida judicial (COSTA, 2006). O educador social presente no sistema de atendimento socioeducativo⁴ tem sido compreendido como aquele profissional que realiza as ações para a promoção do desenvolvimento de adolescente no processo de cumprimento de medidas socioeducativas, tanto de natureza privativa quanto restritiva de liberdade. Assim, sendo, “o termo educador social pode incluir, a depender da dinâmica de funcionamento de cada unidade [projeto, programa, serviço] diversas categorias profissionais: professores, psicólogos, porteiros, policiais, assistentes sociais, orientadores espirituais, agentes de vigilância, dentre outros” (SOUZA, 2010, p. 4).

As distintas formações dos educadores sociais evidenciam que não existe um saber único para o atendimento socioeducativo. Além disso, a legislação em vigor permite, nos casos das medidas em meio aberto (Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida) a colaboração de voluntários que, podem ou não possuir escolaridade mínima obrigatória. Essa diversidade de formação e experiência profissional pode contribuir, de um lado, para um melhor entendimento das necessidades dos adolescentes, uma vez que, são oriundos de diferentes culturas, territórios e vivência na prática de delitos e, por outro, quanto mais diversificado for o grupo de socioeducadores mais complexa se torna sua interação no processo da socioeducação. Nas ações da formação continuada essas características podem contribuir na interrelação de saberes e práticas convergindo para uma melhor compreensão dos pressupostos da educação social, da identidade do socioeducador e das atribuições no desenvolvimento da socioeducação.

4. A Lei nº 12.594/12 define sistema de atendimento socioeducativo como “o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento ao adolescente em conflito com a lei” (art. 1º, parágrafo 1º).

Vale destacar que as questões que envolvem a formação continuada desse profissional devem considerar as singularidades e as respostas da formação profissional face às mudanças no cenário socioproductivo, sobretudo, na virada de século, influenciado por questões como a globalização da economia, a mundialização, a revolução informacional e seus desdobramentos, desde a imposição de uma cultura do individualismo explicitada em valores e princípios, que estão presentes no âmbito familiar, escolar e social quanto à cultura de direitos humanos⁵. A prática ampla do educador social no sistema de atendimento remete à necessidade de considerar, especialmente, os “processos de subjetivação articulados com os processos de institucionalização dos educadores sociais” quando das proposituras de formação continuada desses profissionais. (SOUZA, 2010, p. 4).

Assim, a identidade do educador social é apresentada a partir de uma abordagem interdisciplinar, já presente na sua concepção, do embasamento legal e dos parâmetros nacionais adotados na política e plano decenal de atendimento socioeducativo e dos requerimentos vindos do ambiente de atuação desse profissional. Reconhecer o papel de educador social no sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente e, em especial, no sistema de atendimento socioeducativo ao adolescente em conflito com a lei, demanda a escolha dos eixos da política de formação continuada sob o primado da “gramática” de direitos humanos e, que na prática, significa priorizar o olhar sobre o tema-problema de modo interinstitucional e intersetorial e interdisciplinar⁶. Tendo em vista a especificidade e complexidade do trabalho social, a diferente formação (acadêmica, técnica e áreas do conhecimento) e experiência dos educadores na realização do atendimento socioeducativo, a política de formação continuada dos educadores deve ter por opção metodológica a perspectiva dialógica e emancipatória em conformidade com os pressupostos da educação social (FREIRE, 2005; GOHN, 2010; LUIZ, 2009; COSTA, 1990 e 2006, LIBERALI, 2010; PEREIRA e BARONE, 2012,). O diálogo, “problematizador e não impositivo”, o verdadeiro diálogo, consiste não na sobreposição de um *sobre* o outro, e sim na relação de um *com* o outro (FREIRE, 2005). Ademais, e considerando a dimensão emancipatória da formação profissional, há necessidade de protagonistas “capacitados e fortalecidos pela elevação do senso comum à auto-constituição de uma consciência crítica e de seu protagonismo social, a fim de contribuir na construção de uma nova cultura” (LUIZ, 2009, p. 70).

No tocante aos documentos legais que apresentam as diretrizes para o atendimento socioeducativo (SINASE, 2006 e 2012), entende-se que a necessidade da formação continuada visa à transformação na prática da socioeducação. A política de formação profissional deve possibilitar ao educador social do sistema de atendimento condições de “reflexão-ação-reflexão” em torno de seu compromisso na garantia dos direitos humanos e sentir-se implicado nesse propósito tendo em vista que é sua atribuição enquanto profissional e cidadão. Vale destacar que nas fontes pesquisadas sobre formação continuada para o educador social (legislação, documentos técnicos, propostas de formação) não há distinção clara entre os termos “cursos”, “capacitação” e “formação” indicando a necessidade de estudos sobre o uso indis-

5. Em sua versão moderna, são princípios que nascem no século XVIII, cujos protocolos históricos e internacionais, valorizam cada indivíduo como portador de direitos naturais e como cidadão, o que significa o reconhecimento da singularidade de cada ser humano – sua liberdade e sua autonomia - independentemente de sua classe social, cor, gênero, religião ou nacionalidade.

6. Nesse sentido, a Resolução nº 119 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), dentre os parâmetros traçados para “os processos de formação continuada” destaca a “importância do respeito às diversidades e especificidades culturais e regionais” do sistema nacional de atendimento socioeducativo, em torno das diretrizes, conteúdos e metodologias da formação.

criminado de tais conceitos, tendo em vista a recente criação no interior do sistema nacional de atendimento socioeducativo das Escolas de Formação de Socioeducadores.

Ademais, como destacado por Nogueira (2004, p.175), “*formar* alguém não é apenas transmitir informações ou habilidades ou socializar técnicas e modelos. [] é fixar uma perspectiva, [], estabelecer parâmetros intelectuais, éticos e políticos. [] de articulação e de totalização de saberes, de diálogo com a história e a cultura [...]”. Dessa forma, por formação continuada pode-se o processo dinâmico que, além de discutir e transmitir conteúdos na perspectiva da aprendizagem, também considera os saberes bem como as formações acadêmicas ou não dos envolvidos neste processo. Para Gatti (2008) o conceito “*formação continuada*” como cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação ou após o ingresso no magistério, momentos e espaços em que se possibilita acesso a informação, reflexão, discussão e trocas de experiências.

CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SOCIAL

Diferentes são os estudos que demonstram que instâncias fora do circuito institucionalizado, a exemplo da escola e do trabalho, passaram a concorrer para a socialização e processos de inserção dos segmentos mais vulneráveis da população nos espaços urbano e rural, inclusive bairros periféricos, com destaque para as redes de solidariedade e de sociabilidade que são tecidas pelos sujeitos individuais e coletivos. A educação social está presente nas ações da socioeducação enquanto fundamento teórico, nos conteúdos e nas metodologias requeridas para a ação em uma sociedade marcada por processos de dominação e exclusão, nos diferentes contextos, atuando, conforme Ribeiro (2006, p.106), como uma resposta afirmativa e adequada nesse cenário.

Caracterizada como um novo campo profissional, ainda que articulada com a Pedagogia, a Sociologia, a Psicologia e a Assistência Social, dentre outros, a Educação Social tem características próprias e mais específicas, apresentando caráter multi e interdisciplinar, devendo ser analisada a partir das relações entre educação e demandas sociais. A literatura sobre a educação social, ainda que limitada, mostra diferentes eixos no debate e, em especial, como sinônimo da pedagogia social, aspecto que tem provocado inúmeros questionamentos. Em outros momentos há indagações sobre sua inserção no campo da educação não formal (PEREIRA E BARONE, 2012). No cenário internacional, com destaque para o europeu⁷, a preocupação com a formação de educadores sociais está presente há muitos anos. Estudo realizado por Machado (2009) mostra a presença desse campo de formação em diferentes países, com ênfase na diversidade que ocorre em relação à denominação do profissional, na duração dos cursos, nas áreas de intervenção e na regulamentação da profissão. A própria denominação “*educador social*”, no Brasil, emerge desse contexto. Na especificidade da socioeducação voltada ao adolescente em conflito com a lei têm-se experiências na modalidade de pós-graduação nas modalidades *lato* e *stricto sensu*⁸, como também, nas ações de extensão acadêmica em diferentes cursos de graduação (BARONE e PEREIRA, 2012).

7. Cabe destacar que a proposição da educação social pelos diferentes países da Europa pode ser compreendida como uma das respostas educativas aos desafios sociais, econômicos e culturais decorrentes das políticas do Estado de Bem-Estar Social. Ao mesmo tempo, os cursos oferecidos relacionados estão em conformidade com as determinações do Processo de Bologna.

8. Na Universidade Anhanguera de São Paulo há a oferta de Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei (*stricto sensu*) e Adolescente em Conflito com a Lei: práticas profissionais (*lato sensu*) desde 2007.

Cabe destacar, ainda, a participação dos educadores sociais no debate sobre a construção de uma política de educação social no país.

É fato que tem participado deste espaço educadores sociais mais voltados à área de atenção aos direitos das crianças e dos adolescentes, os quais historicamente vivenciaram conjunturas que contribuíram e construíram um novo paradigma nacional [da doutrina de situação irregular para a doutrina da proteção integral], passando pela primeira metade dos anos 80 onde o debate da pedagogia do atendimento teve grande importância e impacto [projetos alternativos], logo somado ao debate da pedagogia do direito [projetos alterativos], fundamentalmente com as contribuições reflexivas do mestre Paulo Freire, o qual propunha ações que, mais que atender os efeitos colaterais do fenômeno da exclusão, sugeria ações que visassem estancar os fatores geradores das mesmas (BAPTISTA, 2007, p.5).

Essa configuração busca atender às questões do cenário apresentado, por meio de uma formação de educadores com domínios até então não incluídos nos cursos de formação. Há novas demandas que se configuram como possibilidades de inserção do educador social também no âmbito escolar, no contexto da educação integral e inclusiva. As experiências de formação de educadores sociais, fundamentadas na educação social e/ou pedagogia social⁹ estão alicerçadas por valores de justiça, igualdade, fraternidade, emancipação social, sustentada pelos princípios de uma sociedade democrática na perspectiva da integração e inclusão social. Ademais, a educação social trabalha com sujeitos concretos, contextualizados, que tem raça, que tem jeito, tem cidadania e, nessa perspectiva, “com que concepção de direitos humanos vinculamos a educação social?” pergunta Arroyo (2007, p. 189).

EDUCADORES SOCIAIS NO CONTEXTO DA SOCIOEDUCAÇÃO

A Lei nº 12594/12 (SINASE), no capítulo que trata dos programas de atendimento socioeducativo, estabelece no artigo 12, a composição da equipe técnica do programa socioeducativo, que deverá ser “interdisciplinar”, compreendendo, no mínimo, “profissionais da área de saúde, educação e assistência social, de acordo com as normas de referência” e, no parágrafo 1º, indica que “outros profissionais podem ser acrescentados às equipes para atender necessidades específicas do programa”. Os programas socioeducativos melhores estruturados acrescentam outros profissionais como advogados, agentes de educação, agentes sociais, apoio administrativo. Além disso, contam com coordenação para a gestão técnica e gerência dos programas e, ainda com, supervisão técnica de profissionais especializados, estes contratados por hora/atividade como prestadores de serviços.

No caso dos programas socioeducativos de restrição da liberdade em que adolescentes cumprem medidas judiciais em meio aberto¹⁰, de competência dos executivos municipais, são estabelecidas diversas responsabilidades às direções dos programas, como por exemplo, “selecionar e credenciar orientadores, designando-os, caso a caso, para acompanhar e avaliar o cumprimento da medida” pelo adolescente (art. 13, inciso I). Esses orientadores são, em

9. Os estudos focalizam a educação social e a pedagogia social ora como áreas de concentração de uma mesma área de conhecimento, as Ciências da Educação, ora como especialização, ora como aperfeiçoamento. No entanto, segundo Silva (2010), a educação social e a pedagogia social não são sinônimas, não são dicotômicas nem contraditórias, apenas acontecem em espaços e contextos distintos, sendo uma complementar à outra e, para tanto, aponta três campos de domínio desse debate no Brasil: o domínio sociocultural, o domínio sociopedagógico e o domínio sociopolítico (p. 9-10).

10. Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida.

sua maioria, os profissionais denominados de educador social ou agentes de educação social ou, ainda, agentes sociais¹¹. No que se refere ao sistema de atendimento socioeducativo de privação de liberdade, de competência dos executivos estaduais, a lei estabelece para a inscrição dos programas de Semiliberdade e de Internação e, mesmo o da Internação Provisória, uma série de requisitos para a atuação dos profissionais: “previsão do processo e dos requisitos para a escolha do dirigente” art. 15, inciso III); para o exercício da função de dirigente, é necessário, no mínimo: I – formação de nível superior compatível com a natureza da função; II – comprovada experiência no trabalho com adolescentes de, no mínimo, 2 (dois) anos; e III – reputação ilibada” (art. 17). Como pode ser observado, os conteúdos dos incisos I e II referem-se a formação escolar formal, com certificação em nível superior e experiência na área.

Tendo em vista a complexidade das atividades de socioeducação, os educadores sociais dos sistemas de atendimento, devem além do atendimento direto com adolescentes participar do processo de avaliação nacional da política socioeducativa, que deve ser realizada, a cada três anos: “a participação do corpo de funcionários das entidades de atendimento [] (art. 20, inciso IV). Ademais, a formação continuada dos profissionais do sistema é quesito a ser observado pela Comissão de Avaliação. A obrigatoriedade com a formação continuada, denominada de ações de “capacitação” tem estimulado que os sistemas nacional, estaduais, distrital e municipais, estabeleçam concretamente uma política de formação continuada para os trabalhadores do sistema e demais operadores e, os sistemas estaduais, tem criado Escolas de Formação de Socioeducadores. Como a criação das escolas é muito recente poucos são os estudos que se debruçam sobre esse *locus* da formação dos trabalhadores do sistema de atendimento socioeducativo.

Diante desse contexto, profissionais, especialistas e ativistas do campo socioeducativo vem anunciando a necessidade de regulamentação da profissão de educador sociais, a exemplo, de outros países. Nesse sentido vem criando associações de educadores sociais em diversos estados da federação para ampliar o debate e dar organicidade às proposições fundadas nos pressupostos da educação social. Há estreita relação das associações locais com a Associação Internacional de Educadores Sociais (Aieji) e isso tem facilitado na troca de experiências, no debate da educação social e do papel dos educadores sociais.

O movimento pelo reconhecimento da profissão de educador social no país está vinculado às lutas por transformações da vida social como o fim da ditadura, por liberdades democráticas, por direitos humanos e por uma nova relação entre capital e trabalho. A criação de diferentes entidades no campo da sociedade civil propugnava por uma nova educação social da relação estado e sociedade. Nesse espaço, ganha força a proposta de reconhecimento de uma identidade especial para o educador social com atuação em diferentes contextos da vida social. O movimento da infância e adolescência apresenta como parte de suas reivindicações da agenda da política pública o reconhecimento da figura do educador social em diversos programas, projetos e serviços sociais, objetivando promover o debate sobre o saber/fazer do educador social, qualificar as práticas, fortalecer a identidade do educador social como uma nova categoria profissional, trocar experiências, buscar adequadas condições de trabalho, produzir material didático-pedagógico, articular com a universidade no fomento à formação

11. No caso do programa socioeducativo de liberdade assistida, o sistema de justiça (Ministério Público e Poder Judiciário) deve receber formalmente, da direção do programa, os nomes dos orientadores definidos para cada adolescente (art. 13, parágrafo único). E, sobre o programa de Prestação de Serviços à Comunidade, à direção deve selecionar e credenciar entidades (governamentais e não governamentais) bem como programas comunitários ou governamentais para que o adolescente possa cumprir a referida medida.

permanente, produção de estudos, sistematização das práticas numa aproximação teoria-prática consolidando o ideário de que “uma outra educação é possível” no Brasil na atenção a grupos mais vulnerabilizados da população.

Uma das ações de amplitude nacional desse movimento de educadores sociais refere-se à proposta de regulamentação da profissão, seguindo a referência de outros países na atuação dos espaços da educação social que ainda encontra-se em tramitação desde 2009 (PL nº 5.346)¹².

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES SOCIAIS

No contexto do sistema de atendimento socioeducativo a formação profissional deve contemplar, no mínimo, três aspectos: a instituição socioeducadora, os educadores sociais, os adolescentes atendidos. Nesse tripé, os educadores sociais estão entre os principais mediadores da socioeducação de adolescentes no processo de cumprimento da medida judicial com vistas à garantia do desenvolvimento sadio e harmônico dos atendidos. A influência dos educadores nesse processo se faz por relações interpessoais que podem ser mais profissionais, respeitadas, afetivas e de cuidado como podem ocorrer mediante o emprego da força (psicológica ou física), da desatenção e descuido, numa clara omissão do papel de educador trazendo reflexos negativos para a instituição, educadores e adolescentes atendidos. Um projeto político de formação deve combinar esses três aspectos, pois o que se almeja é o desenvolvimento pessoal e profissional de educadores sociais com o fim de uma intervenção qualificada (científica e técnica) na atenção do adolescente sob a tutela do Estado no cumprimento de medida judicial socioeducadora. Estudos realizados sobre o tema demonstram que o papel dos profissionais nas relações cotidianas tem sido frequentemente reduzido à disciplinarização e controle de “corações e mentes”.

No documento SINASE (2006), a política de formação para os profissionais do sistema de atendimento é compreendida como “capacitação introdutória” para o trabalhador iniciante na lida com o adolescente em conflito com a lei; “formação continuada” entendida como atualização e aperfeiçoamento do trabalhador inserido no processo do trabalho socioeducativo e “supervisão externa e/ou acompanhamento das Unidades e/ou programas” destinados ao acompanhamento especializado por especialistas externos à instituição para o acompanhamento de grupos, considerando o cargo, função e atividades desenvolvidas. Os conteúdos desse formato de formação vão desde a apresentação das “referências aos princípios legais e éticos da comunidade educativa e o projeto pedagógico”, o enfoque sobre as concepções e práticas da socioeducação e o papel do trabalhador no sistema de atendimento que tem como finalidade “melhorar a qualidade dos serviços prestados e promover o profissional continuamente” e, nas atividades de supervisão, a criação de espaços onde os trabalhadores “podem expor suas dificuldades e conflitos nos diversos âmbitos (efetivo, pessoais, relacionais, técnicos, grupais e institucionais) da prática cotidiana, com o objetivo de redirecionamento dos rumos visando à promoção dos princípios ético-políticos da comunidade socioeducativa” (BRASIL, SDH-PR / Conanda, 2006, p. 54).

12. O Projeto de Lei é de iniciativa do Deputado Federal Chico Lopes e “dispõe sobre a criação da profissão de educador social”, define o perfil do educador social, o caráter pedagógico da ação, os campos de atuação, a formação escolar mínima, em nível médio, a responsabilidade do Ministério da Educação “na elaboração e regulamentação da Política Nacional de Formação em Educação Social”, dentre outras providências (BRASIL, Congresso Nacional, Brasília, 2009).

Esta proposição evidencia a preocupação do sistema de atendimento com a formação do profissional considerando os diferentes momentos e, ainda, a formação em serviço. No entanto, é preciso verificar quais as reais condições objetivas e subjetivas para essa realização, pois diversos estudos sobre os processos de reordenamento institucional instaurados com o sancionamento da Lei nº 8069/90 (ECA) mostram que esta ainda não é realidade no território nacional e, parecer que “as culturas organizações das unidades de execução das medidas socioeducativas, com frequência, têm se limitado a oferecer novas roupagens a velhas práticas assistencialistas e correccionais-repressivas que não garantem os direitos dos adolescentes (SOUZA, 2010, p. 21).

Na lei federal (SINASE, 2012), a formação continuada aparece como competência da União em “contribuir para qualificação e ação em rede dos Sistemas de Atendimento Socioeducativo” (art. 3º, inciso V) e nas disposições gerais dos programas de atendimento, como um dos requisitos obrigatórios para a inscrição de programas socioeducativos nos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, nos três âmbitos da administração pública como “política de formação dos recursos humanos” (art. 11, inciso IV)¹³. Em uma perspectiva mais orgânica da formação para o sistema socioeducativo, o Programa Nacional de Direitos Humanos 3 do Ministério da Justiça (2009), indica a criação, em todo o sistema, dos Centros de Formação Profissional e, nesse sentido, são definidas como uma das metas prioritárias, no eixo da gestão da política socioeducativa, a implantação da Escola Nacional do SINASE e, por extensão, das Escolas Estaduais, para “garantir a oferta de formação permanente para qualificar os profissionais do sistema” (BRASIL, SDH-PR; Conanda, 2013).

Uma proposta política de formação continuada deve eleger como eixo das ações o tema dos direitos humanos para dar sustentação ao arcabouço jurídico e institucional brasileiro após 1988 e, com isso, ênfase na abordagem interdisciplinar e diferentes métodos tendo em vista as contribuições da Educação, Psicologia, Direito, Sociologia, Antropologia, História, Filosofia e Serviço Social, enquanto tendências e perspectivas. Nesse sentido, faz parte da Educação Social “pensar em propostas de formação críticas, emancipatórias e orientadas pela práxis” e, os Direitos Humanos, como um paradigma inclusivo que “privilegia as dimensões afetivas e relacionais e o desvelamento ideológico que fundamenta muitas práticas socioeducativas” (SOUZA, 2010, p. 6).

Assim, na construção de uma proposta de formação continuada de educadores sociais se faz necessário proceder ao levantamento das ações de formação que vêm sendo ofertadas. Também, é preciso considerar a gama de profissionais presentes no todo do sistema socioeducativo de atendimento (agentes sociais, agentes de educação, vigilantes, monitores, porteiros, psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, entre outros) com seus diferentes saberes, práticas, formação escolar, tempo na função e dos demais profissionais envolvidos (advogados, gestores, encarregados administrativos). Ouvir os profissionais na propositura do desenho da política de formação continuada é garantir sua justeza, êxito e investimento e, principalmente, fazer desse processo, uma atividade de formação-intervenção dos envolvidos e exercício dia-

13. Na Resolução nº 112 do Conanda apresenta como objetivos da formação continuada: ser continuada, progressiva e em rede; respeitar e incorporar as realidades, especificidades e diversidades regionais; fortalecer as experiências locais; considerar a variedade de metodologias, materiais e tecnologias sociais; incluir as questões geracionais, de gênero, étnico-raciais e de diversidade sexual; articular os atores e os conselhos horizontal e verticalmente nas três esferas municipal, estadual e federal; incorporar as áreas da saúde, educação, assistência, justiça e as demais que trabalham direta e indiretamente com crianças e adolescentes, conscientizando que estes são responsabilidade da família, sociedade e governo (BRASIL. CONANDA - SDH, Resolução nº 112, 2006)

lógico entre os que pensam, executam e participam, todos como sujeitos da formação, pois “os educadores sociais são compreendidos como sujeitos que ativamente negociam significados sobre si mesmos, a partir das circunstâncias dos contextos culturais de que participam e dos lugares sociais que lhes são atribuídos, assumidos e resistidos” (SOUZA, 2010, p. 8).

O que se espera de uma proposta de formação continuada é a evidência do diálogo, da reflexão, do conflito, do consenso e de alteridade dos contextos, considerando que o educador social é um sujeito concreto, que atua em espaços concretos, com demanda diferenciada e ação individualizada e coletiva e, que ainda encontra-se imerso, em relações de poder, quase sempre, rígidas e hierarquizadas. A formação continuada nessa perspectiva trabalha em duas dimensões: micropolítica, quando da escuta, diálogo e análise das experiências concretas vivenciadas cotidianamente em que o saber e as competências estão dadas no desenvolvimento da socioeducação e, macropolítica, quando da alteridade na reconfiguração desse saber-fazer pela inovação e criatividade na produção e difusão conhecimento e, com possibilidades reais de interferir na política socioeducativa e no modo de olhar e tratar o adolescente em conflito com a lei pela sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada dos educadores sociais indica a imperiosidade de construção de uma nova cultura institucional que conforme sua identidade profissional (e institucional), destacando a produção de um novo saber-fazer para o trabalho socioeducativo, considerando o princípio da incompletude da política socioeducativa e de seus sistemas de atendimento e a interdisciplinar. Deve permitir, ao educador social no aprofundamento das expressões do conteúdo socioeducativo, tanto o manejo de diferentes abordagens na atenção individualizada ao sujeito da socioeducação (adolescente) em relação aos seus direitos e responsabilidades pelo ato infracional cometido e pelo recebeu uma medida judicial socioeducadora, quanto o conhecimento científico visando o seu desenvolvimento pessoal, social e profissional e possibilidades de ressignificação das práticas (individual e coletiva) sob o primado da educação social: um olhar crítico, solidário, criativo sobre a questão social (adolescência e conflitualidade) e na afirmação da identidade profissional como educador social da socioeducação. Sobre uma plataforma de temas, atividades, produtos relacionada à formação continuada de educadores sociais do sistema de atendimento socioeducativo, uma proposta de formação ao contemplar princípios, diretrizes e eixos, deve considerar as diferentes atividades que esse profissional tem diante de si¹⁴. Uma política de formação continuada deve ter como base a convicção ético-política de respeito aos direitos humanos e a busca de novas abordagens, modelos, técnicas e propostas de intervenção que assegurem o desenvolvimento do adolescente como pessoa e cidadão e do profissional como trabalhador cidadão.

14. No esforço de composição de matriz curricular, firmam-se como temas para a formação continuada de educadores sociais a questão dos Direitos Humanos, direitos sociais e direito da criança e do adolescente; a relação entre Estado e sociedade, políticas públicas, políticas sociais, política socioeducativa; o adolescente em conflito com a lei em uma abordagem teórica e técnica e abordagem interdisciplinar, considerando a natureza da política socioeducativa, os diferentes profissionais e os diferentes contextos da socioeducação, das famílias, territórios e comunidades; medidas e programas e/ou serviços socioeducativos; instituições, grupos e equipes de trabalho; educação social, socioeducação, educadores sociais; metodologia científica visando a aproximação da teoria com a prática, a produção de relatórios, subsídios, estudos e pesquisas sobre o fenômeno adolescente em conflito com a lei, a educação social, socioeducação, educador social.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. Educação social n perspectiva da efetivação dos direitos humanos: educação e direitos humanos. In: **Encontros Nacionais de Educação Social (ENES)**. Elo Instituto de Promoção e Defesa da Cidadania. Belo Horizonte: Dinâmica Gráfica e Editora, 2007.
- BAPTISTA, Inalda N. Educação social: uma outra história é possível? In: **Encontros Nacionais de Educação Social (ENES)**. Elo Instituto de Promoção e Defesa da Cidadania, Belo Horizonte: Dinâmica Gráfica e Editora, 2007.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília, DF: CONANDA, 2006.
- _____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Adolescente em meio aberto: adolescente em meio fechado: levantamento nacional do atendimento Socioeducativo 2011. Brasília, DF, 2012. Estados/SDH/SNPDCA/Sinase. Disponível em: <<http://www.anajure.org.br/wp-content/uploads/2013/04/LEVANTAMENTO-NACIONAL-2011.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2012.
- _____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Lei nº. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm>. Acesso em: 17 mar. 2013.
- _____. Presidência da República. **Secretaria de Direitos Humanos (SDH)**. Plano Nacional Decenal de Atendimento Socioeducativo: diretrizes e eixos operativos para o SINASE. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/plano-nacional-de-atendimento-socioeducativo-diretrizes-e-eixos-operativos-para-o-sinase>>. Acesso em: 10 jan. 2014.
- _____. Presidência da República. **Secretaria Especial dos Direitos Humanos**. Sistema de Garantia de Direitos. Disponível em: <<http://www.sedh.gov.br/clientes/sedh/sedh/spdca/sgd>>. Acesso em: 24 jun. 2012.
- _____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos – CONANDA, **Resolução 112/2006**.
- _____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos – CONANDA, **Resolução 119/2006 Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase)**.
- _____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Censo SUAS/CREAS**. Brasília-DF, 2013.
- COSTA, Antonio Carlos G. da **Parâmetros para formação do socioeducador: uma proposta inicial para reflexão e debate**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.
- _____. **Aventura pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa**. São Paulo: Columbus, 1990,
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 49ª. reimpressão, São Paulo : Paz e Terra, 2005.
- GATTI, Bernadetti A. **Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década**. In Revista Brasileira de Educação, v 13 n 37. Rio de Janeiro: 2008.
- GOHN, Maria Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- LIBERALI, Fernanda C. **Formação crítica de educadores, questões fundamentais**. Campinas: Pontes, 2010.
- LUIZ, Danuta E. C. **Capacitação e Emancipação: uma relação possível**. In Revista Textos & Contextos, v. 8 n.1 p. 68-88. jan./jun. Porto Alegre: 2009.

MACHADO, Evelcy. M. Pedagogia social no Brasil: políticas, teorias e práticas em construção. Curitiba. In Anais **IX Congresso Nacional de Educação**, out. 2009, PUC/PR.

NOGUEIRA, Marco A. **Um estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática**. São Paulo: Cortez, 2004.

PEREIRA, Irandi e BARONE. Rosa E. M. A Universidade, a Educação Social e a Formação do Socioeducador. **Serviço Social em Revista**. (Online), v.15, p.5 - 20, 2012.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 155-178, jan./abr. 2006.

SILVA, Roberto A. da. **A experiência internacional em Educação Social e sua regulamentação como profissão no Brasil**. Disponível em <http://www.cibs.cbci.org/relatos.html>. Acesso em 13 de setembro de 2010.

SOUZA, Tatiana .Y. de. **Processos de desenvolvimento de educadores sociais do sistema de medidas socioeducativas**: indicadores de formação (Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento e Saúde – Instituto de Psicologia). Universidade de Brasília, DF, 2010.

[1.3]

Planos, projetos, propostas, regimentos e manuais: refletindo sobre os documentos institucionais da socioeducação e suas intencionalidades

Ricardo Peres da Costa¹

Maria Nilvane Zanella²

RESUMO

O texto objetiva orientar a gestão do trabalho socioeducativo a partir de conceitos que contribuem para a elaboração de documentos institucionais. Ao sintetizar algumas linhas mais gerais sobre Planos, Projetos, Propostas Pedagógicas, Regimentos Internos e Manuais de Procedimentos, seguimos a orientação das normativas nacionais e identificamos os procedimentos necessários para organizar a produção textual que visa indicar alguns caminhos que possibilitem uma melhor organização do trabalho cotidiano das Unidades Socioeducativas.

Palavras-chave: Socioeducação; Gestão; Documentos institucionais.

INTRODUÇÃO

A elaboração de uma discussão teórica e metodológica sobre documentos institucionais de programas de atendimento socioducativo e, sobre os princípios e pressupostos da socioeducação, tem a pretensão de evidenciar desdobramentos na execução das medidas e do trabalho de socioeducadores em geral.

1. Consultor e palestrante em Socioeducação. Licenciado em Filosofia. Doutorando em Serviço Social e Política Social. Atuou no sistema socioeducativo do Paraná como Educador Social, Assessor Técnico e Gestor de Centros de Socioeducação. E-mail: peresrpc@gmail.com

2. Pedagoga da Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR); Doutoranda em Educação; Mestre em Educação (UEM/PR, 2014); Mestre em Políticas e Práticas em Adolescentes em conflito com a lei (UNIBAN/SP, 2011); Especialista em Gestão em Centros de Socioeducação (UFPR, 2010); e, consultora para políticas da infância e juventude. E-mail: nilvane@gmail.com

A abordagem é desafiadora por discutir na área social referências na elaboração de documentos que foram até o presente momento pouco desvelados nesta área, porque esta é uma reflexão mais próxima da área educacional. Para começar, é importante distinguir conceitualmente o que delimita educação e socioeducação nos programas de atendimento.

Nesse sentido, o artigo apresentará uma proposta conceitual alinhada às normativas nacionais que instituí o Sistema. Posterior faremos uma análise teórico-metodológica sobre os conceitos que orientam essa proposta de trabalho, iniciando pela elucidação de vários documentos intitulados planos, projetos, propostas e diretrizes com vistas a alinhar a nomenclatura. Em seguida, apresentaremos um fluxograma relacionando esses diferentes termos ao procedimento de gestão e de execução da medida nos municípios, estados e União. E para finalizar, apresentaremos brevemente a estrutura do Projeto Político-Pedagógico, do Regimento Interno e do Manual de Procedimentos.

DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DA SOCIOEDUCAÇÃO

Não existe consenso teórico ou prático sobre a nomenclatura utilizada para denominar os documentos institucionais da socioeducação. As interlocuções necessárias para a compreensão do que é o sistema socioeducativo, suas exigências, especificidades e interconexões entre os trabalhadores, a formulação da política pública e o contexto social do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa são ainda tênues. Esse hiato só é possível de ser amenizado a partir de estudos e encontros temáticos, em forma de seminários, palestras, debate, oficinas, com a participação dos diversos segmentos e atores que compõe o sistema.

A palavra *documento* tem origem no latim *documentum* e, na atualidade está relacionada à comprovação da existência de um fato, de um valor comprobatório (TORRINHA, 1942). Compreendendo que o documento enquanto fonte não fala por si e tendo em vista que o tipo de papel e a época histórica em que foi produzido tem um valor científico, o que diferencia um documento de outro? Podemos considerar que existe diferença entre os documentos de uma pessoa e os documentos de uma instituição. Mas, o que evidencia essa diferença? Primeiramente, no fato de que o documento de uma pessoa seja ele um documento pessoal ou algo que ele escreveu como um livro ou um diário é de sua exclusiva responsabilidade e/ou autoria, enquanto uma produção instituição fala em nome de um governo, de um estado, de um município, de uma gestão, etc.

Durante o ano de 2014³, quando os gestores, diretores, equipes técnicas, educadores, juízes, promotores de justiça, defensores públicos, conselheiros de direitos e tutelares compuseram grupos temáticos para fazer os Planos Decenais do Sinase, a maior dificuldade foi elaborar o levantamento de dados para minimamente fazer um diagnóstico que permitisse compreender a dura realidade do adolescente, das instituições e dos serviços socioassisten-

3. A Coordenação Nacional do Sinase, através da Secretaria de Direitos Humanos da presidência da República, publicou em maio de 2014 o *Texto de Subsídios para os Planos Estaduais de Atendimento Socioeducativo*. No texto base, foram expostas as instruções gerais e tabelas que deveriam subsidiar a construção do Diagnóstico do Atendimento Socioeducativo nos Estados, Distrito Federal, capitais e cidades das regiões metropolitanas. No entanto, essa referência também foi usada para os municípios de pequeno, médio e grande porte populacional.

ciais. Ainda que “[...] não se pretende fazer o diagnóstico completo, perfeito. Pretende-se sim, obter o melhor e mais amplo diagnóstico possível, pois sem ele, as demais fases de elaboração dos planos decenais serão prejudicadas” (BRASIL, 2014, p. 3).

Considerando-se que o diagnóstico deveria ser de ampla responsabilidade dos membros do sistema socioeducativo, esperava-se que o ato mais importante era fazer um diagnóstico que expressasse a evolução histórica dos programas e serviços de medidas socioeducativas desde o advento do Sinase de 2006. Mas pouco ou quase nada foi encontrado sistematizado no âmbito municipal de execução direta ou por meio de Organização Não Governamentais (ONGs) no que tange às medidas de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) e Liberdade Assistida (LA). O mesmo ocorreu em relação aos governos Estaduais e Distrito Federal no que se refere ao Atendimento Inicial, Internação Provisória, Semiliberdade e Internação.

Na privação e restrição de liberdade, foi possível levantar dados mais específicos, mas insipiente se considerarmos a realidade do atendimento socioeducativo, o que demonstrou que os documentos não foram construídos historicamente e que os dados se perderam ao longo dos anos. Ora, esses documentos institucionais dão um norte para o gestor da política e do atendimento, visto que delinea um caminho e orienta o percurso a ser seguido. E era essa a intencionalidade na elaboração dos Planos Decenais do Sinase:

Ter um plano para a próxima década demanda esforços coletivos e visa atender duas perspectivas. A primeira é ter presente que o atendimento socioeducativo foi regulamentado e instituído, enquanto Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), através da Resolução nº 119/2006 do Conanda e da Lei Federal nº 12.594 de 2012. Nesta direção, importará perceber o que houve de alteração ou de permanência no atendimento socioeducativo desde 2006 no tocante ao conjunto das seis medidas socioeducativas inseridas no art. 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente e nas modalidades de atendimento inicial e internação provisória. O segundo, que a definição de metas para um horizonte temporal de uma década não deve ser simplificada (BRASIL, 2014, p. 3).

O Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, conforme menciona o inciso II do artigo 3º, foi publicado em novembro de 2013⁴ e possui quatro eixos de ação: Gestão do Sinase, Qualificação do Atendimento Socioeducativo, Participação e autonomia dos adolescentes, Fortalecimento dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública.

Mas o que a Lei do Sinase orienta sobre *plano*? Partindo da nomenclatura explicitada pela Lei nº 12.594/2012, o termo *plano* é utilizado para definir o documento que deverá ser elaborado nos três níveis de gestão com vistas a orientar a articulação da política e a execução do atendimento socioeducativo.

Por outro a Lei também define por *plano* o documento elaborado pela instituição para orientar o percurso formativo do adolescente. Nesse sentido, a Lei, intencionalmente ou não, definiu por *plano* os dois documentos majoritários: o primeiro regendo a política⁵ e o último

4. Em dezoito de novembro de 2013, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) aprovou em reunião plenária o Plano Decenal Nacional de Atendimento Socioeducativo (2013-2022).

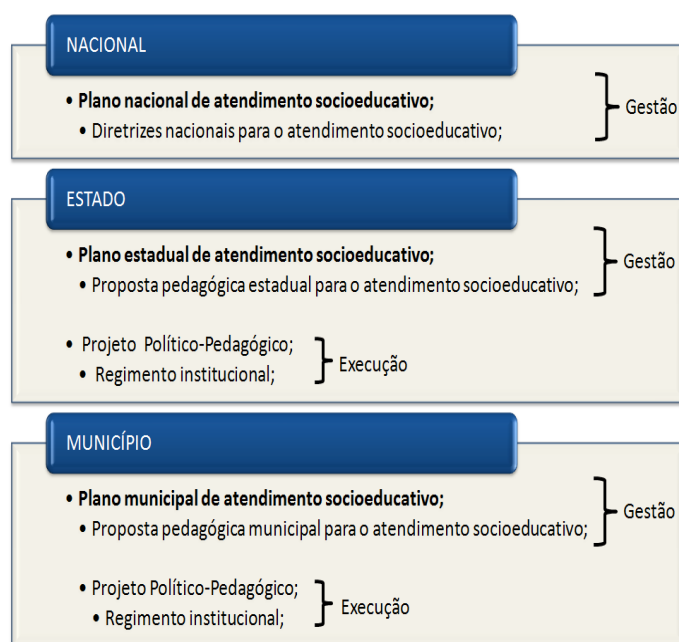
5. Art. 7º da Lei nº 12.594/2012. O Plano de que trata o inciso II do art. 3º desta Lei deverá incluir um diagnóstico da situação do Sinase, as diretrizes, os objetivos, as metas, as prioridades e as formas de financiamento e gestão das ações de atendimento para os 10 (dez) anos seguintes, em sintonia com os princípios elencados na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).

evidenciando o sujeito⁶ enquanto objetivo dessa política. O termo plano é mencionado 56 vezes ao curso do texto.

Seguindo essa premissa, a Lei definiu ser responsabilidade da União o estabelecimento de *diretrizes* “[...] sobre a organização e funcionamento das unidades e programas de atendimento e as normas de referência destinadas ao cumprimento das medidas socioeducativas de internação e semiliberdade” (Inciso VI, Artigo 3º, BRASIL, 2012).

Ao se referir a *projeto* a legislação enfatiza a concepção transitória e temporária relacionado às diferentes dimensões da instituição e no inciso VI do artigo 23, explicita que na avaliação das entidades, serão considerados os processos, resultados, eficiência e eficácia do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e da Proposta socioeducativa. Nessa perspectiva conclui-se que se o PPP define a unidade enquanto base física, e a Proposta é a orientação do gestor municipal ou estadual para as unidades de atendimento que estão sob as suas orientações. Com vistas a melhor elucidar essa definição apresenta-se abaixo um fluxograma das interfaces de gestão e execução da política, bem como das respectivas nomenclaturas dos documentos institucionais.

FIGURA 1 - INTERFACES DA GESTÃO E DA EXECUÇÃO DA POLÍTICA



Fonte: os autores, 2015.

O fluxograma evidencia a nomenclatura dos documentos socioeducativos apresentados na legislação vigente. Nesse sentido, enquanto o *plano* aparece relacionado à gestão nas três esferas do governo, as *diretrizes* do atendimento será dada pela União, ficando para a esfera estadual e municipal a elaboração da sua proposta pedagógica em acordo com estas diretrizes fixadas.

6. Art. 52 da Lei nº 12.594/2012. O cumprimento das medidas socioeducativas, em regime de prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade ou internação, dependerá de Plano Individual de Atendimento (PIA), instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente.

No que tange a execução do atendimento caberá às unidades, enquanto base física, seguindo a Proposta pedagógica do Estado ou Município, dependendo da esfera de atendimento, elaborar o Projeto Político-Pedagógico, o Regimento Interno e o Manual de Procedimentos considerando para tanto, os diferentes programas de atendimento que executa. Seguindo o norte dado pela Lei compete-nos agora refletir sobre os conteúdos pedagógicos contidos em cada um dos documentos elencados. Convém elucidar que, nesta análise abordaremos mais detalhadamente o formato dos documentos da execução municipal e estadual de medidas socioeducativas – o PPP, o Regimento Interno e Manual de Procedimentos das unidades de atendimento socioeducativo em meio aberto⁷ ou fechado.

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP)⁸

O processo de organização do trabalho pedagógico de uma instituição exige compreensão da intencionalidade da prática socioeducativa. Nesse sentido, a elaboração do PPP contribui para fortalecer, dar diretrizes e orientações para os profissionais que atuam nos programas de atendimento socioeducativo executado por uma instituição. Conforme as orientações técnicas do Sinase o PPP é o ordenador da ação e da gestão do atendimento socioeducativo, tendo em vista, que o mesmo “[...] será orientador na elaboração dos demais documentos institucionais (regimento interno, normas disciplinares, plano individual de atendimento)” (CONANDA, 2006, p. 47).

Os diferentes autores da área educacional que escrevem sobre a elaboração do PPP orientam que a sua elaboração contemple três marcos como referência para a análise, sendo eles: o Marco Situacional, o Marco Conceitual e o Marco Operacional.

O marco situacional identifica a realidade em que está inserida a unidade, enquanto base física de atendimento. Como primeira parte do documento apresenta um diagnóstico onde identifica, explicita e analisa os problemas e as necessidades presentes na realidade social e que influencia a prática da instituição no âmbito administrativo, pedagógico e de segurança. É importante nesse marco evidenciar o contexto global e local, numa percepção dialética do movimento histórico que influencia a prática.

O marco conceitual embasa teoricamente a instituição. Ou seja, explicita a orientação filosófica, de mundo, de homem e de sociedade que sustenta a sua práxis e o método que norteará o atendimento realizado em acordo com essa orientação teórica.

O marco operacional por sua vez, define as linhas de ação dos programas de atendimento e propõe novas práticas ou manutenção das mesmas já evidenciadas no marco situacional, mas em acordo com a teoria explicitada no marco conceitual. Evidentemente que esse movimento de ação-reflexão-ação não é linear, mas de avanços e retrocessos e por isso dialético. A reflexão muda a prática que proporciona uma nova reflexão.

7. Esses documentos institucionais são mais comuns nas unidades de privação e restrição de liberdade. Nos programas de meio aberto, comumente situados nos últimos anos como um serviço de Assistência Social situado no âmbito dos Centros de Referência Especializados de Assistência (CREAS) Social, conforme foi tipificado na Resolução 109 do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) os Serviços Socioassistenciais de Proteção Social Básica, Proteção Social Especial de Média e Alta Complexidade. Dentre os serviços da Média Complexidade, está o atendimento a adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade.

8. Recomenda-se a leitura mais aprofundada sobre o tema em: COSTA, Ricardo Peres da; ZANELLA, Maria Nilvane. Os fundamentos problematizadores da práxis e o Projeto Político-Pedagógico da Socioeducação. In: ADIMARI, Maria Fernandes; PAES, Paulo Cesar Duarte; COSTA, Ricardo Peres da (Orgs.). Formação Continuada de Socioeducadores: aspectos do direito, da educação, e da gestão do Sinase. Campo Grande, MS: UFMS, 2014. p. 101-114.

O REGIMENTO INTERNO

Toda organização deve possuir um conjunto de normas e regras que regulem a sua atividade traduzida em um documento que esteja disponível para a consulta da comunidade socioeducativa. O Regimento define a responsabilidade de cada um dos segmentos que compõem a instituição, além normatizar e garantir o cumprimento de direitos e deveres dos trabalhadores no âmbito do trabalho socioeducativo.

É um instrumento fundamental para a organização pedagógica, disciplinar e administrativa porque identifica a instituição apresentando seus princípios filosóficos, jurídicos e sociais. Nele evidencia-se o compromisso dos profissionais que vivenciam o cotidiano e as peculiaridades do trabalho socioeducativo. Sua finalidade principal é orientar, definir e materializar as normas estabelecidas na legislação vigente. Assim, é do documento que normatiza o trabalho em um conjunto de regras que regulamenta o funcionamento de uma Instituição, por exemplo:

- a) no Poder Judiciário é utilizado para julgar processos, pois determina quem e como será o julgamento;
- b) no Poder Legislativo é o documento que determina como serão procedidas as votações, eleições etc.;
- c) nos órgãos administrativos regulamenta como se dará o funcionamento desse órgão; e
- d) na iniciativa privada não há impedimento para a utilização, pois o mesmo pode estabelecer regras a serem obedecidas em seu interior.

O Regimento deve atender à legislação socioeducativa vigente descrevendo todos os aspectos da realidade socioeducativa, estruturados com clareza, utilizando palavras e as expressões em seu sentido comum, salvo quando a norma versar sobre assunto técnico, hipótese em que deve empregar a nomenclatura própria da área em que se esteja legislando (BRASIL, 1998).

REGIMENTO INTERNO	
SUMÁRIO	
INTRODUÇÃO	4
PREÂMBULO	5
TÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES	6
CAPÍTULO I FINALIDADES E OBJETIVOS.....	6
CAPÍTULO II DOS PRINCÍPIOS E MARCOS LEGAIS	7
TÍTULO II ORGANIZAÇÃO E GESTÃO SOCIOEDUCATIVA 8	
CAPÍTULO I DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR	8
Seção I Da Equipe de Direção	9
Seção II Da Coordenação de Disciplina	11
Seção III Da Equipe Técnica	13
<i>Subseção I Psicológico</i>	13
<i>Subseção II Assistente Social</i>	14
<i>Subseção III Pedagogo</i>	16
Seção IV Dos Instrutores Educacionais	17
Seção V Setor Pedagógico	20
Seção VI Da Equipe Técnica-Administrativa	21
<i>Subseção I Coordenador Administrativo</i>	21
<i>Subseção II Técnico Administrativo: Recursos Humanos</i>	22
<i>Subseção III Técnico Administrativo: Materiais e Estoque</i>	23
<i>Subseção IV Técnico Administrativo: Secretaria Técnica</i>	23
Seção VII Da Equipe Operacional de Apoio	24
<i>Subseção I Motoristas</i>	24
<i>Subseção II Serviço de Limpeza, Copa, Lavanderia, Manutenção e Portaria</i>	25
<i>Subseção III Serviços de Orientação de Segurança</i>	26
Seção VIII Da Equipe Técnica de Saúde	27
<i>Subseção I Auxiliar de Enfermagem</i>	27
<i>Subseção II Médico</i>	28
<i>Subseção III Dentista</i>	28
<i>Subseção IV Psiquiatra</i>	29
Seção IX Da Equipe Jurídica	30
TÍTULO III DA GESTÃO SOCIOEDUCATIVA	31
CAPÍTULO I DOS ESPAÇOS COLETIVOS	31

Documento elaborado por Maria Nilvane Zanella - Versão Preliminar DEZ/2010 Página 2

O texto deve apresentar flexibilidade suficiente para permitir reformulações e adaptações, garantindo a legalidade e a dinâmica do trabalho socioeducativo segundo as normativas vigentes e distribuir-se em títulos, capítulos, seções, artigos e parágrafos, conforme disposição de redação técnica.

Quanto à Forma deve apresentar a matéria regimental de forma simples e clara, utilizar linguagem correta, concisa e precisa, expor ideias bem relacionadas e em sequência adequada, evitar palavras que possibilitem dupla interpretação, utilizar somente palavras e frases indispensáveis à redação do texto, observar que as frases tenham sentido completo, exato e simples.

Quanto ao Conteúdo detalhar informações completas sobre a estrutura da organização e o funcionamento do Programa Socioeducativo, demonstrando o entrosamento indispensável entre os diversos setores, caracterizando cada uma das funções, prevendo as soluções para as várias ocorrências do Programa Socioeducativo e mantendo consonância com o Projeto Político-Pedagógico.

Na elaboração do Regimento deverá se evitar a transcrição de disposições normativas superiores que se achem inseridas em legislação Federal e Estadual. *Quanto à estrutura*⁹ as regras básicas orientam que os componentes regimentais devem ser dispostos em **Artigos**, que podem ser desdobrados em **Parágrafos**, **Incisos** ou **Alíneas**.

O **Artigo** é unidade básica para a apresentação, divisão ou agrupamento de cada assunto do Regimento Interno Socioeducativo. O texto do Artigo deve descrever uma norma geral referindo-se a um só assunto e a redação em um único período eliminando sempre expressões explicativas, siglas ou abreviaturas. A numeração do Artigo é contínua, até o final do Regimento em ordinais até o nono e em cardinais do 10 em diante.

O **Parágrafo** é a imediata divisão de um artigo. O texto do parágrafo exemplifica ou modifica a norma geral do conteúdo e deve conter os elementos ou preceitos necessários para perfeito entendimento do artigo, além de apresentar conteúdo intimamente vinculado ao do artigo do qual depende contém as restrições, exceções e definições do assunto contido no artigo ou complementar suas disposições. Sua numeração se reinicia em cada artigo, em ordinais até o nono. E o símbolo (§) do parágrafo deve ser usado quando existir mais de um parágrafo no mesmo artigo e quando for o caso de um só parágrafo, a indicação deve ser feita por extenso: *Parágrafo Único*.

Os **Incisos** são utilizados como elementos discriminativos de artigo se o assunto neles tratado não puder ser condensado no próprio Artigo ou não se mostrar adequado a construir Parágrafo. Inicia-se sempre com letra minúscula contendo uma ideia completa e indicada por numerais romanos (I, II, III, IV e assim por diante). Eles devem ser utilizados na especificação de atribuições, competências, finalidades e objetivos.

As **alíneas** constituem desdobramento dos incisos e dos parágrafos, que complementam a ideia anterior. São expressas por frases e não por orações de sentido completo; a disposição deve ser indicada por letras minúsculas.

Os artigos do Regimento devem ser agrupados por assuntos e ordenados em sequência lógica. O documento deve ser um todo coerente que se desenvolve através de Partes que se

9. Quanto à estrutura o Regimento deve obedecer a Lei Complementar Federal nº 95/1998 e as alterações promovidas pela Lei Complementar Federal nº 107/2001.

subdividem em Livros, que se detalham em Títulos. Os **Títulos** são a denominação de um assunto abrangente que engloba Capítulos e Seções. Os **Capítulos** são formados conforme a complexidade ou variedade de assuntos que possam abranger subdividindo-se em Seções, sendo grafados com todas as letras maiúsculas e identificados por algarismos romanos.

As **Seções**, por sua vez, são os conjuntos de artigos que dispõem sobre uma mesma unidade de conteúdo. Grafadas com letras minúsculas e identificadas por algarismos romanos. Por fim, temos o **Índice**, que é comumente conhecido como o discriminativo – dos Títulos, Capítulos e Seções que compõem o documento – dos assuntos tratados, para maior funcionalidade do Regimento e maior facilidade de manuseio e leitura.

O MANUAL DE PROCEDIMENTOS

A palavra manual é usada normalmente para pequenos livros que contêm instruções, resumos, compêndios ou técnicas. Também tem um sentido de algo que foi feito de forma manual, prática, útil e de fácil acesso ao cotidiano de um indivíduo ou grupo. O termo sugere, portanto, o ensino e a aprendizagem de um procedimento, uma técnica ou certas atividades que fazem parte das rotinas. É um guia que ajuda a compreender a funcionalidade de um programa, de um sistema, de uma instituição, enfim, para dar assistência aos sujeitos.

Os procedimentos são a operacionalização das atividades previstas para adolescentes, servidores, gestores e indivíduos que vão se relacionar com a comunidade socioeducativa. É o detalhamento das atividades que compõem toda a rotina que são de interesse e aplicação de todos. Por isso, o Manual de

Procedimentos nada mais é do que um conjunto de instruções escritas, elaborado para destacar, em todos os seus detalhes, a rotina a ser seguida para uma função ou atividade específica.

MANUAL DE PROCEDIMENTOS

1 DAS FASES DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO

1.1 DA RECEPÇÃO

A recepção deve ser feita mediante revista minuciosa, catalogação dos pertences, exames do setor de enfermagem, atendimento psicológico ou social e encaminhamento para a casa de recepção.

A acolhida corresponde a uma atitude que acompanha todo o processo socioeducativo. Inicia-se no momento da chegada do adolescente à unidade e estende-se até sua saída. A acolhida não se confunde com a recepção, uma vez que a transcende, comportando em especial a formação de vínculos positivos entre os agentes da ação socioeducativa (educadores e educandos), indispensáveis à efetivação do pretendido protagonismo juvenil.

1.1.1 Procedimentos de Recepção

Não é permitido acesso à unidade de veículos, oficiais ou não, sem a permissão dos educadores do Posto 01 (um).

A equipe de recepção deve ser formada preferencialmente por um membro da Equipe Técnica, Educadores Sociais e um dos Educadores de Referência de Plantão.

Um dos membros da equipe de recepção deve identificar o adolescente, conferir os documentos e providenciar o termo de recebimento.

Ao condutor do adolescente será entregue uma via do termo de recebimento onde constará a ciência do encaminhamento por parte da Unidade e da instituição que tenha conduzido o adolescente até o Centro Educacional;

Documento elaborado por Maria Nilvane Zanella - Versão Preliminar DEZ/2010 Página 1

O desenvolvimento e operacionalização detalhada dos diversos procedimentos dentro do Manual contam com alguns elementos como os **formulários** de cunho administrativo, que devem auxiliar todo o processo de gestão do programa socioeducativo no âmbito da execução da medida socioeducativa; os **fluxogramas** com suas indicações gráficas, também podem colaborar como elemento de visualização e gerenciamento do Programa; e por fim, os **anexos** para indicar tabelas, documentos normativos, legislativos ou outra qualquer que colabore com o trabalho na socioeducação.

A estrutura de um Manual de Procedimentos normalmente pode conter as seguintes partes básicas: apresentação, índice numérico ou sumário, capítulos e seções que contemplem identificação, localização, constituição física, finalidades, natureza e objetivos da unidade, fases do atendimento socioeducativo, dinâmica funcional básica dos plantões e equipes de trabalho, sistema de comunicação, revistas, deslocamentos, higienização pessoal e ambiental, educação formal e informal, trabalho com família, articulação em rede, procedimentos em situação de crises etc. Enfim, o Manual de Procedimentos deve ser minucioso, detalhista de forma que contemple absolutamente todas as ações do programa socioeducativo orientando com instruções básicas, horários, datas, locais sua forma de execução. Apresentar as orientações detalhadas dos procedimentos do itinerário do percurso formativo do adolescente. Os elementos principais devem estar concatenados de forma que os servidores, adolescentes, famílias, defensoria, ministério público e poder judiciário saibam o caminho a seguir no curso da medida socioeducativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um documento institucional é aquele que representa o fazer histórico de um coletivo de pessoas que atuam na instituição. Assim, uma instituição que não documenta a sua história corre o risco de perdê-la, visto que está negando o movimento histórico pelo qual passou e impossibilitando uma reflexão crítica sobre esse movimento. Ora, para poder realizar essas tarefas, é necessário que o sujeito saiba o que deve fazer e como fazer.

O texto elaborado buscou apresentar uma coerência institucional na organização dos documentos que orientam a prática das unidades de atendimento socioeducativo. Nessa perspectiva, o texto realizou um exame cuidadoso do que cada um dos documentos institucionais apresenta suas intencionalidades, possibilidades e limites.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Complementar nº 107, de 26 de abril de 2001**: altera a Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/Lcp107.htm#art2>. Acesso em: 15/out./2015.

_____. **Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998**: Dispõe sobre a elaboração, a redação, a alteração e a consolidação das leis, conforme determina o parágrafo único do art. 59 da Constituição Federal, e estabelece normas para a consolidação dos atos normativos que menciona. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp95.htm>. Acesso em: 15/out./2015.

_____. **Lei nº 12.594**: institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Brasília, 18 de janeiro de 2012.

CONANDA. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**. Brasília: CONANDA, 2006.

COSTA, Ricardo Peres da; ZANELLA, Maria Nilvane. Os fundamentos problematizadores da práxis e o Projeto Político-Pedagógico da Socioeducação. In: ADIMARI, Maria Fernandes; PAES, Paulo Cesar Duarte; COSTA, Ricardo Peres da (Orgs.). **Formação Continuada de Socioeducadores: aspectos do direito, da educação, e da gestão do Sinase**. Campo Grande, MS: UFMS, 2014. p. 101-114.

SDH. Secretaria de Direitos Humanos. **Texto de subsídios para os planos estaduais de atendimento socioeducativo**. Brasília, DF: SDH, 2014. Acesso em: 03/out./2015. Disponível em: <http://www.cedca.mt.gov.br/arquivos/A_3b5ca27952e3cc86a1f2e9742fc9c5a5InstrucoesTabelas060514Final4.docx>.

TORRINHA, Francisco. **Dicionário latino-português**. 3. ed. Porto: [Marânus],1942.

[1.4]

Projeto pedagógico e socioeducação: a educação como possibilidade de superação

Carina E. Maciel¹

Maria F. Adimari²

RESUMO

Este artigo tem por objetivo discutir o Projeto Pedagógico - PP como elemento estratégico para o desenvolvimento da intersetorialidade na socioeducação. Para a elaboração do artigo realizamos pesquisa bibliográfica e documental. O PP consiste em instrumento de planejamento e sua materialidade na educação e na socioeducação. Concluímos que o PP é necessário para a organização de práticas coletivas e operacionalização dos vários profissionais que atuam no âmbito da intersetorialidade.

Palavras-chave: Políticas públicas; Socioeducação; Projeto pedagógico.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo apresentar o Projeto Pedagógico como uma das possibilidades de organização das ações de socioeducação e como estratégia para favorecer a educação dos sujeitos atendidos pela mesma. Para tanto realizamos pesquisa bibliográfica e documental, buscando nexos e relações entre o disposto nos

1. Prof^ª Dr^ª Carina Elisabeth Maciel é professora da UFMS. É coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas de Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar - GEPPES/MB e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Educação Especial – GEPIEE, ambos da UFMS. E-mail: carina22em@yahoo.com.br

2. Graduada em Geografia e Mestrado em Educação Pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2005). Professora Formadora em Geografia e Sociedade e Docência e Relações Pedagógicas/EAD/UFMS. Coordenadora Executiva do Projeto Formação Continuada de Socioeducadores de MS - PEC/PRAE/UFMS. E-mail: maria.adimari@ufms.br e madimari@gmail.com

documentos que normatizam a socioeducação no país, bem como em autores que escrevem sobre o tema.

Desde a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA em 1990, a criança e o adolescente não são mais nominados por meio do termo menor, a justificativa dessa alteração, segundo Saraiva (2009.p.60) é de que “trazendo a criança e o adolescente para a condição de sujeito de direito, de protagonista de sua própria história, titular de direitos e obrigações próprios de sua peculiar condição de pessoa em desenvolvimento”. Para Carbonari (2007.p.177) “Os direitos , assim como o sujeito de direitos, não nascem fora da relação; nascem no âmago do ser com os outros. Nascem do chão duro das interações conflituosas que marcaram a convivência”. Segundo O artigo 103, do ECA (1990) define como ato infracional, a conduta prevista em lei como contravenção e crime (a partir dos 12 anos), o que coloca o adolescente autor de delito numa categoria jurídica e, portanto, como sujeitos de direitos.

Embora esta lei traga um conjunto normativo dos mais avançados com relação à criança e o adolescente, somente ela não daria condições para orientar os trabalhos dos socioeducadores. Para tanto, foi criado o CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, como instância máxima de formulação, deliberação e controle das políticas públicas para a infância e a adolescência na esfera federal foi criado pela Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991 e é o órgão responsável por tornar efetivo os direitos, os princípios e as diretrizes contidos no ECA.

Dentre as orientações do CONANDA, a Resolução nº 113 de 19 de abril de 2006 destaca-se pelo papel norteador dos trabalhos socioeducativos. Aqui vale destacar a criação do SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (2012) que elabora as orientações para este sistema, como os parâmetros de Gestão, onde o pedagógico passa a ter centralidade do sistema, como expresso no item 06: Parâmetros da Gestão Pedagógica no Atendimento Socioeducativo, subitem 02, onde o **Projeto Pedagógico** aparece como “ordenador de ação e gestão do atendimento socioeducativo, indicando que os programas devem ter, obrigatoriamente, projeto pedagógico claro e escrito em consonância com os princípios do SINASE” (BRASIL.2006).

Segundo Vasconcellos (1995), o projeto pedagógico.

[...] é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. E uma metodologia de trabalho que possibilita resignificar a ação de todos os agentes da instituição (p. 143).

O presente texto nasce da preocupação sobre o entendimento e a elaboração do Projeto-Pedagógico - PP, por parte dos operadores das Medidas Socioeducativas – MSE e apresenta uma análise sobre o trabalho desenvolvido junto aos socioeducadores, durante os cursos de formação continuada, desde 2008 em Mato Grosso do Sul e no Acre em 2013. As dificuldades apresentadas pelos cursistas, quando da elaboração e implementação do PPP foram determinantes, para buscarmos alguns indícios que nos possibilitassem encontrar caminhos para discutir e (re) pensar a prática pedagógica no interior do sistema socioeducativo, a partir do PP.

Pretendemos estabelecer algumas aproximações sobre o PP, como instrumento norteador das ações socioeducativas dos operadores do sistema e os desafios e possibilidades por eles encontradas, tanto na feitura do documento quanto da sua execução.

A relação entre educação, socioeducação e Projeto Político é importante para que novas possibilidades possam ser preconizadas para o sujeito em questão. Segundo Rodrigues (2008, s/p):

[...] se acentua a vinculação entre a socioeducação e a necessidade da implementação de uma proposta pedagógica capaz de constituir-se em ação formadora dos adolescentes que se encontram submetidos ao cumprimento de medidas socioeducativas. De algum modo, essa é uma crença que tem sido assumida e reforçada em diversos discursos sobre socioeducação, sendo que quase todos eles põem em evidência o fim proclamado para a ação socioeducativa como sendo preparar os indivíduos para a vida social ou inseri-los na vida social, reintegrando-os. Ao definir os atributos do ato socioeducativo como o de preparar os indivíduos para a vida social, institui-se um parâmetro universal sobre os fins da socioeducação, e esse parâmetro pode ser expresso em um outro discurso paralelo e a ele correspondente: o de formar os indivíduos para o exercício da Cidadania.

As narrativas sobre o adolescente a quem é atribuída a autoria de ato infracional são oriundas de uma realidade social que possibilitou o acometimento de ações criminais com gravosidade leves ou brandas, mas que as conduziram ao cumprimento de MSE, quando de sua apreensão e sentencição do judiciário. Cada adolescente autor de ato infracional é oriundo de um espaço social, que contribuiu para a construção de seu imaginário e o conduzem às ações diante das questões de seu cotidiano. Paes (2014, p.95-96) ao falar sobre a imaginação desse adolescente afirma que “não é o movimento fortuito dos espíritos nem a expressão de uma genialidade inata, mas constrói-se durante suas atividades humanas desde bebê até o atual momento de sua vida”.

A sociedade contemporânea se expressa por mudanças estruturais e conjunturais no âmbito da economia, da política e da cultura concorrendo para transformações das práticas sociais e a materialização de novos cenários, até então impensados. Segundo Petrini (2013, p.29) “Essas mudanças concentradas e aceleradas, repercutem significativamente na vida familiar [...] principalmente no tocante à atividade educativa e de socialização”.

Conforme art. 103 do ECA, o adolescente que comete ato infracional, ainda não é considerado um criminoso, pois ainda é um sujeito em peculiar fase de desenvolvimento, ou seja, está em formação, construindo a sua identidade.

Para Baptista

A compreensão da infração juvenil pressupõe a compreensão de que o desenvolvimento do adolescente que infracionou não ocorre isolado, mas integrado: ele vivencia ativamente as ações sociais, políticas e econômicas de sua conjuntura social, notadamente aqueles aspectos mais relacionados ao seu segmento de classe. (2001, p.13)

O ato infracional não é causa, mas consequência de diversas situações enfrentadas pelo adolescente em situação de vulnerabilidade social, que vive em situações bem desiguais. Não deixa de ser luta de classes, mas também retrata as características peculiares de sua fase de vida, muitas vezes sem regramento pela família, como disciplina, limites e valores positivos da vida em sociedade.

Ao adentrar no sistema socioeducativo, esse adolescente requer cuidados e tratamentos que o distinguem do “menor” objeto, para sujeito de direitos como propõe o ECA. Entretanto, não é uma tarefa simples, pois exige procedimentos específicos por parte dos operadores das

Medidas Socioeducativas - MSE, a partir do acolhimento até seu desligamento da medida. Lembrando que estamos falando de socioeducação e isto representa um universo diferente daquele do “menor” que era encarcerado e cumpria pena por seus delitos. Agora é um sujeito de direitos que violou direitos, mas que, antes teve seus direitos violados, como: educação, saúde, cultura, lazer, enfim, sua cidadania está comprometida.

Para Dallari

A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social. (1998.p.14)

A educação, segundo Gramsci (1982), significa, também, politizar, ou seja, preparar os educandos para serem críticos, criativos, capazes de escolhas políticas, culturais, e de participarem como cidadãos sujeitos de sua própria história.

A perspectiva multidisciplinar é uma das principais características da socioeducação, assim a educação é uma das áreas que constituem as ações socioeducativas. O PP como estratégia, envolve várias etapas e consiste em inovação para a materialização de ações que favoreçam um trabalho coletivo.

Falar em inovação e projeto político-pedagógico tem sentido se não esquecermos qual é a preocupação fundamental que enfrenta o sistema educativo: melhorar a qualidade da educação pública para que todos aprendam mais e melhor. Essa preocupação se expressa muito bem na tríplice finalidade da educação em função da pessoa, da cidadania e do trabalho. Desenvolver o educando, prepará-lo para o exercício da cidadania e do trabalho significam a construção de um sujeito que domine conhecimentos, dotado de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, para participar dos processos de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente. (VEIGA, 2003, p.268)

Os adolescentes que cumprem MSE e que, em sua maioria estão em desvantagem na escolarização, não são detentores da condição cidadã, que os conduziria ao exercício crítico e consciente da vida em sociedade. A grande parcela que cumpre MSE não frequentava escola à época de sua sentencição, ou no máximo estava no sexto ano do Ensino Fundamental, o que é uma distorção, pois os adolescentes estão na faixa etária entre os 12 aos 18 anos. Segundo levantamento do SINASE (BRASIL. 2013) em 2010 era de 17.703, em 2012 foi para 20. 532 adolescentes cumprindo MSE com restrição de liberdade. Com relação à matrícula da Educação Básica vai de 10.771 (2010) para 15.116 (2012).

De acordo com esse levantamento, no tocante às MSE houve um aumento de cerca de três mil adolescentes no prazo de três anos (BRASIL.2013), mas o aumento da escolarização, no mesmo período foi de cinco mil. Isso representa uma sensível mudança, em outras palavras, a escolarização desses adolescentes tende a ter importância em suas vidas.

A elaboração do PP nas medidas socioeducativas possibilita a organização de dados que contribuam para o atendimento futuro, bem como para indicar a história que determinou a condição de sujeito de ato infracional. Ao mesmo tempo em que a Instituição se reorganiza para rever suas práticas, estabelece novas perspectivas, considerando o coletivo, mas também as especificidades dos sujeitos atendidos por aquela instituição. O contexto onde a mesma está localizada também é importante, e a contribuição dos sujeitos que atuam na socioedu-

cação é determinante para que o PP seja um instrumento que atenda às necessidades locais, considerando aspectos sociais, políticos e econômicos. Esses múltiplos aspectos precisam ser considerados para que o PP tenha caráter inovador. Entretanto esse contexto pertence a uma sociedade injusta e capitalista, fator que precisa ser considerado para que não sejam desenvolvidos projetos utópicos.

Isso significa que os resultados da inovação são transformados em normas e prescrições e, conseqüentemente, sua aplicação é também técnica. Claro que é esta uma das maneiras de proceder; entretanto, se for a única, fortalecerá mais ainda a racionalidade científica que continua respondendo às questões de nosso tempo, de acordo com os moldes das políticas públicas que se enquadram nessa lógica. (VEIGA, 2003, p.270)

A elaboração do PP precisa de orientações e de coletividade, assim, a formação de sujeitos que atuam na socioeducação precisa apresentar conhecimentos que contribuam para desenvolver conhecimentos que favoreçam a organização e materialização das ações, considerando o contexto e as especificidades de cada sujeito e de cada grupo.

PROJETO PEDAGÓGICO E INTERSETORIALIDADE

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, onde sinaliza, dentre outras abordagens, que toda escola precisa ter um projeto político pedagógico - PPP, ou simplesmente projeto pedagógico - PP, para que o espaço escolar pensasse e elaborasse sua proposta pedagógica de acordo com as necessidades específicas de cada escola. A partir de então, esse instrumento é considerado a âncora de todo processo educativo no espaço escolar, embora existam diferenças entre o planejado e o executado. Isso se dá por várias razões, como, por exemplo, o professor não participa da elaboração e por isso, também não se apropria dos fundamentos e diretrizes expressas no PP, não se situa como protagonista, ou a gestão escolar tem outras formas de atuar e desconsidera relevante o que foi elaborado no PP; dentre outras situações que fragilizam a compreensão e execução do projeto.

No sistema socioeducativo, o CONANDA, com base na LDB (1996) propôs a elaboração do projeto pedagógico na socioeducação fazendo parte das orientações do SINASE, desde 2006, onde o entendimento do Projeto Pedagógico deve ser “como ordenador de ação e gestão do atendimento socioeducativo” (BRASIL.2006) e sinaliza sua obrigatoriedade nas seguintes orientações:

[...] projeto pedagógico claro e escrito em consonância com os princípios do SINASE. [...] Sua efetiva e consequente operacionalização estará condicionada à elaboração do planejamento das ações (mensal, semestral, anual) e consequente monitoramento e avaliação (de processo, impacto e resultado), a ser desenvolvido de modo compartilhado (equipe institucional, adolescentes e famílias). (BRASIL.2006).

Entretanto deve-se considerar que os operadores do sistema socioeducativo, em sua maioria, não têm formação pedagógica, mas técnicas e isto têm sido um complicador para que a equipe tenha clareza do sentido pedagógico das ações em detrimento do caráter punitivo e repressivo. Assim, conceber o PP numa dinâmica coletiva e pedagógica, tem sido um grande desafio para os operadores do sistema.

Além das dificuldades de elaboração do projeto pedagógico no interior das instituições que operam este sistema há um desafio maior que é o da intersetorialidade, posto que se trate de uma política pública concebida pelo ECA, que rompe com as perspectivas expressas nas diferentes relações que permeavam as ações voltadas para a infância e juventude e trata o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa como sujeito de direito, com fundamentação na “doutrina da proteção integral”, a qual assegura a todas as crianças e aos adolescentes os mesmos direitos, de forma a serem atendidos na integralidade de suas necessidades. O princípio da proteção integral, o ECA é signatário das tratativas internacionais como a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia das Nações Unidas em 1989 (ONU, 2004).

Quando se fala em integralidade do adolescente, significa dizer que ele deve ser tratado, por diferentes instâncias, por diferentes sujeitos e instituições, mas com os mesmos princípios teórico-metodológicos, que possam assegurar seus direitos para o exercício da cidadania, como: educação, saúde, esporte, cultura, lazer, profissionalização, convívio familiar e social.

Os Planos Socioeducativos, segundo orientação da SDH- Secretaria de Direitos Humanos obrigam à previsão da articulação dos diferentes setores, sob a Coordenação Nacional do SINASE, portanto, articular todas essas esferas para o atendimento ao adolescente e sua família, por meio de suas instâncias de coordenação dos programas quer seja em meio aberto (responsabilidade dos municípios) ou privativo de liberdade (responsabilidade do Estado):

Art. 8º Os Planos de Atendimento Socioeducativo deverão, obrigatoriamente, prever ações articuladas nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte, para os adolescentes atendidos, em conformidade com os princípios elencados na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE).

Refletir e propor trabalho social em rede constitui-se, hoje, um grande desafio para os profissionais vinculados às políticas públicas, gestores municipais, conselheiros pertencentes aos diferentes Conselhos de Direitos, socioeducadores, educadores que respondem pela garantia dos direitos fundamentais do cidadão. Essa compreensão deriva do projeto político do ECA, (1990) no qual os conceitos de integração, intersetorialidade, complementaridade e de redes de atenção ganham corpo e consistência.

Diante disso é razoável supor que todas as unidades e centros socioeducativos devem elaborar seus Projetos Pedagógicos de maneira multidisciplinar e intersetorial, desde sua concepção até a execução, pois a rede quando pactuada, não se furtará em realizar as ações que foram discutidas e planejadas.

Corroborando a perspectiva apresentada na legislação, Albuquerque (2005, p 5), em suas pesquisas sobre medidas socioeducativas de adolescentes em privação de liberdade, aborda sobre a UISS - Unidade de Internação de São Sebastião e afirma que:

[...] as UISS não podem mais se configurar em uma instituição carcerária e repressiva. Recomenda-se a sua articulação às demais políticas públicas e à rede de serviços e programas de atendimento aos adolescentes, pelo princípio da incompletude institucional. Cabe às medidas socioeducativas, conduzir o adolescente para ser atendido em uma perspectiva socioeducativa, de integração social e educação para o convívio comunitário.

A educação é apontada como ação fundamental para as medidas socioeducativas e o PP uma das estratégias para fortalecer a intersetorialidade preconizada na legislação específica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A socioeducação é resultado de uma história de lutas e embates, onde o preconceito e as sanções conduziam as ações para o atendimento de adolescentes que praticavam algum ato infracional.

A perspectiva atual indica um conjunto de ações para que esses sujeitos sejam respeitados e atendidos de acordo com seus direitos constitucionais e humanos. A educação é parte importante dessas ações, bem como o PP, documento possibilita a organização e o planejamento de ações intersetoriais. Definir metas e princípios é um dos primeiros elementos para uma ação conjunta.

Concluímos que nos documentos analisados, o PP é indicado como necessário ao desenvolvimento da socioeducação. A compreensão de que o coletivo favorece uma ação com melhores resultados, destina ao PP papel estratégico, como documento articulador para ação de profissionais de diferentes áreas, mas com objetivos comuns.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Liana Correia Roquete de. A política de escolarização para adolescentes privados de liberdade no Distrito Federal. **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd** – UFSC – Florianópolis, Out. de 2015.

BAPTISTA, M. V. **Medidas Socioeducativas em meio aberto e de semiliberdade**: um desafio a ser enfrentado em parceria. São Paulo: Veras Editora, 2001.

BRASIL. **Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo - SINASE**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: DOU 1990.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente CONANDA. Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo-SINASE. 2006. Direitos Humanos – Brasília-DF: 2006

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Aventura Pedagógica**: Caminhos e Descaminhos de uma Ação Educativa – Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

DALLARI, D.A. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.

ONU. **Convenção sobre os direitos da criança**: Adotada e aberta à assinatura, ratificação e adesão pela resolução n. 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 20 de Novembro de 1989. Disponível em: www.novodiapipa.org/documents/docs/convencao_internacional_da_onu_dos_direitos_da_crianca.pdf. Acesso em 005 /09/2015.

PETRINI, J.C. Mudanças sociais e mudanças familiares. In: **Família Sociedade e Subjetividades**: uma perspectiva multidisciplinar. J.C>Petrini, V. r> S. Cavalcanti (orgs). 2. Ed. Petrópolis. RJ:Vozes. 2013.

RODRIGUES, M. M. Algumas reflexões acerca da socioeducação. In: **Núcleo de Comunicação Institucional** – MPPR . 2008. Acesso em 10/08/2015, <http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=434>

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Libertat, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. Cad. **CEDES** [online]. 2003, vol.23, n.61, pp. 267-281. ISSN 1678-7110. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622003006100002>

[1.5]

Educação de adolescentes privados de liberdade: uma abordagem vigotskiana¹

Paulo Cesar Duarte Paes²

RESUMO

Os adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação tem um histórico de pouquíssima frequência escolar, antes durante e depois da internação. Utilizando a psicologia Histórico-Cultural de L. S. Vigotski, o artigo fundamenta uma concepção de que o psiquismo é histórico e não inato ou um ideal do espírito, pressupondo uma maior valorização de conteúdos científicos na educação escolar desses adolescentes. Na terceira parte fundamenta uma crítica á prática pedagógica que valoriza excessivamente o lúdico e que entende a autoridade e a disciplina como procedimentos pedagógicos autoritários e ineficazes. Conclui que a concentração e a disciplina para apropriação de conhecimentos ditos clássicos são fundamentais para o desenvolvimento dos adolescentes privados de liberdade.

Palavras-chave: Adolescente; Medida socioeducativa; Educação; Ensino.

A educação escolar para adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação deveria ser o primeiro direito e atividade essencial para cerca de 22 mil (SINASE, 2012) internos no Brasil. Além da falta do oferecimento da educação formal a metodologia de ensino também afeta negativamente a escolariza-

1. Artigo publicado originalmente na Revista Inter-Ação da Universidade Federal de Goiás, 2015

2. Professor do Curso de Artes Visuais da UFMS, Doutor pela UFSCar, pós-doutorando pela UEL, trabalhou na Coordenação Nacional do SINASE - SDH. Pesquisador com variadas obras publicadas sobre o tema da socioeducação, desde 1994. Fundador e atuante do Projeto de Extensão: Formação de Socioeducadores, da Escola de Conselhos da PREAE/UFMS. Trabalhou em instituições de atendimento a adolescentes autores de atos infracionais e usuários de drogas entre 1988 e 1999 pdpaes@yahoo.com.br

ção desses adolescentes. Relatos demonstra que adolescentes ficam até 3 anos no sistema e continuam analfabetos demonstrando o quanto o sistema é falho, devolvendo para a sociedade jovens ainda mais violentos e adeptos a práticas criminosas.

Segundo levantamentos (SINASE/SDH-PR, 2012) a escolaridade de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de internação é muito menor do que a média nacional. Essa ausência de escolarização tem uma origem social nas políticas públicas notadamente as de educação e nas tradições familiares do adolescente que, por estarem excluídas econômica e culturalmente, em geral, não valorizam a escolarização ou não conseguem dar o devido apoio para os estudos dos filhos.

A educação formal não desenvolveu uma metodologia capaz de manter a criança e o/a adolescente na escola e, quando recebem a medida de Internação em Estabelecimento Educacional (ECA, art. 12), continuam sem estudar ou estudam muito pouco. Dentre as 450 unidades de internação no Brasil, muitas não tem sequer educação regular e uma parte delas ainda utiliza a EJA (Educação de Jovens e Adultos) que deveria servir para jovens trabalhadores que não tem tempo para estudar. No caso da internação a EJA representa uma perda de carga horária de estudo para quem mais precisa estar presente na escola.

Aproximadamente 60% das unidades de internação contam com escola de ensino regular, mas são raras as que garantem 20 horas aula por semana conforme preconiza a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Muitas unidades tornam facultativo ao adolescente o direito de estudar e muitos deles preferem ficar trancados nos alojamentos. Outras vezes fica difícil atender adolescentes de todos de variados anos implicando na diminuição radical de horas aula, quando o ideal seria que estivessem em período integral de 40 horas semanais.

A metodologia de ensino, em geral permissiva e focada no lúdico e no prazer temporário dos/as adolescentes, desvaloriza os conhecimentos científicos ditos escolares e hiper valoriza o senso comum, esvaziando o sentido da educação escolar. A sala de aula reproduz a lógica da cultura de massas, que tem um sentido lúdico de entretenimento, diferente da escola que necessita de autoridade, diretividade e disciplina para que sejam apropriadas as ciências, as formas mais complexas e abstratas da cultura, as eruditas e as populares. A Psicologia Histórico-Cultural de L. S. Vigotski fundamenta uma crítica às práticas pedagógicas descritas acima.

Vigotski denunciou ostensiva e objetivamente aspectos inatistas de correntes da psicologia que compreendem o desenvolvimento da consciência como algo que advém do interior do indivíduo e não da história da humanidade. Essas mesmas tendências da psicologia produziram uma pedagogia que desvaloriza o conhecimento dito escolar. Segundo Vigotski (2001a, e 2001b) as pedagogias idealistas negam a produção histórica do desenvolvimento, retirando do professor a autoridade advinda do seu conhecimento, inibindo o desenvolvimento do domínio da própria conduta inerente a vida social, o que pode contribuir indiretamente para a reprodução da violência pelos adolescentes.

A primeira parte do texto apresenta as principais reflexões de Vigotski acerca da historicidade do desenvolvimento do psiquismo e como a concepção ora inatista ora idealista prejudica o desenvolvimento de crianças e adolescentes em geral (e, em particular, de adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação em estabelecimento educacional). A segunda parte demonstra como as psicologias inatistas e idealistas denunciadas por Vigotski contribuem para o foco da escolarização no lúdico, no senso comum, na cultura de massas e

na desvalorização do conhecimento científico e estético, da autoridade do professor. Na educação de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, denominadas socioeducação, os conceitos científicos e a metodologia empregada para a apropriação desse tipo de conceito deveria ter uma relevância ainda maior.

VIGOTSKI: A HISTORICIDADE DO PSIQUISMO E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A compreensão inequívoca de Vigotski acerca da origem histórica do psiquismo possibilita a quebra de uma série de mitos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos adolescentes em geral e dos adolescentes autores de atos infracionais em particular. Dentre esses mitos destacam-se três: a identificação com o crime é inata; a aprendizagem somente acontece por meios lúdicos; a autoridade, a diretividade e a disciplina são procedimentos pedagógicos autoritários e ineficazes. Muitos são os textos de Vigotski (2004, 2001a, 2001b, 1996 e 1995) que abordam por variados ângulos a formação social e histórica da mente, o que muda radicalmente a metodologia de ensino a ser utilizada com os adolescentes e fundamenta a quebra dos mitos acima citados.

Vigotski desenvolveu sua teoria a partir de uma compreensão de unidade do entendimento psicológico, em que o meio sócio cultural, dado historicamente, é determinante, mas necessita de um corpo físico individual para desenvolver as funções psíquicas. Quando Vigotski critica a psicologia idealista, que percebe as funções psicológicas em si mesmas e desconectadas da vida material, refere-se ao aspecto que pode ser relacionado às forças materiais produzidas historicamente pela humanidade e, também, aos aspectos físicos biológicos do organismo humano, sobre os quais efetivam-se as funções psíquicas:

É verdade que ela (a psicologia idealista) se justifica quando utiliza as palavras “fenômenos psíquicos” simplesmente para designar um grupo de fenômenos “sui generis” que diferem dos fenômenos ou objetos materiais porque eles, i.e., os fenômenos psíquicos, não existem no espaço sem ocuparem lugar, não são percebidos por olhos, ouvidos e demais órgãos dos sentidos e só são conhecidos imediatamente por quem os vivencia. Entretanto, acaso minhas idéias podem existir sem aquele lugar no espaço que se chama cérebro? Acaso não podeis ver ainda que parcialmente a minha alegria e ouvir os meus desejos? (VIGOTSKI, 2001b, p.05).

Para ele, o instinto e os reflexos são parte do primeiro estágio do desenvolvimento do comportamento em todos os animais, sendo que nos seres humanos, esse traço passa por modificações mais profundas. Vigotski argumenta que, se por um lado existem mudanças fisiológicas que alteram os instintos e o funcionamento dos reflexos, por outro lado, essa alteração é inexpressiva se comparada às alterações proporcionadas pelas diferentes formas históricas de meios sociais que os indivíduos encontram prontas quando nascem.

Vigotski (2001a) afirma que a “velha psicologia” é incapaz de perceber os vários aspectos que se inter-relacionam resultando na unidade do psiquismo determinado historicamente. O meio social é um fator imprescindível para o desenvolvimento da experiência individual e do gênero humano e sem o qual não existiria o psiquismo.

O meio a que se refere Vigotski não é o meio estático da Fenomenologia³ que percebe apenas as relações que acontecem dentro de um pequeno espaço social determinado pelas relações sensoriais do indivíduo. A gênese das relações desse pequeno grupo é muito mais ampla e em permanente estado de mudança. O indivíduo só é humano porque é histórico e se apropria ativamente da cultura como a particularidade de um gênero em permanente estado de transformação:

O homem usa a experiência das gerações passadas não só naquelas proporções que tal experiência está consolidada e é transmitida por herança física. Todos nós usamos na ciência, na cultura e na vida uma enorme quantidade de experiência que foi acumulada pelas gerações anteriores e não foi transmitida por herança física. Em outros termos, à diferença do animal o homem tem história, e essa experiência histórica, isso é, essa herança não física mas social difere-o do animal (VIGOTSKI, 2001b, p. 41 e 42).

Para Vigotski, a “velha psicologia” erra irremediavelmente porque entende unilateralmente os processos psíquicos como “naturais” e porque nega o caráter histórico do desenvolvimento psíquico, confundindo o natural com o cultural, e o biológico com o histórico e social. Tanto a tendência biologicista (inatista) quanto a espiritualista (idealista) da psicologia são criticadas por Vigotski (1995), por sua característica dualista, que ora contempla as “leis eternas da natureza”, ora as “leis eternas do espírito” e não as “leis históricas”, misturando numa só proposição teórica posições idealistas e biologicistas.

Importa saber qual a relação que estabelecem, de fato, as funções ditas inferiores de cunho biológico e as ditas superiores de cunho cultural, as inatas e as adquiridas, sem perder de vista a unidade que as condiciona no desenvolvimento humano.

Não existe dúvida que tanto um quanto outro têm sua importância, não só porque o desenvolvimento biológico da conduta, que se manifesta com particular intensidade após o nascimento, constitui por si mesmo um objeto de estudo psicológico, mas, também porque é impossível estudar a história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores sem ter estudado a pré-história de tais funções, suas raízes biológicas e inclinações orgânicas (VYGOTSKI, 1995, p. 18)⁴.

Para aprofundar a compreensão sobre as características biológicas e naturais e como estas influem no desenvolvimento psíquico, Vigotski realizou, juntamente com seus colaboradores, ampla pesquisa sobre as condições físicas e o comportamento dos humanos primitivos. As pesquisas comprovaram suas hipóteses de que não existe diferença significativa no aspecto biológico entre os humanos primitivos e os mais cultos do mundo contemporâneo. Isso significa que não se pode atribuir à base biológica a imensa diferença que existe entre o comportamento dos seres humanos primitivos e os culturais:

Todas as investigações confirmam essa tese e demonstram a não existência de diferenças essenciais no tipo biológico do homem primitivo que possam condicionar as diferenças entre a conduta do homem primitivo e do homem culto. Todas as funções psíquicas e fisiológicas elementares – percepções, reações, movimentos, etc. – não mostram nenhuma diferença se a compararmos com as mesmas funções do homem culto (VYGOTSKI, 1995, p. 32).

3. O conceito de Fenomenologia aqui utilizado tem o mesmo sentido dado por Vigotski (2004) quando o autor faz a crítica desse pressuposto teórico e metodológico, pelo aspecto fragmentado, idealista e não-histórico.

4. O texto respeita as grafias conforme as traduções. Nas traduções diretamente do Russo para o português escreve-se “Vigotski”; nas traduções do espanhol para o português escreve-se “Vygotski”; e nas traduções do inglês para o português escreve-se “Vygotsky”, conforme observado nas referências bibliográficas.

Além das pesquisas realizadas sob sua coordenação sobre o comportamento de seres humanos primitivos, Vigotski⁵ estudou vários autores que tratam do assunto, buscando compreender como se davam as funções psíquicas dos primitivos. Ele refuta como falsas todas as proposições que demonstram que as diferenças de comportamento entre os seres humanos primitivos e os culturais são calcadas em diferenças orgânicas. Para ele as causas dessas diferenças são somente culturais e históricas.

Vygotsky³ e Lúria (1996, p. 104) afirmam que a aguçada acuidade dos sentidos do “homem primitivo”, citada em ampla literatura sobre o assunto, como a visão, a audição e o olfato extremamente desenvolvidos, não tem sua causa na formação fisiológica, mas, na forma de vida dessas comunidades que necessitavam mais ou menos de determinados sentidos para sua sobrevivência e, em função disso, desenvolveram mais ou menos esses sentidos.

A memória dos seres primitivos é outra função bastante estudada por Vigotski, que contesta o fato de que eles não tinham uma memória bastante desenvolvida tendo em vista que sua forma de vida menos complexa do ponto de vista cultural não exigia essa função psíquica. O autor afirma a falsidade desta hipótese demonstrando que a vida nas comunidades primitivas exigia uma memória muito mais extensa, em termos quantitativos, do que um cidadão cultural do mundo contemporâneo pode suportar. Nas comunidades primitivas a linguagem não atinge o mesmo desenvolvimento que na sociedade cultural, pois não existem conceitos generalizantes. Por exemplo: árvore designa todas as árvores, mas nas comunidades primitivas existe uma palavra diferente para designar cada árvore específica. Cada objeto ou criatura tinham que ser designados por seus próprios nomes, tornando necessário um número muito maior de palavras para que se conseguisse determinar verbalmente o sentido da comunicação (idem, p. 121).

Na complexa linguagem da sociedade contemporânea a utilização de formas de classificação e generalização proporciona uma drástica redução do número de palavras necessárias para que se exerça a comunicação. A linguagem e constitui-se em uma forma mais abstrata de generalizações, como um sistema de elementos muito sutilmente diferenciados. A comunicação moderna pressupõe a apropriação e a execução de uma atividade lingüística pelo sujeito, utilizando as palavras, não como simples reações concretas, mas, como partículas de um complexo mecanismo conectado e combinado com outros elementos (VYGOTSKI, 1995).

A definição de “homem cultural” está associada com uma cultura mais complexa e avançada não apenas no aspecto quantitativo, mas principalmente, no aspecto qualitativo. Vigotski (1995) afirma que todo o cultural é, por natureza, histórico e quanto mais a humanidade evolui no processo civilizatório mais a cultura torna-se complexa e qualitativamente superior. A cultura humana, nela incluída a linguagem, é mais que um meio externo de relações humanas, é um instrumento interno do psiquismo que sustenta a racionalidade e a emoção de cada indivíduo.

Vigotski utiliza a ideia de ferramentas que possibilitaram a ascensão humana para um grau de superioridade em relação aos outros animais. O fato que proporcionou o início da produção da cultura foi exatamente o uso e a confecção de ferramentas de forma sistemática. Enquanto os animais sobrevivem do que a natureza lhes oferece, os seres humanos

5. Referimo-nos à pesquisa realizada em regiões remotas da URSS por Alexander Lúria e outros pesquisadores, em 1931 e 1932, sobre a transição de um modo de pensamento primitivo para um modo mais teórico e abstrato induzidos pelas políticas públicas soviéticas (LURIA, 1991 e VYGOTSKY e LURIA, 1996).

passaram a transformá-la através do uso de ferramentas. A atividade externa de transformação da natureza proporcionou, concomitantemente, a transformação interna.

Essa correlação entre o desenvolvimento cultural e biológico na história da humanidade (filogênese) e na história do indivíduo (ontogênese) evidencia uma diferença radical entre a Psicologia Histórico-Cultural e o que Vigotski chama de “velha psicologia”. A velha psicologia parte do pressuposto de que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e as funções inferiores desenvolvem-se paralelamente na filogênese, o que dá margem a uma série de posições equivocadas. Embasada na perspectiva desse paralelismo a velha psicologia defende a tese de que as funções superiores têm sua gênese na individualidade e não no histórico e no social.

As formas superiores, definidas por Vigotski, são formas culturais mais complexas e evoluídas do desenvolvimento histórico que foram produzidas inicialmente como elementos simbólicos utilizados para orientar procedimentos e modos culturais de conduta. Uma quantidade de nós, dados numa corda por um primitivo, servia para lembrar algo. Um desenho, um gesto, uma forma qualquer elaborada a partir de algum material, que sirva como um signo abstrato, sem referência com o que tal objeto é de fato, é o início de novas formas culturais, mais complexas e abstratas, que produzem na história a complexa linguagem que identifica o ser humano cultural.

Neste fato específico de introduzir meios artificiais e auxiliares na memorização, na criação ativa e o emprego de estímulos na qualidade de instrumentos da memória podemos ver, uma vez mais, o início de um comportamento novo e especificamente humano. O limite que separa a forma inferior da existência humana da superior é a aparição da linguagem escrita. O fato de fazer um nó como meio de recordação foi uma das formas mais primárias da linguagem escrita (VYGOTSKI, 1995, p. 77).

O processo único, de apropriação das formas superiores pela mente, está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento da cultura na história humana. As formas culturais de conduta desenvolvidas na individualidade são as formas culturais históricas, tendo em vista que o pensamento somente atinge graus superiores quando incorpora a cultura historicamente produzida. Essa cultura, reproduzida pelo pensamento que tem na linguagem o centro de sua existência é um fundamento para que se compreenda o sentido e as possibilidades da prática de ensino e aprendizagem.

Os adolescentes que cometeram atos infracionais, que vivenciaram intensamente a violência social e que tem baixa escolaridade constituem-se num signo para a sociedade, que o compreende fora do seu contexto histórico, como algo a margem, maligno e repugnante, o “menor infrator”. Quando o adolescente entra em contato com essa visão que “o outro” tem dele, constitui uma concepção de si mesmo, como um sujeito que prática a violência e coloca-se a margem, “um menor infrator”. Desde as formas de abandono, de negligência e de violência que o levaram, muitas vezes desde tenra infância, a reproduzir a violência social até o cumprimento da medida existem duas formas distintas que o influenciam: uma que percebe o adolescente em si mesmo e outra como síntese histórica de múltiplas determinações.

A negação da historicidade da reprodução da violência pelo adolescente cria uma barreira que inibe uma relação entre o professor e o/a adolescente. Desloca de uma pos-

sível relação construtiva e educativa para uma relação destrutiva e inibidora do desenvolvimento escolar do adolescente. O inatismo de forma mais radical, mas também o idealismo, denunciados por Vigotski são um fundamento, muitas vezes inconsciente, para que “o outro” continue compreendendo o adolescente como um ser inferior, “um menor infrator”, acentuando o processo de destrutividade e inibindo o seu desenvolvimento. A compreensão do/a adolescente em si mesmo/a e não fruto de relações históricas impede a criação de um vínculo de confiança entre professor/a e adolescente prejudicando o processo de ensino e aprendizagem.

Se o psiquismo do indivíduo é histórico, remontando a ancestralidade da humanidade e o/a adolescente se apropriou dessas formas culturais, a violência não nasceu nele/a, não pode ser naturalizada, mas compreendida como algo que faz parte de um todo social e que o/a adolescente não deve e não pode ser punido pela sua conduta, mas impedido de continuar cometendo atos infracionais, responsabilizando-se pelos seus atos e educado objetivamente. Não se trata de ser bonzinho com o/a adolescente e perdoá-lo/a, mas de compreender a gênese histórica da violência que o levou ao crime e agir objetivamente no sentido de mudar o seu psiquismo da condição de violência e destrutividade para uma relação de compreensão a aprendizagem.

Quando o autor soviético demonstra que não existem diferenças no aspecto físico entre humanos primitivos e culturais enfatiza a igualdade de condições de aprendizagem de um ou outro no seu aspecto biológico. As diferenças são culturais: a sociedade cultural utiliza linguagem e ciência mais complexas e generalizadoras, enquanto a primitiva usa uma linguagem mais simples onde cada objeto tem um referente. Não precisaríamos refazer essa pesquisa sobre as mesmas condições de desenvolvimento existentes entre um adolescente que cumpre medida socioeducativa e um adolescente de classe média que sempre estudou em boas escolas e tem todo o apoio da família. Do ponto de vista da constituição histórica do psiquismo eles são idênticos, o que os difere são as condições históricas de suas vidas.

Se os povos primitivos não tivessem aprendido a utilizar símbolos simples como os nós, as contas e outras ferramentas, hoje não teríamos toda a tecnologia, a ciência e as complexas linguagens que desenvolvemos. Os adolescentes internos tiveram negado o acesso a essas formas mais complexas da cultura, que não são apropriadas espontaneamente, mas somente pela mediação de um professor ou pessoa que domine a complexidade do objeto cultural e possua uma metodologia de ensino. Essa distinção pode ser compreendida quando o autor (VIGOTSKI, 2001b e 1995) define a diferença entre conceitos cotidianos e conceitos científicos. Os conceitos científicos são produtos da complexa cultura do nosso tempo, cujo acesso foi negado à grande maioria dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa.

Esse entendimento muda radicalmente a metodologia de ensino voltada para esses adolescentes, objetivando reparar e restituir o desenvolvimento que lhes foi socialmente negado, proporcionando a internalização de limites em relação a violência e a destrutividade. Porém, as metodologias de ensino são também influenciadas por variadas concepções psicológicas, como o inatismo, o idealismo ou a psicologia histórico cultural e reproduzem entendimentos e práticas que podem ser mais ou menos eficiente no sentido de atingir o objetivo de educar o/a adolescente. Os métodos pedagógicos fundamentados nas psicologias inatistas e idealistas atrasam o acesso as formas culturais mais complexas (VIGOTSKI,

2001b). O ensino deve ser planejado de forma que a aprendizagem esteja além do estágio em que se encontra inicialmente o aluno proporcionando o máximo desenvolvimento. Mas para isso é necessário valorizar os conhecimentos chamados de conteúdos escolares que, para serem apropriados, pressupõem concentração e disciplina.

AUTORIDADE, DIRETIVIDADE E DISCIPLINA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

O mito de que autoridade, diretividade e disciplina são procedimentos pedagógicos autoritários e ineficazes tem origem numa concepção psicológica em que o desenvolvimento acontece espontaneamente de dentro para fora do indivíduo. Na concepção histórico-cultural esses procedimentos são imprescindíveis para que os alunos se apropriem de conhecimentos científicos, estéticos e complexos, que não podem ser apropriados espontaneamente.

É necessidade que os conteúdos curriculares escolhidos pelos professores sejam clássicos, conforme a concepção de Saviani (2003). O professor deve saber distinguir entre um conteúdo acidental e um fundamental, entre o principal e o secundário, entre o fundamental e o assessorio, um conhecimento que permanece no decorrer da história.

As tendências pedagógicas que não valorizam o conhecimento científico como centro do processo educativo⁶, contribuem para um relativismo de conteúdos onde qualquer forma de saber tem relevância no processo educativo, o que também contribui para que aquele adolescente que ficou 3 anos na unidade de internação continue analfabeto.

Falamos até agora de conteúdo curricular como um conhecimento distinto, não comum, científico. Se esses conhecimentos não se encontram na comunicação de massa e estão cada vez mais minguados nas tradições populares, onde estão? Temos duas respostas para esta questão. Claro que estão em toda parte (filmes, *mídia*, obras de arte, museus, comunidade, etc), pois tudo na cultura humana é conhecimento, mas existe um *locus* central do conhecimento científico, erudito e clássico: nos livros e na biblioteca. Os livros e a biblioteca são a materialização das culturas clássicas produzidas durante toda a história da humanidade. Quando o/a professor/a entende que adolescentes em privação de liberdade por cometimento de um crime grave não precisam saber as ciências e as formas mais complexas da cultura negam a eles uma possibilidade de desenvolvimento e a biblioteca perde o sentido como instrumento pedagógico. Para Vigotski a linguagem é ferramenta histórica que possibilita o pensamento e seu domínio é condição para o desenvolvimento.

O professor, fundamentado no pensamento sócio-histórico, não aceita ser guiado por um livro didático. Ele vai estudar a fundo os conteúdos a serem ministrados em uma bibliografia diversificada. O domínio de cada conteúdo somente é possível através de estudos de várias fontes, possibilitando ao professor dar respostas, variadas em um amplo repertório, aos alunos que, percebem a qualidade do conhecimento do professor e tendem a imitá-lo. A imitação é o processo desencadeador de toda a aprendizagem e o professor deve saber pelos menos 100 vezes mais do que o conteúdo do livro que está ministrando (VIGOTSKI, 2001a).

6. Vários autores e grupos de pesquisa em educação vêm fazendo a crítica á tendência, hegemônica hoje no Brasil, que concebe o senso comum e o lúdico como centrais na educação escolar (MARTINS, 2007 e 2012; FACCI, 2004; ARCE, 2002; DUARTE, 1999, 2000 e 2001).

Para Vigotski não existe prazer fácil na busca do conhecimento, mas um prazer que exige compromisso, dedicação e concentração e que deve ter no professor o seu maior exemplo. A educação histórico-cultural não está comprometida com o prazer imediato do aluno durante a aula, mas com seu prazer futuro no desenvolvimento de sua vida, mesmo que para isso o aluno tenha que desenvolver a capacidade de controlar os seus impulsos mais básicos e sofrer alguma forma de desconforto. Os conhecimentos sistematizados necessitam muito esforço para serem apropriados e, por isso, o professor não deve ter a função de manter os alunos em estado de felicidade, mas deixar claro que o processo educativo é difícil e, as vezes, penoso.

Toda aquela pedagogia que adocicava a “época dourada da infância serena” e o processo educativo com águas de rosas está fora do nosso caminho. (...) Por isso a educação deve ser orientada no sentido de não turvar e nem escamotear os traços cruéis do verdadeiro desconforto da infância mas fazer a criança chocar-se de forma mais brusca e frequente com esse desconforto e levá-la a vencê-lo (VIGOTSKI, 2001a, p. 461-462).

A compreensão do aluno como um ser social e não como um indivíduo isolado é o que justifica a relevância do conhecimento sistematizado como central na educação escolar. Adolescentes internos não são apenas indivíduos que sofrem e se felicitam, mas, parte do gênero humano, parte de uma comunidade que tem no conhecimento a única forma de romper com perversos ciclos de exploração humana e contribuir coletivamente para a produção de uma sociedade mais justa.

Para Vigotski (2001a) conteúdo e disciplina estão intimamente relacionados. Se o conhecimento é considerado o foco central do processo educativo então o entendimento sobre disciplina é mais rigoroso, para que se consiga apreender os conhecimentos mais complexos como as ciências ou as artes. O processo educativo escolar tem seu foco central no conhecimento sistematizado e no ensino coletivo, por isso o rigor disciplinar é tão relevante. Se o sentido da aula é a aprendizagem do conhecimento histórico, o prazer do aluno deverá estar relacionado à apropriação significativa destes conhecimentos, mesmo que, para isso, o aluno sofra a pressão de toda a cultura histórica produzida em dezenas de milhares de anos e que deve ser apreendida em poucos dias (VIGOTSKI, 2001a).

Vigotski chega a falar da relação professor aluno como um antagonismo hostil, como uma luta entre o interesse do professor em educar e a negação desse conhecimento pelo aluno. Um litígio entre as formas culturais e historicamente constituídas e os impulsos biológicos do aluno. Trata-se de uma verdadeira batalha travada na sala de aula e internamente nas consciências de ambos. Uma ação educativa histórica e não como o propalado por autores que compreendem a educação como algo natural e harmonioso:

A pedagogia diverge radicalmente da teoria da educação natural que vê o ideal no passado. Para Tolstói e Rousseau a criança é um ideal de harmonia e toda educação subsequente apenas a estraga. (...) Uma criança recém nascida é um condensamento da experiência anterior, é pura biologia, e que em alguns anos do seu desenvolvimento ela deve superar efetivamente todo o caminho percorrido pela humanidade, do macaco ao aeroplano (VIGOTSKI, 2001a, p.458).

A disciplina é apenas uma estratégia para que se atinja o objetivo da apropriação do conhecimento e deve ser parte de uma metodologia de ensino devidamente fundamentada e coerente com o objetivo central da educação escolar. Perder ou reduzir a capacidade de

condução do ensino significa também reduzir a capacidade de aprendizagem dos alunos. Perderam anos de suas vidas quando, por negligência, foram deixados a sua própria condução, o que os levou a trágica situação em que se encontram, são internos e continuam tendo sua educação deixada a sua própria condução.

Muitos professores ficam com pena dos/as adolescentes que já sofreram tanto e transformam a sala de aula num espaço prioritariamente lúdico, de uma forma ainda mais radical que na educação pública em geral. Os alunos precisam aprender a ser conduzidos para a apropriação do conhecimento, esse é grande o desafio da educação escolar para adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de internação em estabelecimento educacional.

Desde bebê a criança vai internalizando formas de controle social. Uma mãe evita dar o seio ao bebê, de madrugada, para que ele deixe de mamar naquele horário e ela possa dormir e descansar durante a noite. Nos primeiros dias o bebê sofre e chora, mas se a mãe for persistente em alguns dias o bebê irá desenvolver o hábito de dormir a noite toda e sua mãe poderá descansar. O sofrimento do bebe naquele curto espaço de tempo foi necessário, caso contrário a mãe não conseguiria descansar e isso poderia prejudicar o próprio bebe e sua mãe. Existem mães que têm dificuldade em colocar limites nos filhos e isso pode prejudicar o desenvolvimento e a educação dos mesmos.

A escola é, sem dúvida, o mais importante meio de ressarcir o

direito dos/as adolescentes que não aprenderam a respeitar a autoridade e não têm controle sobre a própria conduta. Mais do que a grande maioria na sociedade os adolescentes em privação de liberdade precisam e podem receber uma educação escolar diretiva e disciplinadora que possibilite a efetiva apropriação dos códigos das linguagens mais complexas para serem por eles utilizados como ferramentas da conquista de sua própria cidadania. A ausência de uma educação eficaz é uma forma de negligência, como aponta o artigo 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente, que não poderia acontecer durante o cumprimento da medida socioeducativa de internação.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. **A pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

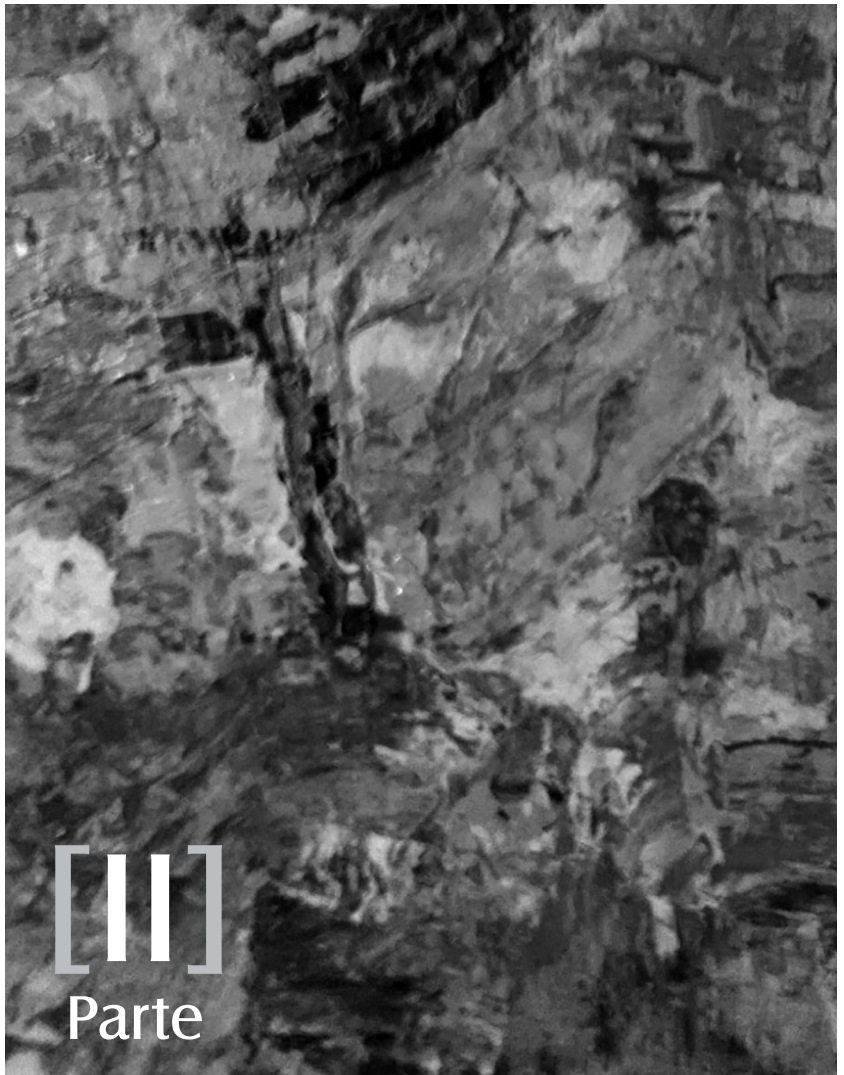
_____. **A anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco**: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação e Sociedade*, São Paulo, ano 21, n. 71, p. 79-115, julho 2000.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Editores Associados, 1999.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

- LURIA, A. R. **Curso de psicología geral** - Volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- MARTINS, L. M.; ARCE, A. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil**: em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007.
- _____. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2007.
- _____. **O desenvolvimento do Psiquismo e a educação escolar**: contribuições a luz da psicologia histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. *Interface*, Botucatu, v. 16, n. 40, p. 283, jan./mai. 2012.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- _____. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1995. VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.
- _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.
- _____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo. Martins Fontes: Martins Fontes, 2004.
- _____. **Obras escorridas** - Volumes III. Madri: Centro de Publicaciones del M.E.C.; Visor Distribuciones, 1995.
- _____; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- SINASE. **Base de dados do Sistema Socioeducativo**. Brasília, SDH-PR: 2012.



[II]

Parte

**POLÍTICAS PÚBLICAS E
SISTEMA SOCIOEDUCATIVO**

[2.1]

O processo de formação do sujeito e a corresponsabilidade social

Marineide da Silva Pedreira¹

RESUMO

A Justiça Restaurativa é uma nova modalidade de trabalho com o adolescente autor de ato infracional. O procedimento restaurativo é parte de um rol de práticas que visam instituir uma mudança de perspectiva da sociedade frente ao crime e busca a participação da comunidade em decisões jurídicas. O presente trabalho apoia-se na perspectiva histórico-cultural de Vigotsky e alguns de seus seguidores para analisar um caso atendido no Programa de Atendimento em Justiça Restaurativa/PAJUR, em Campo Grande – MS. Trata-se do estudo de um caso atendido pela própria autora. A proposta é problematizar sobre o processo de formação do sujeito e a responsabilidade da sociedade civil e organizada diante de um adolescente autor de ato infracional. Quando acontece práticas infracionais uma visão reducionista e individualista do sujeito costuma predominar na sociedade, o que dificulta o processo de construção coletiva de responsabilidades no processo educativo. Neste estudo, vemos o procedimento restaurativo contribuir para uma aproximação entre o adolescente autor de ato infracional, a família, a vítima e a escola, sujeitos e instituições sociais juntos, empenhados cuidando do futuro, demonstrando exercer a cidadania e contribuir para o bem-estar coletivo.

Palavras-chave: Adolescente; Justiça restaurativa; Comunidade.

INTRODUÇÃO

Quando um adolescente comete um ato infracional, dependendo da gravidade da prática torna-se notícia e uma visão indivi-

1. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Psicóloga. Membro integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – GEPPE/UFMS. Facilitadora no Programa de Atendimento em Justiça Restaurativa -PAJUR- na Coordenadoria da Infância e Juventude do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul – CIJ - TJ/MS.

dualista e reducionista predomina na sociedade civil e organizada. A culpabilização do jovem ou da família é comum e esperada até entre os que atuam no sistema socioeducativo. Rotulado e fechado em um prognóstico marginalizante o preconceito e a discriminação em muitos casos torna-se rotina no dia a dia daqueles significados socialmente como autor de ato infracional.

Em muitos dos casos não importa a gravidade do ato, se errou é julgado, criticado e até excluído. Em um país que busca medidas mais severas, que caminha em direção a uma maior severidade nas punições, será que podemos falar no envolvimento de vários setores a serviço da socioeducação, em intersetorialidade, em corresponsabilidade social?

O presente estudo segue nessa vertente; vem problematizar sobre o processo de formação do sujeito e a corresponsabilidade, como o próprio título diz. Para ilustrar trazemos o relato de um caso do serviço de atendimento ao adolescente autor de ato infracional: Justiça Restaurativa Juvenil em Campo Grande – MS. Apoiados na perspectiva histórico-cultural analisamos o caso e tecemos algumas considerações sobre a intersetorialidade, sobre um trabalho de apoio entre as instituições sociais pelas quais transita o adolescente.

Apresentamos o trabalho dividido em três seções: na primeira discutimos a formação do sujeito, o desenvolvimento humano a partir da perspectiva histórico-cultural. Na segunda, apresentamos o serviço de Justiça Restaurativa Juvenil em Campo Grande – MS e o caso em estudo. Por fim, nossa análise e considerações sobre a corresponsabilidade social e sua implicação no processo de desenvolvimento do adolescente.

A FORMAÇÃO DO SUJEITO EM MEIO AO ENTRELAÇAMENTO SOCIAL

No processo de desenvolvimento humano, a base biológica forma as bases elementares que, em interação com o ambiente social, forma o sujeito. Assim, o desenvolvimento não é determinado pelo social e nem tampouco pela maturação biológica. Ocorre um entrelaçamento no qual, ao mesmo tempo, o sujeito transforma e é transformado. (VIGOTSKI, 2007) Este movimento oferece a possibilidade de, ao tomar consciência sobre sua realidade, o homem poder transformá-la.

O sujeito é ativo e estabelece com o mundo uma relação mediada, ingressa neste universo com a ajuda do outro, um outro que é a família, a escola, amigos, isto é, tudo que o rodeia. Pino (2005) explica acontecer dois nascimentos para o homem: o nascimento biológico e o cultural. O nascimento biológico forma a base elementar e a partir da interação social acontece o fenômeno de apropriação, o ato de tornar para si o que é vivenciado. Contudo, no momento que um conceito ou uma experiência é internalizada uma mudança ocorre; pois, na realidade interna do sujeito não há uma cópia fiel do mundo, cada um lança o seu olhar sobre o apreendido, constituindo sua singularidade e modificando o que vê.

Até aqui queremos explicar que o sujeito é ativo e se constitui no processo de interação com o mundo que o cerca. Entretanto, durante muito tempo, esse entrelaçamento da vida pessoal com a vida em sociedade foi negado. Um exemplo disso é a compreensão da adolescência explicada por algumas teorias psicológicas como estática, a-histórica, isto é, como um momento que é vivido da mesma forma em todos os lugares, por todas as pessoas, independente dos costumes e do momento histórico.

Logo, as alterações biológicas na adolescência foram significadas socialmente como um momento de crise, como um problema. Compreendê-la, desta forma, tem o papel de camuflar a realidade, as contradições, os problemas sociais que estão postos para aqueles que se encontram nesta fase. (OZELLA E AGUIAR, 2008)

Entendemos a adolescência como um momento no qual a capacidade de autonomia, de ser protagonista de sua história se destaca e a interação social é de extrema relevância neste momento. (PEDREIRA, 2014)

Quando um adolescente chega a infringir, a fazer algo contrário às regras é necessário considerarmos a corresponsabilidade social neste processo. Cabe ao adulto e às instituições, tais como: família, escola e até mesmo a sociedade civil assumir um papel de coadjuvantes no “daqui pra frente”. Atualmente faz-se necessária a superação da culpabilização, da indiferença e a construção de espaços no qual cada um faça algo para prevenir que isto aconteça. Espaços para ações educativas que responsabilizem o jovem pelo ato infracional sem discriminar, humilhar, dando, em alguns casos, a oportunidade de reparação ao menos simbólica pelo feito.

A JUSTIÇA RESTAURATIVA JUVENIL E UM CASO DE PICHAÇÃO

A Justiça Restaurativa oferece uma forma alternativa de pensar as ofensas, as transgressões da lei. (ZEHR, 2012) É uma nova modalidade de trabalho com o adolescente autor de ato infracional. Este procedimento restaurativo é parte de um rol de práticas que visam instituir uma mudança de perspectiva da sociedade frente ao crime. Busca a participação da comunidade em decisões jurídicas. (BRANCHER, 2008)

No serviço de Justiça Restaurativa Juvenil, em Campo Grande – MS são realizados atendimentos a adolescente autor de ato infracional, encaminhado pela Vara da Infância e Juventude. O serviço funciona na Coordenadoria da Infância e Juventude do Tribunal de Justiça de Campo Grande – MS. A Resolução nº 569 do TJ – MS, em setembro de 2010, criou e normatizou esta modalidade de trabalho na capital sul-matogrossense, conforme vemos o documento abaixo:

Instituir o Programa de Atendimento da Justiça Restaurativa – PAJUR – que consiste no modelo de Justiça Participativa, com a finalidade de proporcionar maior efetividade em relação às medidas socioeducativas no Juizado da Infância e Juventude e na Justiça Comum, de contribuir com a garantia dos direitos humanos do autor do ato infracional e da vítima, seus familiares e a comunidade, bem como promover a cultura da paz. (Diário da Justiça, 2010, p. 2).

Um modelo de trabalho com as relações humanas busca disseminar o diálogo, a escuta e a aproximação entre os envolvidos em um crime ou atos infracionais. Em Campo Grande, atualmente, o serviço é realizado por uma equipe composta de duas psicólogas, uma assistente social e um funcionário com formação em Direito. Os registros demonstram que de janeiro de 2015 até junho de 2015 foram encaminhados pelo Juiz da Vara da Infância e Juventude do TJ – MS 170 processos para realizar os procedimentos restaurativos.

Na Justiça Restaurativa Juvenil é oferecido ao adolescente atendimento individual e em grupo por meio de reuniões chamadas de círculos e pós-círculos. Além do adolescente que

realizou o ato infracional participa do círculo seu responsável legal, uma pessoa convidada pelo jovem representando seu meio de convívio social e a vítima, conforme constar nos autos.

Para ilustrar o nosso trabalho, trazemos um caso acompanhado pelo serviço de Justiça Restaurativa Juvenil em Campo Grande – MS. Trata-se de dois adolescentes: um com 16 e outro com 17 anos que foram surpreendidos por policiais quando pichavam² o muro de uma escola pública.

Realizaram-se com os adolescentes, suas mães e com o diretor da escola os atendimentos iniciais, individualmente, chamados de pré-círculo e posteriormente as reuniões com todos os envolvidos, ou seja, o círculo e o pós-círculo. Para preservar a identidade dos participantes resolvemos chamá-los por outros nomes.

Os adolescentes Jorge e Pedro, já no primeiro atendimento, verbalizaram arrependimento pela prática do ato infracional e aceitaram um encontro com a parte que sofreu a ação infratora da lei. Também atendemos individualmente suas mães, que os acompanhavam. Resaltamos: para que acontecesse a reunião entre ofensor e vítima fez-se necessária a aceitação e a voluntariedade das partes. Estes são princípios norteadores das práticas do procedimento restaurativo.

Entramos em contato também com a escola que foi pichada pelos adolescentes, falamos por telefone com o diretor Leonardo, que prontamente se dispôs a vir para conversarmos pessoalmente. Em conversa, aceitou participar da reunião, demonstrou compreender o aspecto pedagógico do trabalho e se prontificou a colaborar no processo educativo.

Para ZEHR (2012) a participação da vítima no procedimento socioeducativo atende a quatro necessidades que costumam ser negligenciadas, são elas: primeira, a de conseguir informações reais sobre os fatos pelo acesso direto ou indireto que se tem com o ofensor, o praticante do ato. Segunda, a de falar a verdade; contar e recontar sua história pode ajudar a vítima a superar o ocorrido. Além disso, expor ao adolescente ofensor as consequências da ação infratora pode ajudá-lo a entender o impacto do seu ato.

“Envolver-se com o processo judicial e suas várias fases pode ser uma forma significativa de devolver um senso de poder às vítimas.” (ZEHR, 2012, p. 26) Nesta frase, o autor descreve o empoderamento como a terceira necessidade que em geral pertence à vítima. E por último é a de restituição patrimonial ou vindicação: “A restituição de bens é uma dentre muitas outras maneiras de atender a essa necessidade de igualar o placar. Um pedido de desculpas pode satisfazer essa necessidade de ter reconhecido o mal que nos foi infligido”. (ZEHR, 2012, p. 26)

Participaram do círculo, da reunião entre as partes envolvidas na prática infracional, Pedro, Jorge, as mães Joana e Patrícia, (nomes que demos a elas), e Leonardo. No encontro, foi discutido a prática infracional, a compreensão de cada um sobre o ato, os fatores que contribuíram para tal ação e as consequências do ato de pichar, tanto para o jovem como para a sociedade em geral. Os adolescentes também se manifestaram e pediram desculpas ao diretor e às mães.

2. A lei 9.605 de 12 de fevereiro de 1998 ao falar “Dos Crimes contra o Ordenamento Urbano e o Patrimônio Cultural” proíbe a pichação e a lei 12.408 de 25 de maio de 2011, proíbe a comercialização de tintas em embalagens do tipo aerossol a menores de 18 anos.

O diretor da escola aceitou o pedido de desculpas dos jovens e compartilhou seu sentimento de lamentação frente aquele ato, como também queixou-se de outras pichações que a escola sofreu. Disse: “A escola é algo que nos dá identidade que nos ajuda³.” (LEONARDO) Indignado, ele manifestou seu descontentamento e apontou o papel da escola, sua corresponsabilidade no processo de formação do sujeito.

Consideramos as instituições sociais - como a escola - elementos mediadores no processo de formação do sujeito. As relações estabelecidas na escola e com a escola contribuem para que o sujeito construa uma concepção de mundo e da vida de modo geral. Apesar dos adolescentes não serem alunos daquela escola, houve uma prática infracional no ambiente escolar e o procedimento da Justiça Restaurativa Juvenil ofereceu a oportunidade àquela instituição de ensino participar de modo que os adolescentes pudessem responsabilizar-se pelo ato praticado e pelos danos ali gerados. Lembrando que:

A verdadeira responsabilidade consiste em olhar de frente para os atos que praticamos, significa estimular o ofensor a compreender o impacto de seu comportamento, os danos que causou – e instá-lo a adotar medidas para corrigir tudo o que for possível. Sustento que este tipo de responsabilidade é bom para as vítimas, para a sociedade e para os ofensores. (ZEHR, 2012, p. 27)

Na reunião, os participantes também decidiram a ação educativa a ser realizada pelos adolescentes. Neste momento, Leonardo convidou Jorge e Pedro para frequentarem uma oficina de artes que é oferecida aos alunos da escola. O diretor sugeriu a ação como forma de ajudar os jovens a diferenciar “arte de vandalismo”⁴. Foi acordado pelo grupo que Jorge e Pedro iriam para oficina e ao final fariam um trabalho sobre o tema. Além da ação, Pedro foi orientado a matricular-se na escola já que estava fora da sala de aula. O jovem, com a ajuda da mãe, comprometeu-se a retomar aos estudos até o próximo encontro. O atendimento foi encerrado e agendado para trinta dias depois a reunião de pós-círculo.

Na reunião de pós-círculo estiveram presentes os adolescentes com as mães; Leonardo, porém, não pôde comparecer. Os adolescentes falaram sobre a ação na oficina: frequentaram as aulas três vezes na semana, no período de duas horas por dia, durante trinta dias. Disseram que aprenderam a diferença entre arte e vandalismo, conheceram a história das artes, pintaram quadros e assistiram a palestras sobre o tema.

Chamou nossa atenção a fala de Jorge ao explicar que o conhecimento adquirido com as aulas mudou seu planejamento para o futuro; pois, ao conhecer um pouco sobre a realidade da professora de artes e de outros profissionais da área, decidiu tentar ser engenheiro e não mais seguir o campo das artes, seu plano profissional anteriormente.

Em visita à escola para finalizarmos o atendimento dos adolescentes, Leonardo fez elogios à participação dos jovens e entregou um relatório sobre a ação realizada com fotografias de alguns momentos das aulas.

3. Conforme descrito nos documentos no PAJUR.

4. Conforme registro nos documentos no PAJUR.

O ATO INFRACIONAL, O ADOLESCENTE E A CORRESPONSABILIDADE SOCIAL

O caso apresentado ilustra esse processo que chamamos de corresponsabilidade social. O envolvimento de todos no procedimento restaurativo deu oportunidade aos participantes de se aproximarem, compartilharem histórias, vivências e “ressignificar” a situação infracional vivenciada.

Consideramos a importância de dar voz aos envolvidos na infração e principalmente [...] “ao adolescente autor de ato infracional é uma possibilidade de transformação que começa de baixo para cima. A lei significa o ato, mas não representa com fidelidade a realidade nem os sentimentos e pensamentos, muito menos as possíveis origens das transgressões.” (PEDREIRA, 2014, p.116)

No círculo, houve um diálogo sobre a condição infracional, as causas e consequências, o diretor falou sobre seus sentimentos e pensamentos sobre este ocorrido e outros semelhantes na escola. As mães também manifestaram representando a família e, os adolescentes se desculparam e assumiram uma postura ativa ao se comprometerem em reparar o feito.

Quanto à ação proposta como forma de reparação simbólica, compreendemos ter sido muito mais uma forma de prevenção a novos atos infracionais pelos jovens. Apesar de também considerarmos que existem muitas medidas a serem tomadas, tais como: educação e saúde de qualidade para todos, desde o pré-natal para garantir direitos e prevenir transgressões.

Ressaltamos também como benéfica a aproximação dos adolescentes com profissionais que trabalham com artes, o que lhes proporcionou conhecimento sobre um mundo desconhecido, o campo das artes, apresentando-lhes novos significados sobre a profissão do artista.

Assim, quando Jorge expõe ter mudado seu planejamento sobre o futuro após as aulas nos mostra a relevância deste conhecimento na sua vida. Estes novos significados adquiridos mudou o sentido que atribuía à profissionalização no campo das artes. Lembrando que sentido é algo singular, intrapsicológico, próprio do sujeito; enquanto que significado é aquilo que é comum a todos. Por meio das palavras, da relação eu-outro os significados são veiculados e, quando o sujeito internaliza, traz para si, para o plano pessoal o que antes era relacional. Ele altera seu sentido e com isso pode alterar ao menos sua realidade pessoal.

Por meio do diálogo, vemos que as reuniões promoveram uma mudança de pensamento nos jovens e até na vítima, pois, deu oportunidade de voz aos envolvidos. Um exercício de participação social, uma escuta mútua, forma de alívio e amparo coletivo frente a dor e às consequências que são negativas para todos os envolvidos na condição infracional.(PEDREIRA, 2014)

Ressaltamos, ainda, que a oportunidade oferecida pelo diretor para que os adolescentes realizassem uma ação educativa na escola foi uma demonstração de superação de uma postura preconceituosa, comum na sociedade em geral. Vimos que Leonardo aproximou e se envolveu como responsável neste processo educativo.

No círculo, Leonardo teve voz ativa, pôde ensinar, apresentar seu olhar, sua representação de escola aos adolescentes, conforme sua fala: “A escola é algo que nos dá identidade, que nos ajuda⁵.” (LEONARDO) Além disso, deu sua escuta, aceitou as desculpas dos jovens,

5. Conforme descrito nos documentos no PAJUR.

ajudou a planejar a forma de reparação e ainda acompanhou todo o processo. Consideramos sua participação um exemplo de pleno exercício de corresponsabilidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se trata de práticas infracionais uma visão reducionista e individualista do sujeito costuma dificultar o processo de construção coletiva de responsabilidades no processo educativo. Predomina na sociedade civil e organizada, entre leigos e até no meio daqueles que trabalham com o adolescente autor de ato infracional, uma postura de culpabilização do sujeito pelo ato infracional e uma total isenção de outros setores com que se refere ao futuro deste jovem.

Contudo, se o objetivo socioeducativo é responsabilizar, compreendemos que responsabilização é processo e o adolescente precisa da ajuda e do envolvimento de todos para tratar as causas da transgressão. (ZEHR, 2012) Lembramos, conforme já dito, que existem medidas a serem tomadas que extrapolam o alcance do jovem e da família, e esbarram no poder público e nos setores da sociedade que precisam trabalhar em prol muito mais da garantia dos direitos do que da exclusão e marginalização do jovem autor de ato infracional.

O presente trabalho, longe de esgotar o assunto, teve por objetivo problematizar sobre o tema apresentando o procedimento restaurativo e sua contribuição para uma aproximação entre o adolescente autor de ato infracional, a família, a vítima e a escola, instituições sociais que, juntos, demonstraram exercer um papel de estar a serviço do bem para todos.

REFERÊNCIAS

Brasil. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8069 de 13 de julho de 1990.

Diário da Justiça. Nº 2283. Campo Grande – MS, 24 de setembro de 2010.

____ **Lei 9.605 de 12 de fevereiro de 1998**.

____ **Lei 12.408 de 25 de maio de 2011**.

BRANCHER, L.; SILVA, S. (Orgs.). **Justiça para o século 21: Instituinto Práticas Restaurativas: Semeando Justiça e Pacificando Violências**. Porto Alegre: Nova Pova, 2008.

PEDREIRA, M. **Da Sala de aula da escola para a Justiça Restaurativa Juvenil: sentidos e significados da condição infracional para os adolescentes**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2014.

VIGOTSKI. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Martins Fontes, 2007.

OZELLA, S.; AGUIAR, W. M. J. Desmitificando a concepção de adolescência. **Caderno de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 97-125, jan./abr. 2008.

ZEHR, H. **Justiça Restaurativa**. Tradução Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2012.

[2.2]

Justiça restaurativa juvenil: pacificação ou transformação social? Uma reflexão sob o olhar da psicologia histórico-cultural

Marineide da Silva Pedreira¹

Sonia da Cunha Urt²

RESUMO

Neste texto, realizamos uma análise crítica da ação da Justiça Restaurativa Juvenil de sua fundamentação legal e práticas no âmbito judicial, por meio dos círculos restaurativo e familiar. Trata-se de um ensaio teórico que tem como objetivo refletir em como o outro pode participar enquanto elemento mediador no processo de formação do sujeito adolescente na condição de autor de ato infracional. Buscamos discutir os limites e as possibilidades da ação educativa como pacificação ou transformação social. O referencial teórico utilizado em nossa análise é a teoria histórico-cultural. Trazemos a compreensão de Vigotski e de alguns de seus seguidores sobre o sujeito adolescente. Entendemos que o que a humanidade produz nos momentos histórico, político, econômico e social convergem-se em pensamento, linguagem, memória, compreensão da realidade e, principalmente, de si. Uma convergência que é transformadora do eu e, ao mesmo tempo, em que transforma o outro. Em nossa concepção, no processo de constituição do sujeito ocorre um confronto eu-outro, uma transformação produto e produtora da singularidade dos sujeitos. A Justiça Restaurativa Juvenil é um procedimento jurídico que se propõe a promover um encontro entre o adolescente que praticou um ato infracional e aquele que sofreu a ação infratora da lei. E, ao olharmos para a Justiça Restaurativa Juvenil com a perspectiva his-

1. Psicóloga graduada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no ano de 2001. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Integrante do Programa de Atendimento em Justiça Restaurativa (PAJUR) de Campo Grande – MS. E-mail: marineided@gmail.com

2. Psicóloga, Pedagoga, Doutora em Educação, Pós-Doutoramento em Psicologia Educacional pela UNICAMP com estágio de Pós-doutoramento na Universidade de Alcalá de Henares – Espanha e Universidade de Lisboa – Portugal, Professora associada IV da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ CCHS e Coordenadora do GEPPE (Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação)/UFMS. E-mail: surt@terra.com.br

tórico-cultural, concluímos que com o reconhecimento e valorização dos envolvidos no ato transgressor, forma-se uma teia de relações sociais nos círculos. Contexto oportuno para uma aproximação social e construção de novos sentidos e significados, tanto das pessoas quanto dos atos e da realidade. A ação educativa dos círculos restaurativos pode ser uma forma de inclusão do adolescente, autor de ato infracional, da vítima e comunidade, desde que esta aproximação seja conduzida sob um olhar crítico das mazelas sociais originadoras dos conflitos. Consideramos que, por meio dos círculos, podemos ser conduzidos não à pacificação social, mas à necessária transformação das relações sociais.

Palavras-chave: Justiça restaurativa; Adolescência e relações sociais.

INTRODUÇÃO

Apresentamos no texto uma discussão acerca do tema de estudo da pesquisa de Mestrado em Psicologia: Adolescência e subjetividade - análise dos aspectos educativo e psicológico na relação entre os participantes da Justiça Restaurativa Juvenil³. O interesse pelo tema nasceu a partir da atividade profissional desenvolvida junto ao Programa de Atendimento em Justiça Restaurativa Juvenil⁴ (PAJUR), na Coordenadoria da Infância e Juventude do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande/MS, desde outubro de 2010.

Compreendemos a nossa práxis no PAJUR como um desafio e, para tanto, tomado pela necessidade de atuação, envolvendo compromisso social Entendemos como necessária a contribuição da Psicologia frente às novas formas de ação da Justiça nas práticas infracionais. Consideramos o olhar da ciência psicológica para os sujeitos envolvidos neste procedimento jurídico um exercício de responsabilidade social e de direito.

O adolescente constitui-se na pluralidade das relações sociais e percebemos nestes sujeitos a necessidade de uma escuta que considere a totalidade, mas que também possa apreender a sua singularidade. Esta tarefa exige diversos olhares: da psicologia, do direito, da educação, entre outros. O conhecimento dos vários sujeitos adolescentes, advindos de diferentes contextos, é condição imprescindível para a transformação da realidade. O presente trabalho tem como objetivo colaborar nesta direção.

Para exposição do tema dividimos o texto em cinco seções: a primeira é a introdução, seguida por um mapeamento acerca da compreensão do sujeito em nossa perspectiva teórica. A terceira seção fala sobre as várias formas de compreensão e vivência da adolescência e na quarta seção realizamos uma reflexão sobre a Justiça Restaurativa Juvenil e o processo de constituição do sujeito adolescente. Por fim, apresentamos na quinta seção as considerações finais sobre o tema abordado.

3. Pesquisa desenvolvida pela Psicóloga Marineide da Silva Pedreira, sob a orientação da Professora Doutora Sonia da Cunha Urt, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, desde agosto de 2012.

4. O PAJUR foi instituído pelo Tribunal de Justiça- MS, por meio da resolução nº 569 de 22/09/2010. O programa é dirigido pelo Coordenador da Infância e auxiliado pelo Juiz de Direito da Vara da Infância e Juventude. Para a realização do serviço de Justiça Restaurativa, em 2012, foi firmado um convênio de cooperação técnica e científica entre o Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul (TJ-MS) e a Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP), em que a SEJUSP colocou à disposição do Tribunal quatro servidoras analistas de ações socioeducativas para realização do procedimento restaurativo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O SUJEITO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

O desenvolvimento cognitivo, segundo Vigotski, acontece em um processo de interação entre a base biológica e o meio ambiente social. A maturação forma as bases elementares; mas, as experiências nas relações sociais que a criança estabelece possibilitam o que Vigotski (2007) chama de salto qualitativo.

[...] Vigotski defende o princípio de contínua interação entre as mutáveis condições sociais e a base biológica do comportamento humano. Ele observou que a partir das estruturas orgânicas elementares, determinadas basicamente pela maturação, formam-se novas e mais complexas funções mentais, dependendo da natureza das experiências sociais a que as crianças se acham expostas. (PALANGANA, 2001, p.96)

Na passagem de um estágio a outro, no desenvolvimento humano ocorre um salto qualitativo. São transformações complexas, possibilitadas pela maturação biológica na interação do sujeito com o social e o cultural. O social, conceito complexo de ser definido nas obras de Vigotski, pode ser compreendido como a forma de organização da vida humana em sociedade e se relaciona com a cultura.

Vigotski (2007) chama de revolução as alterações orgânicas e psicológicas pelas quais o homem passa ao longo de sua existência. Explica a relação entre o sujeito e o ambiente físico e social, chamando nossa atenção para a importância dos signos e instrumentos como mediadores da relação entre o homem e a natureza. Rey (2011), ao definir o sujeito histórico e cultural, explica:

O sujeito é histórico, uma vez que sua constituição subjetiva atual representa a síntese subjetivada de sua história pessoal, e é social, porque sua vida se desenvolve na sociedade, e nela produz novos sentidos e significações que ao constituir-se subjetivamente, se convergem em constituintes de novos momentos de seu desenvolvimento subjetivo. Por sua vez, suas ações na vida social constituem um dos elementos essenciais das transformações da subjetividade social. (REY, 2011, p. 38)

Ao falar da constituição desse sujeito que agrega em si a realidade, Rey (2011) aponta para uma vida subjetiva transformada e transformadora do social. Nesse processo de transformação, as ações do homem são consideradas essenciais e o sujeito é visto como inacabado e ativo frente a uma realidade que traz as suas marcas.

A realidade é compreendida como universal. Os elementos mediadores são: a família, os amigos, a escola, as leis, os signos, além dos instrumentos criados pela humanidade ao longo da evolução histórica. Segundo Molon (2011):

O sujeito é “quase social”, ele não apenas expressa o social de modo imediato e nem o coloca para dentro de si em situações artificiais, mas é na relação com os outros e por meio dela, é na linguagem e por ela que se constitui o sujeito e é constituinte de outros sujeitos, uma relação mediada. (MOLON, 2011, p.117)

AS ADOLESCÊNCIAS

Aspectos econômicos como o movimento de transformação da organização do trabalho e o processo de industrialização das cidades, influenciaram na forma de compreensão e vivência das fases do desenvolvimento humano. Ao que se refere à adolescência, a necessidade de maior tempo de preparação do sujeito para o mercado de trabalho gerou um prolongamento da vida escolar. O sujeito em formação, não mais considerado no período da infância, teve postergado seu momento de ingresso no mundo dos adultos. Uma vez que para acesso a esse novo mundo fazia-se necessário um ofício, uma profissão. Enquanto aprende uma profissão, vivencia um período significado culturalmente e identificado como adolescência no decorrer da história.

Clímaco (1991) explica que as mudanças ocorridas nas formas de relação na sociedade vão sendo significadas, contudo, compreender como acontece a construção social de um conceito não é tarefa fácil. Para a tomada de consciência dos aspectos ideológicos imersos no processo de significação de um fenômeno, é necessário compreender a existência de aspectos refletidos e outros refratados na forma de conceber uma mesma realidade.

O conceito de adolescência é constituído. Podemos afirmar que na diversidade étnica, cultural e socioeconômica do Brasil existem formas diferentes de “experenciar” esse momento; uma vez que encontramos adolescentes exercendo um ofício, enquanto que outros estão ainda na preparação para o mercado de trabalho. Muitos conciliam trabalho e escola ainda aos 14 anos, enquanto alguns jovens com mais de 25 anos cursam a pós-graduação ainda sob a dependência financeira dos pais, preparando-se para uma melhor colocação no mercado de trabalho. São realidades contraditórias e nos fazem pensar nas adolescências, nas várias formas de vivência dessa fase, do desenvolvimento humano em relação com a diversidade de condições reais de vida que encontramos em nosso país.

Clímaco (1991), repensando as concepções que descrevem a adolescência de forma padronizada, apontou a vinculação entre as especificidades do processo de adolescência do indivíduo e suas condições sócio-econômica-culturais. Concluiu a autora que a necessidade de trabalhar ou não define, em grande medida, o processo de ser adolescente.

O relatório realizado pela UNICEF (2011) sobre a realidade do adolescente no Brasil aponta para o direito de ser adolescente chamando nossa atenção para a necessidade de mudança de perspectiva frente a essa população. O documento mostra a importância de participação social e protagonismo do adolescente, principalmente no planejamento das políticas públicas. Dadas às desigualdades de condições reais de vida e oportunidades, o direito em ser adolescente pode ser compreendido como uma possibilidade de efetivação do estabelecido pelo Estatuto da Infância e Adolescência⁵ (ECA) e podemos iniciar pela importância em considerar, como anuncia o relatório, as adolescências e a totalidade.

Esse caráter histórico e cultural presente na concepção da adolescência é por vezes desconsiderado e, como apontam Ozella e Aguiar (2008), fatos sociais surgem nas relações e os homens atribuem significados a esses fatos; definem, criam conceitos que expressam esses fa-

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

tos. Quando definimos a adolescência como “isto” ou “aquilo”, estamos atribuindo significações (interpretando a realidade), com base em realidades sociais e em “marcas”, significações essas que serão referências para a constituição dos sujeitos. O modo de se vestir, os gostos, as atividades que realizam são apresentadas como características universais e atemporais.

Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, o sujeito é um constante vir-a-ser, síntese das mediações com a realidade circundante, constituído por significados apropriados nessas interações que se tornam sentido no campo da singularidade. Processo ativo em que as transformações da sociedade, por alcançarem todos os espaços por onde o sujeito circula, como família, escola e trabalho, acabam por influenciar na formação da identidade.

CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO ADOLESCENTE E A JUSTIÇA RESTAURATIVA

A Justiça Restaurativa Juvenil promove um encontro entre o adolescente autor de ato infracional e a vítima de sua ação. A proposta é restaurar os prejuízos e os danos causados pelo crime com a participação da comunidade. Esse modelo de Justiça fundamenta sua prática no exercício de valores como respeito, humildade, responsabilidade e participação coletiva. O objetivo desta ação jurídica é promover a educação por meio da aproximação das pessoas envolvidas no ato infrator da lei. Consideramos necessário refletir um pouco sobre esse processo de aproximação a partir da leitura histórico-cultural.

Em 2002, o Conselho Econômico e Social das Organizações das Nações Unidas (ONU) foi definido: “Princípios Básicos para Utilização de Programas de Justiça Restaurativa em Matéria Criminal”. A Resolução 2002/12 define e recomenda as práticas de restauração no âmbito judiciário⁶.

Nesse procedimento jurídico, o poder que geralmente é centralizado no Juiz em todas as etapas do processo judicial, passa a ser dividido com a sociedade civil. Dada a amplitude de ações com os princípios da justiça restaurativa, o presente texto parte da análise e reflexão das práticas restaurativas, círculo restaurativo e familiar realizadas no âmbito judiciário com o adolescente que comete ato infracional.

Ao longo do desenvolvimento humano, a apropriação do universal, da totalidade circundante e a transformação desta em singularidade ocorrem por meio da mediação do outro. Uma mediação que Molon (2011) explica não ser necessariamente a presença física, e sim uma relação “mediatizada” pelos signos e pela palavra. A autora afirma a importância da linguagem para a formação do sujeito e que por meio dela é significada. Uma linguagem inclui as várias formas de comunicação humana, pode ser a verbal com a presença física dos comunicantes até uma obra de arte, eternizando uma expressão do pensamento e sentimento do seu autor.

O ato infracional⁷, nesse processo de significação, pode ser compreendido em sua relação com a lei significada por meio das relações sociais entre os homens na organização da

6. Processo restaurativo significa qualquer processo no qual a vítima e o ofensor, e, quando apropriado, quaisquer outros indivíduos ou membros da comunidade afetados por um crime, participam ativamente na resolução das questões oriundas do crime, geralmente com a ajuda de um facilitador. Disponível em: www.Justica21.org.br/interno.php?ativo=BIBLIOTECA.

7. Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal. (art.103, LEI 8069, 1990)

vida em sociedade. A lei como uma produção do homem é parte do desenvolvimento cultural, utilizado de modo errôneo para significar, em muitos casos, não só o ato transgressor, mas até mesmo o próprio adolescente.

De acordo com o pensamento de Vigotski (2007) sobre o desenvolvimento cultural, a apropriação de um significado não ocorre de modo mecanicista. Assim, o significado de adolescente, autor de ato infracional, materializa na história por meio da cultura e, essas significações apresentam-se nas artes, músicas e filmes. O modo como pensamos, compreendemos e falamos sobre a adolescência influi na maneira como agem e vivem os adolescentes, assim como sua ação pode gerar transformações de sentidos e significados em seu ser.

No processo de apropriação desse significado, cada sujeito, buscará ao aproximar-se do termo, apreendê-lo a partir das suas experiências e história pessoal; transformando-o, assim, em sentido para si. Portanto, em nossa concepção, o sujeito é social pela forma de organização da sua vida em sociedade. Ele se apropria deste social desde o nascimento por meio dos signos e dos outros em uma realidade significada.

Parece então razoável ligar o nascimento cultural da criança à necessidade básica que tanto ela quanto o Outro (mãe, pai, etc.) têm de estabelecer vínculos sociais por meio do “canal” da comunicação de que dispõe cada um deles: natural ou biológico no caso (espasmos, choros, movimentos etc.), cultural ou simbólico no caso do adulto. (SIRGADO, 2005, p. 67)

A comunicação é um processo de significação. Vigotski (2007) explica-nos que um simples ato motor de erguer a mão pela criança pode ser interpretado pela mãe como desejo do bebê de tocar, pegar algo. O significado atribuído ao gesto sinaliza um canal de comunicação entre mãe e filho. Comunicação que representa um nascimento da criança no mundo significado, na realidade cultural.

Pensar sobre os adolescentes que praticam ato infracional na perspectiva de compreensão do sujeito explicada por Vigotski, remete-nos ao processo ativo de interação e não ao determinismo social. O adolescente ao realizar um ato transgressor das leis sociais expõe para a sociedade e para si a subjetivação das relações sociais internalizadas.

O sujeito está impregnado pelo social, bem como o social pela singularidade dos homens. O entrelaçamento do sujeito com esse universo social mostra a origem da vida subjetiva, não no campo da abstração, mas na vida material, objetiva e histórica. A análise das condições objetivas de vida explica os processos psicológicos que, por sua vez, também podem nos ajudar a compreender as condições de vida material de cada sujeito.

De acordo com Sirgado (2005), a concepção de sujeito histórico-cultural nos impele a pensar não em como a criança ou o adolescente comporta no social, mas em como esse social é internalizado pelo sujeito no decorrer do seu desenvolvimento. No contato com o mundo, por meio das relações sociais internalizadas, o adolescente constitui-se. O universal é o que foi produzido pela humanidade, além do momento atual: histórico, político, econômico e social e converge-se em pensamento, linguagem, memória, compreensão da realidade e principalmente de si, no processo do desenvolvimento cultural do sujeito.

Nessa perspectiva, pensar o adolescente em relação com o social é compreender este em seu habitat e não em um lugar estranho no qual é inserido em algum momento de sua vida. Constituímo-nos a partir do outro, outro que é a família, os amigos, a escola, as leis, a música,

o filme, chamados de elementos mediadores na constituição do sujeito ou aportes da cultura disponibilizado no grupo social.

O eu não é sujeito, é constituído sujeito em uma relação constitutiva eu-outro no próprio sujeito, essa relação é imprescindível para a constituição do sujeito, já que para se constituir precisa ser o outro de si mesmo. É necessário o reconhecimento do outro como eu, alheio nas relações sociais, e o reconhecimento do outro como eu próprio, na conversão das relações interpsicológicas em relações intrapsicológicas; mas nesta conversão, que não é mera reprodução mas reconstituição de todo o processo envolvido, há o reconhecimento do eu alheio e do eu próprio e, também, o conhecimento como autoconhecimento e o conhecimento do outro como diferente de mim. (MOLON, 2011, p. 112)

O adolescente ao realizar uma transgressão, por meio da mídia que veicula informações sobre o ato e outras formas de relações na sociedade, é compreendido e significado pelos outros e por si mesmo. O aumento da violência nos espaços públicos e privados nos impele a questionar a postura das autoridades e da população em geral frente às transgressões. As ações sejam em âmbito judicial, político ou educacional refletem, de certo modo, a concepção de adolescente para os quais essas ações são destinadas. Um estereótipo universal e o histórico deste dificulta enxergar a pluralidade e nos impede de perceber a singularidade do sujeito que vivencia o momento, mesmo que ele tenha infracionado às leis, engravidado, ou seja, portador de necessidade especial.

Os Círculos Restaurativos⁸ oportunizam uma aproximação – por exemplo diálogos educativos - que, se bem orientada, possibilitam conhecimento da singularidade dos sujeitos envolvidos. Considerando-se a importância da relação com o outro para a constituição do sujeito e o processo de significação da realidade, tanto à vítima como ao adolescente, ao familiar e à comunidade, pode ser um momento de constituição de novos significados, tanto dos sujeitos quanto dos fatos.

Um encontro que apresenta possibilidades e limites, como processo educativo e, não pode negar ser uma mudança de perspectiva frente à forma tradicional da Justiça, do Estado de lidar com a transgressão. Brusius e Rodriguês (2008) ao falarem sobre o modelo de Justiça Retributivo dizem:

Tradicionalmente, nossa cultura tenta solucionar os problemas de infração de leis e de prática de atos de violência através de métodos de exclusão, coerção ou punitivos, visando reprimir as condutas inadequadas. Esta repressão, além de, na maioria dos casos, não conseguir ocasionar uma mudança nos envolvidos, pode gerar um aumento do conflito que surgiu originalmente. Na melhor das hipóteses, o sujeito que praticou a infração não irá repeti-la por medo de punição, mas dificilmente terá elaborado uma aprendizagem em relação ao que aconteceu. (BRUSIUS E RODRIGUÊS, 2008, p.201)

As autoras apontam o potencial lesivo dos métodos tradicionais de enfrentamento da violência e infração das leis à constituição do sujeito. Lembramos Patto (2007) o qual, ao apresentar as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro, nos remete aos tempos do Império apontando que, ainda hoje, a função da escola é a mesma: de prevenção à criminalidade. A autora também esclarece a respeito da educação praticada por meio das medidas socioeducativas.

8. Os círculos são reuniões na qual participam as partes envolvidas no ato transgressor da lei: o adolescente que praticou o ato, familiares, aquele que sofreu a ação e o apoiador, que é o representante da comunidade.

É urgente a mudança radical das instituições de detenção de menores, eufemisticamente chamadas de “socioeducativas”, para que deixem de ser espaços de barbárie e se transformem em lugares de escuta da dor da humilhação como sofrimento político (pois engendrado em relações desiguais de poder), para que seus portadores possam apropriar-se dela no plano simbólico, única forma de superar a retaliação cega e muitas vezes fria que essa dor engendra e de torná-la alavanca de entendimento, por parte desses jovens, da lógica que move uma realidade social que violenta o tempo todo os despossuídos e de ações que contribuam para a transformação dela em direções de fato democráticas. (PATTO, 2007, p. 262)

A escuta ressaltada pela autora refere-se àquela que seja livre de culpabilização do adolescente ou da sua família, que se caracteriza pela possibilidade de olhar o sujeito em suas condições reais de vida. E não se trata de permissividade e vitimização, mas prática educativa por meio do entendimento de si, do outro e da realidade circundante. A Justiça Restaurativa pode oportunizar essa escuta quando adolescente, família, vítima e comunidade dialogam sobre sentimentos e pensamentos diante da infração, bem como ao falarem sobre as necessidades envolvidas no ato infracional. Consideramos o contexto do círculo restaurativo propício à condução de um olhar crítico das condições reais de vida favorecedoras e mantenedoras dos conflitos sociais.

A Justiça Restaurativa Juvenil atualmente é referendada pela Lei 12.594 de 18/01/2012 – no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) quando estabelece alguns princípios para execução das medidas socioeducativas. Destacamos quatro destes para pensarmos como se apresentam na ação restaurativa.

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

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

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

IX – fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários no processo socioeducativo (Título II, Cap.I, Art. 35, Lei 12.594 de 2012)

Os incisos II e III, que tratam da excepcionalidade judicial e prioridade das práticas restaurativas com inclusão das necessidades das vítimas como forma de educação, merecem nossa atenção. Nas práticas restaurativas, encontramos essa excepcionalidade judicial; pois, trata-se de um distanciamento da justiça com a aproximação dos envolvidos no ato transgressor. A oportunidade que a vítima tem de ser ouvida, compreendemos ser a possibilidade de garantir os princípios VIII e IX.

A linguagem é constitutiva e constituidora do sujeito. O sujeito é constituído pelas significações culturais, porém a significação é a própria ação, ela não existe em si, mas a partir do momento em que os sujeitos entram em relação e passam a significar, ou seja, só existe significação quando significa para o sujeito, e o sujeito penetra no mundo das significações quando é reconhecido pelo outro. (MOLON, 2011, p.110)

Como apontamos, Molon (2011) explica a linguagem como instrumento mediador na constituição do sujeito. Ao se relacionar com o outro por meio da linguagem a pessoa se in-

sere no mundo das significações; então, por meio da linguagem nas relações podemos transformar nossa forma de ver e compreender a realidade e o outro. Consideramos o encontro do adolescente, da vítima e comunidade no círculo restaurativo uma oportunidade de reconhecer e ser reconhecido pelo outro. O significado veiculado pela mídia, pelos artefatos culturais de adolescente autor de ato infracional, até mesmo o significado constituído por meio do ato da transgressão na relação entre os envolvidos pode ser ressignificado neste novo encontro. A transformação pode ocorrer a partir deste encontro considerando que o sujeito é ativo, já que a realidade é significada pelo homem na interação com o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os círculos restaurativos são considerados por alguns autores como possibilidade de pacificação social. Nós entendemos que o termo mais apropriado para esta ação é aproximação social. A pacificação social nesta ação pode ser compreendida como resolução dos conflitos, a partir da compreensão e aceitação mútua entre os membros envolvidos no ato, desconsiderando os vários fatores envolvidos na prática de um ato transgressor da lei. As condições sociais desiguais devem ser consideradas para não correremos o risco de negar processos que contribuem para os conflitos sociais, como o desemprego, a má qualidade da educação, a falta de políticas públicas, a negligência dos direitos conquistados, entre outros.

Entendemos que os círculos são educativos pela aproximação que exercem entre as pessoas e pela oportunidade de promover um alívio à vítima e ao adolescente, autor de ato infracional, considerando que ambos vivem a dor e a humilhação de uma realidade violenta, como já apontado em PATTO (2007). Além de se constituir como importante ferramenta de construção de corresponsabilidade social pelo envolvimento da comunidade.

A relevância está na possibilidade desta aproximação dos sujeitos nos círculos conduzir à transformação social, não somente pelo fato de ser possibilidade de reparação do ato transgressor, mas por ser oportunidade de compreensão e escuta de muitas vozes e talvez de vozes originadas de contextos sociais desiguais. Por fim, dadas às condições reais de vida de dor e humilhação tão presentes há longas datas em nossa sociedade, este encontro pode ser oportunidade, sob um olhar crítico das mazelas que originam os conflitos sociais, de educação e novas formas de constituição dos sujeitos em direção à transformação das relações sociais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**, Lei 12.594 de 18 de janeiro de 2012.
- _____. **Estatuto da Criança e do adolescente**. Lei nº 8.069; de 13 de julho de 1990.
- BRUSIUS, Analice, RODRIGUÊS, Mariana, R. **A Psicologia e a Justiça Restaurativa**, In: BRANCHER, Leoberto, SILVA, Susiâni (orgs.), *Justiça para o século 21: Instituinto Práticas Restaurativas: Semeando Justiça e Pacificando Violências*. Porto Alegre: Nova Pova, 2008.
- CLÍMACO, Adélia. A. S. **Repensando as concepções da adolescência**. São Paulo, 1991. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) Pontífca Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 1991.
- MOLON, Suzana I.; **Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vigotski**. 4ª edição, Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

OZELLA, Sérgio, AGUIAR, Wanda, M. J. **Desmitificando a concepção de adolescência.** Caderno de Pesquisa, v. 38, n. 133, p. 97-125, jan./abr. 2008.

PALANGANA, Isilda, C. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vigotski:** A relevância do social. Summus, 2001.

PATTO, Maria H. S.; **“Escolas cheias, cadeias vazias”** Notas sobre as raízes ideológicas do pensamento ideológico brasileiro. Estudos Avançados; 2007.

SIRGADO, Angel P.; **As Marcas do Humano:** As Origens da Constituição Cultural da Criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

REY, Fernando L. G.; **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios.** São Paulo: CENGAGE Learning, 2011.

UNICEF. **O direito de ser adolescente:** Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades / Fundo das Nações Unidas para a Infância, Brasília, DF, 2011.

VIGOTSKY, Lev S.; **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Martins Fontes, 2007.

[2.3]

Redução da maioria penal, sofrimento e criminalização da pobreza¹

Paulo Cesar Duarte Paes²

RESUMO

O presente artigo resulta da elaboração de um texto para subsidiar uma audiência pública contra a redução da idade penal. Cita outros estudos para demonstrar que os argumentos que sustentam a redução da maioria penal são mitos infundados e difundidos por setores inescrupulosos da mídia empresarial. O grande número de adolescentes envolvidos em atos infracionais é apenas parte da grande violência social que vive o Brasil e o mundo, num momento de concentração da riqueza capitalista em que os mais pobres sofrem de forma mais acirrada a ausência de direitos. Esse processo causa grande sofrimento em crianças e adolescentes, que irão desenvolver formas de psiquismo mais destrutivas tornando-se vulneráveis ao crime. Trata-se de um modelo social que criminaliza a pobreza.

Palavras-chave: Violência; Socioeducação; Idade penal; Criminalização da pobreza.

1. O presente texto resulta de um documento guia apresentado na Audiência Pública Contra a Redução da Maioridade Penal realizada pela Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso do Sul e pela Câmara de Vereadores de Campo Grande, no dia 09 de junho de 2015. Estiveram debatendo a questão os maiores estudiosos e especialistas do tema no Mato Grosso do Sul. Deputados, vereadores, juizes, promotores, defensores, professores, psicólogos, advogados, assistentes sociais, pesquisadores, estudantes e cidadãos em geral, apresentaram suas reflexões e seu entendimento fundamentado sobre o tema e assinaram o Manifesto Contra a Redução da Imputabilidade, contra a PEC 171 e a favor da aplicação incondicional do Estatuto da Criança e do Adolescente (LEI Nº8.069/1990) e da Lei do SINASE (LEI Nº 12.594/2012).

2. Professor do Curso de Artes Visuais da UFMS, Doutor pela UFSCar, pós-doutorando pela UEL, trabalhou na Coordenação Nacional do SINASE - SDH. Pesquisador com variadas obras publicadas sobre o tema da socioeducação, desde 1994. Fundador e atuante do Projeto de Extensão: Formação de Socioeducadores, da Escola de Conselhos da PREAE/UFMS. Trabalhou em instituições de atendimento a adolescentes autores de atos infracionais e usuários de drogas entre 1988 e 1999 pdpaes@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O cometimento de atos infracionais por adolescentes no Brasil não tem a dimensão que setores da mídia empresarial divulgam. A quantidade de crimes cometidos por adolescentes é muito menor do que os crimes cometidos por adultos; apenas 11,7% dos atos infracionais cometidos por adolescentes são crimes contra a vida sendo que a grande maioria está presa por tráfico, furto e roubo; a colocação de dezenas de milhares de adolescentes no sistema penitenciário não é um meio para diminuir a violência, pelo contrário, essa medida deve aumentar significativamente a criminalidade. Então porque esses meios de comunicação atuam mentirosamente de forma tão intensa junto à opinião pública construindo uma relação de ódio, contra os direitos humanos e contra a política de reeducação dos adolescentes, incitando a sociedade de forma quase generalizada a defender a redução da maioria penal?

Demonstraremos como e porque um indivíduo (criança, adolescente ou adulto) constrói uma consciência identificada com a destrutividade, a violência e o crime a partir do seu sofrimento, sentimento que lhe foi imposto pela realidade social. Utilizaremos para compreender o processo de internalização da violência os fundamentos da Psicologia Histórico Cultural, elaborando uma apropriação e superação dos modelos psicanalíticos que entendem o sofrimento individual causado pela privação emocional como causa da delinquência³, na realidade a violência e o sofrimento são históricos passados de geração para geração.

O objetivo deste artigo é demonstrar que existem forças sociais muito mais profundas e invisíveis que estão por trás desse comportamento midiático que levou a grande maioria da população do Brasil a focar seu ódio contra aqueles que, na verdade, são a consequência de um problema social e não sua causa. A violência se estabelece a partir da concentração da riqueza, da falta de dignidade de vida das populações mais pobres e de um sistema político extremamente violento contra esses mesmos pobres.

A crítica se fundamenta na compreensão de que a causa primeira não tem origem no indivíduo ou na relação familiar, mas na sociedade que produziu anteriormente esse modelo de relações institucionais e familiares. A origem do sofrimento e da violência está no modelo econômico neoliberal que tem uma necessidade insana de concentração de riqueza e privilégios de uma elite que detém a maior parte da riqueza humana. Ela carrega consigo os interesses de categorias intermediárias que também tem privilégios e produz uma enorme miséria social, exclusão, sofrimento e violência. A família do adolescente autor de atos infracionais é apenas o predicado de um sujeito muito mais poderoso: o sistema financeiro que é o centro das relações econômicas do capitalismo e que financia o aparato repressivo, policial, carcerário e midiático.

OS MITOS QUE SUSTENTAM A REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL

Causa Pétrea, a idade penal aos 18 anos não pode ser modificada, sob pena, de “rasgarmos” a constituição e desrespeitarmos as orientações internacionais dos direitos da criança e do adolescente como as Diretrizes de Riad (diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da

3. Realizamos vários estudos sobre essa questão anteriormente (PAES, 2010, 2012a e 2014), mas aqui utilizaremos apenas algumas sínteses conclusivas de tais estudos.

Delinquência Juvenil), as Regras de Beijing (Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude) e a Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente da qual o Brasil é signatário. Nenhum país conteve a violência reduzindo a idade penal, esse é o principal mito propalado por setores mais especulativos da mídia empresarial.

Historicamente o Brasil caracterizou-se pelo desrespeito aos direitos das crianças e adolescentes mantendo uma tradição de um tratamento perverso com os pobres, os negros e os índios, reproduzindo durante séculos a ausência de justiça, educação e condições de vida digna, sendo a principal a causa de violência social.

Os jovens negros⁴ e pobres estão no topo dos índices de pessoas assassinadas no país. Antes de tornarem-se vitimizadores foram vítimas de um sistema perverso, o mesmo sistema que depois quer colocá-los na cadeia comum. A PEC 172 (Projeto de Emenda Constitucional) é parte de uma política desumana de criminalização da pobreza, de ausência de educação, de políticas públicas de qualidade e uma forma ainda mais cruel de justificar o abandono social de milhões de brasileiros. Desde 1992 mais de vinte PECs foram apresentados no Congresso Nacional com objetivo de reduzir a imputabilidade penal, mas todas foram barradas na Comissão de Constituição e Justiça da Câmara dos Deputados. Com a eleição de uma grande maioria de parlamentares mais conservadores e diretamente vinculados aos interesses do grande capital, tornou-se possível a negação de uma causa pétreia da Constituição Brasileira fosse aprovada na Câmara dos Deputados, mesmo sendo inconstitucional.

Ao segregar uma parcela significativa da população em condições subumanas e de extrema perversidade a sociedade brasileira cria um imenso instrumento de reprodução da violência e da criminalidade social.

A redução da idade penal colocaria dezenas de milhares de adolescentes no sistema penitenciário que é a escola do crime organizado, aumentando ainda mais a violência no país. No sistema socioeducativo os adolescentes recebem mais atenção e ficam apartados dos criminosos mais experientes. No Sistema Penitenciário os profissionais que ali trabalham não têm poder, quem manda efetivamente dentro das grades são os grupos criminosos, mais ou menos organizados. Para um preso sobreviver ali dentro ele tem que receber proteção de um desses grupos e quando sair será cobrado sendo obrigado a trabalhar para o crime. Colocar dezenas de milhares de adolescentes no sistema penitenciário vai aumentar significativamente a violência e a criminalidade no Brasil.

No Sistema Socioeducativo aproximadamente 25 mil adolescentes estavam presos em 2012 (SINASE/SDH, 2014). Os/as adolescentes cumprem a medida de privação de liberdade que tem o mesmo sentido de retirar os/as adolescentes com algum grau de periculosidade da vida social, que o sistema penal tem com os adultos. Privados de liberdade eles/elas são obrigados/as a estudar sendo que quase todas as unidades do Brasil já possuem escolas em funcionamento. Muitos adolescentes chegam às unidades sem que nunca tenha antes frequentado uma escola. São oferecidos também cursos profissionalizantes, esporte e cursos de artes. A política do SINASE tem o objetivo de proporcionar para essas unidades atividades de educação com qualidade e em período integral, isso sim ameniza a violência e a criminalida-

4. Em 2010 quase 35 mil negros foram assassinados no país (<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013-10-10/indice-de-assassinato-de-jovens-negros>)

de no Brasil e não colocá-los na escola do crime que é a cadeia. Para que os/as adolescentes tenham seu direito a uma educação de qualidade e todos os outros direitos sejam ressarcidos.

A redução da idade penal é um apelo superficial e sem fundamento que coloca como causa do problema da criminalidade no Brasil os/as adolescentes e jovens entre 16 e 18 anos que cometem atos infracionais. Na realidade é uma cortina de fumaça para desviar as reais causas do problema que é são a ausência de uma educação de qualidade. Falta educação infantil, a educação integral é quantitativamente inexpressiva, as políticas de cultura não chegam a maior parte da população, a formação para o trabalho ainda é insipiente e não chega para quem mais precisa, as políticas de saúde, assistência social e habitação são insuficientes. Sem investimento na qualidade de vida e na formação integral das crianças e adolescentes um grande contingente sofre com o abandono e a negligência do Estado e é justamente nesse grupo que serão recrutados para o crime, grande parte dos adolescentes que irão posteriormente delinquir. Mais uma vez a tradição de ausência de direitos do país irá penalizar a vítima.

Na justiça ocorre a mesma coisa, se um filho da classe média comete um crime e recebe uma medida terá um advogado muito bem pago defendendo “seu cliente” que será solto com muito mais facilidade do que um de origem pobre, que não tem recursos para pagar um advogado particular.

Reduzir a idade penal é um exercício de vingança com o nome de justiça. A privação de liberdade deve se aplicada quando o/a adolescente apresentar algum grau de periculosidade e com o sentido de sua socialização e educação. Infelizmente, setores da mídia mais preocupados com o espetáculo, visando audiência e lucro e descomprometidos com uma comunicação pública ética e de qualidade, se utilizam da comoção gerada por alguns crimes mais terríveis e incitam a justiça com as próprias mãos, o linchamento público, o castigo e o sofrimento (Volta o conceito de o suplicio medieval), ou seja, incita à violência. Essa mídia descomprometida com a comunicação social tem jogado grande parte da população brasileira, menos informada, contra o ECA, contra os Direitos humanos e principalmente contra a justiça, incitando a população a vingar suas dores no mero sofrimento do outro e a desejar penas a punição e não a educação para o desenvolvimento de relações sociais saudáveis.

Dentre os cientistas e grandes estudiosos que produzem conhecimento acerca dessa questão no direito, na psicologia, na sociologia, na filosofia não existe quem defenda a redução. Os defensores da redução são em geral políticos descomprometidos com a causa e com interesses escusos e jornalistas descomprometidos com a comunicação pública que utilizam o sofrimento das vítimas para ganhar audiência e lucrar com essa demagogia. Muitos defensores da redução são pessoas que passaram por situações de sofrimento por causa da violência social ou conhecem alguém que passou por isso e encontram nesses jornalistas antiéticos e políticos inescrupulosos uma válvula de escape para o seu ódio pessoal dando vazão social ao sentimento de vingança.

A falada impunidade do adolescente é um mito amplamente difundido por setores sensacionalistas da imprensa que desconhecem que dezenas de milhares de adolescentes ficam todos os anos presos. Outro mito é o de que os adolescentes são responsáveis pela maioria dos crimes, pois apenas 1% dos crimes praticados no Brasil são cometidos por adolescentes conforme demonstra o Ministério da Justiça.

Outro mito é que os/as adolescentes cometem os crimes mais graves, pois na realidade apenas 3% dos crimes cometidos por adolescentes são graves como demonstra o Sistema de Informação do SINASE.

Um mito bastante propalado é que os adolescentes são responsáveis por grande parte dos crimes contra a vida. Na realidade entre os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de privação de liberdade (22 mil em 2012), que são os com maior grau de periculosidade, apenas 11% cometeu algum crime contra a vida, incluindo assassinato, latrocínio e tentativa de assassinato. A imensa maioria está envolvida em tráfico, furto e roubo (SDH, 2014).

Um mito muito utilizado principalmente nos setores mais atrasados da mídia é que a redução da maioridade penal vai diminuir a violência. Os países que reduziram a idade da imputabilidade não diminuíram a violência e muitos que fizeram isso estão voltando à legislação anterior (PRAGMATISMO POLÍTICO, 2014).

O SOFRIMENTO COMO ORIGEM SUBJETIVA DA VIOLÊNCIA

Winnicott (2005 e 1993) desenvolveu uma teoria que associava diretamente o comportamento delinquente de adolescentes ao sofrimento sofrido durante a infância, com ênfase para a privação emocional causada pelo afastamento da criança de sua mãe e família. Em sua obra “Privação e delinquência” ele demonstra que as crianças que foram afastadas de suas famílias durante alguns anos no Reino Unido, durante a Segunda Guerra Mundial, mesmo voltando para suas famílias, delinquiram generalizadamente depois que a Guerra terminou. Segundo o autor o sofrimento causado pela ausência do afeto familiar, mesmo que durante apenas alguns anos, causou um profundo sofrimento psíquico. Para que as crianças suportassem o sofrimento permaneciam muito tempo mergulhadas na sua própria imaginação, criando situações imaginárias de contato com a mãe, ora de amor ora de raiva pelo abandono. Essa exacerbação do imaginário as distanciava da realidade escolar, institucional e social causando certa ausência e prejudicando suas relações societárias. O sofrimento causado pela privação emocional gera comportamentos destrutivos e muitas mães, familiares e profissionais das instituições de atendimento não estão preparados para lidar com essa destrutividade.

Winnicott (1993 e 2005) alerta sobre a necessidade de que os vínculos não sejam perdidos e que os responsáveis consigam manter uma relação afetuosa, mas que sejam firmes na condução da criança ou adolescente no sentido de determinar os limites das suas relações e fortalecer a capacidade do adolescente ou criança em manter o controle diante das relações sociais. A ausência dessa capacidade em manter a vinculação emocional junto com a determinação dos limites para uma sociabilidade saudável

CRIMINALIZAÇÃO E SOFRIMENTO DOS ADOLESCENTES POBRES NO BRASIL

A proposta de redução da maioridade vem como parte de um movimento muito maior, histórico e global de avanço das forças que defendem a concentração da riqueza. O pesquisador Frances Thomas Piketty (2014) realizou nos últimos anos uma das maiores pesquisas sobre o processo de concentração da riqueza mundial, que vem se consubstanciando radi-

calmente desde a queda do muro de Berlim. Nunca os ricos foram tão ricos na Europa, nos Estados Unidos, nos ditos países emergentes e em todo o mundo. Para manter os “pobres” longe da imensa riqueza produzida as últimas décadas, os Estados estão reconstruindo suas legislações focadas na retirada de direitos trabalhistas, direitos humanos em geral e ampliação da liberdade de exploração dos trabalhadores. Isso ao mesmo tempo em que a utilização da tecnologia proporciona a diminuição dos postos de trabalho incidindo diretamente no aumento de pessoas desempregadas excluídas do sistema econômico. Quando falamos em adolescentes em unidades de internação estamos tocando diretamente nessa questão: a miséria.

O não cumprimento do ECA, a campanha contra os direitos humanos e o recuo nos direitos constitucionais estão diretamente relacionados a interesses de concentração de capital de uma elite que é quem de fato tem o poder na atual organização dos Estados nacionais. A mídia empresarial passa a ter uma função específica nesse contexto, posicionando-se contra os direitos humanos, contra os direitos trabalhistas e contra o direito de livre manifestação política, pois esses direitos já conquistados historicamente dificultam o processo de concentração do capital.

Os direitos dos pobres têm custos cujos valores seriam tirados da riqueza em geral significando uma “perda” para os grandes investidores capitalistas. A luta da mídia contra os direitos humanos é uma forma ideológica de manter os “pobres” longe da imensa riqueza produzida, enganando a população, afirmando que a responsabilidade pela violência social é dos adolescentes, porque eles não vão presos numa cadeia comum e são beneficiados com a medida de internação, uma espécie de “prisão especial” com direitos garantidos. Para esses setores midiáticos os direitos humanos não devem ser garantidos para os presos, como acontece nas penitenciárias brasileiras onde o interno vive em condições subumanas. Eles defendem que o sofrimento é parte da pena, que é justo, que educa e que os adolescentes pobres que cometem crimes devem sofrer essa violência, como uma forma de vingança social. Se no sistema socioeducativo eles sofrem menos, não sofrem o suficiente, então devem ir para uma cadeia comum junto com os adultos e sofrer todo tipo de atrocidade.

O maior foco de violência social é a ausência de investimento suficiente em educação, saúde, justiça, cultura, esporte, segurança, enfim a garantia dos direitos constitucionais para todos. Os índices de criminalidade são alarmantes principalmente contra adolescentes e jovens em sua grande maioria pobres e negros. Trata-se da continuidade de um perverso sistema de dominação de uma elite sobre uma maioria desprovida de instrumentos culturais para sua emancipação que se perpetua desde os tempos coloniais.

O Estatuto da Criança e do Adolescente já tem 25 anos desde sua criação e ainda não conseguimos cumprir a grande maioria das suas determinações legais. A prioridade absoluta para o atendimento as crianças e adolescentes prevista no artigo 227 da Constituição Federal e no ECA não saiu do papel, simplesmente porque não existem recursos públicos para o cumprimento da lei, porque não há vontade política para isso, porque o Estado brasileiro, executivo, legislativo e judiciário, não existe para defender direitos de pobres, mas os interesses dos ricos.

Milhões de crianças não tem acesso à educação infantil vivendo o abandono e o sofrimento desde muito pequenas enquanto suas mães saem para trabalhar. Milhões de crianças pobres do Brasil não tem acesso a um atendimento de saúde integral de qualidade incluindo

saúde mental para elas e suas famílias. A grande maioria das crianças e adolescentes das classes populares no Brasil não tem acesso a atividades culturais e desportivas que teriam importante papel na prevenção a violência. A escolarização é péssima, pior do que a da Bolívia e de Cuba que são países com renda per capita até 10 vezes menor que a do Brasil.

Todo isso porque a elite que controla o sistema econômico suga o trabalho, o sangue e a alma dos trabalhadores e lhes oferece péssimas condições de vida e dignidade, no máximo alguns artigos supérfluos de consumo, porque estão ligados a interesses de mercado. Entra governo, sai governo e os direitos a saúde, educação, profissionalização, cultura, esporte, e condições dignas de vida conforme preconiza a Constituição continuam sem cumprimento. Isso porque tal decisão não depende da vontade de um ou outro governo, mas de conseguir romper com interesses privados do sistema econômico, que banca o “lobby” no congresso, que financia os partidos nas eleições e que tem interesses comuns aos profissionais do sistema de justiça. O Estado existe a serviço de interesses privados de uma burguesia que se empan-turra com tanta riqueza e não permite que nem o mínimo para uma vida digna seja disponibilizado para os filhos dos setores mais empobrecidos da classe trabalhadora.

Todas as pesquisas mostram que a imensa maioria dos 22 mil adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação vem de famílias que ganham até 2 salários mínimos, tem escolaridade baixíssima e o índice de analfabetismo é de aproximadamente 22% enquanto o analfabetismo funcional é quase generalizado.

Como se não bastasse tudo isso temos uma polícia extremamente violenta que maltrata e tortura a grande maioria dos adolescentes quando são presos. Uma polícia que mantém a tradição histórica do Brasil, desde o início da colonização, de matar e torturar ferozmente os índios que não se submetiam aos trabalhos forçados dos portugueses, aos negros que não aceitavam a condição de escravidão e agora a uma grande parte de brasileiros, que não foram educados como deveriam e recebem então o tratamento do clássico: “pelourinho”. Grandes setores da polícia, do empresariado mais ignorante, da mídia dita imprensa marrom e até de profissionais do sistema socioeducativo perpetuam essa concepção de impor as formas mais aterrorizantes de sofrimento e tortura como justiça.

Essa tradição escravocrata de manter a submissão de quem trabalha pelo sofrimento na carne e na alma não nos foi trazida pela história como forma automática de repasse de uma cultura de geração para geração. Os interesses da elite econômica sempre estão em jogo e, nesse caso, trocaram-se os nomes, mas a histórica perpetua a mesma lógica. Se aos barões do açúcar a tortura freqüente aos escravos era uma necessidade do sistema produtivo, hoje a existência de uma polícia extremamente violenta contra aqueles que não têm recursos para pagar um advogado em sua defesa é uma forma mais abstrata e genérica de se manter o mesmo tipo de relação: contra os pobres que não tiveram acesso a educação o trabalho em péssimas condições, a vida indigna e o “pelourinho”.

Em 2013, no corte seco de um dia, existiam cerca de 600.000 mil presos no Brasil vivendo nas condições mais indignas e violentas que possa existir. Se juntarmos os 250.000 mil mandatos de apreensão não executados e todos os que passam pelo sistema durante o ano inteiro, teremos muito mais de um milhão de presos em 2015, e em dez anos mais de dois milhões (1% da população). Esse é o *apartheid* do Brasil contemporâneo. Um país que nunca foi tão rico, mas que mantém uma das piores tachas de distribuição de riquezas do mundo e

que para manter uma pequena elite gastando o impossível com superficialidades na Florida, com carros, iates e casas de custo exorbitante, precisa tratar parte de seu povo ainda como escravo, sem acesso a condições dignas de vida, sem que possa apropriar as formas mais desenvolvidas da cultura e do conhecimento historicamente acumulado e submerso numa intensa miséria e violência social. Para os pobres a principal política pública destinada e a polícia que mata e tortura e a cadeia (masmorra) que esconde os problemas causados pela exploração humana e concentração da riqueza no Brasil.

Aumentar, ainda mais, a população carcerária do Brasil aponta para a barbárie, para o caos da violência social em que estamos mergulhando. Quem primeiro usou o conceito de Barbárie de uma forma mais social e filosófica foi a grande Rosa de Luxemburgo (1979), mas de uma forma bem diferente: “socialismo ou barbárie”. Foi o que aconteceu os alemães de sua época não chegaram ao socialismo e veio a barbárie com Hitler. Para ela o capitalismo é a barbárie, essa sede de riqueza de uma elite privilegiada, o (latifundiários milionários que querem sempre mais). O estado de bem estar social Keynesiano (proposto pelo ex-ministro Mantega) que elevou o povo europeu a um patamar de vida digna, somente foi possível porque se o sistema não melhorasse as condições de vida da população essa população tinha a opção de fazer uma revolução socialista e se unir ao então bloco soviético.

Defender a colocação de dezenas de milhares de adolescentes nas masmorras do Sistema Penitenciário brasileiro, onde quem governa é o crime organizado, demonstra em que grau absurdo social chegou a elite econômica e política do Brasil em relação a sociabilidade dos mais pobres. Somente os adolescentes oriundos de famílias empobrecidas permanecem presos assim como os adultos. Ao todo quase um milhão de pessoas passa, por ano, pelo sistema prisional brasileiro, usuários de droga são tratados como se fossem animais para serem enjaulados, retira-se os investimentos em educação, saúde e demais políticas públicas enquanto a elite continua enriquecendo a passos largos (PIKETTY, 2014). Essa forma de entender o mundo, que coloca o diferente pobre ou no trabalho aviltante (800,00 reais por mês?) ou no inferno da civilização tem origem no privilégio, no acúmulo de capital e em toda essa parafernália consumista que destrói o planeta.

Vivemos o contra fluxo, a barbárie do capitalismo joga em todo o mundo seu jogo pesado que retira os direitos dos mais pobres como mecanismo de concentrar a riqueza com os mais ricos. O retrocesso na implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente demonstra essa perspectiva histórica. Passaram-se 25 anos e as unidades de internação de adolescentes ainda não garante os direitos dos adolescentes, porque existe uma forte pressão de setores que não querem educar o adolescente, mas castigar, sem saber que assim vão devolver para a sociedade pessoas muito mais vulneráveis ao cometimento de crimes e violência.

Os fantasmas do menorismo, da cultura carcerária, do suplício, da justiça como vingança, da justiça com as próprias mãos voltam a aparecer com força em toda a sociedade, influenciando as instituições fechadas do sistema socioeducativo. A negligência e a violência vivida por milhões de crianças e adolescentes continua mesmo quando o adolescente “deveria” estar sob a proteção do Estado com todos os seus direitos garantidos. Nesse momento é ainda mais relevante à formação continua dos socioeducadores e de toda a rede de atenção e o fortalecimento dos preceitos legais e políticos, tais como: a Constituição Federal, o ECA e a lei do SINASE e as Resoluções do CONANDA.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069 – 13/07/1990.

BRASIL. **Constituição Federal**. 1988.

BRASIL. **SINASE**. Lei nº 12.594 – 18/01/2012.

LUXEMBURGO, Rosa. **Greve de massas, partido e sindicatos**. Belo Horizonte. Editora Kairos. 1979.

PAES, Paulo C. Duarte. **Imaginação, arte e socioeducação** In: PAES, Paulo C. Duarte e ADIMARI, Fernandes. Formação continuada de socioeducadores. Aspectos do direito, da educação e da gestão no SINASE. Campo Grande. UFMS. 2013.

_____. **Privação emocional e pedagogia socioeducativa**. In: PAES, Paulo C. Duarte Paes e AMORIN, Sandra Francisco. Adolescentes em conflito com a lei: fundamentos e práticas da socioeducação (p. 37-51). Campo Grande. UFMS. 2012.

_____. **O Socioeducador**. In: PAES, Paulo C. Duarte e ADIMARI, Fernandes. Formação Continuada de Socioeducadores (Caderno 2, p. 103-118). Campo Grande. UFMS. 2010.

PAES, Paulo C. Duarte. **Escola de Redução de Danos na fronteira do Brasil com o Paraguai**. Rio de Janeiro. Psicotrópicus. 2013.

PIQUETTY, Thomas. **O Capital no Século 21**. Rio de Janeiro. Intrínseca. 2014

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo. Martins Fontes, 2001b

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo. Martins Fontes. 1996.

WINNICOTT, D. D. **Privação e delinquência**. Trad. de Álvaro Cabral. São Paulo. Martins Fontes. 2005.

_____. **A Família e o desenvolvimento individual**. Trad. de Marcelo Brandão Cipola. São Paulo. Martins Fontes. 1983

<http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/segundo-ministerio-da-justica> - 2014

<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/apenas-3-dos-delitos> - 2014

<http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/programas/sistema-nacional-de-medida> - 2014.

<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2014/04/todos-os-paises-que-reduziram-maioridade-pena> - 2014).

[2.4]

Juventude negra e perspectivas para além dos “não – lugares sociais” – uma questão de combate à violência e ao racismo

Ana Luisa Alves Cordeiro¹
Maria José de Jesus Alves Cordeiro²

RESUMO

A relação entre o número de adolescentes brancos ou negros n Sistema Socio-educativo é uma demonstração incontestante do racismo no Brasil. Este artigo tem por objetivo retratar a situação de violência e de racismo que afeta a juventude negra brasileira e os desafios que se colocam à educação brasileira. O estudo utiliza-se da pesquisa bibliográfica e documental, bem como de alguns dados estatísticos e informações sobre a utilização arbitrária de medidas socioeducativas para resolver problemas locais de violência escolar.. A reflexão sobre a situação de violência e racismo enfrentada pela juventude negra implica em problematizar o papel da educação e das medidas socioeducativas, por um viés da intersectorialidade. Essa problematização reafirma a importância de ações governamentais e não governamentais de forma conjunta, de caráter preventivo, ou seja, de políticas públicas que combatam o extermínio da juventude negra brasileira e os “não-lugares sociais” impostos historicamente à população negra.

Palavras-chave: Juventude negra; Violência; Racismo; Medidas socioeducativas.

1. Doutoranda em Educação, pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Orientador: Prof. Dr. Ahyas Siss (UFRRJ/UCDB). Bolsista PROSUP/CAPES. Vice-Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPE/MB); e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero, Raça e Etnia (GEPEGRE/CNPq/UEMS). Contato: analuisatri@yahoo.com.br

2. Doutora em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora adjunta da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), na graduação, no Mestrado em Educação e no Mestrado Profissional Ensino em Saúde. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero, Raça e Etnia (GEPEGRE/CNPq/UEMS); coordenadora do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia (CEPEGRE/UEMS); e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPE/MB). Contato: maju@uems.br

INTRODUÇÃO

A realidade da juventude negra brasileira é um tema que tem recebido especial atenção dentro da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) da Presidência da República (PR), criada pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. A referida Lei além de criar a SNJ, criou também o Conselho Nacional da Juventude (CNJ) e instituiu o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem).

A SNJ realiza uma série de programas e ações direcionados aos/às jovens na faixa etária entre 15 e 29 anos, ressalvado o disposto na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Além disso, a SNJ conseguiu avanços importantes na garantia de direitos e de mecanismos de participação, entre eles os Conselhos e Conferências Nacionais de Juventude e a aprovação do Estatuto da Juventude, disposto na Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013.

No ano de 2013, o Governo Federal, por meio da Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) e da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) criou o “Juventude Viva”, plano de prevenção à violência (física e/ou simbólica) contra a juventude negra. O Plano está articulado a outras iniciativas “[...] que buscam a efetivação dos direitos de uma juventude plural e diversa, do combate ao racismo e da promoção da igualdade racial, contribuindo para que padrões de violência consolidados ao longo da história e que estigmatizam a juventude negra sejam superados” e, para isso, prioriza 142 municípios³ distribuídos nos 26 estados e no Distrito Federal, os quais apresentam os índices mais altos de homicídios de jovens negros e pobres (SNJ/SG-PR, 2014, p. 5).

É importante destacarmos que o Plano Juventude Viva

[...] reúne 44 programas e ações pactuados pelos 11 ministérios envolvidos, sendo eles: Cultura (MinC), Educação (MEC), Esporte (ME), Justiça (MJ), Saúde (MS), Secretaria Nacional de Juventude da Secretaria-Geral da Presidência da República (SNJ/PR), Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), Trabalho e Emprego (MTE), Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), Secretaria de Direitos Humanos (SDH/PR) e Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) (WAISELFSZ, 2014, p. 10).

Entre as iniciativas podemos citar a publicação “Os Jovens no Brasil - Mapa da Violência 2014” (WAISELFSZ, 2014) - traz uma base de dados sobre a violência que afeta a juventude entre 15 e 29 anos com visibilidade à juventude negra.

Embora os dados estatísticos por si só não transformem a realidade, quando atravessados pelos recortes de idade, gênero, étnico-racial, localização geográfica, etc., retratam a realidade de modo mais específico e auxiliam na construção de políticas públicas que correspondam melhor à realidade brasileira.

Assim, neste artigo temos por objetivo retratar, de modo panorâmico, essa situação de violência e de racismo que afeta a juventude negra brasileira, bem como os desafios que se colocam à educação brasileira. Para este estudo, utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental e alguns dados estatísticos e procuramos, ao retratar a situação de violência e de racismo, problematizar o papel da educação e das medidas socioeducativas pelo viés da

3. No estado de Mato Grosso do Sul são priorizados os municípios de Campo Grande e Dourados.

intersectorialidade. Essa problematização aponta e reafirma a importância de ações governamentais e não governamentais de forma conjunta, de caráter preventivo, ou seja, de políticas públicas que combatam o extermínio da juventude negra brasileira e os “não-lugares sociais” impostos historicamente à população negra.

O conteúdo está organizado em três tópicos: “Retrato da Juventude Negra Brasileira – os “Não-Lugares Sociais”; “Violência na Escola e Medidas Socioeducativas – qual o papel da escola e da justiça?”; “Uma Questão de Combate à Violência e ao Racismo”. Por fim, além dessa breve introdução, trazemos as considerações finais e as referências.

RETRATO DA JUVENTUDE NEGRA BRASILEIRA – OS “NÃO-LUGARES SOCIAIS”

O Brasil, segundo os dados do último Censo Demográfico do IBGE 2010, tem a segunda maior população negra fora da África. Totalizando 190.755.799 habitantes, dos quais 91.051.646 (47,7%) são brancos; 14.517.961 (7,6%) pretos; 82.277.333 (43,1%) pardos; 2.084.288 (1,1%) amarelos; 817.963 (0,4%) indígenas e 6.608 sem declaração. A população negra (pretos/as e pardos/as) autodeclarada corresponde assim a 50,7% da população brasileira.

Porém, embora a Constituição Federal (1988), no Art. 5º, disponha que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]”, nosso país tem muito a avançar diante do retrato de desigualdades cujas pesquisas estatísticas têm apontado; bem como de um cotidiano permeado de relações desiguais, preconceituosas e discriminatórias.

Isso se mostra em publicações como o “Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça”, lançado em 2011, pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2011), onde aponta alguns indicadores consideráveis, tornando visível as dificuldades enfrentadas pela população negra, em especial, pelas mulheres negras. Nos dados que a publicação traz é possível constatar que apesar de as mulheres possuírem uma taxa de escolarização maior que a dos homens a taxa de escolarização é menor que a das mulheres brancas; além de serem as mais afetadas pelo desemprego e pelos piores índices de carteira assinada (23% apenas delas possuem para 43% homens brancos).

A publicação mostra ainda que as mulheres negras, no que tange a distribuição por setor de atividade, concentram-se no setor de serviços sociais (34% da mão-de-obra feminina), à educação, saúde, serviços sociais e domésticos. As diferenças de gênero e raça marcam a inserção das mulheres no mercado de trabalho: elas estão em menor quantidade que os homens, ocupam espaços diferenciados e exercem os trabalhos mais precários.

Quanto aos dados sobre renda e pobreza, “Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça” (IPEA, 2011) destaca que, embora, o rendimento médio tenha aumentado, as desigualdades permanecem. A renda das mulheres negras continua na base da pirâmide da hierarquia social, correspondendo a 30,5% dos rendimentos percebidos pelos homens brancos, os quais estão no topo da pirâmide com os melhores rendimentos. Em 2009, nos 10% mais pobres da população, os negros e as negras correspondiam a 72% deste grupo. Independente de sexo, cor ou raça, as regiões Nordeste e Centro-Oeste apresentaram as desigualdades mais marcantes quanto à concentração de renda.

Assim, quando pensamos na juventude negra (15 a 29 anos), precisamos levar em conta o contexto de desigualdades socioeconômicas que impactam, de diversas formas, na trajetória de vida da população negra brasileira, a exemplo, os altos índices de violência que afetam a juventude negra. Aqui é importante destacar que quando se trata de homicídios, os homens, os jovens negros são os mais afetados. Essa questão aparece no documento “Os Jovens do Brasil – Mapa da violência 2014”, no qual Waiselfisz (2014, p. 150), destaca “[...] a crescente seletividade social dos que vão ser assassinados” quando trata da cor dos homicídios no Brasil.

O Mapa da violência mostra que de 2002 a 2012 houve uma tendência nos homicídios segundo raça/cor das vítimas, marcada pela queda em 24,8% dos homicídios de pessoas brancas e um aumento de 38,7% dos homicídios de pessoas negras. O índice de vitimização negra sai de 73% em 2002 para 146,5% em 2012, ou seja, morrem proporcionalmente 73% mais negros que brancos, índice este que representa um aumento de 100,7% na vitimização negra total (WAISELFISZ, 2014, p. 185).

No que se refere à situação da juventude brasileira, o documento aponta uma situação mais preocupante. A taxa de vítimas jovens negras aumenta 32,4% nesse decênio. O índice de vitimização negra total passa de 79,9% em 2002 para 168,6% em 2012, ou seja, morrem proporcionalmente 79,9% mais jovens negros que brancos, representando um aumento de 111% na vitimização da juventude negra (WAISELFISZ, 2014, p. 185).

Para Waiselfisz (2014, p. 163-185), há uma “[...] associação inaceitável e crescente entre homicídios e cor da pele das vítimas, na qual, progressivamente, a violência homicida concentra na população negra e, de forma muito específica, nos jovens negros”. O autor destaca que um dos caminhos para frear a violência crescente no país, principalmente a que afeta a juventude, são as políticas públicas e que três fatores precisam ser levados em conta para compreender essa situação.

O primeiro fator diz respeito à crescente privatização do aparelho de segurança e a um oferecimento limitado por parte do Estado de serviços básicos (saúde, educação, previdência social, etc.). E quando pensamos no acesso aos serviços privados, o autor destaca que a pesquisa domiciliar do IBGE de 2011, mostrou que as famílias negras possuíam renda média de R\$ 1.978,30 e as brancas de R\$ 3.465,30, ou seja, 75,2% a mais, sendo que “[...] em teoria, os setores e áreas mais abastadas, geralmente brancos, têm uma dupla segurança e os menos abastados, das periferias, preferencialmente negros, têm que se contentar com o mínimo de segurança que o Estado oferece” (WAISELFISZ, 2014, p. 185).

O segundo fator trata do jogo político-eleitoral e da disputa partidária que envolve as áreas de segurança, saúde, educação, etc. Quando as ações de cobertura de segurança pública são feitas, elas ocorrem de forma desigual nas áreas geográficas; priorizam locais que dão visibilidade política e causam impacto na opinião pública, chamando a atenção da mídia, a qual se preocupa mais com o *status* social das vítimas. Com isso, as áreas mais abastadas, com maior população branca, acabam recebendo uma dupla segurança, a pública e a privada, já as periféricas, onde a população é predominantemente negra, não recebem nenhuma das duas (WAISELFISZ, 2014, p. 185).

O terceiro fator que reforça o problema refere-se ao forte esquema de “naturalização” e aceitação social da violência. Isso ocorre em vários níveis, com diversos mecanismos e evi-

dencia-se na “[...] visão que uma determinada dose de violência, que varia de acordo com a época, o grupo social e o local, deve ser aceita e torna-se até necessária, inclusive por aquelas pessoas e instituições que teriam a obrigação e responsabilidade de proteger a sociedade da violência” (WAISELFISZ, 2014, p. 185).

O documento conclui que:

Num primeiro nível, esse esquema opera pela culpabilização da vítima, justificando a violência dirigida, principalmente, a grupos vulneráveis que demandam proteção específica, como mulheres, crianças e adolescentes, idosos, negros etc. Os mecanismos dessa culpabilização são variados: a estuproada foi quem provocou ou ela se vestia como uma “vadia”; o adolescente vira marginal, delinquente, drogado, traficante; aceitabilidade de castigos físicos ou punições morais com função “disciplinadora” por parte das famílias ou instituições, moreno de boné e bermudão é automaticamente suspeito etc. A própria existência de leis ou mecanismos específicos de proteção: estatutos da criança, do adolescente, do idoso; Lei Maria da Penha, ações afirmativas etc. indicam claramente as desigualdades e as vulnerabilidades existentes (WAISELFISZ, 2014, p. 185).

Frente a este quadro de vulnerabilidade social (ausência ou ao acesso precário a moradia, saúde, educação, saneamento básico, alimentação, previdência social, emprego, etc.), de racismo e violência que afeta de modo mais específico os jovens negros, é que não apenas o Estado brasileiro, mas também organizações internacionais como a Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização Mundial da Saúde (OMS), entre outras, têm denunciado o extermínio da juventude negra brasileira.

Os dados apresentados nos diversos relatórios e documentos sobre a situação da população negra brasileira nos obrigam a pensar em especial, no papel da educação e da escola, como outra possibilidade e perspectiva de vida e de futuro. Porém, não podemos acreditar na ideia de que somente a educação dará conta de transformar a sociedade, visto sua incompletude institucional, pois uma área ou setor da sociedade de forma isolada não consegue solucionar os problemas sociais. São necessárias ações conjuntas, tanto na esfera governamental como não governamental em todos os setores sociais.

Gomes (2002, p. 40) quando fala do segmento negro e sua relação com a educação escolar brasileira critica a forma como a diferença racial é transformada em deficiência e desigualdade e, como isto passa a justificar o olhar que isola o/a negro/a nas injustas condições socioeconômicas as quais estão sujeitos e que afetam em geral a classe trabalhadora brasileira. A autora mostra assim, que isso se expressa em frases como “o aluno negro é mais fraco e apresenta mais dificuldades porque vem de um nível socioeconômico baixo”, “o aluno negro e pobre não se alimenta direito e por isso é mais desatento”, “eles vêm de uma família desestruturada”, “basta dar alimentação e emprego que os alunos negros se sairão bem na escola e o negro encontrará um lugar na sociedade...”.

Para Gomes (2002, p. 40-42), ao transformar as diferenças étnico-raciais em deficiências, a escola reduz as implicações históricas, sociais e econômicas que afetam o povo negro a simples comportamentos individuais, por exemplo, “alunos como dificuldade aprendizagem”, rotulando esses/as alunos/as como “indisciplinados”, “lentos”, “defasados”, “atrasados”. A estratégia mais usada tem sido as “salas de projetos”, “salas especiais”, “turmas experimentais” que, apesar de existirem boas experiências, são uma prática cômoda para a escola, pois isola esse aluno/a considerado problema, retira-o/a do convívio com os/as outros/as colegas,

evita confrontos, e invisibiliza, mais uma vez, a questão racial na escola. O próprio currículo escolar contribui para a naturalização das desigualdades raciais construídas historicamente, reforça estereótipos e apresenta o/a negro/a sem uma história, apenas como escravo/a, e que quando liberto é apresentado como marginal, na figura do “malandro”. Para a autora,

[...] Essa postura reforça o estereótipo do **não-lugar social imposto ao negro** e impede que o vejamos como sujeito histórico, social e cultural. Cabe a nós, educadoras e educadores, a tarefa pedagógica, política e social de desnaturalizar as desigualdades raciais como um dos caminhos para a construção de uma representação positiva sobre o negro e de uma pedagogia da diversidade (GOMES, 2002, p. 42).
[grifos nossos]

Deste modo, para além do não-lugar social imposto ao/a negro/a, da ideia do mito da democracia racial - discurso que prega a harmonia das relações raciais como uma característica da sociedade brasileira -, precisamos refletir sobre como nossas crianças, adolescentes e juventude negra são um potencial importante para o desenvolvimento do país, em todos os seus aspectos, do direito à vida. Mostra que o extermínio da juventude negra revela a crueldade do racismo, ainda presente na sociedade brasileira e o atraso do país, que extermina violentamente parte de seu potencial.

Por isso, no próximo tópico apresentamos algumas reflexões sobre a violência na escola e medidas socioeducativas; como a violência presente na sociedade ao adentrar a escola tem sido tratada (ou não tratada) e quais as perspectivas para além do controle social que espera do/a aluno/a apenas um bom comportamento e com isso leva ao desvio de resultados, visto que a maioria desses alunos/as abandona a escola.

A violência que afeta a juventude brasileira, em especial a negra, ocupa o espaço escolar cotidianamente. A partir do caso a ser abordado no próximo tópico queremos refletir sobre o modo como a escola age diante da violência e que contribuição reflexiva e preventiva poderia dar nesse sentido. Embora o fato que relatarmos tenha ocorrido em 1998, é sempre muito atual quando pensamos o papel da educação na formação de cidadãos/ãs.

VIOLÊNCIA NA ESCOLA E USO DE “MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS” – QUAL O PAPEL DA ESCOLA E DA JUSTIÇA?

Quando refletimos sobre a violência na escola e medidas socioeducativas, o trabalho de mestrado de Cordeiro (1999), “Violência na Escola e ‘Medidas Socioeducativas’”. Desvio entre intenções e resultados: um estudo de caso no Mato Grosso do Sul”, defendido na PUC-SP, lança algumas reflexões importantes sobre a problemática. O referido trabalho teve como objetivo descrever e analisar “[...] criticamente os resultados pedagógicos obtidos com a aplicação de medidas socioeducativas pelo Juizado da Infância e Juventude aos alunos e alunas menores, acusados de praticar atos de violência escolar numa escola pública, no Estado de Mato Grosso do Sul”.

Cordeiro (1999) destaca que a escola pública analisada na pesquisa transferiu para a Justiça uma responsabilidade pedagógica que é sua quando tomou a atitude (direção, coordenação, professores e colegiado) de acioná-la através da Promotoria da Infância e Juventude. Desse modo o caso até o Juizado de Menores, desembocando em onze processos judiciais e

na decisão judicial de aplicar medidas socioeducativas (ECA), punitivas, para reeducar os/as adolescentes e jovens. Para a autora, a pesquisa possibilitou

[...] chegar à conclusão de que houve desvios entre as intenções e os resultados na aplicação das medidas, pois a forma como as mesmas foram determinadas e executadas pela Justiça com o aval da escola, mostrou características policiais que incluíram a prisão dos alunos. Ao contrário, o que se esperava, era que tanto a Justiça quanto a escola fossem capazes de dar um tratamento diferenciado a estes alunos e alunas, que não tinham antecedentes como infratores. Este tratamento deveria ser exclusivamente pedagógico; qualquer outro reproduz a cadeia de atos de violência.

Essa conclusão revela que as práticas no interior das escolas públicas devem mudar, buscando favorecer a construção da autonomia do educando, o que caracteriza uma prática educativa reflexiva, capaz de dar aos atos de violência o tratamento pedagógico adequado.

O caso descrito na dissertação ocorreu em 1998, numa cidade do estado de Mato Grosso do Sul que teve o seu nome, na pesquisa, sob sigilo. Quanto ao perfil dos/as envolvidos/as são 12 adolescentes (9 meninas com idade entre 14 e 17 anos e 3 meninos com idade entre 15 e 17 anos). Dentre as meninas, 3 são negras e 6, brancas. Apenas uma das meninas trabalhava e foi demitida após o processo judicial. Os meninos são brancos, sendo que um deles já havia provocado um incêndio no vestiário da escola para evitar a realização de uma prova, e o mesmo trabalhava numa empresa, da qual também foi demitido por causa da prisão. Da classe média baixa, 4 moravam com pai e mãe, 2 só com a avó, 2 com a avó e mãe, 3 moravam apenas com a mãe e 1 com mãe e padrasto; estudavam entre a 5ª e 8ª série, no período noturno e residiam perto da escola. As brigas teriam começado por motivos banais, devido ao fato de uma das menores da **gangue** (a escola os denominava assim) “A” não ter gostado que outra da **gangue** “B” namorasse seu ex-namorado. O rapaz no caso era o mesmo que havia sido punido porque provocou o incêndio no vestiário. No entanto, algumas das adolescentes, nas entrevistas realizadas, nem se lembravam mais das causas, alegando que entraram na briga porque a amiga pediu (CORDEIRO, 1999).

Na pesquisa, a partir dos referenciais analíticos de Foucault e Freire, o conceito de violência escolar construído por Cordeiro (1999, p. 10) significa “[...] todo e qualquer ato de violação dos direitos dos alunos, pais, professores e corpo técnico-administrativo bem como o ‘uso’ e a ‘quebra’ de regras por todos os segmentos da escola”.

A autora constatou que diante dos atos de violência escolar (brigas entre alunos e alunas) a direção da escola buscou formas de repressão e punição dentro e fora da escola, ao invés de primeiro adotar práticas pedagógicas que favorecessem à conciliação. A repressão e punição no contexto escolar deram-se por meio da utilização do regimento escolar, com advertências orais e escritas, suspensões e transferências do estabelecimento de ensino. Fora da escola, acionando autoridades responsáveis pela segurança e pela justiça, como a Polícia Civil e Militar, o Conselho Tutelar e o Juizado da Infância e Juventude. A escola da pesquisa acionou a Promotoria da Infância e Juventude que intimou e prendeu os/as menores em celas do presídio de segurança máxima da cidade (CORDEIRO, 1999).

Cordeiro (1999) destaca que, durante o período de internação, instaurou-se os processos, nos quais o Promotor solicitou ao Juiz a aplicação de “medidas socioeducativas”, com base no Capítulo IV, Seção I, artigo 112, do Estatuto da Criança e do Adolescente, que estabelece:

Art. 112 - Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar as seguintes medidas:

- advertência;
- obrigação de reparar o dano;
- prestação de serviços à comunidade;
- liberdade assistida;
- inserção em regime de semiliberalidade;
- internação em estabelecimento educacional;
- qualquer uma da prevista no art. 101, I a VI.

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

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

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

Deste modo, com base no ECA, os/as adolescentes foram punidos/as com as medidas abaixo descritas, conforme consta nos documentos dos processos:

- Remissão condicionada à prestação de serviços à comunidade, por um ano (algumas, por 6 meses), com 6 horas semanais de serviço, em entidades a serem designadas pela assistente social;
- Restrições: proibição de passar pelas proximidades da escola Escola Pantanal⁴;
- Solicitação à agente regional de ensino para que facilitasse a transferência das envolvidas para outras escolas, no turno diurno;
- Proibição de reunir-se com os demais membros da gangue;
- Proibição de sair à noite desacompanhadas dos pais;
- Acompanhamento periódico com relatório sobre o comportamento das jovens a cada 15 dias, durante 3 meses, pelo comissariado de menores e assistência social (CORDEIRO, 1999, p. 39).

Dessa forma, segundo Cordeiro (1999), a direção da escola assumiu uma prática pedagógica de cumplicidade entre seus membros, visto que além de solicitar a presença da polícia na escola, deu os endereços dos/as menores, autorizou a prisão de alguns dentro da sala de aula e ainda aproveitou o desenrolar dos acontecimentos para descobrir o autor do incêndio no vestiário (fato que ocorreu um mês antes das brigas entre as gangues) e pediu sua punição também. O Juiz reuniu todos os fatos e os considerou como atos de violência escolar e passíveis de punição judicial. Assim, a escola para resolver algumas questões escolares (caso da prova que provocou o incêndio) tomou atitudes que ganharam proporções extraescolares, envolvendo a intervenção da justiça e da polícia, ou seja, na pretensão de combater a violência, usou também uma forma violenta de violência, quando poderia ter feito uso de medidas pedagógicas no sentido de combater a violência escolar que todos os dias mostrava sua face na escola.

4. Nome fictício dado a escola na qual ocorreram os fatos.

Com o objetivo de entender o ocorrido e quais os resultados obtidos com a atitude da escola durante as entrevistas que realizou Cordeiro (1999) perguntou à escola e ao Judiciário: “Vocês acreditam que todas as medidas socioeducativas aplicadas pela justiça foram atitudes pedagógicas? Trouxeram algum resultado positivo?”. Para os/as menores e familiares: “Quais os resultados que as medidas socioeducativas, aplicadas pelo Juizado da Infância e Juventude, trouxeram para você?”.

Sinteticamente e com base no resultado das entrevistas a autora destaca que para ela as medidas aplicadas não foram pedagógicas e que o próprio Juiz afirmou que não foram, pois, detectou-se que oito dos/as adolescentes envolvidos/as abandonaram a escola. As medidas socioeducativas foram aplicadas com vistas a solucionar o problema da escola, dos professores e da direção, porém geraram outros problemas como o abandono escolar e o desejo manifesto de não querer mais estudar. Os resultados mostraram, ainda, que na aplicação das medidas, nesse caso, houve uma inversão, um desvio, atingindo o resultado oposto, visto que o sistema responsável de vigiar o cumprimento das medidas não conseguiu fazer tal trabalho.

Já a Defensora classificou a medida de internação como pedagógica. Contudo, a autora destaca que essa classificação é estranha e questiona: “desde quando, uma cela no presídio de Segurança Máxima da cidade pode ser considerada pedagógica? Ficar de 5 a 15 dias fechados, alguns dias sem ver os pais ou responsáveis, pode ser pedagógico?” (CORDEIRO, 1999, p. 71).

Para a autora, a diretora da escola ao validar as punições judiciais como forma de controle de situações de indisciplina no contexto escolar, concede ao Judiciário a competência de intervir no cotidiano escolar, de resolver problemas pedagógicos que são de competência da escola. Nas entrevistas com os/as menores alguns/algumas afirmam que mereceram a punição. Diante disto a autora indaga: “[...] que poder é este que a escola e a instituição judiciária exercem sobre os indivíduos, a ponto dos mesmos apregoarem-se como merecedores do castigo e acreditar que as medidas foram a melhor coisa que poderia ter-lhes acontecido?” (CORDEIRO, 1999, p.76).

Para Cordeiro (1999, p 81-85) chama a atenção o currículo da escola “[...] que não cumpre a sua função de oferecer experiências de aprendizagem que reforcem os conhecimentos e habilidades indispensáveis ao cidadão, principalmente em sua dimensão de pessoa” e destaca que, em alguns momentos, foi possível perceber que as mães e avós foram as mais diretamente punidas e atingidas pelas medidas socioeducativas. Isso leva à reflexão sobre o papel da escola de também orientar e integrar as famílias dos/as alunos/as através de atividades educacionais que promovam a integração escola-comunidade, um dos princípios da gestão democrática.

Cordeiro (1999, p. 87-90) destaca assim alguns apontamentos e como educadora pontua a necessidade de se refletir sobre alguns aspectos que emergiram na pesquisa, como:

- As pessoas envolvidas no caso, tanto os punidos (adolescentes) como os agentes responsáveis pela punição percebem a necessidade de mudanças na escola.
- A articulação da escola com a comunidade pode ser uma saída para o enfrentamento da violência, ao contrário da atitude de recorrer à justiça.
- Conhecer, aprender e apropriar-se da linguagem, da cultura e da alma da comunidade local é o caminho para a reconstrução do significado da escola na perspectiva dos olhares da família e dos alunos.

- A comunidade e os alunos precisam sentir que a escola faz parte da sua vida, da sua história. O currículo vivido na escola deve ter relações horizontais e verticais com a sua vida e o seu povo.
- Os professores necessitam romper com os laços que sustentam o descompromisso, a perpetuação da ideologia dominante e as práticas autoritárias que não formam para a autonomia, mas conduzem a outras práticas, como por exemplo, a violência.
- À direção cabe reorientar metas, objetivos e todo trabalho, de forma a apreender as necessidades e contradições vigentes no cotidiano escolar e da comunidade, visando atendê-las e superá-las coletivamente, abrindo novos caminhos que levem ao sepultamento dos atuais.
- A existência do Colegiado Escolar, do Conselho de Professores, Associação de Pais e Mestres e Grêmios Estudantis não atestam uma gestão pedagógica e democrática de fato, mas apenas o atendimento à burocracia legal.
- A escola (direção, coordenação, professores e funcionários) precisa abandonar o discurso que apresenta apenas o aluno como culpado de todo um processo de fracasso escolar, geração e reprodução de atos de violência e olhar para si mesma como instituição que também pratica violências.
- À escola, cabe desvelar as práticas opressoras, autoritárias, simbólicas ou não, buscando romper o círculo vicioso da opressão e da violência que a cada dia alastra-se mais.
- O currículo da escola deve realizar uma prática educativa na qual os professores enxergam além dos conteúdos, das metas. Uma prática comprometida com a humanidade do educando.
- Após estas constatações podemos afirmar que a violência na escola tem causas, não apenas sociais e gerais, mas sobretudo pedagógicas, que se originam no interior da própria escola.

Portanto, as medidas socioeducativas aplicadas neste caso, brevemente relatado, não foram propriamente educativas, mas mero controle social, o que levou a um desvio de intenções e de resultados. O abandono escolar por parte da maioria dos/as alunos/as envolvidos/as e o discurso de que não têm mais desejo de voltar à escola atesta o fracasso das medidas, visto que a escola esperava “apenas um bom comportamento”. Para o Poder Judiciário, as medidas tinham como objetivo o retorno desses/as alunos/as à comunidade, ao convívio social, porém, eles/as passaram a se sentir rejeitados/as, difamados/as e discriminados/as na comunidade, sendo que alguns/as na própria família. As medidas socioeducativas poderiam sim ter efeitos educativos, mas a forma como foram conduzidas e organizadas culminaram no seu fracasso do ponto de vista pedagógico. O Judiciário tratou os/as jovens como “menores infratores” a serem corrigidos pela sociedade, sendo que sua intervenção solicitada pela escola, impediu que os/as mesmos/as fossem vistos como “alunos/as”, ou seja, que fossem tratados pedagogicamente (CORDEIRO, 1999).

UMA QUESTÃO DE COMBATE À VIOLÊNCIA E AO RACISMO

As reflexões que tecemos no primeiro tópico, retratando a violência que afeta em especial a juventude negra e no segundo tópico como a escola às vezes lida com a violência que

adentra o espaço escolar, provocando um desvio de intenções e resultados quando outorga a outrem sua função pedagógica, que acaba não sendo mais pedagógica, visto que grande parte desses/as alunos/as abandona a escola, nos trazem a este último tópico no sentido de continuarmos problematizando o papel da educação, da escola e das medidas socioeducativas.

Reafirmamos aqui que não estamos outorgando à educação uma função redentora da humanidade; mas, problematizando as ações tomadas nessa instância, a educacional, que muitas vezes transformam as diferenças e diversidades em desigualdades escolares, que transfere para outras instâncias papéis pedagógicos e próprios da escola, como um caminho mais fácil que leva a afastar os/as alunos/as que não apresentam “um bom comportamento” ou aquilo que a escola espera deles/as.

A escola tem assim um papel de combater à violência e de tornar fonte de reflexão, de negociação e de conciliação com as realidades de violência presentes na escola, evitando o abandono escolar e a prática de outras violências, de modo que esses/as jovens possam visualizar em suas vidas outros futuros para além da violência que os/as afeta socialmente. O mesmo precisa fazer quando com a questão étnico-racial, com a violência que afeta a juventude negra.

Gomes (2002, p. 39) destaca que quando pensamos a escola como um espaço de formação inserida num processo educativo amplo, passamos a visualizar “[...] mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, provas, testes e conteúdos”, visualizamos “[...] diferentes olhares que se cruzam, que se chocam e que se encontram”. A autora afirma que esse processo interfere, por exemplo, na construção da identidade negra e que “[...] o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatiza-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las”.

E isso se dá não apenas com a juventude negra no espaço escolar, mas com as tantas outras juventudes, como pudemos observar no tópico dois. Nesse processo de quase uma evasão escolar forçada, vemos muitas questões que atravessam a problemática aqui trabalhada, desde questões socioeconômicas, históricas, de violência, de racismo, de desigualdades sociais, de gênero, de preconceito de sexo, cor, origem social, entre tantas outras questões; bem como de uma escola, salvo algumas exceções, que ainda precisa avançar na acolhida, reflexão e diálogo sobre tudo isso, abandonando atitudes pedagógicas que transformam essas identidades em desigualdade escolar.

Para Gomes (2002, p. 41) a escola precisa assumir o compromisso pedagógico de superar o racismo e romper com a própria estrutura da escola brasileira que exclui alunos/as negros/as e pobres. A autora pontua que essa exclusão se dá

[...] por meio da forma como alunos e alunas negros são tratados; pela ausência ou pela presença superficial da discussão da questão racial no interior da escola; pela não-existência dessa discussão nos cursos e centros de formação de professores/as; pela baixa expectativa dos professores/as em relação a esse aluno/a; pela desconsideração de que o tempo de trabalho já faz parte da vida do aluno/a negro/a e pobre; pela exigência de ritmos médios de aprendizagem, que elegem um padrão ideal de aluno a ser seguido por todos a partir de critérios ditados pela classe média branca, pelo mercado e pelo vestibular, sem considerar a produção individual do aluno e da aluna negra, assim como de alunos de outros segmentos étnicos/raciais (GOMES, 2002, p. 41).

É preciso, assim, um compromisso da escola em superar o racismo e a violência apontando para outras possibilidades e perspectivas de vida e de futuro para esses/as cidadãos/ãs que integram o espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da situação de violência e racismo que afeta diretamente a juventude negra e problematizando o papel que a educação e as medidas socioeducativas possam ter no processo de superação de realidades de violência e racismo, dentro e fora da escola, é preciso pontuar a incompletude institucional da escola. A educação é parte importante e fundamental nesse caminho; porém, é uma instância que sozinha não dá e nem dará conta de solucionar os problemas da sociedade. É preciso que ações intersetoriais envolvam a educação e demais segmentos, a exemplo a segurança e a justiça.

A própria educação anela diversos fatores desde o acesso e a permanência de estudantes, a infraestrutura das escolas, os recursos destinados à educação, a formação inicial e permanente de professores/as que trabalham essas questões, a gestão, o salário, as condições de trabalho, de ensino/aprendizagem, o ensino de qualidade, a relação com a comunidade, etc.

Como destaca o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2013, p. 22) “[...] a intersetorialidade é um eixo estruturante da organização dos serviços e possibilita processos decisórios organizados e coletivos que culminam em ações capazes de impactar positivamente as políticas socioeducativas”, sendo a educação, a saúde e a assistência social pontos focais das políticas intersetoriais estruturantes do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase).

Assim, reafirmamos a importância de ações governamentais e não governamentais de forma conjunta, de caráter preventivo, ou seja, de políticas públicas que combatam a violência que afeta a juventude brasileira, em especial os/as negros/as, bem como os “não-lugares sociais” impostos historicamente à população negra, a exemplo do que tem sido feito pela Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), por meio do Plano “Juventude Viva”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Senado, 1998.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. **Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005**. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. **Lei n. 12.852, de 05 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo**: Diretrizes e eixos operativos para o SINASE. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013.

CORDEIRO, Maria José de J. A. **Violência na Escola e “Medidas Socioeducativas”**. Desvio entre intenções e resultados: um estudo de caso no Mato Grosso do Sul. 1999. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Características da população e dos domicílios. Resultado do Universo. Rio de Janeiro: 2011.

IPEA - Instituto de Pesquisa Aplicada [et al.]. **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça**. 4. ed. Brasília: IPEA, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria**: Revista de Estudos de Literatura, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 38-47, 2002.

SNJ/SG-PR. Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), da Secretaria-Geral da Presidência da República. **Plano Juventude Viva**. Guia de Implementação para Estados e Municípios. Brasília: SNJ/SG-PR, 2014. Disponível em: <http://juventude.gov.br/articles/participatorio/0009/4790/Guia_Plano_JuvViva_Final.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2015.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Os Jovens do Brasil**: mapa da violência 2014. Brasília: SG-PR; SNJ; SEPPIR, 2014. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/mapa2014_jovens.php>. Acesso em: 15 abr. 2015.

[2.5]

Unificação das medidas socioeducativas da mesma natureza

Ronaldo Elizeche¹

RESUMO

A unificação das medidas socioeducativas idênticas impostas a adolescentes que praticam ato infracional no Brasil deriva de ato de autoridade judiciária e serve para facilitar a responsabilização do jovem em conflito com a lei, mediante a concentração de duas ou mais execuções numa só guia de cumprimento. O instituto da unificação, na fase de execução (cumprimento) das medidas socioeducativas, tem por regramento padrão o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no caso, a Lei nº 12.594, de 13 de julho de 1990, e o Sistema Nacional Socioeducativo – SINASE, Lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Sua aplicação, ouvido o Ministério Público e o Defensor, é de responsabilidade do Poder Judiciário, competente para decidir e executar o cumprimento das medidas previstas em lei. A aplicação da unificação tem índole pedagógica e intenção educativa do adolescente infrator, respeitando o objetivo legal de garantir ao adolescente o retorno ao convívio social, sendo regra de caráter pedagógico que tem por finalidade reunir e uniformizar algumas medidas de ressocialização previstas nos textos legais.

Palavras-chave: Adolescente que pratica ato infracional; Medidas socioeducativas; Execução e unificação das medidas socioeducativas.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo abordar de forma didática a unificação das medidas socioeducativas da mesma natureza,

1. Assessor Jurídico do Juiz da Vara da Infância e da Juventude de Campo Grande, MS. Representante do Tribunal de Justiça/MS junto ao Núcleo Gestor de Formação Continuada de Socioeducadores da UFMS em parceria com a SEJUSP e outros parceiros. Bacharel em Direito pela UNIGRAN de Dourados, MS. Artigo elaborado em maio de 2015. Contato: Ronaldo elizeche@tjms.jus.br

aplicadas aos adolescentes, as quais, como cediço, abrigam sentido pedagógico e intuito de reintegração social do adolescente mediante sua prévia reestruturação.

Para melhor compreensão do nosso estudo, primeiramente identificaremos as principais medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - para os adolescentes que praticam ato infracional: Advertência (Artigo 115 do ECA); Obrigação de reparar o dano (Art. 116 do ECA); Prestação de serviços à comunidade (PSC, Art. 112, III, do ECA); Liberdade assistida (LA, Art. 118); Semiliberdade (Art. 120 do ECA); Internação em estabelecimento educacional (Art. 121 do ECA). Dentre elas, são reconhecidas como medidas em meio aberto a de prestação de serviços à comunidade e a de liberdade assistida, enquanto que as de semiliberdade e internação são tidas como privativas ou restritivas de liberdade, por exigirem cumprimento em estabelecimento educacional. Na trilha desse entendimento, a Lei do SINASE estabelece no §2º do artigo 1º, os principais objetivos das medidas socioeducativas, a saber:

“§2º Entendem-se por medidas socioeducativas as previstas no art. 112 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), as quais têm por objetivo:

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, restrição de direitos, observando os limites previstos em lei”. (Grifos nossos).

Quanto ao objetivo prático dessas medidas socioeducativas, podemos afirmar que a:

a) Advertência presta-se para apresentar, aconselhar e admoestar o adolescente infrator, explicitando seus direitos bem como seus deveres na sociedade; b) Obrigação de Reparar o Dano, objetiva impulsionar o ressarcimento do prejuízo econômico causado pelo adolescente ou, doutra forma, compensar a vítima; c) PSC lastreia-se em atividades gratuitas que a serem prestadas pelo jovem autor de ato infracional em órgãos e instituições governamentais, projetos comunitários etc.; d) LA aplica-se quando houver necessidade de acompanhamento integral do adolescente, no que concerne, por exemplo, à família, ao trabalho, à escola; e) Semiliberdade, quando o adolescente mora na instituição e sai diariamente para suas atividades sociais;) Internação, reconhecida como a mais severa das medidas socioeducativas, por implicar a perda do direito de liberdade, tem seu cumprimento dentro de estabelecimentos próprios ao regime, é aplicada a adolescentes que cometem infrações graves ou, em alguns casos, àqueles que não respondem adequadamente a outras medidas socioeducativas mais amenas.

A aplicação das medidas socioeducativas para aos adolescentes – pessoa entre doze e dezoito anos de idade - por ato de autoridade judiciária, decorre da prática de ato infracional, denominação dada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente pela comissão pelo jovem de atos previstos na lei criminal, ressaltando-se que não necessariamente cumprirá algumas das medidas acima identificadas por força do ato infracional praticado, uma vez que poderão receber outras espécies de medidas, como a exemplo das denominadas medidas protetivas, previstas no art. 101 do ECA. Entretanto, na hipótese de eventual aplicação das medidas so-

cioeducativas, os adolescentes poderão vir a responder pelos seus atos não apenas durante a fase de adolescência, mas até que cumpram os 21 (vinte e um) anos de idade.

Nesse diapasão, é fundamental destacar que, para o mundo do direito, o adolescente é reconhecido como sujeito em condição peculiar de desenvolvimento e, quando pratica ato infracional, é socialmente responsável pelo seu ato através das mencionadas medidas socioeducativas, todavia, tem tratamento diferente da lei feita para adultos.

Com esses esclarecimentos, passamos a enumerar os principais princípios e diretrizes do SINASE (Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012) para aplicação das medidas socioeducativas: 1) Respeito essencial aos direitos humanos; 2) Responsabilidade solidária da família do jovem, da sociedade e do estado; 3) Adolescente como pessoa em situação peculiar de desenvolvimento, sujeito de direitos e correlatos deveres; 4) Estrita legalidade; 5) Absoluta prioridade; 6) Respeito ao devido processo legal; 7) Excepcionalidade e brevidade; 8) Respeito à capacidade do adolescente de cumprir a medida; às circunstâncias e à gravidade do ato infracional e às necessidades pedagógicas dele, por ocasião da escolha da medida aplicável, preferindo-se as que fortaleçam os vínculos familiares e comunitários; 9) Incolumidade, segurança e integridade física; 10) Atendimento especializado a adolescentes com deficiência física; 11) Municipalização do atendimento; 12) Administração democrática e participativa no controle das ações e formulação das políticas públicas; 13) Descentralização político administrativa; 14) Corresponsabilidade no financiamento econômico para atendimento das medidas socioeducativas; 15) Participação de diversos setores da sociedade.

EXECUÇÃO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

Apesar das várias conceituações, podemos afirmar que, em direito, execução é uma fase ou etapa do processo regular de conhecimento, que emerge após o lançamento da sentença, sendo que dela (sentença) depende a definição da modalidade de medida socioeducativa a ser cumprida pelo adolescente. Assim, para efeito de execução (cumprimento) de qualquer uma das medidas previstas em lei, faz-se necessária uma sentença lavrada por juiz competente.

As regras para execução das medidas socioeducativas aplicadas ao adolescente observam princípios e diretrizes previstos no artigo 35 da Lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012:

Art. 35. A execução das medidas socioeducativas rege-se-á pelos seguintes princípios:

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

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

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

IV - proporcionalidade em relação ao ato infracional cometido;

V - brevidade da medida aplicada;

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

VII – **mínima intervenção**, restrita ao necessário para realização dos objetivos da medida aplicada;

VIII – **não discriminação**, em razão da etnia, gênero, nacionalidade, classe social, orientação religiosa ou sexual, ou associação ou eventual pertencimento a qualquer minorias ou estatus; e

IX – **fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários** no processo socioeducativo. (Grifos nossos)

Além desses princípios, a execução das medidas socioeducativas rege por outros princípios, tais como o da oportunidade, o da intervenção mínima e outros, expressos no Art. 100, *caput* e par. único, do ECA, observado sempre o princípio constitucional da prioridade absoluta à criança e ao adolescente.

A partir da regulamentação feita pela Lei do SINASE, a execução das medidas socioeducativas previstas no ECA contam com dois diferentes procedimentos adotados. Com efeito, acorde com o Art. 38 da Lei do SINASE, as medidas de proteção, de advertência e de reparação de dano, por exemplo, quando aplicadas de forma isolada, serão executadas nos próprios autos, vale dizer, exaurem-se no mesmo processo de conhecimento, onde se proferiu a sentença, tornando desnecessária a instauração de um outro procedimento, de execução, que se exige nos demais casos.

Por outro lado, o Art. 39 da Lei 12.594/2012 exige a instauração de procedimento (processo) autônomo para acompanhamento das medidas socioeducativas de prestação de serviços à comunidade (PSC), liberdade assistida (LA) e semiliberdade ou internação.

A execução será *provisória* se a sentença que aplicou a medida socioeducativa ainda pende de recurso e *definitiva*, caso não haja mais recurso pendente, ou seja, tenha transitado em julgado, destacando-se que a execução provisória se processa nos mesmos moldes da definitiva.

Nesse norte, a execução das medidas socioeducativas previstas no ECA ocorre após a sentença proferida pelo juiz competente, através da expedição de uma guia individual para cada adolescente pelo juízo do processo de conhecimento, onde se ditou a sentença.

A necessidade de expedição de guia de execução em autos próprios impõe em casos de execução de medidas socioeducativas decorrentes de sentença de mérito ou em sede de remissão judicial, salvo nos casos de advertência e obrigação de reparar o dano, quando aplicadas isoladamente.

A mesma exigência de expedição de guia ocorre com as *remissões cumuladas com aplicação de qualquer das medidas socioeducativas pedagógicas previstas em lei* (exceto a colocação em regime de semiliberdade e a internação), as quais são concedidas por sentença com prévio consentimento do menor infrator e de seu representante legal (artigo 127 do ECA), com a *internação-sanção*, aplicável pelo prazo máximo de duração de até 3 (três) meses, por simples decisão ao adolescente como forma de coação em razão do descumprimento injustificado e reiterado da medida anteriormente a ele imposta (inciso III, do art. 122 do ECA), e com a *guia de internação provisória*, em casos de internação cautelar do adolescente, como acontece nos flagrantes e na decretação da internação provisória, pré-processual, a requerimento da autoridade policial ou do Ministério Público, devendo, na mencionada internação cautelar, respeitar-se o prazo máximo de 45 dias para decisão (sentença) do processo.

Nesse contexto, destaca-se que o responsável pela execução das medidas em meio aberto (liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade) é o Município, e, pelas medidas de semiliberdade e internação, o Estado. Nos dois casos, porém, com a relevante participação da equipe técnica multidisciplinar, que, conhecendo melhor a realidade sociopedagógica do jovem, auxilia o juiz tanto na eleição quanto no acompanhamento e reavaliação das medidas socioeducativas, sendo sua atuação imprescindível na etapa de execução dessas medidas.

No entanto, por não ser objeto principal deste trabalho o estudo detalhado do instituto da execução das medidas socioeducativas, cingimo-nos à apresentação das medidas previstas no ECA e alguns de seus princípios e diretrizes, pois o que se visa, de forma específica, é como proceder, acorde com o direito positivo atual, na prática, para unificação das medidas socioeducativas idênticas às já aplicadas e quais delas permitem essa reunião de feitos.

Nessa toada, revela-se oportuno destacar que a sentença, a ser proferida em processo regular, instaurado para apuração do ato infracional, onde se assegure o contraditório e a ampla defesa, visa, como dito no item “01” acima, responsabilizar os adolescentes que praticaram ato infracional entre os doze e os dezoito anos de idade. Relembrando que a execução (aplicação) da medida socioeducativa aplicada, que ocorre após a sentença, pode, inclusive, estender-se, ao máximo, até que o jovem complete vinte e um anos de idade.

Neste momento, é louvável lembrar que o SINASE (Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012), em conjunto com disposições do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA - (Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990), norteia a aplicação das medidas socioeducativas, respeitada a gravidade do ato infracional, prevendo mecanismos legais inovadores, que propiciam a unificação das medidas equivalentes, como veremos, facilitando a proteção, o crescimento, a responsabilização bem como o caráter educacional, para alcançar o objetivo da ressocialização do adolescente em eventual conflito com a lei.

E, considerando que o cumprimento da finalidade da execução não é o único modo de extinção das medidas aplicadas, no encerramento deste tópico, transcreve-se o texto do Art. 46 da Lei do SINASE), que trata dos casos de extinção das medidas socioeducativas:

“Art. 46. A medida socioeducativa será declarada extinta:

I - pela morte do adolescente;

II- pela realização da sua finalidade;

III-pela aplicação de pena privativa de liberdade, a ser cumprida em regime fechado ou semiaberto, em execução provisória ou definitiva;

IV – pela condição de doença grave, que torne o adolescente incapaz de submeter-se ao cumprimento da medida; e

V - nas demais hipóteses previstas em lei.

§1º. No caso de maior de 18 (dezoito) anos, em cumprimento de medida socioeducativa, responder a processo-crime, caberá à autoridade judiciária decidir sobre eventual extinção da execução, cientificando da decisão o juízo criminal competente.

§2º. Em qualquer caso, o tempo de prisão cautelar não convertida em pena privativa de liberdade deve ser descontado do prazo de cumprimento da medida socioeducativa”.

UNIFICAÇÃO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

O instituto da unificação dos procedimentos adotado para os adolescentes que praticam atos infracionais atualmente obedece a regulamentação feita pela Lei nº 12.594/2012 (Lei do SINASE).

Com efeito, a unificação das medidas socioeducativas encontra respaldo no Art. 45, e no seu respectivo parágrafo 1º, da Lei nº 12.594/2012. Vejamos:

“Art. 45. Se, no transcurso da execução, sobrevier sentença de aplicação de nova medida, a autoridade judiciária procederá à unificação, ouvidos, previamente, o Ministério Público e o defensor, no prazo de 3 (três) dias, decidindo-se em igual prazo.

§1º. É vedado à autoridade judiciária determinar reinício de cumprimento de medida socioeducativa, ou deixar de considerar os prazos máximos, e de liberação compulsória previstos na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto de Criança e do Adolescente), excetuada a hipótese de medida aplicada por ato infracional praticado durante a execução.”

O referido artigo 45, *caput*, é norma de aplicação obrigatória, já que a redação determina que o juiz *procederá* à unificação das medidas. Assim, se durante a execução advier sentença aplicando nova medida da mesma natureza, por ato infracional praticado antes do cumprimento (execução), a unificação das medidas impostas é medida que se impõe.

Em casos de medidas de naturezas distintas, como liberdade assistida (medida em meio aberto) e internação (medida em regime de privação de liberdade), porém, aplica-se outro instituto, semelhante, denominado de *absorção*, onde a medida de LA, aplicada antes, por exemplo, estaria *absorvida* pela posterior aplicação da medida extrema e excepcional de internação, como veremos adiante. Por enquanto, anotamos que, em reforço à ideia de ordem imperativa de unificação, a primeira e a última parte do §1º do art. 45 da Lei 12.594/2012 também proíbem que o magistrado ordene o recomeço da medida socioeducativa, exceto na hipótese de medida aplicada em decorrência de ato infracional praticado durante o desenvolvimento da execução.

Em outros termos, é vedado ao juiz, de posse de uma nova guia de execução, extraída de uma nova sentença com idêntica medida socioeducativa daquela em execução, contudo, decorrente de ato infracional praticado antes do início da execução, ordenar o reinício do cumprimento, ou o próprio cumprimento, da nova medida socioeducativa, sendo obrigatória, em caso tal, a unificação.

A unificação, ou reunião de feitos, assim, deve resultar de aplicação de novas medidas da mesma natureza da anterior, por sentença, no transcorrer da execução, porém, o que a autoriza é a nova sentença calcada em fatos anteriores à execução, posto que os ocorridos posteriormente, ou seja, depois do início ou após a extinção da execução em andamento, autorizam aplicação de novas medidas, com reabertura de novo prazo e nova execução, nos termos fixados na nova sentença proferida.

Sob esse prisma, se, hipoteticamente, o adolescente cumpre medida de internação e no transcorrer dessa execução aplique nele nova medida de idêntica natureza - ensejadora da unificação - a lei impede que essa nova medida seja (re)iniciada, de modo que se o adolescente já cumpriu um ano da primeira medida, e sobrevier nova sentença de internação, o

restante a ser cumprido, após a mencionada unificação, será de, no máximo, dois anos, uma vez que não se pode exceder o prazo máximo de três anos.

Outro aspecto a considerar ao tratarmos da unificação das medidas socioeducativas, então, é a estrita obediência ao prazo máximo estabelecido pelo ECA, a saber: a) Internação: prazo máximo de três anos, com reavaliação a cada seis meses ou liberação compulsória aos 21 anos de idade; b) Semiliberdade: não conta com prazo determinado, aplicando-se-lhe, porém, as regras relativas à internação; por tal norma, limita-se a sua aplicação ao máximo de três anos; c) Liberdade assistida: prazo mínimo de seis meses, prorrogável a qualquer tempo; d) Prestação de serviços à comunidade: não excederá de seis meses. De maneira que, após a unificação, o sentenciado não poderá cumprir todas as medidas somadas, ou seja, depois da unificação, o cumprimento não poderá ter uma duração superior aos prazos máximos previstos em lei para duração individual das medidas.

Desse modo, o prazo máximo da medida terá relevância em face da nova medida aplicada porque, a reunião de todas as decisões proferidas em relação a um determinado adolescente que, por exemplo, tenha sido condenado à medida de internação em vários procedimentos, não terá como consequência da execução unificada uma duração superior ao máximo de 03 (três) anos, previstos para essa espécie de medida no §3º do art. 121 do ECA, lembrando que, se a medida corresponder a ato infracional praticado durante a execução, e não a fato anterior, há possibilidade de reiniciar o cumprimento, excedendo tal prazo.

Não se deve olvidar que, em termos de normatização, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE – é a principal alavanca dos institutos jurídicos da *execução* (que antes obedecia às diretrizes estabelecidas no ECA) e da *unificação* das medidas socioeducativas, sobrelevando notar que a unificação, principal objeto de nosso estudo, traduz-se em fórmula de racionalização e economia, posto que, ao mesmo tempo em que com ela se reduz o número de processos, uniformizam-se medidas comuns em tempo apropriado para atingimento do fim pedagógico e “ressocializador” do adolescente infrator através de uma única execução.

Assim temos que, depois dos benefícios legais trazidos pelo ECA, a Lei do SINASE foi o diploma legal que mais aproximou o adolescente, especialmente o jovem em conflito com a lei, da garantia constitucional de prioridade absoluta, posto que, além de prever diversos benefícios legais vinculados a ele, trouxe também, como benefício suplementar, a normatização do instituto da unificação das medidas socioeducativas.

Destaque-se que o cabimento da unificação das medidas ocorre quando ao mesmo adolescente que já cumpre medida socioeducativa for aplicada outra, idêntica, pois, de regra, o pedido será processado se houver aplicação de medida da mesma natureza.

Em todo caso, porém, o Juiz responsável pelos processos de execução é quem deve analisar e julgar o incidente de unificação das medidas socioeducativas aplicadas, no prazo de três dias, mediante prévia manifestação da defesa e do Ministério Público em igual prazo.

Evidente que os órgãos públicos responsáveis pelo cumprimento da execução devem ser informados acerca da unificação das medidas, já que se balizam em diretrizes traçadas nas guias expedidas pelo juízo competente.

O instituto da *unificação*, de que tratamos, guarda semelhança com o instituto jurídico da *absorção*, distinguindo-se ambos pelo fato de que aquele se aplica para medidas idênticas

(homogêneas), enquanto que este se presta para “reunião” de medidas distintas (heterogêneas). Em caso de absorção, vale a regra no sentido de que medida mais leve é absorvida pela mais grave. Para facilitar a compreensão, pontualizamos que se o adolescente vem cumprindo medida de semiliberdade e, posteriormente, recebe medida de internação, ambas por prazo indeterminado, a absorção daquela medida para internação fatalmente ocorrerá, contando-se o tempo já cumprido no regime de semiliberdade, de forma que se o beneficiário com o abatimento do tempo transcorrido no regime anterior e não se ultrapasse o máximo de 3 (três) anos, previsto para o cumprimento da medida em regime de internação. Enfim, em tema de absorção, após o trânsito em julgado da sentença que aplica a medida de internação, as outras medidas, menos severas, que estavam em cumprimento, serão prejudicadas e *absorvidas*, independentemente da quantidade delas, pela medida extrema imposta ao adolescente.

Antes de tratar das hipóteses de unificação, anota-se que é possível determinar o reinício do cumprimento da medida socioeducativa, se ela foi aplicada em razão de ato infracional praticado no transcorrer da execução (cumprimento) de outra medida socioeducativa. Exemplo: Se o adolescente praticar ato infracional equiparado ao homicídio durante o cumprimento de medida de internação que lhe foi aplicada pelo prazo máximo de 3 (três) anos, a prática desse novo ato infracional pode acarretar o reinício integral do cumprimento da medida de internação, vale dizer, da mesma natureza da anterior; assim, ainda que faltasse 1 (um) ano para o encerramento da execução, despreza-se, por completo, o tempo já cumprido, a fim de que ele recomece o cumprimento integral da nova medida por prazo indeterminado, até o limite de três anos.

Concluindo este tópico, registra-se que, em caso de unificação, o artigo 2º, VII, da Resolução nº 165 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), define que: “**Guia unificadora é aquela expedida pelo juiz da execução com finalidade de unificar duas ou mais guias de execução em face do mesmo adolescente (Art. 45 da Lei nº 15.594/2012)**”. E, a propósito da unificação, na dicção do artigo 21, §1º, do Provimento 90 da CGJ/TJMS: “**A unificação será feita pelo juízo da execução nos autos principais, devendo ser expedida a Guia de Unificação, por meio do CNAEL, e arquivados todos os processos unificados, em caráter definitivo**”.

HIPÓTESES DE UNIFICAÇÃO

Com esses fundamentos, é possível dizer que, de regra, a Lei do SINASE autoriza, como já o afirmamos no item 03 supra, a unificação das medidas socioeducativas da mesma natureza; contrariamente, porém, podemos evidenciar que nas situações em que as medidas aplicadas se revelarem incompatíveis entre si, não ocorrerá a unificação.

Para melhor compreensão, categorizamos, resumidamente, as medidas que autorizam a unificação: *Internação com internação, semiliberdade com semiliberdade, liberdade assistida com liberdade assistida* e, finalmente, *prestação de serviços à comunidade com prestação de serviços à comunidade*, valha a redundância.

Doravante, trataremos, com alguns exemplos hipotéticos, cada uma das medidas categorizadas no parágrafo anterior.

No primeiro caso, quando ao adolescente, em cumprimento da medida socioeducativa de **internação**, é imposta nova medida no mesmo sentido, porém, relativa a fato anterior, isto

é, praticado antes da execução, autoriza-se a unificação, sem o reinício do cumprimento da nova sentença; percebe-se que o prazo inicial para cumprimento, em caso tal, é o decorrente da execução da decisão que redundou na primeira internação, a qual abarcará a nova medida, até o prazo de três anos previsto para a medida em tela.

No segundo, caso durante o cumprimento de medida socioeducativa de **semiliberdade** o adolescente venha a ser sentenciado à nova e idêntica medida pela prática de ato infracional anterior à execução, também ocorrerá a unificação, regendo-se o prazo inicial para cumprimento da medida unificada pela primeira execução, até o limite máximo de três anos.

Na terceira situação, a unificação da medida socioeducativa também se impõe ao adolescente que, durante o cumprimento da medida de **liberdade assistida**, venha a ser aplicada idêntica medida, também por fato anterior à execução, caso em que não se reiniciará o prazo de cumprimento da nova medida aplicada, considerando-se como termo inicial para contagem do prazo mínimo de seis meses, previsto em lei, a data de início da medida anterior.

E, finalmente, ocorrerá a unificação da medida de **prestação de serviços à comunidade**, quando ao jovem em cumprimento dessa medida for aplicada nova e idêntica medida por ato praticado antes do início da execução em andamento, o prazo máximo da prestação não poderá exceder o limite de seis meses, pois será contado do início da primeira execução em cumprimento,

Pelo que pudemos observar, a unificação somente ocorrerá se ao adolescente que já cumpre determinada medida socioeducativa for aplicada outra, da mesma natureza, por ato infracional praticado antes da execução, caso em que o prazo máximo para cumprimento será extraído da primeira execução e o lapso de tempo, já cumprido, abarcará a nova medida aplicada.

Note-se que há possibilidade de unificação quando a nova medida idêntica aplicada decorrer de ato infracional praticado antes da execução em andamento e, contrariamente, se a nova medida, ainda que da mesma natureza, for aplicada em decorrência de ato ocorrido durante a execução, não ocorrerá a união de feitos, estabelecendo-se o (re)início do cumprimento integral da nova medida, sem o benefício do instituto da unificação, como se explicitou no último parágrafo do item “04” deste trabalho.

No encerramento deste tópico, esclarece-se que existe a possibilidade de cumulação de medidas em meio aberto, posto que se o adolescente já cumpre uma nesse regime e durante o cumprimento for a ele aplicada outra nova medida, também em meio aberto, porém, diferente da que está sendo cumprida, se houver compatibilidade para cumprimento simultâneo, ocorrerá a execução cumulativa das mesmas, mas não haverá possibilidade de unificação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A unificação das medidas socioeducativas idênticas, que, como visto, tem por escopo principal uniformizar duas ou mais medidas socioeducativas aplicadas ao mesmo adolescente que praticou ato infracional, encontrou, na Lei do SINASE, um instrumento legal que trouxe para o direito brasileiro soluções vitais no campo das execuções das medidas, sobretudo por modernizar o tratamento do jovem em conflito com a lei, minimizando os riscos de trata-

mentos arbitrários que, apesar da experiência dos juízes e tribunais, na ausência de uma lei especial para a execução das medidas num passado recente, mesmo com lastro em normas internas ditadas pelos Tribunais de Justiça, em alguns casos concretos, não se podia evitar.

É evidente que as regras de execução de medidas e, especialmente, as pertinentes à unificação delas, previstas no Art. 45 da Lei do SINASE, devem ser interpretadas e aplicadas com observância das demais regras de direito, principalmente dos princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente, respeitando-se sempre e sempre o princípio basilar do peculiar estado de pessoa em desenvolvimento do adolescente.

Nesse passo, temos que, além da desaprovação da conduta infracional, as medidas socioeducativas previstas em lei visam responsabilizar e reinserir o jovem ao convívio social, e, dentre os direitos nela previstos temos o instituto da unificação das medidas idênticas, que objetiva conglobar várias execuções para evitar o caos, o tratamento gravoso e facilitar o cumprimento das medidas em tempo razoável, através da elaboração de apenas um Plano Individual de Atendimento - PIA - por uma equipe técnica especializada, com a participação do próprio adolescente e da sua família, plano esse que tem por propósito individualizar a medida e facilitar ao poder público o trato da situação de risco do jovem em conflito com a lei, através de um “caminho” central, que servirá de guia seguro, na firme esperança da sua efetiva ressocialização, entendida meta de reintegração possível de ser alcançada com o envolvimento do Estado, através de suas políticas públicas de inclusão, oferecimento de estabelecimentos adequados e pessoal qualificado, da família, para fortalecimento dos laços afetivos, e da comunidade, através das suas diferentes instituições.

Concluindo, o instituto da unificação das medidas socioeducativas idênticas, reconhecido no direito brasileiro como um incidente da execução, encontra amparo legal em norma especial (artigo 45 da Lei do SINASE) e tem por escopo evitar, acorde com suas regras, que o jovem em conflito com a lei venha a ser obrigado cumprir duas ou mais medidas da mesma natureza, e, sua adoção, quanto à finalidade pedagógica, visa proporcionar ao reeducando inclusão, transformação e preparação para a responsabilização e sua consequente ressocialização, com perspectivas de mudança para um futuro digno, garantindo-se a ele – vítima circunstancial do descaso ocasional da família e da sociedade - prioridade absoluta nos moldes textuais da Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente** - Lei nº 12.594, de 13 de julho de 1990.

_____. RESOLUÇÃO 165, de 16/11/2012, do **Conselho Nacional de Justiça**. Provimento 90 da CGJ/TJMS

SINASE - **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo** - Lei 12.594/2012, de 18/01/2012.

[2.6]

Acolhimento institucional de crianças e adolescentes: relato de uma experiência formativa

Jacira Helena do Valle Pereira Assis¹

Janaina Soares Cecílio dos Santos²

RESUMO

Neste texto discutimos o acolhimento institucional como uma ferramenta na socioeducação de crianças e adolescentes, em especial o acolhimento realizado na modalidade Abrigo. Organizamos nossas reflexões em duas partes, a saber: na primeira, caracterizamos os aspectos legais do acolhimento institucional, sua organização e como ocorre à inserção de crianças e adolescentes nas instituições. Na segunda parte, descrevemos e analisamos a experiência num Abrigo institucional, em Campo Grande/MS, onde operacionalizamos uma prática pedagógica com acadêmicos do curso de graduação em Pedagogia, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Por último, analisamos os resultados alcançados, destacamos alguns elementos sobre a formação inicial de professores e a necessidade de operar com os direitos de crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Acolhimento institucional; Crianças e adolescentes; Socioeducação.

ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: CARACTERIZAÇÃO E ASPECTOS LEGAIS

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à

1. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu/CCHS), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Contato: jpereira.dou@terra.com.br.

2. Aluna do curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Bolsista do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica* (PIBIC/CNPq 2014-2015). Contato: janaina_cecilio@hotmail.com.

alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2010).

O texto legal assegurou na Emenda Constitucional n. 65 de 2010, que crianças e adolescentes têm seus direitos resguardados em meio familiar, todavia na prática cada vez mais se faz necessária a intervenção do Estado por meio do Serviço de Acolhimento Institucional na concretude da proteção integral.

Dessa forma, uma indagação vem à tona: qual o papel do Serviço de Acolhimento Institucional na sociedade brasileira? Este serviço realiza o acolhimento provisório de crianças e adolescentes que tiveram seus direitos violados, ou por abandono, ou por limites das famílias no dever de proporcionar cuidado e proteção. A atuação, portanto, ocorre quando crianças e adolescentes são temporariamente afastados de suas famílias, até que possam ser reintegrados a ela ou, quando não havendo essa possibilidade, sejam encaminhados a uma família substituta por meio da adoção, guarda ou tutela.

Estes jovens quando afastados do convívio familiar provisoriamente, incumbe ao Estado o dever de assumir todas as medidas para que no máximo, em dois anos, a criança ou adolescente retorne por meio da reintegração familiar preferencialmente à sua família de origem, ou família extensa (composta de avós, tios, primos e demais familiares). Caso o prognóstico de permanência deste jovem no acolhimento seja superior a dois anos, o relatório de seu acompanhamento deve ser enviado à Justiça da Infância e da Juventude que buscará a melhor solução, ou seja, um maior esforço de reintegração à família ou o encaminhamento à adoção.

Há maior dificuldade em assegurar o direito à convivência familiar para alguns grupos de crianças e adolescentes que não se encaixam no “perfil de adoção”: crianças que já passaram da primeira infância e adolescentes; crianças e adolescentes com deficiência ou necessidades específicas de saúde; ou oriundos de minorias étnicas; e que pertencem a grandes grupos de irmãos; dentre outros.

No **Relatório da Infância e Juventude – Resolução nº 71/2011** (BRASIL, 2013, p. 14): Um olhar mais atento aos serviços de acolhimento de crianças e adolescentes no País³ identifica-mos três modalidades de acolhimento institucional, a saber:

- **Abrigo institucional** – Esta instituição, semelhante a uma residência, oferece acolhimento provisório e acolhedor para no máximo vinte crianças e adolescentes entre 0 e 18 anos incompletos. Pode contar com espaço e profissionais preparados para receber crianças e adolescentes em estado de emergência a qualquer hora do dia e da noite.
- **Casa-Lar** – Este serviço provisório atende no máximo 10 crianças e adolescente entre 0 e 18 anos incompletos. Realiza-se em residências, nas quais mães-sociais e/ou pais sociais “[...] – em uma casa que não é a sua – prestando cuidados a um grupo de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar por meio de medida protetiva de abrigo” (BRASIL, Art. 101). Nesta instituição busca-se estimular o desenvolvimento de relações próximas àquelas existentes no convívio familiar, como rotina, autonomia e interação social entre os membros. É propícia ao atendimento de irmãos, e crianças

3. Este documento utilizou como parâmetros as Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes, documento aprovado pela Resolução Conjunta CNAS/CONANDA n. 1, de 18 de junho de 2009.

e adolescentes com perspectiva de acolhimento de média ou longa duração.

- **Casa de Passagem** – Neste serviço de curta duração realiza-se um diagnóstico no qual é verificado se os jovens serão encaminhados à família de origem ou ao acolhimento institucional ou familiar. “Embora se destine, segundo a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, ao atendimento de adultos e famílias, tem-se visto muitas casas de passagem destinadas a crianças e adolescentes.”

Observamos que em todos estes serviços, a faixa etária inclui crianças e adolescentes entre 0 e 18 anos incompletos, ou seja, ao alcançar a maioridade penal o jovem deve deixar o abrigo. Para algumas crianças e adolescentes, o longo período de permanência sob tutela do Estado faz com que o Abrigo se torne seu referencial de moradia, “[...] o abrigo caracteriza-se menos como espaço de passagem e mais como lugar de moradia, território de referência para o cotidiano de suas vidas e para a construção de suas identidades.” (MARTINEZ; SILVA, 2008, p. 114).

Então, para onde vão as crianças e adolescentes que em muitas situações só vivenciaram as relações de abrigo e/ou casa-lar? O rompimento instantâneo de tutela do Estado aos 18 anos, juntamente com a ausência de políticas públicas que visem à formação e preparação destes jovens não só para o mercado de trabalho, mas para a vida adulta, contribuem para a criação de uma situação desfavorável, com armadilhas nas quais, infelizmente, acometem alguns jovens que recorrem à marginalidade como forma de sobreviver.

Uma estratégia legal para inserção social na maioridade se dá pela organização do Serviço de Acolhimento em República, instituição responsável pela transição entre o acolhimento e a construção da autonomia, logo uma alternativa que “[...] possibilita o desenvolvimento de auto-gestão, auto-sustentação e independência. Possui tempo de permanência limitado, podendo ser reavaliado e prorrogado em função do projeto individual formulado em conjunto com o profissional de referência.” (BRASIL, 2009, p. 94). Atende no máximo 6 jovens, entre 18 e 21 anos em situação de vulnerabilidade, risco pessoal e social que não tenham condições de se auto sustentar.

Nota-se que os mecanismos para aqueles que vivenciam situações de abandono e maus tratos têm no acolhimento institucional, uma condição de subsistência até se que restaure um lar ou até que na maioridade, aos 18 anos, possa desempenhar atividades de estudo e profissional. Em síntese, trouxemos os aspectos legais a fim de reunimos alguns elementos, para compreender nos próximos tópicos como no dia a dia se realiza uma instituição com crianças e adolescentes.

ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL NA CIDADE DE CAMPO GRANDE/MS: A RESPONSABILIDADE DA SOCIEDADE E DO ESTADO

Independente das circunstâncias muito variadas que determinam a institucionalização, a entrada de uma criança em um abrigo será sempre vivida como a concretização de uma ruptura, seja do ambiente familiar ou comunitário. A criança viverá essa experiência com a insegurança de quem entra em um universo que lhe é totalmente estranho. (SILVA, 2002, p. 31).

Neste tópico focalizamos o funcionamento do Abrigo institucional e seu papel na socioeducação, o aparato legal desta instituição e a presença de diversas de instituições na capital de Mato Grosso do Sul.

Na cidade de Campo Grande/MS, o acolhimento é de responsabilidade da Secretaria Municipal de Políticas e Ações Sociais e Cidadania (SAS), e faz parte da Proteção Social Especial de Alta Complexidade.

Este atendimento realiza ações quando o indivíduo ou a família tiveram seus direitos violados, e também quando o vínculo familiar é rompido. O acolhimento institucional garante a proteção integral – moradia, alimentação, trabalho – aos indivíduos e famílias em situação de risco pessoal e social, em razão de maus tratos, violência, abusos, abandono, cumprimento de medidas socioeducativas, etc. logo, este atendimento compreende:

- a) Serviço de Acolhimento Institucional, nas seguintes modalidades: Abrigo institucional; Casa-Lar; Casa de Passagem; Residência Inclusiva.
- b) Serviço de Acolhimento em República;
- c) Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora;
- d) Serviço de Proteção em Situações de Calamidades Públicas e de Emergências.

Para nosso estudo o foco voltou-se para o Serviço de Acolhimento - Abrigo institucional, este que segundo o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente da cidade de Campo Grande, MS, define-se como:

Serviço que oferece acolhimento provisório para crianças e adolescentes afastados do convívio familiar por meio de medida protetiva de abrigo (ECA, Art. 101), em função de abandono ou cujas famílias ou responsáveis encontrem-se temporariamente impossibilitados de cumprir sua função de cuidado e proteção, até que seja viabilizado o retorno ao convívio com a família de origem ou, na sua impossibilidade, encaminhamento para família substituta. (CAMPO GRANDE, 2010).

Portanto, são “[...] instituições sem finalidade lucrativa, ou de utilidade pública de assistência ao menor abandonado [...]” (BRASIL, 1987) que ter por objetivo propiciar aos jovens um ambiente familiar que desenvolva a reintegração social.

Também, em Campo Grande observamos entidades religiosas assumindo a responsabilidade de gerir Abrigos⁴ e, conseqüentemente, desempenhando um papel de braço do estado. Se por um lado o foco é a “obra de caráter social” e “evangelização”, fundamentos das igrejas, por outro cada vez mais assistimos o estado redefinido seus espaços de atuação.

Uma vez que a gestão fora do controle do estado reduz sua inserção, sua responsabilidade como educador e provedor, uma vez que para serem implementadas as instituições tornam-se parceiras na manutenção e imprimem seus valores e princípios.

O ponto de partida da redefinição do papel do Estado é a crise iniciada nos anos de 1970 e os seus desdobramentos, que abriram espaços para os defensores do Estado mínimo; a principal alegação para essa defesa foi a de que o Estado nacional era um gestor incapaz. Assim, os Estados passaram a rever seus espaços de atuação, tornando, entre outras medidas, eficaz o ciclo de privatização que redesenhou a infraestrutura de vários países com a suposta intenção de viabilizar a queda dos custos administrativos, além de propiciar a saída progressiva dos Estados nacionais da função de produtores de bens e serviços.

4. Destacamos três abrigos sob a responsabilidade de entidades religiosas, a saber: Abrigo Casa da Esperança Santa Rita de Cássia; Casa da Criança Peniel; Menina dos Olhos de Deus dentre outros.

Nesse ponto de vista, apresentado não defende a presença preponderante da sociedade nem do Estado, mas sinalizamos que a atuação de ambos, hoje, não é mais a mesma e que os dois ocupam espaços relacionais nesta nova etapa do capitalismo. Hoje presenciamos a sociedade organizada no controle dos novos espaços públicos estatais ou não-estatais.

Em Campo Grande a Rede Socioassistencial, compreende diferentes locais de atendimento evidenciando que diversos matizes ideológicos estão à frente destes trabalhos e são realizados atendimentos com focos em: abrigo/comunidade terapêutica a partir de 18 anos para usuários de substâncias psicoativas; Lar de Acolhimento; Casas Lares, Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos; Serviço de Acolhimento Institucional – abrigo institucional; Abrigo para Adolescentes Grávidas – 12 a 18 anos, Abrigo de passagem para crianças e adolescentes.

No ano de 2015, segundo o Diário Oficial de Campo Grande/MS⁵, receberam auxílio financeiro as seguintes instituições de acolhimento.

Quadro 1 – Locais de Acolhimento Institucional em Campo Grande/MS segundo Diário Oficial de Campo Grande/2015

Instituição	Função	Capacidade
Associação Crianças do Brasil em Campo Grande MS/ACBR	Serviço de Acolhimento Institucional – crianças e adolescentes	30
Casa da Criança Peniel (4 Unidades – I, II, III, V)	Serviço de Acolhimento Institucional – crianças e adolescentes	65
SAS - Residência Inclusiva	Serviço de Acolhimento Institucional para pessoas com Deficiência	-
Casa Lar Lions – Residência Inclusiva	Serviço de Acolhimento Institucional em Residência Inclusiva para pessoas com deficiência	10
Assoc. de Aux. e Rec. Dos Hansenianos São Julião – Vovó Túlia	Serviço de Acolhimento Institucional – crianças e adolescentes Crianças de 0 à 4 anos	10
Instituição Advent. Central Bras. de Educ. e Assist. Social - Lar Infantil Lýgia Hans	Serviço de Acolhimento Institucional – crianças e adolescentes Meninas de 07 à 15 anos	25
Assoc. Centro de Apoio e Orientação à Criança – Lar Vovó Miloca	Serviço de Acolhimento Institucional – crianças e adolescentes Crianças de 1 à 8 anos	29
Unidades de Acolhimento Institucional SAS - I, II, III e IV	Serviço de Acolhimento Institucional – crianças e adolescentes	51

Fonte: Diário Oficial - Campo Grande, 04.02.2015.

5. Dados segundo o Plano de Cofinanciamento FMAS com Recursos Oriundos de Repasse do Fundo Nacional de Assistência Social - FNAS – Exercício 2015 e Plano de Cofinanciamento FMAS com Recursos Oriundos de repasse do Fundo Estadual de Assistência Social de MS – Exercício 2015 Expansão, publicados no Diário Oficial de Campo Grande, em 04 de fevereiro de 2015.

Em síntese, no quadro acima é perceptível uma mostra da diversidade de instituições que em parceria com o poder público atuam em Campo Grande e mais uma vez a identificação das entidades que realizam o atendimento à crianças e adolescentes abrigados.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: A PRÁTICA FORMATIVA EM DIREITOS HUMANOS DE FUTUROS EDUCADORES EM UM ABRIGO INSTITUCIONAL

Neste tópico trazemos um relato de experiência em um Abrigo, em Campo Grande/MS, no ano de 2014, com acadêmicos do curso de Pedagogia/CCHS da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Trata-se de um registro de uma experiência inovadora e exitosa, que inaugura a presença de futuros pedagogos em espaços não escolares, que pode ser enriquecedora na formação do pedagogo.

Numa disciplina denominada “Práticas Pedagógicas em Educação e Diversidade”, optamos por realizar esta fora dos estabelecimentos escolares, optamos por um Abrigo. Tendo por base a ementa prevista no Projeto Pedagógico do Curso, qual seja: *“Educação e Sociedade: tendências atuais. Diversidade, sociedade; instituições educativas. A diversidade na formação docente. Visitas técnicas.”*

Delineamos como objetivo identificar, relacionar e aplicar conhecimentos críticos sobre a diversidade cultural e os direitos humanos com crianças e adolescentes em situação de abrigados. Além disso, compreender o debate contemporâneo sobre história e culturas afro-brasileira e indígena, para construir uma postura devidamente fundamentada no trabalho com a pluralidade cultural em Abrigos institucionais.

O foco residiu na possibilidade de construir formas de desmistificação de atitudes preconceituosas e ações discriminatórias, ou seja, introduzir elementos que propiciem uma ação diferenciada das práticas pedagógicas, que se realizam em instituições educativas, não escolares. Nas práticas pedagógicas é possível trabalhar com crianças e adolescentes com vistas ao reconhecimento da diferença, para que aprendamos a olhar a diferença como algo inerente à condição humana.

Em Candau (2003) encontramos alguns elementos que devem pautar a construção de uma proposta educativa não-discriminadora e promotora de uma cultura dos Direitos Humanos. A autora supramencionada realizou pesquisas com professores/as e estudantes, para identificar as representações destes em relação aos processos de discriminação presentes na sociedade e no cotidiano escolar, e que devem ser enfrentadas nas práticas educativas, que visam à concretude dos Direitos humanos no interior das diferentes instituições educativas.

Portanto, segundo estudos desta autora, uma proposta real deve contemplar: o reconhecimento de que processos discriminatórios na nossa sociedade assumem um caráter sutil, fluido e difuso, pois as instituições educativas neutralizam as diferenças como uma forma de diminuir os conflitos; a identificação em si mesmo do “mito da democracia racial” que compreende o amálgama das três raças, mito fundador da origem do povo brasileiro; a identificação da pluralidade de expressões de discriminação na sociedade brasileira; o reconhecimento em si mesmo de eventuais práticas de discriminação; a compreensão de que a cultura das instituições está impregnada do ideário liberal da igualdade com a aplicação de uma pedagogia

monocultural; além da promoção de diferentes momentos para reflexão e discussão em face da dificuldade de alguns professores em lidar com a discriminação.

A efetivação dos Direitos Humanos é resultante de uma luta de parcerias que se estabelece entre sujeitos atingidos diretamente pela questão, ou seja, sujeitos que sentem a violação de seus direitos e por sujeitos que se solidarizam. Estes últimos tornam-se parceiros porque lutam por direitos que foram negados a outros “[...] e se fazem solidários desta causa, conscientes de que só assim se pode construir uma sociedade em que todos tenham de fato direito a uma vida digna.” (CANDAUI et al, 1996, p. 106).

Neste sentido, educar em direitos humanos é promover uma construção no dia-a-dia de diálogo com grupos culturais diferenciados, trabalhando atentamente para reverter às injustiças, violência, enfim, com o silêncio de grupos sócio-culturais aliados do poder econômico, da pobreza e das exclusões perpetradas em território nacional.

A educação em direitos humanos é obstaculizada quando não se transpõe o vácuo existente entre o dito e o realizado, ou melhor, quando se fala de algo, mas não se pratica. Projetos educativos, sobretudo em Direitos Humanos, para sua plena efetivação precisam do compromisso social de todos os envolvidos para torná-lo realidade.

[...] a implementação curricular dos direitos humanos na educação formal é um elemento importante para que essa cultura seja interiorizada e se exprima através de valores, comportamentos e ações [...] será preciso desenvolver planos, programas e textos didáticos em que a educação em direitos humanos conquiste um tempo e um espaço no currículo [...]. É preciso não esquecer que a educação é chamada a formar as crianças e os jovens para a cidadania, a democracia e o respeito a todos os direitos. Para tanto, será importante desenvolver práticas educacionais participativas e dialógicas em que se trabalhe a relação prática-teoria-prática e em que o cotidiano escolar esteja impregnado da vivência dos direitos humanos. (HORTA, 2000, p. 128-9).

Com base nesses pressupostos, compreendemos como necessário, ampliar a formação profissional, formar uma postura ética, ou seja, o compromisso do agente professor de Educação Básica com o respeito ao outro.

Organizamos a turma de 30 acadêmicos em três grupos. Estes construíram Planos de Ação, que abordaram de simples a importância da “Diversidade”, problematizando e utilizando os referenciais teóricos e conhecimentos construídos ao longo do curso.

O Abrigo⁶ no qual foi realizada a atividade, possui três estabelecimentos na cidade de Campo Grande/MS, mantendo sob acolhimento no período da atividade (mês de setembro de 2014), 27 crianças. a) O Abrigo 01 mantém 07 meninos de 0-12 anos sob acolhimento; b) o Abrigo 02, 11 meninas de 1-16 anos e c) o Abrigo 03, 09 meninas de 8-19 anos.

Os dias de atividades foram planejados de acordo com a temática da proposta da Prática: “Literatura Infantil e Diversidade Cultural: diálogos possíveis”, apresentada aos acadêmicos da disciplina. O principal objetivo da ação realizada no Abrigo foi promover o reconhecimento da diversidade nas crianças e adolescentes da instituição, por meio de atividades lúdicas da literatura infanto-juvenil.

A literatura [...], utilizada de modo adequado, é um instrumento de suma importância na construção do conhecimento do educando, fazendo com que ele desperte

6. Optamos por não identificar o nome do Abrigo, apenas apresentamos uma breve caracterização.

para o mundo da leitura, não só como um ato de aprendizagem significativa, mas também como uma atividade prazerosa, como forma de ver o mundo, os outros e a si mesmos. (FONSECA, 2012, p. 363).

Porém, a literatura não deve se restringir somente à instituição educativa. A construção de conhecimentos não ocorre somente na escola, e sim, nas diversas instâncias da sociedade, dentre elas a família, e por que não nas instituições de acolhimento?

A literatura proporciona à criança/adolescente o desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Quando se conta uma história às crianças, elas passam a ver de outra forma o ambiente em que estão, pois, a história trabalha vários tipos de sentimentos presentes em nossas vidas, como o medo, o carinho, curiosidade, dor, etc.

[...] crianças que vivem em instituições encontram-se submetidas a identidades estereotipadas que remetem a sua condição de exclusão: abandonada, vítima, originária de um ambiente familiar desestruturado. O ato de reiterar essas referências identitárias produz leituras sobre essas crianças que sustentam a produção de intervenções direcionadas ao apagamento dessas referências. Podemos supor que subjaz a essas leituras e modalidades de intervenção a concepção de que os portadores dessas marcas identitárias necessitam ser reeducados e reestruturados no plano subjetivo e cognoscente para que – como semente do futuro – tragam bons frutos à sociedade. (CINTRA; SOUZA, 2010, p. 824).

Segundo o Dicionário Michaelis, Diversidade significa “1. Qualidade daquele ou daquilo que é diverso. 2. Diferença, dessemelhança [...]”. Para Brandão (1986, p. 7 apud GUSMÃO, 2003, p. 86-7), o diferente e a diferença são partes da descoberta de um sentimento que, armado pelos símbolos da cultura, nos diz que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou. Mais que as diferenças, o que está em jogo é a imensa diversidade que nos informa é o que nos constitui como sujeitos de uma relação de alteridade.

Na sociedade, as diferenças tornam-se “um ‘problema’, quando são marcas distintas e necessárias da condição humana [...]”. (VALENTE, 1999, p. 84). Porém, embora haja a busca da sociedade pela homogeneização, a diversidade continua presente em todos os lugares e instâncias da sociedade, cabendo a todos não somente à escola, ensinar práticas de reconstrução de conhecimentos e conceitos.

A escola não é o único meio de se ensinar, não é a única forma de educação. A sociedade cria meios de ensinar aos sujeitos que a constituem o que ela deseja ou necessita. Esse processo social de criar homens de produção social é chamado educação. (CARMO; EDDINE, 2013, p. 224).

Ao considerarmos crianças e adolescentes, como atores sociais, compreendemos que estes devem ser preparados não para a vida adulta, mas sim para a vivência na condição de crianças e adolescentes, vivências as quais se deparam com diversas estratificações sociais: gênero, etnia, classe social, etc.

DO PLANO DE AÇÃO À PRÁTICA NO ABRIGO

O desafio [...] dos projetos educativos que orientam nossa prática está no fato de que, para compreender a cultura de um grupo ou de um indivíduo que dela faz parte, é necessário olhar a sociedade onde o grupo ou indivíduo estão e vivem. É aqui que as diferenças fazem sentido e expressão como realidade e

definem o papel da alteridade nas relações sociais entre os homens. (GUSMÃO, 2003, p. 92).

Nossa atividade iniciou com a preparação dos acadêmicos na UFMS, na sequência foi proposto às crianças e adolescentes abrigados, atividades que os fizessem conhecer e/ou reconhecer e valorizar os vários tipos de diferenças. Assim, nossa ação no Abrigo teve o intuito de oportunizar a superação de visões estereotipadas que geram conflitos e muitas vezes preconceitos, estimulando a todos à reflexão de tais práticas, por meio da leitura de histórias.

Ler histórias para crianças [...], é poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento... É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras idéias para solucionar questões [...]. É uma possibilidade de descobrir um mundo imenso de conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos [...], através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada um a seu modo)... [...] e, assim esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas. (ABRAMOVICH, 2005, p. 17)

Dessa forma, as atividades propostas foram desenvolvidas com ênfase: na literatura infanto-juvenil e na dinâmica da “Contação de Histórias”. Compreendemos com base em Rodrigues (2005) que:

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4).

A seguir apresentamos um breve resumo das propostas dos grupos e dos resultados que alcançamos nas atividades no Abrigo.

Grupo 01 – Livro de literatura infantil: **O Cabelo de Lelê**

O primeiro Grupo trabalhou com o livro “O cabelo de Lelê, de Valéria Belém (2012)”. O livro traz a história de uma menina, chamada Lelê, que não gosta de seus cabelos. Lelê vive a se perguntar de onde vem seu cabelo, – “de onde vêm tantos cachinhos?”- e a resposta ela encontra em um livro, onde descobre a história e a beleza da herança africana.

Foi apresentado às crianças e adolescentes um teatro a partir do livro, e em seguida o grupo organizou a brincadeira “A Trilha” na qual, foram colados papéis no chão simbolizando uma pequena trilha. As crianças e adolescentes dividiram-se em pequenos grupos e o objetivo da atividade era chegar ao final da trilha, respondendo perguntas sobre a cultura africana.

O grupo trabalhou com a questão da etnia, e do cabelo afro, muitas vezes, vistos com preconceito até mesmo pelos afrodescendentes. O grupo 01 buscou transmitir a mensagem de que cada um tem sua beleza e sua história, independente de qualquer etnia. Com perucas étnicas o referido Grupo valorizou de forma positiva o cabelo crespo. As crianças e adolescentes colocaram perucas e brincaram com os cabelos, obtivemos como resultado identificações valorativas das crianças sobre seus cabelos. Produziram falas ressaltando a beleza que reside nos cabelos crespos.

Grupo 02 – Livro de literatura infantil: **Tudo bem ser diferente**

O grupo dois apresentou às crianças e adolescente o livro “Tudo bem ser diferente”, de Todd Parr (2002). O livro focaliza os vários tipos de diferenças existentes em nosso cotidiano, como adoção, separação de pais/famílias, deficiências físicas, preconceitos raciais, aparência, etc. O autor apresenta essas questões de um modo divertido e simples que encanta o mundo infantil e ao mesmo tempo traz assuntos que às vezes assustam um pouco o mundo adulto.

Por meio de uma leitura interativa (leitura do livro e representação teatral), cada membro do grupo representou uma situação presente no livro, ora coletivamente, ora individual. As atividades foram pensadas para as crianças e adolescentes com o objetivo de apresentar a estas, a diversidade e a diferença como pertencentes à condição humana, com uma atividade sobre aparência e representação do que é belo.

Após o teatro, foram organizados três grupos, cada grupo recebeu um personagem (boneco e boneca de papel sulfite) e uma caixa com roupas e acessórios. O objetivo da atividade era que os jovens montassem o personagem como gostariam de ser, como são, ou do jeito que consideravam mais bonitos. Alguns representaram a si mesmos, outros como gostariam de ser, representaram também membros da equipe do Abrigo e uma criança representou um personagem que se identificou a partir da leitura do livro.

Finalizando as atividades todos foram organizados em uma roda de conversa na qual cada um teve a oportunidade de apresentar seu boneco/a, quem ele representava e se havia algum problema em ele ser assim como foi construído, pois afinal, “tudo bem ser diferente, você é importante apenas por ser o que você é – Todd Parr”. Destacamos um menino de oito anos que vestiu seu boneco com roupas cor de rosa. Todos os participantes na roda de conversa se voltaram para este caso e a discussão pautou-se pelo direito de livre escolha de meninos e meninas sobre o comportamento que assumem na sociedade.

Grupo 03 – Livro de literatura infantil: **A menina e o menino que brincavam de ser**

O Grupo três apresentou um teatro baseado no livro “A menina e o menino que brincavam de ser”, de Constantina Xavier Filha (2012). O foco de trabalho do grupo foram às questões de gênero, o que é de menino e o que é de menina, discussão que muitas vezes limita as crianças no momento das brincadeiras e jogos.

O livro conta a história de duas crianças, uma menina que vivia em um mundo completamente cor de rosa, e um menino que vivia num mundo todo azul. A menina brincava somente com brincadeiras “ditas” de menina e o menino brincava somente com brincadeiras “ditas” de menino. Um dia as duas crianças se encontram e resolvem brincar juntos.

Após o teatro, o grupo apresentou às crianças diversas brincadeiras que podem ser realizadas entre meninos e meninas, sem separação de gênero. Deve-se lembrar que a brincadeira proporcionou às crianças e adolescentes a interação com o meio em que vivem.

Os resultados obtidos com as atividades foram vários: o diálogo entre crianças/acadêmicos sobre a educação para a diversidade, a reflexão sobre as visões estereotipadas sobre as diferenças, o reconhecimento da diferença como algo positivo, etc.

É preciso ressaltar que não objetivamos nesta atividade “mudar repentinamente” o pensamento e a concepção das crianças e monitores do Abrigo, e sim, gerar um ambiente problematizador das diferenças e em oferecer elementos para uma identidade positiva sobre si mesmo, e ainda, refletir e discutir a diversidade como pertencente à condição humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mas o que é educar em Direitos Humanos e no reconhecimento da diversidade cultural? Como respeitar os direitos de cidadania da criança nos diferentes espaços educativos da sociedade? Primeiro, é necessário compreender que a educação em Direitos Humanos deve focalizar nas estruturas de poder, a origem das discriminações que calam as vozes de grupos socioculturais diversos em práticas pedagógicas voltadas a padrões culturais dominantes.

Nos espaços educativos, e no caso em um Abrigo institucional, as crianças e adolescentes convivem a maior parte do seu tempo, distante dos familiares, embora alguns recebam vistas de seus parentes a maioria se distancia neste período, os gestores tornam-se suas referências.

Nesta condição, as crianças precisam de garantias estruturais para que de fato aconteça a educação, tais como: estrutura física, materiais pedagógicos, profissionais bem preparados, cuidados com sua alimentação e saúde, momentos para brincadeiras e lazer, mas tudo isto dentro de uma ótica de respeito como pessoa humana.

Na formação inicial de professores é imprescindível transitar por espaços escolares e não escolares, perfurar as óticas homogeneizadora e estereotipada sobre o que é belo e o que é certo. Nesse sentido, consideramos que foram muitas as contribuições da atividade no Abrigo para os acadêmicos, dentre estas: a oportunidade de exercer os conhecimentos adquiridos no Curso de Pedagogia no ambiente não escolar; o amadurecimento do trabalho em equipe e o contato com o Abrigo institucional. Lembramos por último, que crianças e adolescentes abrigados são alunos de escolas regulares; portanto em algum momento de atuação na profissão, os futuros pedagogos poderão tê-los em suas salas de aula e precisam compreender a condição que agregam.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5.ed. São Paulo: Scipione; 2005.
- BRASIL. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. **Orientações Técnicas**: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes. Brasília, jun. 2009. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/secretaria-nacional-de-assistencia-social-snas/cadernos/orientacoes-tecnicas-servicos-de-acolhimento-para-criancas-e-adolescentes-tipo-de-publicacao-caderno/68-orientacoes-tecnicas-servicos-de-acolhimento.pdf/download>>. Acesso em: 22 mar. 2015.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Relatório da Infância e Juventude – Resolução nº 71/2011**: Um olhar mais atento aos serviços de acolhimento de crianças e adolescentes no País. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público, 2013.
- BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 65, de 13 de Julho de 2010**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm#art2>. Acesso em: 12 mar. 2015.
- BRASIL. **Lei no 7.644, de 18 de dezembro de 1987**. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128165/lei-7644-87#art-1>>. Acesso em: 15 mar. 2015.
- CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Somos tod@s iguais?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CANDAU, Vera. Maria et al. **Tecendo a cidadania**: Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CARMO, Célia Regina do; EDDINE, Eder Ahmad Charaf. **Desenvolvimento e transformação da sociedade pela educação em Direitos Humanos como processo permanente de conquistas**. In: GUTIERREZ,

José Paulo; URQUIZA, Antônio H. Aquilera (Org.). Direitos Humanos e Cidadania: Desenvolvimento pela educação em Direitos Humanos. Campo Grande: Editora UFMS, 2013.

CINTRA, Ana Lúcia; SOUZA, Mériti de. Institucionalização de crianças: leituras sobre a produção da exclusão infantil, da instituição de acolhimento e da prática de atendimento. **Revista Mal-estar e subjetividade**, Fortaleza, v. X, n. 3, p. 809-833. set/2010.

CAMPO GRANDE. **Diário Oficial de Campo Grande – MS**. Campo Grande, MS, ano XVIII, n. 4.203, 4 fev. 2015.

CAMPO GRANDE. CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Prefeitura Municipal de Campo Grande. **Del. n. 208/CMDCA/2010 - Estabelece parâmetros para a prestação de Serviços de Acolhimento Institucional no município de Campo Grande-MS**. Disponível em: <http://www.pmcg.ms.gov.br/cmdca/canaisTexto?id_can=4125>. Acesso em: 9 out. 2014.

CAMPO GRANDE. SECRETARIA MUNICIPAL DE POLÍTICAS E AÇÕES SOCIAIS E CIDADANIA – SAS. **Rede Socioassistencial**. Prefeitura Municipal de Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul, Jan. 2010. Disponível em: <http://www.pmcg.ms.gov.br/egov/downloadFile.php?id=3228&fileField=arquivo_dow&table=downloads&key=id_dow&sigla_sec=SAS>. Acesso em: 28 mar. 2015.

FONSECA, Andreza Mara da. **Contando histórias e conhecendo um pouco da cultura afriicana e afro-brasileira**: a literatura na educação infantil e a aplicação da lei 10.639/03. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

GUSMÃO, N. M. M. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, N. M. M. (Org.). **Diversidade, cultura e educação**. Olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003, p. 83-103

HORTA, Maria Del Mar Rubio. Educar em direitos humanos: compromisso com a vida. In: CANDAU, Vera. Maria; SCAVINO, Suzana. (Org.). **Educar em direitos humanos**. Construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 125-139.

MARTINEZ, Ana Laura Moraes; SILVA, Ana Paula Soares. O momento da saída do abrigo por causa da maioria: a voz dos adolescentes. **Psicologia em Revista**, v. 14, n. 2, p. 113 -132. Belo Horizonte, dez. 2008. Disponível em : <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v14n2/v14n2a08.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

MICHAELIS, Dicionário de Português online. Uol. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=diversidade>>. Acesso em: 15 out. 2014.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005

SILVA. R. da., **Do abrigo à família**. Rio de Janeiro: Terra dos Homens. 2002.

VALENTE, A. L. E. F. **Educação e diversidade cultural**: um desafio da atualidade. São Paulo: Moderna, 1999. (Paradoxos).

[2.7]

O discursosobre as violências na escola

Marcos Antônio Paz da Silveira¹

RESUMO

Nas várias instituições de ensino a questão das violências é alvo de discussões e muitas vezes na escola, práticas discursivas revelam um poder disciplinador. O discurso disciplinar transita nesse entremeio. O objetivo, a partir do referencial de Michel Foucault, é observar verdades estruturadas pelo discurso e o poder de coerção da sociedade, dispositivos tidos como elementos antissociais ou de violências, aprofundando nas razões dessa escola que governa sob a égide do bem comum, com estruturas e táticas para alcançar o disciplinamento individual. Faz-se uma discussão teórica a fim de aproximar aos fatores geradores das violências na escola, sob várias formas, instigar reflexões que possam contribuir para o enfrentamento desse assunto.

Palavras-chave: Discurso disciplinar; Normalização; Violências na escola.

INTRODUÇÃO

Não querendo generalizar ou universalizar, várias instituições escolares, públicas ou privadas, de clientelas de diferentes origens, independente das condições econômicas, sociais e culturais, sejam em municípios com grande ou pequena densidade populacional, as questões pertinentes às violências no interior deste espaço social têm sido pauta de discussões nas práticas pedagógicas.

Essa produção de conhecimento justifica-se por ações discursivas decorrentes de violências em termo epistemológico no plu-

1. Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

ral, pois, são distribuídas nos entremeios não só dos processos pedagógicos como sociais e que trazem em comum, elementos calcados na normalização e nas regras para darem sustentação às relações de poderes implícitos e explícitos na sociedade, mas para também informar o seu cumprimento ou seu descumprimento.

Neste sentido, a violência como problematização investigativa passa a ser necessário, não como um fato ou fenômeno novo, aqui ou acolá, mas como uma questão que vem tomando dimensões de diferentes ordens, que se adéqua a novos elementos por diferentes formas e estratégias.

Muitas vezes elementos discursivos não estão escritos; porém, contidos na condição de regular no meio social, como na instituição escolar, enquanto práticas discursivas periféricas, produtora de um conjunto de saberes, muitas vezes postos de lado relegando os dispositivos disciplinadores neles contidos.

Nas entrelinhas dessas práticas disciplinadoras que ocorrem por intermédio de interditos, enquanto discursos e ações de ameaças ou ofensas, em exercícios de “violentação” iminente do outro, estando relacionada diretamente ao modo de como é percebido historicamente e socialmente o sujeito agredido. Um número significativo de sujeitos desenha esta realidade muitas vezes não visível aos olhos da instituição escolar, ou melhor, ela não prefere ver, aumentando, assim, o exército de excluídos ou segregados, tanto na condição de agressores como dos agredidos, permanecendo a “violentação” de forma opaca e fora das atenções gerais.

Foucault na obra *A ordem do discurso* (2003) enumera outras formas de interditos – no interior do código e entre as palavras ou expressões existentes, aquelas que são atingidas por um interdito de articulação (série religiosa e sexual, mágica, das palavras blasfematórias) depois os enunciados que seriam autorizados pelo código, mas, cuja significação é intolerável, para a cultura em questão em um dado momento, como é o caso da violência. Conclui ele, existe numa outra forma de linguagem excluída: ela consiste em submeter uma palavra aparentemente conforme ao código reconhecido a um outro código cuja chave é dada nesta palavra mesma; de tal forma que esta é desdobrada no interior de si: ela diz o que diz, contudo, acrescenta um excedente mudo, que enuncia silenciosamente o que ela diz e o código segundo o qual ela diz.

Não se trata, pois de uma linguagem cifrada, mas de uma linguagem estruturalmente esotérica. Quer dizer: ela não comunica ao escondê-la uma significação interdita; ela se instala para começo de jogo, em uma dobra essencial da palavra, mais pelos seus efeitos.

Os discursos disciplinares transitam por interditos nos entremeios (estado intermediário entre extremos), ora se apoiam em regras jurídicas e outra, em coerções de poderes – estabelecendo, em comum, poderes e saberes disciplinares. Esses poderes distribuídos em discursos e em procedimentos de âmbito social, como nas instituições escolares, alcançam níveis diferenciados de tentativas de regularidades e se efetivam como acontecimentos de controles.

Analisar verdades contidas na condição de acontecimento sobre a violência permite observar os poderes disciplinares, pela produção de um conjunto de discursos, cuja latência passa a estabelecer jogos de palavras, pelas condições de verdadeiro ou falso, por níveis diferenciados de padrões de coerção, de sociedade, as concepções sobre as violências.

Passa a ser necessário então refletir sobre os arranjos de tentativas de disciplinamento social e seus desvios, como as violências, dispositivos tidos como elementos antissociais que se perpetuam, reconfiguram e adéquam. Em linhas gerais, as diferentes identificações do termo violência não permitem localizar uma situação de outra, sem levar em conta as variantes sociais que cercam seus processos, assim como a própria acepção da expressão violência em seu marco conceitual, que é conflituoso. Dessa realidade, indagações frequentes são feitas:

O disciplinamento que a instituição escolar justifica em suas ações ou da ausência deste, pode ser preponderante para a produção dos discursos sobre as violências, ou essas são consequências das situações próprias da vida escolar e das práticas pedagógicas?

A instituição escolar governa sob uma égide do bem comum e se estabelece em uma estrutura de poderes circulares que se utiliza de regras como táticas de alcançar um disciplinamento individual. As normas, regras naturais extremamente inventivas de saber e poder, são processos velados com efeitos jurídicos.

Enquanto princípios de disciplinamento são modelos, isto é, padrões adotados em um dado momento como base ou medida para efetivar algo, ou, até mesmo, como modo de comparação e avaliação, enquanto processos de seletividade.

A coletividade se alicerça nos discursos convenientes, cria-se uma normalidade denominada sociedade. O indivíduo que não se encaixa nessa coletividade normalizável é caracterizado como anormal ou mesmo violento. Osório (2003, p. 86) descreve o seguinte termo: “[...] a cultura escolar, nada mais é do que a reprodução das relações sociais, impostas pelo poder instituído à sociedade”.

A instituição escolar está inserida nessa sociedade disciplinar, em relações sociais complexas e não há como o isolar desse mundo, não há como fazer do instante pedagógico uma ação autônoma no sentido de descolamento das influências mundanas e de todo o cotidiano.

O atrelamento da noção de violência escolar aos preceitos de ordem comportamental, de gestos, pensamentos e palavras em contrariedade à sociedade civilizada, remete para o sistema escolar uma tensão: A instituição escolar consegue dar conta das expectativas dos jovens que a frequentam e suprir as demandas da sociedade atual?

Outro componente observado aos fenômenos da violência, como fator embrionário das multiplicidades comportamentais, existentes dentro da instituição escolar como fontes internas e externas do cotidiano escolar se articulam e promovem certos componentes de desvios de disciplinamento social causadores dos conflitos identificados como violência. São situações geradas em conflitos, como incivildades, xingamentos, desrespeito, ofensas, modos grosseiros de se expressar e discussões, são partes do cotidiano escolar e devem ser analisadas criteriosamente, pois podem caracterizar atitudes de ruptura com a ordem estabelecida.

Também, uma sociedade, uma instituição, uma coletividade pode determinar o que ela considera insuportável e decidir nomeá-lo violência. Ao fazer isso, não está dizendo o que é verdadeiramente a violência, o que é a sua definição legítima, o que em si pode ser considerado violência, está sim dizendo o que ela recusa suportar e rejeita com força. (ABRAMOVAY, 2005, p. 24).

Aprofundar na temática sobre violências é também tratar das agressões físicas presente nas instituições escolar. É fundamental analisar esse tipo de situação no âmbito escolar, visto que os atores envolvidos (professor, aluno, funcionários e comunidade escolar) ora são víti-

mas ora são agressores, em variados níveis, motivações e momentos. Quando a violência é tida como extrema, tem havido a intervenção de outras instituições, como a polícia militar, o Conselho Tutelar e o Poder Judiciário.

Instâncias que têm se apresentado no espaço escolar na tentativa de marcos regulatórios da ordem e da paz. Isso já é realidade em comunidades escolares de algumas regiões do país, a exemplo do Estado de Mato Grosso do Sul, que inclusive existe destacamentos policiais especializados na segurança das escolas, sendo recorrente a presença da polícia e de guardas no cotidiano escolar.

Nos últimos anos, os sistemas de ensino têm recorrido à polícia para enfrentar a violência nas escolas. Em várias localidades, existem ações específicas para esse fim, o que pode dar a entender que o poder público considera a violência nos estabelecimentos escolares como um problema premente, que exige intervenção. Independentemente da leitura que se faça, o fato é que, nos últimos anos, o policial e o guarda são figuras que vêm sendo incorporadas ao cotidiano de muitos estabelecimentos de ensino. (ABRAMOVAY, 2005, p.306).

Para ir além dos discursos decorrentes da anormalidade comportamental de âmbito educacional, conhecer o discurso sobre as violências na instituição escolar possibilita interpretar momentos de conflitos, cabendo observar acontecimentos ligados às especificidades escolares e conjugar violências geradas pela própria instituição sob várias formas, que é necessário para se aproximar de uma reflexão que contribua para enfrentamento sobre o assunto propondo ações que apaziguem este conflito.

PODER E NORMALIZAÇÃO

No referencial Foucaultiano, a questão do poder e as diferentes formas desse exercício configuram-se a partir do século XVI; nesse aspecto, a disciplina e suas tecnologias de poder constroem edifícios constituintes pelas práticas culturais, que dão sustentabilidade às noções de poder nas relações entre indivíduos e grupos sociais, como formas de produção de saberes.

O poder é abordado como um jogo de forças permanente e não localizável, no sentido de coisa concreta, de não pertencimento a algo ou alguém. Esse poder, em Foucault (1998), decorre de práticas ou discursos específicos que se consolidam ou se desestabilizam; essa operação não se vincula ao aspecto estritamente negativo de poder, que historicamente somos levados a sentir, na expressão que a palavra carrega na perspectiva de estado e dominação de classes, é um poder que produz positividade e verdades.

Poder, para Foucault, é apenas a forma, variável e instável, do jogo de forças que definem as relações sociais em cada momento histórico concreto, e que se define através de práticas e discursos específicos. Só se pode apreender o tipo de poder em jogo em um determinado campo de práticas e discursos – local e temporalmente delimitados – através de descrição minuciosa, em detalhes, do funcionamento dessas práticas, nunca pela aplicação de uma teoria geral do poder apriorística. (PASSOS, 2008, p. 11).

Foucault (2002) faz uma incursão nos mecanismos de poder, no sentido de discutir os efeitos, suas relações e dispositivos que os permeiam e como o poder transita na sociedade. Suas análises genealógicas sobre o poder, que exercitam uma crítica epistemológica à con-

cepção jurídica ou liberal e a concepção marxista de poder, vai ao encontro de um poder sob a perspectiva de luta/dominação e repressão.

[...] se o poder é mesmo, em si, emprego e manifestação de uma relação de força, em vez de analisá-lo em termos de cessão, contrato, alienação, em vez mesmo de analisá-lo em termos funcionais de recondução das relações de produção, não se deve analisá-lo antes e acima de tudo em termos de combate, de enfrentamento ou de guerra? [...] o poder é a guerra, é a guerra continuada por outros meios. (FOUCAULT, 2002, p. 22).

O significado posto a partir dessas análises das relações de poder em funcionamento na sociedade relaciona com a força e o poder político, função de manutenção desse processo através da política, que é a guerra continuada por outros meios. Uma expressão de poder representada pela manutenção do processo de paz, por meio das lutas políticas que devem ser materializadas como episódios continuados ou parafraseando Foucault (2002), deslocamentos da própria guerra.

As relações de poder configuram-se através de modos de ação coletivas, mas que tem na utilidade individual - o micropoder, a ferramenta mais utilitária. Para essa eficiência, a percepção de liberdade social funciona como linimento a todo mecanismo dessa complexa engrenagem de poder o qual só se exerce plenamente sobre sujeitos livres.

Poder e liberdade não são elementos antagônicos, em que a ascensão de um submerge outro, e nessa configuração social, leva às conceituações dissonantes; no referencial Foucaultiano essa simbiose é relatada como essencial para uma sociedade se aproximar da concretude.

O liberalismo do qual se trata não remete uma sociedade capitalista baseada na força do poder político ou econômico que controlam os sujeitos; a mecânica de poder deriva de uma tecnologia humana que o estado, como meio de sua própria sobrevivência, reelabora por microrrelações de poder, criando arcabouços normativos para a população, aproximando do que denominam sociedade civil.

A governabilidade, expressão utilizada por Foucault (2009), indica essa razão social disposta na sociedade, na relação de segurança, população e governo e da própria arte de governar.

[...] no caso da teoria do governo não se trata de impor uma lei aos homens, mas de dispor as coisas, isto é, utilizar mais táticas do que leis, ou utilizar ao máximo as leis como táticas. [...] a finalidade do governo está nas coisas que ele dirige, deve ser procurada na perfeição, na intensificação dos processos que ele dirige e os instrumentos do governo, em vez de serem constituídos por leis, são táticas diversas. (FOUCAULT, 2009, p. 284).

Esta disposição elencada localiza o reordenamento tático da ação normativa do indivíduo, na medida em que o objetivo de controle da população passa pela percepção das suas necessidades e problemas através de um elemento nuclear da sociedade - a família; mesmo tendo posição secundária em relação à população; esse segmento privilegia a estratificação das relações propostas numa "governamentabilidade", expressão que se traduz em uma governabilidade da população com intenções políticas de poder.

A expansão na produção, a reformulação social e econômica, ocorrida em meados do século XVIII, a arte de governar também se transforma e a família, identificada como forma de controle social, passa a não ser o elemento fundamental do poder do governo, mas, ainda assim, constitui-se em um elemento fundamental no interior da população, como segmento para apregoar os modelos disciplinares (sexo, religião, política).

Esse novo modelo de soberania, tendo como forte aliada a disciplina, percebe que gerir a população aos propósitos do poder estatal requer organização minuciosa e a disciplina presta esse papel de forma extremamente eficiente, como aborda Foucault:

Devemos compreender as coisas não em termos de substituição de uma sociedade de soberania por uma sociedade disciplinar e desta por uma sociedade de governo. Trata-se de um triângulo: soberania – disciplina – gestão governamental, que tem na população seu alvo principal e nos dispositivos de segurança seus mecanismos essenciais. (FOUCAULT, 2009, p. 291).

As normas, sobretudo, sempre serão disciplinares, sempre existiram; mas o foco de como são implantadas nesse período remete a um olhar diferenciado, devido à eficiência com que elas se legitimaram e organizaram toda estrutura social até a contemporaneidade. Foram procedimentos que controlavam as ações do corpo individual, técnicas que aumentavam a força útil (treinamento, vigilância, exercícios e colocação no espaço), configurando uma tecnologia disciplinar do trabalho, apêndice da normalização.

Esse disciplinamento do corpo individual vai além de uma tecnologia de eficiência nas ações do indivíduo. Está em um nível totalmente diferente, pois, não se dirige ao homem corpo e sim ao homem ser vivo. Trata-se de uma complexidade de técnicas de poder mais elaboradas, controles esmiuçados nas ações do corpo individual que implementam uma relação de docilidade-utilidade e levam ao disciplinamento.

A invenção dessa nova anatomia política não foi algo imediato porque já existia em séculos anteriores, presente em colégios, igrejas, mosteiros, organizações militares, dentre outras, generalizando-se no corpo social. Nos séculos XVII e XVIII, segundo Foucault (2002), pela transformação política e social da sociedade em decorrência do apogeu econômico consolidado pela sociedade capitalista, houve uma inversão da mecânica de poder com vistas à utilidade social dos corpos.

Essa nova mecânica de poder incide primeiro sobre os corpos e sobre o que eles fazem, mais do que sobre a terra e sobre o seu produto. É um mecanismo de poder que permite extrair dos corpos tempo e trabalho, mais do que bens e riqueza. É um tipo de poder que se exerce continuamente por vigilância e não de forma descontínua por sistemas de tributos e de obrigações crônicas. (FOUCAULT, 2002, p. 42).

O poder soberano dispunha um custo social elevado para seu funcionamento e a sociedade capitalista estabeleceu nessa nova mecânica de poder, maior eficiência e menor custo social para a manutenção das relações de poder. Esse novo mecanismo de reordenação social é o poder disciplinar.

O poder disciplinar, poder indescritível e heterogêneo, distribuído em várias facetas e níveis sociais, fez as relações de poder configurarem em um processo extremamente minucioso. Isto resultou no crescer das forças “assujeitadas”, estabelecendo uma nova ordem econômica, em que o indivíduo submete-se às normas sociais para ser produtivo. Ocorre um rearranjo do discurso soberano, o qual controla as questões mundanas – a sociedade.

No instante em que o disciplinamento e seus mecanismos passam a dominar o corpo social, mascarado ou explicitamente pelo efetivo exercício de poder, há o aparelhamento articulado do discurso, através de instituição do direito público e jurídico, articulados pelos códigos judiciários, conforme Foucault:

Temos, pois, nas sociedades modernas, a partir do século XIX até nossos dias, de um lado uma legislação, um discurso, uma organização do direito público articu-

lados em torno do princípio de soberania do corpo social e da delegação, por cada qual, de sua soberania ao estado; e depois temos, ao mesmo tempo, uma trama cerrada de coerções disciplinares que garante, de fato, a coesão desse mesmo corpo social. (FOUCAULT, 2002, p. 44).

O discurso disciplinar transcorre nesse entremeio; apoia por hora em regras jurídicas e noutras, em coerções de poder – esse é o poder disciplinar. Alicerce desses dispositivos, o modo como o conhecimento – o saber difunde na sociedade, o discurso se apresenta como instrumento de propagação de verdades. Discurso carregado de desejo e poder, por vezes reclamado, outro silenciado, mas sempre intencionado.

A verdade não se localiza no governo, no capital ou na política, estabelece nas relações de poder designadas na sociedade, entre os envolvidos. No discurso, o sistema de verdades é ampliado e o saber, de certo modo, funciona como elemento acessório dessa consolidação e também como ferramenta eficaz no procedimento de exclusão de outros.

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2003, p. 8-9).

O discurso está inserido nas normas e leis como princípios de verdade; portanto, não há neutralidade ou naturalidade em seu aparecimento, sempre será intencional. O saber situa-se em um posto privilegiado e, ao mesmo tempo, estratégico diante do conjunto da sociedade; nossa sociedade preserva tabus, legitima ou descredencia discursos a partir da posição de quem fala originalmente.

Separar o verdadeiro do falso, o normal do anormal, o violento do não violento, são proposituras discursivas aplicadas perante o saber produzido pela sociedade de modo a atribuir verdades a esses conceitos sociais. Para Foucault (2003, p. 19), três grandes sistemas de exclusão atingem o discurso, “[...] a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade”. Contudo, o autor se depara mais incisivamente no aspecto da vontade de verdade, pois é nesse ponto que a maquinaria de relações de poder tem sua plena fecundidade.

O sistema educacional acaba por difundir a política dos saberes tidos como verdadeiros na sociedade; comportamentos, discursos, doutrinas, normas, poderes instituídos socialmente e que trazem consigo procedimentos de sujeição do discurso, pautados, principalmente, na normalização da população.

Esses procedimentos que Foucault (1998) se refere, são regras de direito, mecanismos de poder, efeitos de verdade. A partir do século XVI, como instrumento legal a serviço do poder, a justificação jurídica da sociedade foi construída baseada na teoria do direito, a fim de legitimar o poder régio vigente análogo à obrigação legal da obediência da população.

O aspecto jurídico e os sistemas de direito com suas teorias e códigos que disciplinavam toda estrutura social, legitimava uma soberania e fazia com que essa estrutura de poder e os mecanismos de dominação fossem mascarados; ou seja, o discurso da soberania obedecia a códigos jurídicos, mas, legitimava sobre o corpo social. Surge no direito soberano, uma jurisprudência e uma mecânica disciplinar do corpo social para o exercício do poder nesse campo; técnicas de poder centradas no corpo individual são bastante eficientes para o alastramento do modelo de controle dessa sociedade.

Diferentemente da penalidade judiciária baseada em um corpo de leis, textos e códigos fazendo funcionar o permitido, o proibido e a condenação, o que se instala nesse poder disciplinar e nas exigências sociais que o legitimam, é o poder da norma.

O normal apresenta no corpo individual configurado pelo sujeito social, como nas escolas, por meio de uma educação padronizada; nos hospitais, com o esforço de regular o corpo médico e as normas gerais de saúde; nas fábricas, através dos processos produtivos, entre outros. O corpo social é estimulado a ser homogêneo; mas, as individualidades são observadas nos mínimos detalhes, o que permite regular. A homogeneidade é uma regra que se justifica pela preservação da individualidade.

Nessa multiplicidade de elementos envolvidos, germinam situações conflitantes, surge o contrapoder, agitações, inquietações e nascem resistências às normas.

A disciplina tem de fazer funcionar as relações de poder não acima, mas na própria trama da multiplicidade, da maneira mais discreta possível; atendem a isso instrumentos de poder anônimos e coextensivos à multiplicidade que regimenta, como a vigilância hierárquica, o registro contínuo, o julgamento e a classificação perpétuos. (FOUCAULT, 1998, p. 181).

Essa variedade que o poder suscita, faz com que as células sociais produzem certo controle de tarefas e o próprio campo social passa a ter uma liberdade vigiada, estabelece um contrato social permanente tido como normal e aceitável.

O poder disciplinar examina e controla o corpo individual; alastra nos aparelhos sociais e alcança todo o corpo social – a sociedade. Isso inverte todo um esquema de poder até então aplicado, o indivíduo sente a necessidade de ser útil, de produzir, ser qualificado, ser educado, de contribuir, ser punido, pois o corpo social leva, exige, que ele seja sujeito normal. A disciplina faz com que as relações de poder se entrelacem numa teia nivelar, não ostentando a impotência do poder do dominante, mas que existe algo muito mais solidificado.

Nessa configuração social com os meios de produção e a densidade populacional crescendo substancialmente, o elo da ligação ou de mediação desses dois aspectos sociais: a disciplina. Quanto mais a sociedade se desenvolve sob os preceitos de liberdade, mais o poder disciplinar se fundamenta e nesse processo recíproco, os alicerces do poder não se alteram, porém se transformam em uma nova estrutura.

O poder disciplinar distribui-se em discursos, apoiado nos procedimentos de âmbito social e nas normalizações disciplinares. Foucault amplia a descrição do poder disciplinar a um exercício de poder mais refinado, relegando a esta posição secundária. Estabelece um poder denominado biopoder com base no preceito de liberdade e comprometimento do indivíduo aos valores sociais; assim, modifica sua análise do homem/corpo para o homem/espécie, conforme descreve:

[...] depois de uma primeira tomada de poder sobre o corpo que se fez consoante o modo da individualização, temos uma segunda tomada de poder que, por sua vez, não é individualizante mas que é massificante, se vocês quiserem, que se faz em direção não do homem-corpo, mas do homem-espécie. Depois de anátomo-política do corpo humano, instaurada no decorrer do século XVIII, vemos aparecer, no fim do mesmo século, algo que já não é uma anátomo-política do corpo humano, mas que eu chamaria de uma “biopolítica” da espécie humana. (FOUCAULT, 2002, p. 289 – grifo do autor).

Nesse reordenamento de poder – o biopoder, a sociedade é entendida a partir da população e são introduzidos mecanismos e dispositivos reguladores sociais, que alteram e disciplinam a vida individual em favor da coletividade social, nos campos da saúde, de distribuição econômica, populacional e urbana, por exemplo.

Esses mecanismos de controle elaborados regulam a população de baixo para cima, ou seja, do indivíduo para a coletividade; está estabelecida uma arquitetura de micropoderes com a finalidade minuciosa de controle e de extração dos corpos da maior utilidade. Toda essa estrutura está evidentemente, ligada a fatores econômicos e sociais. O biopoder determina essa nova interferência sobre a vida, cuja ampliação do poder não é a de esconder, aprisionar, mutilar ou matar o corpo, agora há a preservação, o cuidado à vida, através de controles pontuais e reguladores do conjunto - a população.

O DISCURSO DAS VIOLÊNCIAS

Uma efetiva transformação nas relações de poder, com aprimoramento de suas tecnologias, tem no discurso como uma estratégia de problematizar a construção da história da sociedade. A configuração da história tradicional, de conceito linear, lógica evolutiva, relações homogêneas e princípios de causalidade, postos em uma nova perspectiva pelo acontecimento discursivo, de uma história nova, de problematizar a causalidade, privilegiar as séries, os recortes e os deslocamentos dos acontecimentos.

Ao construir uma identidade histórica, faz-se uma história genealógica calcada na descontinuidade dos acontecimentos. Partindo dessa perspectiva, fatos documentais datados não são inertes e apresentam-se como elementos circulares de conhecimento com base nos movimentos discursivos.

Ao utilizar a arqueologia explicitada por Foucault (2002) como instrumento metodológico o qual possibilita descrever relações em diferentes séries, descontinuamente e, mostrando rupturas e oscilações na construção da história de um determinado tempo, abre-se um novo olhar para a construção histórica, não de negação do que está posto, mas de outras perspectivas de verdades historicizadas:

O relativismo histórico que emerge das análises sobre as condições de possibilidade e de emergência dos saberes leva à conclusão de que não há verdade para ser buscada nas diversas etapas constitutivas do saber, mas sim discursos historicamente detectáveis, que constroem verdades e possibilitam o exercício do poder. (NAVARRO-BARBOSA, 2004, p. 103).

Nesse pressuposto teórico, volta-se para o discurso, o qual deve ser analisado e compreendido. A composição do discurso vai dar subsídios para a amplitude da construção de verdades, significação das coisas e que se exerce o poder na compreensão dos acontecimentos discursivos. Como estratégia metodológica busca na origem desses a suspensão do dito e não dito, as noções e unidades de continuidades que dão sentido aos acontecimentos discursivos em uma materialidade histórica que tem efeito e lugar.

Dados discursivos sobre as violências remetem a um diagnóstico de que a maioria dos casos registrados nas escolas e descritos em diversos estudos está ligada a dificuldades nas relações interpessoais de professor com aluno, aluno com aluno, aluno com funcionários,

com a comunidade de forma geral e com a própria rotina escolar. Aspecto evidenciado em pesquisas e na própria mídia, bastante repetido, é que a família tem que estar presente na vida escolar dos seus filhos; mas, entende-se que o cotidiano escolar está desconectado da comunidade, pois não há uma vivência da comunidade com a rotina escolar. Isso caracteriza como uma das significativas causas da violência escolar.

Outro ponto é em relação ao Projeto Político Pedagógico da escola que deve ter uma ligação com a realidade do aluno em uma ação educacional dentro do espaço escolar. Este precisa ter sentido, não só para o trabalhador em educação, mas também para o aluno e que resulte na educação formal oferecida pela escola.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Na característica da política educacional, presente nos últimos anos no Brasil, de massificar o acesso às escolas por meio do número de matrículas, mas que se apresentam deficitárias na estrutura física e material, tem produzido na comunidade escolar, em geral, um sentimento de inoperância ou de não saber como enfrentar essa realidade imposta por diversos interesses e metas surrealistas do governo brasileiro.

Essa realidade exposta remete aos muitos desafios em aprofundar sobre a questão educacional relacionada às violências do paradoxo de como os instrumentos legais de proteção aos direitos humanos e, especificamente, das crianças e dos adolescentes, como: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, homologada pela Organização das Nações Unidas (ONU), na Assembleia Geral de 1948, e a Convenção sobre os Direitos das Crianças, também homologada pela ONU, em 1990. São instrumentos teóricos postos como marcos legais e longe de serem cumpridos em suas operacionalidades, transformando-se, em sua maioria, em dispositivos contraditórios de seus propósitos e em mecanismos efetivos de reforço daquilo que tentam neutralizar.

Ainda que o acesso seja expansivo, principalmente a partir da última década do século passado, a realidade educacional brasileira tem dado sinais de que somente a garantia da acessibilidade por meio das matrículas não tem resolvido questões sociais estabelecidas como graves e profundas, e, a escola foi estigmatizada como redentora da sociedade, da transformação do locus social e das pessoas. Basta acessar dados referentes ao desempenho educacional e à expressiva massa de pessoas caracterizadas como semi-alfabetizadas e analfabetas funcionais.

A cautela ao abordar a temática “Violências na Escola” deve ser considerada diante da definição epistemológica; pois, sua pluralidade consolida-se pelas atitudes tomadas dos atores presentes na escola em muitas variáveis intervenientes e o relacionamento disciplinar situa entre esse poder aplicável e um sistema educacional caracterizado pela explosão populacional.

Especificar o desafio da educação: dar conta e fazer parte do presente, ter sentido transformador na vida das pessoas, especialmente de crianças e jovens frequentadores das escolas ainda é barreira a ser transposta. É por isso que devemos analisar as violências com um novo olhar teórico, sinalizando novas propostas à demanda contemporânea da educação, de ser a escola uma instituição socialmente útil, principalmente a partir da construção de um Projeto Político Pedagógico que seja verdadeiramente com várias mãos dos atores da comunidade escolar.

Questões originárias de conflitos, agressividades de ordem psicológica ou social, preconceitos, transgressões às regras em geral são diferentes processos construídos que se apresentam como discursos de violências; nesse sentido, estimular a promoção de palestras, projetos e cursos com vista ao combate às violências aliado à necessidade de conscientização e união da comunidade escolar para esse enfrentamento, pode ser uma alternativa possível.

Portanto, o discurso das violências está evidenciado dentro e fora da escola; porém, mas a dinâmica do universo educacional ainda não consegue superar esse conflito em seu cotidiano. Conflitos que, ao longo da história, a escola acalentou nos indivíduos tão eficientemente justificada pela normalidade, identificou o espaço escolar como um dos pilares da construção de nossa sociedade moderna. Ao disciplinar e provocar nos indivíduos pertencentes à comunidade escolar um determinado assujeitamento, a propagação das relações de violências tornam-se a anormalidade atual a se combater em decorrência do sentimento de utilidade social.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. (Coord.). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: Unesco-Brasil, 2005.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. [Trad. Raquel Ramalhete]. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- _____. **Em defesa da sociedade**. [Trad. Maria Ermantina Galvão]. 3. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2002.
- _____. **A ordem do discurso**. [Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio]. 9. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2003.
- _____. **Microfísica do Poder**. [Trad. Roberto Machado]. 27. ed. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 2009.
- MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- NAVARRO-BARBOSA, P. L. O acontecimento discursivo e a construção da identidade histórica. In: SARGENTINI, V. & NAVARRO-BARBOSA, P. L. (Org.). **M. Foucault e os domínios da linguagem: Discurso, poder, subjetividade**. São Carlos/SP: Claraluz, 2004.
- OSÓRIO, A. C. N. Formação de professores: relações de poder e punições sociais. In: OSÓRIO, A. M. N. (Org.). **Trabalho docente: os professores e sua formação**. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2003.
- PASSOS, I. C. F. Situando a analítica do poder em Michel Foucault. In: PASSOS, I. C. F. (Org.). **Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora (Coleção Estudos Foucaultianos), 2008.



[III]

Parte

PRÁCTICAS
SOCIOEDUCATIVAS

[3.1]

Do sancionatório ao sociopedagógico: relato de experiência do Centro Socioeducativo Aquiry¹

Wilkerson Oliveira de Avilar²

RESUMO

O Centro Socioeducativo Aquiry foi instituído com a finalidade de acolher adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Todavia, as recorrentes situações de conflitos consagraram o Aquiry como a pior Unidade de Atendimento Socioeducativo do Estado do Acre entre os anos de 2009 a 2011. Logo após, um evento de fuga que culminou com a morte de um adolescente interno, ocorreram mudança de gestão em todos os centros do Estado, novas práticas passaram a ser adotadas, dentro de uma proposta pedagógica que visava humanizar e priorizar o educacional em detrimento do sancionatório. A escassez de recursos e o reduzido número de profissionais nos impulsionaram a buscar parcerias para implementar uma rotina mínima de atividades sociopedagógicas. Em relação à equipe foi realizado um processo seletivo simplificado³ para ampliação do quadro de profissionais, além disso, várias reivindicações sindicais foram atendidas. Tais mudanças ocasionaram

1. Dedico a elaboração deste artigo a toda equipe do Centro Socioeducativo Aquiry, sem a qual não teria sido possível implementar as mudanças ora apresentadas neste texto. Incluem-se também, todas as pessoas e instituições que direta ou indiretamente contribuíram com o sucesso desse trabalho: SEE, Sec. Esportes, Teatrão, Biblioteca da Floresta, Parque Chico Mendes, Museu da Borracha, Fundação Garibaldi Brasil Sistema S, IDM, IBVI, entre outras.

2. Possui graduação em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Acre e especialização em Psicopedagogia pela Faculdade Euclides da Cunha e Educação em Sistema Prisional pelo Instituto Prominas (cursando.). É agente socioeducativo de carreira, atuou como chefe de equipe, coordenador de segurança e diretor. Atualmente ocupa o cargo de chefe da coordenação de segurança da Divisão Técnica em Regime Fechado do Instituto Socioeducativo do Estado do Acre. E-mail: wilkerson.avilar@ac.gov.br

3. A contratação temporária visa atender a necessidade provisória de excepcional interesse público dos órgãos da Administração Direta do Poder Executivo, suas Autarquias e Fundações, que se realiza por processo seletivo simplificado. É regulamentada pelo inciso IX do art. 37 da Constituição da República.

uma significativa transformação na rotina diária da Unidade bem como no comportamento dos adolescentes e seus familiares.

Palavras-chave: Centro Socioeducativo Aquiry; Formação de parceria; Gestão pedagógica.

INTRODUÇÃO

O presente relato tem o objetivo de apresentar o trabalho desenvolvido no Centro Socioeducativo Aquiry durante o período de fevereiro de 2012 a dezembro de 2014. Porém, não temos a intenção de oferecer um trabalho como receita pronta ou soluções mágicas para os diversos problemas que se apresentam no cotidiano das Unidades de internação, mas sim de expormos uma ação que foi realizada para uma realidade específica e com os recursos disponíveis naquele momento.

Além disso, por se tratar de relato de experiência, o texto não apresenta as características estruturais de um artigo padrão, ou seja, um encadeamento de ideias que se organizam em torno de um argumento central a ser provado, apenas seguiu os procedimentos de formatação estabelecidos pelo referido caderno.

O Centro de Socioeducação Aquiry foi inaugurado em abril de 2009 com a finalidade de atender adolescentes do sexo masculino em cumprimento de medida socioeducativa de internação, o referido centro faz parte do conjunto de sete unidades agregadas ao Instituto Socioeducativo do Estado do Acre – ISE/AC⁴.

Localizado na Capital Rio Branco, o aludido centro foi construído dentro dos padrões arquitetônicos estabelecido pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE, 2006). Possui capacidade física para receber 72 socioeducandos abrigados em grupos de três internos por alojamento, todavia atende um número superior que oscila em média 30% de sua ocupação.

A estrutura possui espaços físicos para um setor administrativo, escola, formação profissional, refeitório, quadra de areia, lavanderia e rouparia, além de três Dormitórios para o alojamento do público atendido.

A equipe multidisciplinar constituída para atender os socioeducandos internos no centro, ainda, está aquém do que preconiza o SINASE (Resolução 119/2006 do CONANDA⁵), referente à composição do quadro de pessoal, porém, há um esforço em prestar um atendimento de qualidade e eficiente. Quanto aos cargos e funções temos a seguinte configuração por setor:

- Administrativo – diretor e auxiliar administrativa;
- Técnico – 1 auxiliar técnica, 2 psicólogas e 2 assistentes sociais;
- Segurança – 1 coordenador de segurança, 4 chefes de equipes e 48 agentes socioeducativos (divididos em 4 plantões);

4. Autarquia estadual responsável pela gestão e execução das medidas socioeducativas em meio fechado. Mantenedor de sete Unidades de atendimento socioeducativo distribuídas em quatro regionais no estado do Acre – Regional do Juruá: Centro Socioeducativo Juruá, localizado na cidade de Cruzeiro do Sul; Regional Tarauacá/Envira: Centro Socioeducativo Feijó, localizado na cidade de Feijó; Regional do Purus: Centro Socioeducativo Purus, localizado na cidade de Sena Madureira; Regional Baixo Acre: Centros Socioeducativos Santa Juliana, Aquiry, Acre e Mocinha Magalhães, localizados na Capital Rio Branco. Esses Centros recebem adolescentes que, após o devido processo legal, foram considerados pela Justiça da Infância e da Juventude responsáveis pelo cometimento de ato infracional.

5. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente é a instância máxima de formulação, deliberação e controle das políticas públicas para a infância e a adolescência na esfera federal.

- Pedagógico – 1 coordenadora pedagógica e 8 professores;
- Apoio – 2 recepcionistas (revezam de plantão durante a semana), 1 motorista, 4 serventes (limpeza e rouparia) e 3 policiais militares (segurança externa do centro).

Este texto está estruturado da seguinte forma: no primeiro tópico, apresentamos o contexto histórico anterior ao ano de 2012, em seguida, expõem-se os fatores que ajudaram na mudança do clima organizacional, logo após será apresentado às ações que foram implementadas e as parcerias que foram construídas numa tentativa de implantar a nova lei, e por último, a nova rotina institucional.

CONTEXTO HISTÓRICO ANTERIOR AO ANO 2012

Durante o período de 2009 a 2011, o Centro Socioeducativo Aquiry passou por diversos problemas internos decorrentes da ausência de uma proposta pedagógica clara e de profissionais capacitados, de acordo com o que preconiza as diretrizes do trabalho socioeducativo. Como resultado surgiu diversos conflitos ocasionados pelos os adolescentes internos, como: “batedeiras de grade”, dano ao patrimônio, ameaças, frequentes agressões verbais e físicas entre internos e servidores (vice-versa), fugas em massa, entre outros. Após inúmeros eventos de crise, a imprensa local rotulou a Unidade como “retrato de um sistema falido”, incapaz de preparar seus internos para o retorno à sociedade.

A situação crítica chegou ao apogeu no ano de 2011, devido a constantes mudanças de diretores (seis diretores em um ano) em função das situações de crises ocorridas no centro. Essa instabilidade administrativa não permitia a construção de uma rotina institucional sólida e na melhoria do clima organizacional devido as recorrentes transferências de profissionais (principalmente de agentes socioeducativos) entre os centros em caráter de permuta, incidindo na vinda de servidores descontentes com a política adotada naquele momento.

A medida de segurança prevalecia em relação aos demais setores, determinando as atividades e a rotina institucional, qualquer situação de conflito, por menor que fosse, eram suspensas as atividades da instituição: escolarização, atendimento técnico ou qualquer atividade que envolvesse a saída dos adolescentes dos alojamentos.

As atividades de segurança não devem apresentar predominância sobre as demais atividades, pois, se assim o fosse, teriam como fim o “disciplinamento, o adiestramento e a docilização dos corpos e mentes”. (FOUCAULT, 1987). A razão da existência dessas atividades reside em garantir o cenário, o ambiente, o espaço e o tempo necessários e favoráveis aos socioeducandos a construir e reconstruírem as suas histórias de vida (apud IASP, 2006).

Devido à falta de atividades ocupacionais, educacionais ou até mesmo profissionalizantes, os socioeducandos passavam a maior parte do tempo no interior dos alojamentos. Era oferecido, apenas, o solário (banho de sol) e futebol na quadra de areia, apenas para os internos que não estavam respondendo medida disciplinar. Durante algumas datas comemorativas, a equipe promovia atividades festivas junto à família, mas sempre com o nível de segurança elevado (presença constante da polícia militar no interior do centro) para evitar riscos de fuga.

Ainda nessa perspectiva os direitos básicos eram cerceados constantemente em função de uma medida de segurança elevada ao extremo, no entanto na prática não havia eficácia.

Costa (2006) discorre em suas publicações em relação aos procedimentos inadequados e ineficientes consentidos pelo Sistema Socioeducativo brasileiro:

O grande erro do sistema brasileiro, no trabalho dirigido ao adolescente em conflito com a lei, é que ele não priva o educando apenas de liberdade. Ele o priva, infelizmente, do respeito, da dignidade, da individualidade, da integridade física, psicológica e moral. As revoltas, as rebeliões e as hostilidades e agressões que ocorrem nas unidades educativas, portanto, não são de caráter proativo. Elas são, na realidade, uma reação dos adolescentes a uma violência maior cometida pelo sistema contra eles. (COSTA, 2006, p. 56)

No final do ano de 2011, durante a ocorrência de uma ‘fuga em massa’, em uma noite chuvosa, um adolescente ao tentar pular a muro tocou nos fios da rede de iluminação, após tomar um choche, escorregou do muro e caiu, vindo a óbito em seguida. Consagrou-se o pior momento do Centro Socioeducativo Aquiry. O fato chamou a atenção das autoridades, da mídia e da sociedade em geral que começaram a pressionar o estado requerendo providências, para que não houvesse mais episódios iguais. Dias depois, houve outras fugas, como a relatada abaixo pelo jornalista Salomão Matos do jornal local AC 24 horas:

Os menores internos do Centro Sócio Educativo Aquiry, em Rio Branco, deram início na manhã desta segunda-feira (28), uma rebelião na unidade prisional [...]. Os motivos da rebelião, segundo informações da polícia, foi pela mudança da direção do instituto. Apenas oito agentes educadores encontravam-se na unidade no momento do princípio da rebelião que já foi controlado com a chegada da PM. [...]. Essa é a 11ª rebelião registrada só este ano. Na última realizada na semana passada, onde ao menos novo internos conseguiram fugir, um deles morreu ao cair de um muro de aproximadamente seis metros, quando quebrou o pescoço. (MATOS, 2011)

PRENÚNCIOS DE MUDANÇAS

No ano seguinte aconteceram alterações em todo sistema socioeducativo, iniciando com a substituição da presidência do ISE/AC e conseqüentemente mudaram-se as direções dos Centros Socioeducativo ou dos programas de atendimento aos adolescentes autores de atos infracionais. Até então, a referida instituição executava as Medidas Socioeducativas em Meio Aberto (Liberdade Assistida e Prestação de Serviço a Comunidade) e Fechado (Semiliberdade e Internação)

Concomitante, foi promulgada a Lei 12.594/12 (Lei do SINASE), que regulamenta a execução das medidas socioeducativas. A partir desse momento ficou estabelecido a obrigatoriedade de seguir as diretrizes expressas na referida lei. Novas práticas passaram a ser adotadas dentro de uma proposta pedagógica que visava humanizar o Centro e priorizar o pedagógico em detrimento ao correccional-repressivo.

Com a Lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, o Brasil conseguiu definir parâmetros para o atendimento socioeducativo com bases éticas e pedagógicas, instituindo referência para a estruturação do Sistema de Atendimento Socioeducativo nos Estados e Municípios, através da articulação das várias áreas das políticas públicas de forma que o atendimento ocorra fundamentado no princípio da incompletude institucional e na perspectiva da inclusão social dos adolescentes e suas famílias. (PEREIRA e LUZ, 2014 p.287)

Logo após a publicação da nova lei foi realizado um seminário com o título: “O Panorama Acreano e os Desafios da Implantação do SINASE”, que teve como finalidade conhecer as novas regras e discutir a melhor forma de aplicação das mesmas. O evento contou com a participação de representantes do Ministério Público, Poder Judiciário, Defensoria Pública e demais colaboradora da rede de atendimento aos adolescentes em conflito com a lei.

AS PRIMEIRAS AÇÕES ADOTADAS

A nova gestão do Instituto Socioeducativo do Acre selecionou uma equipe para avaliar as condições de cada centro socioeducativo e a situação da comunidade socioeducativa. Após esse processo, as ações dividiram-se em três eixos de atuação:

- *melhorias das condições de habitabilidade e salubridade;*
- *fortalecimento organizacional e valorização do servidor;*
- *e por último, a qualidade do atendimento socioeducativo.*

Embora houvesse poucos recursos (financeiros, humanos e físicos) e uma vultosa dívida adquirida pela gestão anterior, às ações foram implementadas ao longo do ano em todos os centros da Capital e interior.

Pequenas reformas foram executadas, bem como a retirada de entulhos e inservíveis, assim como a troca de colchões e uniformes para todos os internos. Além disso, foram promovidas ações básicas de saúde e a melhoria na qualidade da alimentação dos adolescentes. Com o objetivo de sanar as constantes reclamações, visávamos também, promover condições mínimas de cidadania, sendo este um dos passos iniciais para irmos de encontro ao trabalho sociopedagógico.

Foi contratada uma equipe jurídica para fazer a defesa técnica e avaliar a situação processual de cada socioeducando, observando o princípio da brevidade e a falta de defesa técnica foi constatada que alguns internos com idade superior a 18 anos estavam cumprindo medida de internação, tendo esta medida ineficácia quanto ao processo socioeducativo não surtindo mais efeito aspirado pela equipe e sociedade em geral. Pelo extenso de tempo de internação e pela convivência com outros adolescentes internos, era comum estes socioeducandos influenciarem os demais internos novos inseridos no sistema socioeducativo, sendo instigados a promoverem rebeliões e quebradeiras no interior do centro, portanto a melhor opção seria liberá-los da medida de internação, levando em consideração a maior idade e a capacidade destes em fazer suas próprias escolhas em fazer suas próprias escolhas de vida, fazendo, portanto, um trabalho diferenciado com os demais internos.

Com relação ao efetivo de servidores, houve a contratação de mais prestadores de serviço, agentes socioeducativos e técnicos (psicólogos e assistentes sociais) através de um processo seletivo simplificado.

Outro fator atenuante foi à concessão de algumas reivindicações sindicais pendentes há mais de três anos: como escala nova de trabalho (24 por 72h), fardamento padronizado, carteira funcional, aumento no adicional de risco de vida, etc. foram atendidos, valorizando assim, os servidores do quadro, principalmente a categoria de agentes socioeducativos.

Algumas estratégias foram utilizadas como a criação de funções de confiança, foram concedidas aos servidores de carreira que faziam parte de servidores efetivos do Instituto Socioeducativo do Acre, principalmente no que tange às direções dos centros socioeducativos e coordenações de segurança, além de regulamentar as funções de chefias de equipes, que passaram a ser remunerados, fortalecendo a hierarquia de comando no setor de segurança dos Centros.

Em busca de equiparação salarial junto às demais instituições que compõem o Sistema Integrado de Segurança Pública – SISP/AC foi aprovado pela Assembleia Legislativa um projeto de lei, vinculando a categoria de agentes socioeducativos ao referido sistema, garantindo assim, a equivalência de proventos.

Além do mais, foi possível firmar parcerias com instrutores do Instituto de Administração Penitenciária-IAPEN e com o Centro Integrado de Ensino e Pesquisa em Segurança Pública-CIEPS na oferta de cursos de formação continuada à equipe de segurança. Os cursos oferecidos foram formulados de acordo com as necessidades dos centros, visando melhorar as condições de segurança e o nível técnico dos agentes frente a uma situação de crise.

Tais mudanças levaram os servidores a dedicarem-se de forma efusiva ao trabalho desenvolvido no dia a dia, ocasionando uma real transformação na rotina diária da Unidade, bem como no comportamento dos adolescentes e seus familiares.

MUDANÇAS NA ROTINA INSTITUCIONAL DO CENTRO SOCIOEDUCATIVO AQUIRY

A nova gestão do Centro Socioeducativo Aquiry foi pautada no diálogo, tanto com a equipe, quanto aos internos. Diariamente eram realizados mediações de conflitos, envolvendo toda a comunidade socioeducativa na tentativa de implantar uma rotina estritamente pedagógica. Deixando claro que tal conquista só seria possível com a ajuda de todos e que estávamos abertos às sugestões.

Elaboramos um cronograma novo com as atividades diárias, inclusive com a participação dos socioeducandos, estabelecendo prioridade na garantia dos direitos fundamentais, expresso no art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) de forma simultânea, porém elegemos a escolarização e a profissionalização como as de maior relevância. Procuramos, não somente, garantir as atividades, mas mobilizá-los e conscientizá-los da importância de cada ação, estabelecendo regras de convivência e padrão de comportamento.

Para assegurar uma escolarização diária foi necessária a quebra de paradigmas. Era comum após qualquer situação de crise ou suspeita de fuga, suspender as aulas ou qualquer atividade planejada para os internos. Após muita discussão e mediação de conflitos entre os internos, possibilitamos que a escolarização acontecesse diariamente, porém a estrutura física da escola só permitia a execução de nove horas semanais em primeira instância, após seis meses de diálogo e estabelecimento de regras conseguimos avançar para doze horas aula para cada aluno.

Ressaltamos que, anteriormente a escolarização era proporcionada de acordo com os dormitórios em que os adolescentes estavam alojados (era estabelecido por níveis de comportamentos e tempo de internação na Unidade), sendo divididos da seguinte forma:

- Dormitório I (adolescentes recém-chegados ou com mau comportamento) – aulas uma vez na semana;

- Dormitório II (adolescentes com pelo menos 6 meses de permanência na Unidade e com comportamento intermediário) – aulas duas vezes na semana;
- Dormitório III(adolescentes com pelo menos 1 ano de permanência e/ou comportamento excelente) – aulas três vezes na semana.

Vale destacar que, o termo ‘bom comportamento’ nesse período, era destinado aos internos que seguia os procedimentos de segurança ou as ordens dos socioeducadores sem questionar, por mais absurdas que fossem. Quando as normas eram confrontadas, ou um agente era desrespeitado ou agredido verbal (palavrões de baixo calão) e fisicamente (lançado água, dejetos, pedras) este interno era retirado do alojamento e submetido a uma “conversa rigorosa” com o Coordenador de Segurança ou Diretor da Unidade.

Na tentativa de desconstruir essa cultura de práticas absurdas, o Centro Socioeducativa Aquiry realizou um curso de Servente de Obras, ofertado pelo SENAI/AC em parceria com o ISE/AC. Esta era a primeira tentativa de execução de um curso profissionalizante nos moldes da medida de internação, onde os alunos teriam que manipular ferramentas nas aulas práticas. No decorrer do curso, aproveitamos os alunos que mais se destacaram nas aulas práticas, e com a ajuda de um agente socioeducativo, com experiência na construção civil, resolvemos ampliar a quantidade de salas de aulas da escola, duplicamos de quatro para oito salas.

O passo seguinte foi estabelecer contato com a Secretaria Estadual de Educação a fim de conscientizar a referida instituição acerca da importância da escolarização, sendo necessário para tanto a contratação de mais professores para preencher o quadro de vagas e garantir a carga horária estabelecida pelos programas de educação inclusiva de EJA⁶ e PEEM⁷ que era no mínimo, quinze horas semanal.

A lotação efetiva demorou mais do que o esperado, haja vista alguns professores convocados não se identificarem com a proposta e com a hipótese de trabalhar em um centro socioeducativo com adolescentes em privados de liberdade, portanto, não aceitaram o desafio. E para cada convocação existia um prazo a ser respeitado. Após algumas tentativas conseguimos montar uma equipe pedagógica disposta a quebrar paradigmas, realizando assim, um trabalho diferenciado com fins na eficácia. O resultado não demorou muito, passamos a inscrever os alunos no ENCEJA⁸, ENEM⁹ e a avançá-los de módulos.

Quanto à profissionalização, durante o primeiro ano não houve uma efetivação do PRONATEC¹⁰, portanto, para conseguir alguns cursos foram necessárias articulações com diversas instituições de ensino profissional em busca parcerias. Apesar de algumas resistências e pre-

6. A Educação de Jovens e Adultos é destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

7. Programa Especial de Ensino Médio é uma proposta pedagógica pensada para alunos do Ensino Médio que se encontram em distorção idade/série. Voltada para o desenvolvimento de competências e para a formação de cidadania, tem por objetivo oferecer a oportunidade de concluir o Ensino Médio em 18 meses, com um aprendizado de qualidade através do Novo Telecurso, realizado em parceria com a Fundação Roberto Marinho.

8. Exame Nacional para a Certificação de Competência de Jovens e Adultos - tem como finalidade avaliar as pessoas que não concluíram os estudos na idade adequada, destina-se a jovens de 15 anos e estes que participam do exame podem ser feitos para obtenção do certificado de conclusão do ensino fundamental.

9. Exame Nacional do Ensino Médio - tem o objetivo avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores.

10. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego foi criado pelo Governo Federal com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país.

conceitos (por se tratar da oferta de cursos a jovens em situação de privação de liberdade), ainda, foi possível executar algumas turmas de educação profissional que tinham mais um fim ocupacional do que profissionalizante, como: *Graffiti*, marchetaria, artes plásticas, etc.

Entretanto, no ano seguinte, as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científicas e Tecnológicas: SENAI, SENAC, SEST/SENAT (Sistema 'S'), Instituto Federal do Acre – IFAC e da Rede Estadual: Instituto Dom Moacyr, passaram a ofertar uma diversidade de cursos dentro e fora do Centro, provenientes do PRONATEC. Planejamos para cada trimestre executar pelo menos dois cursos com turmas de quinze a vinte alunos.

A notícia foi recebida com alegria pelos socioeducandos, pois, além de serem certificados válidos pelo MEC ao final de cada curso, receberiam um auxílio financeiro que tinha a finalidade assistencial com valores que variavam de R\$ 350,00 a R\$ 500,00. Esse incentivo financeiro refletiu de forma positiva no clima organizacional do Centro. Além disso, o tempo ocioso que outrora era utilizado para planejar fugas ou fazer baderna agora era utilizado com algo valoroso que poderia garantir futuramente o seu sustento em sua desinternado, ao mesmo tempo em que poderiam ajudar seus familiares durante o período de internação.

Outras atividades de promoção do desenvolvimento pessoal e social dos adolescentes aconteciam de forma concomitante, possibilitando aos socioeducandos o entendimento quanto a datas importantes do nosso calendário institucional, proporcionando a estes o pertencimento ao meio social e as atividades sociopedagógicas, sendo elas apresentadas nas seguintes atividades: gincanas pedagógicas, passeios culturais, festejos juninos, Carnaval, Copa do Mundo, enfim, datas comemorativas que tenham reflexos positivos para a medida socioeducativa no intuito de fortalecer o protagonismo juvenil. Ratificamos que todas essas atividades tinham um cunho sociopedagógico e de integração equipe socioeducativa e adolescentes internos.

Além dessas, a Instituição realiza também a comemoração de datas efemérides, as quais possibilitam a reflexão quanto à importância da inserção e participação familiar, pertencimento ao grupo entre outras que viabilizem o fortalecimento e por vezes a reconstrução de laços familiares, que outrora eram fragilizados em decorrência das situações por ele vivenciadas, sendo apresentado nas ocasiões do dia das mães, natal e aniversários dos adolescentes internos.

Para a realização dessas atividades a Instituição conta com a participação de todos os segmentos profissionais (Pedagógico, Técnico, Segurança, Administrativo e Apoio), cada segmento desempenhando diferentes ações para o sucesso das atividades desenvolvidas.

Para outras atividades relacionadas ao esporte, cultura e lazer, conseguimos firmar parcerias com instituições governamentais (Secretarias Municipal e Estadual de Esporte e Cultura) e não governamentais (Igrejas e projetos sociais). Como a maioria dos adolescentes internos possuíam restrição judicial para atividades externas a ideia era trazer o máximo de atividades para o interior do centro.

Para os socioeducandos com possibilidades de atividades externas, após avaliação da equipe multidisciplinar, era ofertados passeios nos espaços culturais da cidade, com agendamento prévio e acompanhado por membros das equipes administrativos, segurança, técnica e pedagógica, atividades estas que tinham finalidade pedagógica, devidamente planejada pela Equipe Pedagógica junto aos demais segmentos do Centro Socioeducativo Aquiry.

Vale ressaltar, que durante os três anos de gestão aconteceram três situações de crise de média proporção, porém nenhuma adveio das atividades permanentes. Nos últimos dois eventos, envolvendo apenas um dos três dormitórios, todos internos deste tiveram a oportunidade de fugir, mas apenas a metade deles manifestou a intenção de se evadir e tentaram transpassar o muro. Durante a ação contenciosa, a maioria rendeu-se sem oferecer resistência, apresentando uma atitude diferente, se compararmos, aos eventos anteriores similares.

Hoje, o Centro Socioeducativo Aquiry possui um leque de atividades permanentes que perpassa os direitos fundamentais expresso no Estatuto da Criança e Adolescente (1990). Nosso intuito é de ampliar o tempo daquelas consideradas de grande importância para o processo socioeducativo do adolescente ou o para o desenvolvimento do Plano Individual de Atendimento, como: Visita dos familiares ao Centro, Convivência dos adolescentes em área específica (maior tempo fora dos alojamentos, tendo turmas para almoço e janta fora dos alojamentos), Aniversários dos educandos (período em que a família proporcionava um momento com o adolescente na data do aniversário devidamente agendado, tendo um número específico de participantes para tal atividade), etc.

Temos hoje, as seguintes atividades permanentes:

Horários	2ª feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira	Sábado	Domingo
7h	Despertar	Despertar	Despertar	Despertar	Despertar	Despertar	Despertar
7h15min.	Café da Manhã	Café da Manhã	Café da Manhã	Café da Manhã	Café da Manhã	Café da Manhã	Café da Manhã
8h	Escolarização Alas A, C e E (8h as 11h.)	Escolarização Alas A, C e E (8h as 11h.)	Escolarização Alas A, C e E (8h as 11h.)	Escolarização Alas A, C e E (8h as 11h.)	Escolarização Alas A, C e E (8h as 11h.)	Campo Alas alternadas (8h as 11h) ou Visita familiar de Criança *1º sábado de cada mês- Filhos *3º sábado de cada mês – Criança em Geral	Visita familiar Alas A, C e E (9h as 11h)
As	Curso Profissionalizante (8h as 11h)	Curso Profissionalizante (8h as 11h)	Curso Profissionalizante (8h as 11h)	Curso Profissionalizante (8h as 11h)	Curso Profissionalizante (8h as 11h)		Tv/Filmes/ Som/Jogos/Video Games/Leitura Alas B, D e F (8h as 11h)
12h	Solário/Ed. Física Alas B, D e F (8h30min. às 10h30min.)	Solário/Ed. Física Alas B, D e F (8h30min. às 10h30min.)	Solário/Ed. Física Alas B, D e F (8h30min. às 10h30min.)	Solário/Ed. Física Alas B, D e F (8h30min. às 10h30min.)	Solário/Ed. Física Alas B, D e F (8h30min. às 10h30min.)		
	Atend. Saúde (Dentista)	Atend. Saúde (Médico e Dentista)	Atend. Técnico ou Grupo Operativo	Atend. Técnico ou Grupo Operativo	Atend. Técnico ou Grupo Operativo		
11h15min	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
12h15min.	Almoço (Convivência)	Almoço (Convivência)	Almoço (Convivência)	Almoço (Convivência)	Almoço (Convivência)	Almoço (Convivência)	Almoço (Convivência)
14h	Escolarização Ala B, D e E (14h as 17h.)	Escolarização Ala B, D e E (14h as 17h.)	Escolarização Ala B, D e E (14h as 17h.)	Escolarização Ala B, D e E (14h as 17h.)	Escolarização Ala B, D e E (14h as 17h.)	Limpeza Geral Barbearia/Corte de Cabelo e Unhas	Visita familiar Alas B, D e F (14h as 16h)
as	Curso Profissionalizante (14h as 17h.)	Curso Profissionalizante (14h as 17h.)	Curso Profissionalizante (14h as 17h.)	Curso Profissionalizante (14h as 17h.)	Curso Profissionalizante (14h as 17h.)		Tv/Filmes/ Som/Jogos/Video Games/Leitura Alas A, C e D (14h as 16h)
18h	Solário/Ed. Física Alas A, C e E (14h30min. às 10h30min.)	Solário/Ed. Física Alas A, C e E (8h30min. às 10h30min.)	Solário/Ed. Física Alas A, C e E (8h30min. às 10h30min.)	Solário/Ed. Física Alas A, C e E (8h30min. às 10h30min.)	Solário/Ed. Física Alas A, C e E (8h30min. às 10h30min.)		
	Atend. Saúde (Dentista)	Atend. Saúde (Médico e Dentista)	Atend. Técnico ou Grupo Operativo	Atend. Técnico ou Grupo Operativo	Atend. Técnico ou Grupo Operativo		
18h30min	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
19h30min	Jantar (Convivência)	Jantar (Convivência)	Jantar (Convivência)	Jantar (Convivência)	Jantar (Convivência)	Jantar (Convivência)	Jantar (Convivência)
20h às 23h	Tv/Filmes/ Som/Jogos/Video Games/Leitura Ou Assistência Religiosa	Tv/Filmes/ Som/Jogos/Video Games/Leitura Ou Assistência Religiosa	Tv/Filmes/ Som/Jogos/Video Games/Leitura Ou Assistência Religiosa	Tv/Filmes/ Som/Jogos/Video Games/Leitura Ou Assistência Religiosa	Tv/Filmes/ Som/Jogos/Video Games/Leitura Ou Assistência Religiosa	Tv/Filmes/ Som/Jogos/Video Games/Leitura	Tv/Filmes/ Som/Jogos/Video Games/Leitura
23h às 7h	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO	DESCANSO

Além, destas atividades fixas, há também, aquelas fruto de articulação da própria equipe com entidades governamentais e não governamentais, que podem ocorrer dentro e fora do centro dependendo da proposta sugerida pelo grupo. Essas atividades podem ser passeios a lugares culturais (Museu da Borracha, Parque Chico Mendes, Biblioteca da Floresta), Igrejas (IBVI, Quadrangular, Batista Renovada, Jornada Mundial da Juventude), Exposições (Dia do Exército, SBPC, Estádio Arena da Floresta, Escola Glória Perez), retirada de documentos básicos (OCA, 4º BIS, TER, SINE) etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na elaboração deste artigo apresentou-se breve relato de experiência do Centro Socioeducativo Aquiry, que apesar das dificuldades enfrentadas pela equipe foi possível desenvolver um trabalho, tendo como resultado final a mudança do clima organizacional e o início de um projeto efetivamente socioeducativo.

Entre as principais dificuldades enfrentadas, durante os três anos de gestão, tivemos como maior desafio o rompimento da cultura carcerária punitiva, ora cultivada por gestores anteriores, que visavam à segurança não como meio para a realização de uma rotina pedagógica, mas como fim, onde era mais importante manter o socioeducando cativo a correr o risco de garantir seus direitos básicos e o mesmo tentar fugir.

O olhar dispensado aos adolescentes internos era o mesmo para o preso adulto. Tal cultura estava enraizada na postura de parte dos agentes socioeducativos, pois além de serem provenientes de um concurso para agentes penitenciários em caráter de aproveitamento, a maioria havia trabalhado como agentes provisórios no sistema prisional.

Outra dificuldade era o fato da maioria dos servidores que trabalhavam no Centro não gostavam do local, por ser um ambiente natural de conflitos ou por terem sido enviados contra a vontade, em caráter de permuta entre os gestores dos centros. O mesmo acontecia com os internos, além de passarem a maior parte do tempo recolhidos no alojamento ficavam, às vezes, dia após dia de medida disciplinar.

Como fruto de um trabalho desenvolvido, resultados são visíveis frente à proposta de atendimento socioeducativo, temos atualmente um Centro de Socioeducação que antes visto como “retrato de um sistema falido”, sendo palco de ações permanentes (escolarização, cursos profissionalizantes, atendimento técnico, atendimento de saúde, atividades pedagógicas diversas, dentre outras), ainda, adolescentes egressos retornam ao Centro para informar acerca de sua vida pós o período de internação: trabalho, construção de família, inserção em nível superior, inserção em cursos profissionalizantes, etc.

Desta forma, não podemos afirmar que o Centro Socioeducativo Aquiry atualmente seja um modelo de ações socioeducativas, mas, com todo o contexto vivenciado pela instituição anteriormente, podemos enfatizar que houveram mudanças consideráveis e que puderam realmente proporcionar oportunidades para que os adolescentes busquem ou almejem mudanças em suas vidas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm>. Acesso em: 6 fev. 2012.
- _____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e do adolescente**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 15 maio 2011.
- _____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Sistema nacional de atendimento socioeducativo (SINASE)**. Brasília: CONANDA, 2006.
- COSTA**, Antonio Carlos Gomes da. Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.
- FALCADE-PEREIRA, Ires Aparecida; LUZ, Araci Asinelli (Organizadoras). **O espaço prisional: estudos, pesquisas e reflexões de práticas educativas**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2014. p.285.
- MATOS, Salomão. **Nova rebelião no centro sócio-educativo Aquiry, nesta manhã**. Ac24horas. Rio Branco, 28 nov. 2011 <http://www.ac24horas.com/2011/11/28/nova-rebeliao-no-centro-socio-educativo-aquiry-esta-manha/>
- CAVALCANTE, Agnes; MUNIZ, Tácita. **Centro socioeducativo Aquiry: Retrato de um sistema falido**. Notícia e Fatos. Rio Branco, 28 nov. 2011.
- PARANÁ. **Caderno do IASP: pensando e praticando a socioeducação**. Curitiba, PR: IASP, 2006.
- _____. **Projeto padrão: centro de socioeducação**. Curitiba, PR: IASP, 2005.
- GAZETANET. **Fuga em Massa do Instituto sócio Educativo Aquiry**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2D6b6bOXg20>>. Acesso em: 25 abr. 2015.
- _____. **Internos promovem nova rebelião no Centro Aquiry**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VriyTIHjxEY>>. Acesso em: 25 abr. 2015.
- _____. **Tentativa de fuga na unidade sócio educativa aquiry**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZFroArQJBu>>. Acesso em: 25 abr. 2015.
- _____. **Menores promovem rebelião no centro socio educativo aquiry**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R9rPR_etZdA>. Acesso em: 25 abr. 2015.
- _____. **Festa ISE**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R6gFzDKf6so>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

[3.2]

A importância do grupo focal nas pesquisas sobre medidas socioeducativas

*Danieli Souza Bezerra¹
Carina Elisabeth Maciel²*

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo analisar o Grupo Focal como possibilidade de intervenção nas medidas socioeducativas. Para desenvolver esse trabalho analisamos artigos e documentos da área socioeducativa. Essa pesquisa caracteriza-se como documental e bibliográfica. Concluímos que o Grupo Focal não é uma solução isolada, mas compreende uma das ações que podem interferir na educação de sujeitos que cumprem medidas socioeducativas, bem como na formação de profissionais que atuam nessa área.

Palavras-chave: Medida Socioeducativa; Grupo Focal; Maioridade Penal.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar o Grupo Focal como possibilidade de intervenção nas medidas socioeducativas. Para desenvolver esse trabalho analisamos artigos e documentos da área socioeducativa. Assim, essa pesquisa caracteriza-se como

1. Professora Danieli Souza Bezerra- Pós Graduada em Gestão Pública (2012) e Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul -UFMS (2008). Atua com formação de professores na área dos direitos da infância e adolescência, diversidade e tecnologia.

2. Professora Carina Elisabeth Maciel- Carina Elisabeth Maciel é professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, coordenadora do curso de Pedagogia UAB/EAD. Doutora em Educação pela UFMS em 2009. Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco - UCDB em 2005. Atua na área de educação, com ênfase em políticas de educação superior e educação especial; desenvolvendo atividades na educação a distância da UFMS. É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas de Políticas de Educação Superior - GEPPES/UCDB.

documental e bibliográfica, tendo como base teórica a compreensão de que a história, o contexto social e político determinam as condições em que atuamos. A compreensão do contexto onde as medidas socioeducativas, bem como os grupos focais são realizados, possibilita identificar fraturas e possibilidades de intervenção educacional. O Grupo Focal apresenta características específicas e tem como ponto de partida a realidade dos sujeitos analisados. Os resultados dos estudos desenvolvidos por meio desta ação podem contribuir para a identificação de como atuar junto às especificidades de cada caso individual e coletivamente.

O Brasil vive atualmente (2015) um grande debate devido à proposição de Emenda Constitucional acerca da redução da maioria penal de dezoito para dezesseis anos. Setores a favor da redução da maioria penal defendem posições pragmáticas acerca da imputabilidade e da impunidade, dois pressupostos epistemológicos e ideológicos distintos. Os setores que se posicionam contra a redução da maioria baseiam-se nos fundamentos da defesa dos direitos humanos, uma vez que os adolescentes em conflito com a lei muitas vezes estão envolvidos em uma série de problemas de ordem social e econômica, vítimas da violência urbana, familiar, institucional, de gênero, estrutural e do racismo.

Os que defendem a manutenção da maioria penal cobram concomitantemente a efetivação das políticas públicas preconizadas na Constituição e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/90), como: a promoção à saúde, cultura, educação de qualidade e integral, trabalho entre outros pressupostos para a diminuição da violência na qual estão inseridos os jovens, em sua maioria de classes sociais menos favorecidas, que são atendidos pelo Sistema de Medidas Socioeducativas (SINASE, 2006). O ECA é um marco legal na construção e defesa de direitos fundamentais e veio no bojo das conquistas da Constituição de 1988, a Constituição Cidadã, e reuniu anseios de diversos movimentos sociais. A idade penal estabelecida pela Constituição é cláusula pétrea, ou seja, não pode ser modificada e as emendas advindas não poderão ferir direitos e garantias individuais, ainda que mudanças sociais e culturais ocorram em qualquer sociedade. Lembrando que o ECA encontra-se em consonância com as mais avançadas leis internacionais de proteção à infância e à adolescência (BANDEIRA, 2015).

Com a diminuição da maioria penal, não se considera a origem ou conjunto de fatores que levaram o jovem a tal situação e, a privação da liberdade cumpre o papel punitivo/coercitivo ao colocar adolescentes e adultos do sistema penal no mesmo ambiente. É importante salientar que o encarceramento é uma medida utilizada apenas em casos excepcionais no Direito Penal e Processual Penal, que é o sistema aplicado atualmente no país às pessoas maiores de dezoito anos. Os que defendem a manutenção da maioria penal acreditam no fortalecimento das ações socioeducativas e na efetivação das políticas públicas a fim de que promovam mudanças no conjunto de fatores negativos e desagregadores no qual estes adolescentes estão inseridos.

Foram registrados avanços nos últimos anos na área de defesa dos direitos e garantias da infância e juventude por meio de programas de redução e eliminação do trabalho infantil, transferência de renda, nutrição, de enfrentamento à violência sexual e ao tráfico de pessoas como o Plano Integrado de Ações Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil no Território Brasileiro (PAIR), da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e, recentemente, com a aprovação da lei que visa proteger crianças e adolescentes de maus-tratos, a Lei 13.010, de junho de 2014. Mas ainda há muito que se avançar, principalmente, acerca do real quadro que os adolescentes e suas famílias enfrentam quando inseridos no sistema do cumprimento de medida socioeducativa, afim de desmistificarmos preconceitos e estigmas envolvendo esta questão.

PANORAMA NO BRASIL

O Sistema de Atendimento Socioeducativo/ SINASE é uma proposta de política pública criada em 2004 pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), por meio da Subsecretaria Especial de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SPDCA), o Conanda e com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Baseado pelos fundamentos do respeito aos direitos humanos, o SINASE, estruturado em bases éticas e pedagógicas, visa oferecer à criança e ao adolescente, condições de reinserir na sociedade. O SINASE primordialmente deve fundamentar-se na articulação entre os sistemas de garantia de direitos da Segurança Pública e Justiça, Sistema Educacional, Sistema Único de Saúde (SUS) e Sistema Único da Assistência Social (SUAS).

As Unidades de Internação/UNEIS, locais onde cumprem as medidas socioeducativas em meio fechado, devem contar com equipe multidisciplinar especializada para realizar os atendimentos, onde por meio do SINASE, estão dispostas diretrizes metodológicas de atendimentos, serviços a serem oferecidos e parâmetros arquitetônicos adequados. De acordo com o Levantamento Estatístico de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente da Secretaria de Direitos Humanos (Murad, 2004) há um déficit nas vagas para internação e internação provisória no Brasil.

Já sobre as Unidades de Internação, Rocha (2002) apontou na pesquisa “Mapeamento Nacional da Situação das Unidades de Execução da Medida Socioeducativa de Privação de Liberdade ao Adolescente em Conflito com a Lei” que mais de 71% das unidades não cumpriam requisitos mínimos com relação à salubridade, espaço físico, oferta de serviços de educação, profissionalização e aprendizagem. Tais situações de violência institucional do Estado infringem os direitos e garantias individuais da proteção dos adolescentes os quais consequentemente enfrentam a superlotação, condições degradantes que impactam inclusive os servidores e colaboradores que atuam neste meio. (ROCHA, 2002).

Dentre os tipos de medidas socioeducativas existentes, talvez a que gere maior debate é a internação, utilizada geralmente para os casos de crimes mais graves. A internação é, segundo o Artigo 112^a do ECA “a medida socioeducativa cumprida em estabelecimento educacional”. O regime de internação não deveria, mas muitas vezes se assemelha ao cumprimento de pena em privação de liberdade. Os detentos do sistema penitenciário, por motivos como bom comportamento, indultos e/ou progressão de pena, tem a possibilidade de trabalhar e estudar fora, algo que os adolescentes que cumprem o regime de internação não possuem. Em muitos casos, a privação de liberdade é utilizada como medida de segurança para que os mesmo não sofram alguma retaliação ou violência se estiverem em liberdade, principalmente em casos relacionados ao uso e venda de entorpecentes (IBAM, 2014).

PANORAMA NO MATO GROSSO DO SUL E O PIA PLANO INDIVIDUAL DE ATENDIMENTO/PIA

No Mato Grosso do Sul, a administração do cumprimento de medidas socioeducativas encontra-se a cargo da Secretaria de Segurança Pública, Justiça e Segurança Pública (SEJUSP/MS), de âmbito estadual. Atualmente, o Estado possui cinco unidades de internação em Campo Grande, duas em Dourados, duas em Corumbá, uma em Três Lagoas e uma na cidade de Ponta Porã (SEJUSP, 2015). Entre as ações coordenadas por esta Secretaria estão a viabilização de tra-

tamento adequado para reintegração dos adolescentes atendidos ao convívio social, elaboração e execução de programas, projetos, atividades preventivas e tratamento de acordo com as diretrizes contidas no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE, 2012).

Desde ao ano de 2012, nos atendimentos realizados no Mato Grosso do Sul, encontra-se em desenvolvimento a proposta centrada na metodologia de trabalho do *Plano Individual de Atendimento/PIA*. Esta padronização dos instrumentais visa unificar os atendimentos, a coleta de dados e a metodologia de trabalho. O PIA é uma construção conjunta e multidisciplinar que propõe fazer um histórico que acompanha este adolescente em todo o seu período de atendimento. Elaborado por uma equipe multidisciplinar, o plano é construído a partir de instrumentos de avaliação e acompanhamento que visam traçar um perfil psicossocial, cultural e econômico deste adolescente, além de aspectos relacionados às condições de saúde, educação e profissionalização. Estas atividades são pactuadas junto às famílias, aos adolescentes e à equipe técnica que prestam o atendimento onde o PIA irá compor as avaliações iniciais nas quais serão estabelecidas metas multidisciplinares no cumprimento da medida.

O Programa Escola de Conselhos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul desenvolve vários projetos de formação e capacitação aos profissionais que atuam na socioeducação. Uma das formas para desenvolver essa formação é a realização de palestras e oficinas, inclusive sobre como desenvolver as ações do PIA. A materialização dessa iniciativa pode ser identificada nas publicações resultantes desses projetos. O Grupo Focal é apresentado como uma das ações que compreende o PIA, uma vez que contribui para a identificação das condições específicas de cada sujeito e que resultaram no ato infracional.

PESQUISAS SOBRE AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS E O GRUPOS FOCALIS

Para apresentar a importância do Grupo Focal foram analisados artigos advindos de pesquisas compreendidos no período de 2009 a 2015 e a pesquisa de âmbito nacional “Análise da Dinâmica de Funcionamento dos Programas de Atendimento de Medida Socioeducativa em Meio Aberto” realizada pelo Instituto Brasileiro de Administração Municipal a pedido da Secretaria Especial de Direitos Humanos, concluída em 2014. Todos os artigos utilizaram da metodologia do Grupo Focal, que é o tema de interesse deste artigo.

O Grupo Focal é uma metodologia de pesquisa onde os atores, sob a orientação de um pesquisador/facilitador, discutem acerca de um tema específico, com base em roteiro pré-elaborado de questões a serem levantadas. Faz-se necessário destacar que para a realização de um grupo focal é necessário que seja organizado um espaço físico onde os sujeitos da pesquisa se sintam confortáveis e seguros para expor suas falas. Quanto ao aparato do pesquisador/facilitador, este poderá utilizar-se de recursos tecnológicos como gravadores de som, de imagem ou mesmo anotações para o registro das intervenções.

É importante destacar que, nos artigos analisados nesta pesquisa, identificamos que foi necessário estabelecer uma relação de confiança entre sujeito da pesquisa e pesquisador; desde a mobilização até o momento da execução do Grupo Focal.

No artigo “O Programa de Liberdade Assistida em Belo Horizonte” (VARGAS, MARINHO, 2008) o Grupo Focal é apresentado como “uma técnica de pesquisa que fornece informações

de caráter qualitativo, ou seja, concebidas sob uma perspectiva compreensiva”. Devido à heterogeneidade dos sujeitos da pesquisa, os pesquisadores optaram por adotar junto ao Grupo Focal outros instrumentos para pesquisa qualitativa e quantitativa, como um questionário para traçar o perfil dos jovens atendidos, as percepções e avaliações dos jovens e técnicos que trabalham na aplicação das medidas socioeducativas (VARGAS, MARINHO, 2008, p 151).

No artigo “Memória Política e Direitos Humanos: Resistência de Mulheres-Mães de Adolescentes em Medida Socioeducativa” (ANSARA, 2014) a pesquisa buscou identificar lembranças sobre situações de exclusão social e de violação dos direitos humanos vivenciadas por mães de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Durante a execução do Grupo Focal, os autores da pesquisa esclareceram aos sujeitos da pesquisa sobre o sigilo das identidades, o que colabora no estabelecimento de uma relação de confiança ente as partes envolvidas. O conhecimento prévio da realidade foi realizado por meio do primeiro contato dos pesquisadores com a comunidade através das lideranças locais e representantes de bairros onde foram formados grupos com oito a doze pessoas por Grupo Focal. Foram utilizadas abordagens com base na Psicologia Política de Baró (1996) e Psicologia Comunitária (Monteiro, 2002). Segundo o referencial:

[...] o novo saber da pessoa sobre sua realidade circundante a leva a um novo saber sobre si mesma e sobre sua identidade social. A pessoa começa a se descobrir em seu domínio sobre a natureza, em sua ação transformadora das coisas, em seu papel ativo nas relações com os demais. Tudo isso lhe permite não só descobrir as raízes do que é, mas também o horizonte do que pode chegar a ser. Assim, a recuperação de sua memória histórica oferece a base para uma determinação mais autônoma do seu futuro (BARÓ, 1996).

As perspectivas apontadas nas produções acima apresentam a necessidade de uma relação de confiança entre pesquisador e sujeito da pesquisa, para isso é importante que os primeiros expliquem sobre as estratégias e objetivos da pesquisa, sempre indicando que a meta final é a possibilidade de uma intervenção na educação desses sujeitos.

Na pesquisa de âmbito nacional “Análise da Dinâmica de Funcionamento dos Programas de Atendimento de Medida Socioeducativa em Meio Aberto”(IBAM, 2014), foram utilizadas diferentes metodologias de pesquisa. Houve a seleção de um pesquisador em cada uma das 27 capitais brasileiras onde foram realizadas entrevistas pré-estruturadas fechadas com atores estratégicos do Sistema de Garantia de Direitos entre gestores, coordenadores e outros responsáveis pelos programas e a realização de 54 grupos focais com os adolescentes atendidos e suas famílias. Ao analisar o relatório dos grupos focais da pesquisa, com as falas colhidas durante os grupos focais, é possível comparar pontos positivos, entraves e recomendações específicas para os diferentes aspectos que foram pesquisados e ainda fazer o comparativo em cada região do país. As falas, transcritas de forma literal, permitem que o leitor seja transportado ao “lócus” da pesquisa e identifique as contradições, potencialidades e fragilidades do sistema.

O ASPECTO ÉTICO-POLÍTICO DO GRUPO FOCAL

O grupo focal contempla a metodologia de pesquisa-ação-participativa. No artigo “Mapeamento Nacional do Sistema socioeducativo: sumário de resultados”, publicado pelo Ministério Público do Rio Grande do Sul, foram apresentados resultados dos estudos sobre o cumprimento de medidas socioeducativas no Brasil, onde no estudo “Perspectivas de Jovens

do Rio de Janeiro e seus familiares” a metodologia escolhida foi o grupo focal. Podemos destacar que os pesquisadores apontam que as falas refletem a realidade do ponto de vista do entrevistado (sujeito da pesquisa) e possibilitam identificar que alguns discursos se repetem, seja nas percepções, expressões utilizadas ou mesmo situações vivenciadas.

Esta análise conjuntural é traçada a partir da realização, gravação, transcrição e análise do conteúdo produzido durante o grupo focal. Já o artigo “O Programa de Liberdade Assistida em Belo Horizonte” conjugou estratégias qualitativas e quantitativas, o “*Suvery*”³, entrevistas, grupo focal e base de dados do programa socioeducativo. Sobre a percepção dos jovens sobre a liberdade assistida e sua relação com a eficiência do programa, podemos perceber que o grupo focal proporciona um espaço de reflexão sobre sua vivência dentro e fora do programa, e neste espaço (Grupo focal) são criadas condições para que as informações e visões de mundo fossem expostas e confrontadas, proporcionando aos técnicos subsídios para entender o alcance do programa; pois, com a heterogeneidade entre os participantes, é necessário que se conjugue mais de uma estratégia de pesquisa neste processo de investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As medidas socioeducativas consistem em uma das estratégias para a minimização das desigualdades sociais e tem como um de seus objetivos a socioeducação e reinserção social, partindo da ressignificação de valores dos sujeitos que cometeram atos infracionais, principalmente adolescentes. O Programa Individual de Atendimento/PIA configura-se como um conjunto de ações articuladas para desenvolver um atendimento efetivo aos sujeitos que constituem o público alvo da socioeducação. Entretanto, a formação dos profissionais que atuam nessa área é fundamental para o desenvolvimento dessas ações.

Tendo em vista os artigos analisados e a legislação que orienta as medidas socioeducativas, é possível identificar o Grupo Focal como uma forma de intervenção, ao mesmo tempo em que possibilita o planejamento de outras ações. É o Grupo Focal que possibilita ao profissional e pesquisador a compreensão do fato que gerou a condição infracional, bem como permite identificar as expectativas do adolescente sobre sua condição.

Em meio a uma sociedade capitalista e excludente, as medidas socioeducativas e o Grupo Focal representam uma possibilidade de envolver sujeitos com a perspectiva de mudança e de novas possibilidades em sua trajetória social e pessoal. Algumas ações descritas nesse texto representam experiências desenvolvidas no sentido de ampliar as perspectivas de sujeitos pesquisados e pesquisadores, para que seja possível uma relação de confiança que possibilite vislumbrar uma nova condição de vida para os adolescentes que cumprem algum tipo de medida socioeducativas.

É neste “*locus*” se que a fala e reflexão entre os envolvidos se entrelaçam e experimentam a reunião das vivências, sentimentos e pensamentos, tão essenciais no processo de socioeducação. O Grupo Focal não deve ser visto como uma solução isolada e sim compreendido como uma das várias ações que podem interferir na educação de sujeitos que cumprem medidas socioeducativas e na formação dos profissionais que atuam nesta área.

3. *Suvery* é um método de pesquisa que visa por meio de amostragem descrever e/ou explorar características e/ou variáveis de uma população e é amplamente utilizado em pesquisas de mercado e sociais (RICHARDSON, 1999).

REFERÊNCIAS

- ANSARA, Soraia. Memória política e direitos humanos: resistência de mulheres-mães de adolescentes em medidas socioeducativas, In: **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 5 - n. 2, p. 7-20, jul./dez. 2014.
- BANDEIRA, Vinicius. **Código de Menores, ECA e adolescentes em conflito com a lei**. http://ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=13436&revista_caderno=12, acesso em: 15 de fevereiro de 2015.
- BARÓ, Ignácio Martin. **O Papel do Psicólogo**. Revista Estudos de Psicologia 1996, 2(1), 7-27. Disponível em: <<http://www.scielo.br> em 20 de março de 2015.
- Brasil. **Estatuto da criança e do adolescente** (1990). Estatuto da criança e do adolescente: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. – 3. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.
- Mapeamento Nacional do Sistema socioeducativo: sumário de resultados. Ministério Público do Rio Grande do Sul. **Infância Juventude, Família e Sucessões**. Disponível em <http://www.mprs.mp.br/infancia/estudos/id423.htm>. Acesso em junho de 2015.
- MARINHO, Frederico e VARGAS, Joana. **O Programa de Liberdade Assistida em Belo Horizonte**. Revista Educação e Realidade, volume 33, n 2. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dezembro de 2008.
- IBAM. **Pesquisa Análise da dinâmica de funcionamento dos programas e da execução do serviço de atendimento aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto (Liberdade Assistida — LA — e Prestação de Serviços à Comunidade — PSC)**. Sumário executivo dos resultados da pesquisa qualitativa. [supervisão geral de] Rosimere de Souza. — Rio de Janeiro: IBAM, 2014.
- RICHARDSON, Roberto. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- ROCHA, Enid. **Mapeamento nacional da situação das Unidades de execução da medida socioeducativa de privação de liberdade ao adolescente em conflito com a lei**. Brasília, IPEA/DCA-MJ, 2002.
- SECRETARIA DE ESTADO DE JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA DO MATO GROSSO DO SUL. **Superintendência de Assistência Socioeducativa**. Disponível em: <<http://www.sejusp.ms.gov.br>. Acesso em: 02 de março de 2015.
- SINASE. Lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012. **Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 janeiro de 2012.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Programa Escola de Conselhos**. Disponível em: <<http://www.escoladeconselhos.ufms.br/>

[3.3]

Adolescentes em medida socioeducativa limites e possibilidades da socionomia

Leslye Barbosa Cesar¹

RESUMO

Este trabalho trata de uma pesquisa sociodramática com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa pela prática de ato infracional grave. Estes jovens encontravam-se internados em instituição mantida pelo Poder Público estadual de uma cidade do estado de Mato Grosso do Sul. Nos primeiros atendimentos feitos ao adolescente pelo serviço psicossocial, é elaborado o seu Plano Individual Atendimento (PIA), e são traçadas as metas para a sua nova inserção sociofamiliar. O objetivo deste trabalho é apoiar estes jovens na reconstrução de suas identidades e de seus vínculos, ampliando suas possibilidades de pertencimento social utilizando o psicodrama de Moreno. Nos quatro encontros de psicodrama desenvolvidos com os adolescentes, abrimos um espaço de convívio grupal e reflexão que, nas nossas hipóteses, favoreceria o processo de reinserção social.

Palavras-chave: Socioeducação, Psicodrama, Pedagogia do drama, *Roleplaying*

INTRODUÇÃO

A possibilidade desta pesquisa sociométrica passou a existir em função do nosso trabalho como psicóloga na UNEI - Unidade Educacional de Internação, instituição de internação socioeducativa do estado do Mato Grosso do Sul que acolhe adolescentes em conflito com a lei.

1. Leslye Barbosa Cesar, graduada em psicologia pela UCDB, especialista e pós-graduada em psicodrama, pelo instituto Gaya, servidora pública exerce a função de psicóloga como analista socioeducadora da UNEI unidade socioeducativa de meio fechado, masculina da cidade de Dourados, MS contato: leslybc@hotmail.com .

Conforme a Resolução 119/2006 do Conanda, que instituiu o SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, e a Lei 12.594 de 18 de janeiro de 2012 que regulamenta a execução do atendimento e o Seminário Nacional: A atuação dos Psicólogos junto aos adolescentes privados de liberdade – Brasília/DF/2007 – publicação da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República/2009 durante o período em que as medidas são cumpridas uma das principais funções do profissional de psicologia na instituição é realizar atendimentos aos adolescentes. Como forma de acompanhamento, um Plano Individualizado de Atendimento (PIA) é elaborado para cada um deles. A família do jovem é envolvida também no acompanhamento da internação do adolescente e o tempo de permanência do jovem na instituição é variável e indeterminado, podendo chegar a três anos, e quem determina este prazo é o Poder Judiciário.

Conhecer este adolescente com quem trabalhamos é conhecer os seus contextos: social, grupal e dramático. É entender sua matriz de identidade, sua rede e seus valores sociais; perceber a qualidade dos seus vínculos e desvelar como está estabelecido seu átomo social. Este é um dos pontos de partida deste trabalho.

Um outro ponto que para este converge é a espontaneidade, é a capacidade de responder adequadamente à situação. A espontaneidade e a criatividade são fatores inatos do homem, favoráveis ao seu desenvolvimento. O homem nasce espontâneo e deixa de sê-lo devido a fatores adversos tanto do ambiente afetivo-emocional (matriz de identidade e átomo social), quanto do ambiente social em que ele se insere (rede sociométrica e social) (MORENO, 1993).

Para entender o que aconteceu no caminho entre a natural espontaneidade e os conflitos com a lei, contamos com a Socionomia de Moreno, sua filosofia, teoria e métodos. Até que ponto um trabalho sociodramático favorece o conhecimento sobre estes adolescentes e favorece a sua reinserção social? O objetivo geral deste trabalho é o de desenvolver uma pesquisa sociométrica, com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa pela prática de ato infracional grave, que amplie possibilidades de ressocialização. Dentre os objetivos específicos podemos citar:

- Estimular que os adolescentes se percebam como atores e diretores de suas vidas, dentro e fora da Instituição.
- Criar um espaço de convívio grupal, socioeducativo, que favoreça a reconstrução de identidade, de vínculos e de valores.
- Incrementar o Plano Individual Atendimento (PIA), com um trabalho sociodramático, visando alcançar as metas traçadas para a reinserção social.
- Confirmar as possibilidades da socionomia como ciência enriquecedora de trabalhos com adolescentes em conflito com a lei.

MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

Da necessidade de regulamentar e estabelecer diretrizes do sistema socioeducativo, em 2006, foi publicada a Resolução do SINASE e em 2012 a Lei do SINASE (12.594/2012). Este sistema tem como principal objetivo regulamentar a situação dos adolescentes em conflito com a lei, e estabelecer uma ação socioeducativa sustentada nos princípios dos direitos cons-

tucionais. É um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração do ato infracional até a execução da medida socioeducativa. Essa, é elaborada individualmente respeitando as diretrizes do SINASE / ECA, cumprindo princípios éticos e bases pedagógicas.

A execução das medidas socioeducativas foi regulamentada pela Lei 12.594, em 18 de janeiro de 2012, com o objetivo de nortear a execução das medidas destinadas a adolescentes que pratiquem ato infracional. Entenda-se por medidas socioeducativas: advertência, obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semi-liberdade; e internação em estabelecimento educacional.

Os regimes de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional são de competência da esfera estadual e ocorrem, conforme a lei, em unidades de atendimento socioeducativo (No Mato Grosso do Sul, denominadas Unidade Educacional de Internação – UNEI).

A INSTITUIÇÃO

O trabalho foi realizado em uma instituição socioeducativa criada em outubro de 2001, com capacidade para atendimento de 45 adolescentes do sexo masculino. Esta instituição possui: oito alojamentos com sanitários; sala de atendimento psicossocial; sala de atendimento à saúde (médico e odontológico); sala de atendimento às famílias e atividades esportivas; três salas de aula e uma sala da coordenação pedagógica; salas para trabalho administrativo, diretoria; refeitório, cozinha industrial e quadra de esporte.

A equipe de atendimento das UNEI é composta de: Diretor, Analistas Socioeducativos (psicólogos, assistentes sociais), Gestores socioeducativos (pedagogos, arte educadores e educadores físicos), Agentes Socioeducativos e Agentes Administrativos. Nesta instituição em que o trabalho foi desenvolvido não existem as especialidades dos cargos de Gestores socioeducativos. A Secretaria de Educação criou a Escola Pólo responsável pela educação formal dos adolescentes internos.

Para a realização destas atividades é destinada uma sala de atendimento individual e familiar, com mesas, cadeiras, e armário. As nossas sessões foram realizadas na sala de atendimento a família; local onde a família realiza visitas aos adolescentes nos finais de semana. Esta sala fica localizada próximo aos alojamentos, e são salas com grades e cadeados.

O PERFIL DOS JOVENS

O Brasil possui 25 milhões de adolescentes na faixa de 12 a 18 anos, o que representa, aproximadamente, 15% (quinze por cento) da população. É um país repleto de contradições e marcado por uma intensa desigualdade social, reflexo da concentração de renda, tendo em vista que 1% (um por cento) da população rica detém 13,5% (treze e meio por cento) da renda nacional, contra os 50% (cinquenta por cento) mais pobres, que detêm 14,4% (quatorze, vírgula quatro por cento) desta.

Essa desigualdade social, constatada nos indicadores sociais, traz consequências diretas e indiretas nas condições de vida da população infantojuvenil. Desde o empobrecimento

qualitativo de formas de viver, o não reconhecimento do ser como cidadão, até populações inteiras submetidas a situações geradoras de grande sofrimento, como o desemprego, a desagregação familiar, a violência e a exclusão (SINASE, 2012). “Temos de dar conta de nos situarmos em um mundo de certezas, incertezas e caos.” (MARRA, 2004, p.22).

A maioria dos jovens participantes é oriunda de família cuja renda não ultrapassa um salário mínimo. Muitas vezes a mãe é chefe da família, trabalhando dentro e fora de casa para garantir o sustento de todos. Quase todos eles são submetidos a situações de vulnerabilidade; os temas violência e exclusão social estão presentes na sua realidade social.

Também é importante compreender o contexto dramático, pessoal, do jovem em conflito com a lei; de preferência construir esta percepção contextual com ele. Quanto maior a consciência de seus contextos e do seu próprio drama, maior a possibilidade de se tornar ator e diretor de sua vida.

Antes de iniciarmos as sessões em grupo foram realizados atendimentos psicossociais; individuais. Neles detalhamos o perfil dos jovens, conhecemos seu *locus nascendi*² e aquecemos para o trabalho de grupo.

Os jovens participantes deste trabalho tem a idade entre: 15 a 18 anos e são todos do sexo masculino, residiam em cidades do estado do Mato Grosso do Sul e sua renda familiar era de até no máximo dois salários mínimos vigentes no país. A grande maioria recebia os produtos básicos de higiene da própria Instituição. Isso ocorre quando a família não pode trazer ou não tem condições de fazê-lo.

Pelas entrevistas realizadas com os adolescentes observamos que seus maiores conflitos eram decorrentes de: situações familiares (famílias não funcionais, envolvendo álcool e outras drogas); situações de vulnerabilidade social (desemprego e condições financeiras precárias); uma baixa escolarização; e ainda dificuldades no relacionamento social, evidenciado em seus átomos sociais. Segundo Moreno (1993) o átomo social real é a menor estrutura social, é o núcleo de relações que se formam em torno do indivíduo.

Jacob Levy Moreno criou uma ciência baseada na concepção de homem como ser em relação. Para ele além de um ser biológico, psicológico e social, o homem é também um ser cósmico, “co-criador” do universo, uma centelha divina. O homem moreniano é agente de sua história e construtor; ele vive em grupos e desempenha papéis³. Tem nas relações em grupo suas possibilidades e seus limites.

Percebendo a importância do grupo para o indivíduo e a necessidade de restaurar a saúde tanto do indivíduo quanto do grupo, Moreno estruturou a Socionomia, ciência que estuda as leis sociais e das relações.

Aqui vemos a complexidade do nosso trabalho, que ocorre na dimensão socioeducativa e perpassa os vários ramos sacionômicos, na sociodinâmica (teoria de papéis), quando nos perguntamos: Qual papel estes jovens cumprem em nossa sociedade? Que papel eles têm na Instituição? Para qual papel estarão prontos ou qual papel ocuparão quando saírem da

2. *Locus nascendi* é o local primário da experiência, o local do nascimento. O *locus* de uma flor, por exemplo, está no canteiro em que ela nasce. (MORENO, 1993, pp.105-106)

3. Papel é a menor unidade de conduta. O papel é a forma de funcionamento que o indivíduo assume no momento específico que reage a uma situação específica, na qual outras pessoas ou objetos estão envolvidos. (MORENO, 1993).

instituição, para uma nova inserção na sociedade? Como eles lidam com as expectativas de papéis, quais são suas necessidades e preocupações neste momento?

Estamos imersos na sociometria quando entendemos a importância de pesquisarmos, para diagnóstico e tratamento, as estruturas grupais destes jovens. Como foi, como é, e como será seu átomo social? Qual a qualidade de seus vínculos e sua rede social? O que prevalece em seus contextos: social, grupal e dramático que os leva a uma inadequação social? A sociatria e a sociometria terapêutica é a ciência pura.

Ao executarmos o trabalho com os jovens percebemos a sua dimensão sociátrica. A sociatria é o tratamento de indivíduos e grupos que estão em conflito e em sofrimento. Nas sessões com os adolescentes vemos nitidamente a pressão das conservas culturais, a espontaneidade inadequada, a fragilidade vincular, o isolamento que adocece, a felicidade e a sobrevivência nas drogas, o sofrimento.

Estes jovens enfrentam desafios desde o momento de seu nascimento. O contexto socioeconômico e as condições materiais de sobrevivência são ruins. Já na origem, a maior parte deles apresenta uma desestruturação familiar e nenhum preparo para a sua chegada ao mundo. Este local primário de sua experiência, o canteiro onde cresce, permanece pobre de vínculos, frequentemente rompidos ou fragmentados. Pressupondo, pela concepção sacionômica do ser humano, que o homem se desenvolve por intermédio das relações, já sabemos que isso precisará ser tratado.

A utopia moreniana chama-se sociatria. Quem sobreviverá? Somente os que pasarem pelo processo da sociatria sobreviverão. Do contrário, será um mundo dos homens robotizados, das loucuras dos asilos e consultórios. Será o Vietnã do ontem e África do hoje. Serão os morros cariocas, a periferia de São Paulo e os grotões do Brasil (...) A barbarização do cotidiano. A utopia é mesmo para sonhar, não podemos nos envergonhar dela. (ALMEIDA, 2012, p.79).

Seguimos os passos da utopia moreniana, acreditando no desenvolvimento da espontaneidade e da criatividade desses jovens, bases para o amadurecimento, a conquista da autonomia e de uma ética que está a cargo da transformação do homem e da realidade social. (MARRA, 2004).

A ENTREVISTA INDIVIDUAL: ÁTOMO SOCIAL

Iniciamos nosso trabalho com estes adolescentes com uma entrevista individual, orientada por um roteiro padronizado, construído pela equipe técnica: psicóloga, assistente social e pedagoga, passando a ser um instrumento padronizado. Nele se registram informações da família, sexualidade, uso de substâncias psicoativas, escolaridade e também dados do ato infracional.

Neste atendimento teríamos a oportunidade de ter informações sobre a matriz de identidade, rede social e qualidade dos vínculos, e também valores deste adolescente. Trabalhamos com a montagem de um átomo social, que havíamos vivenciado no curso de especialização. Utilizamos etiquetas adesivas para representação simbólica do protagonista e dos complementares significativos. A partir disso ele registrava os valores que lhes eram transmitidos por cada um deles. O átomo foi um bom instrumento de conhecimento, funcionando como um

espelho⁴ à medida que ao construí-lo, o próprio jovem via e compartilhava sentimentos e análises sobre seus vínculos familiares e sociais. A atividade fortaleceu também o vínculo de confiança com o diretor. Conhecer o átomo familiar, pelos olhos do adolescente, facilita no processo de nova-inserção sociofamiliar.

Elementos constitutivos de sua matriz de identidade nos esclarecem também sobre suas condições de sobrevivência e crescimento de cada um e se aprenderam a construir vínculos.

Tanto as entrevistas quanto as oficinas, que optamos por fazer com fundamentos socio-nômicos, ocorrem para a composição do Plano Individual de Atendimento - PIA do adolescente. As entrevistas respaldaram nossa análise de contexto, confirmando a necessidade do trabalho em grupo. Definimos a estrutura e a quantidade de sessões em função do prazo de permanência daquele grupo.

SESSÕES SOCIODRAMÁTICAS E SUAS ETAPAS

Realizamos três, de quatro sessões programadas, sendo que na primeira haviam nove participantes, na segunda seis e na terceira cinco. O número de participantes foi reduzindo à medida que os jovens foram sendo liberados, pela finalização do seu período de permanência. Os encontros ocorreram no período de outubro a dezembro de 2014, com duração de três horas.

A questão central destes encontros era possibilitar ao adolescente vislumbrar uma possibilidade de projetar um futuro diferente de sua realidade no momento. Trazer à consciência o que seria necessário para traçar planos diferentes em sua vida conforme sua realidade, dentro da instituição e fora dela. Trabalhos em grupo e as variadas formas técnicas que o teatro, a partir de Moreno, nos proporciona (imagens, teatralizações, *roleplaying* dentre outras) são a base metodológica para trabalhos socioeducativos significativos. (ROMAÑA, 1987).

A sessão sociodramática tem três etapas: aquecimento (inespecífico e específico), a ação dramática e o compartilhar. Nos Anexos II, III, IV nas páginas, 44, 45 e 46, temos a descrição das atividades realizadas nas sessões.

O aquecimento é o primeiro momento do grupo. O aquecimento inespecífico traz os jovens para o grupo, para o aqui e agora. Em cada sessão utilizamos uma técnica inicial de aquecimento, um iniciador, conforme Quadro 2, página 26. Denominamos iniciadores todos os estímulos que podem desencadear diferentes processos de aquecimento. Bermudez (1980) afirma que os iniciadores são focos de estimulação que iniciam reações em cadeia preparatória de um ato.

Os iniciadores físicos podem ser ativados conscientemente com o movimento e, em geral, desencadeiam atos com pouco conteúdo mental. Os iniciadores relacionais envolvem aspectos tóxicos e favorecem os vínculos com a direção e entre os participantes. Os iniciadores fisiológicos podem ser ativados conscientemente com a estimulação dos canais de percepção. Os iniciadores intelectivos referem-se às ideias, a um processo intelectual que gera uma produção expressiva. Os iniciadores temáticos são um desdobramento dos intelectivos. Um tema forte, que já vem expresso e permite mobilizações densas e significativas (ALMEIDA, 1999).

4. Tal como Moreno (1993) concebia, a técnica do espelho consiste em transformar o participante em um expectador de si mesmo, fazendo-o permanecer na plateia e assistir a cena ou seus recortes, com um ego auxiliar (que pode ser um ego auxiliar natural, do próprio grupo) que o represente.

Após aquecimento inespecífico (iniciadores) realizamos o aquecimento específico com atividades que buscavam o envolvimento direto dos adolescentes para a abordagem do tema protagônico grupal. Na 1ª e 2ª sessão fizemos um trabalho em grupo e na 3ª sessão uma teatralização.

ACÇÃO DRAMÁTICA: GRUPO, JOGO E TEATRO

Romaña afirma que o psicodrama é “[...] uma combinação equilibrada de trabalho em grupo, desenvolvido num clima de jogo e liberdade, que alcança sua maior expressão quando articulado no plano dramático teatral”. Na nossa pesquisa, trabalhamos na etapa da acção dramática com esta tríade. Em todas as variações técnicas do teatro temos a representação, a presença de personagem ou papéis em acção. Nas nossas sessões tivemos: a teatralização, o jogo e o *roleplaying*.

NA 1ª SESSÃO – TEATRALIZAÇÃO

Após aquecimento fizemos a escolha de uma das histórias, cuja temática central era “O que me prende (ao mundo das drogas)” e eles teatralizaram: “um jovem que pediu dinheiro a uma pessoa ligada ao tráfico, para comprar botijão de gás para sua mãe fazer o alimento. Ele se viu preso a esta situação que o levou a voltar a vender, usar drogas e roubar para sustentar o vício.” O diretor trabalhou a cena com sequência de solilóquios⁵. Jovens da plateia criaram e representaram novas cenas, oferecendo alternativas para o protagonista. No compartilhar surgiram sínteses: “como ter um trabalho era uma dificuldade”, “somos menores de idade e trabalhamos na informalidade”, “a pouca escolaridade e falta de qualificação nos prende na criminalidade”, “não consigo pedir”, “não tenho paciência para esperar, quero resolver logo e fico devendo a eles”, “o vício é uma possibilidade de amizade e círculo social”. O protagonista disse que “poderia sonhar novamente, que mudar de comunidade não resolve, ter a capacidade de sonhar, poderia sim trazer mudanças e novas ideias para a vida. O estudo e o apoio terapêutico poderiam ajudar na sua liberdade”.

NA 2ª SESSÃO – JOGO DRAMÁTICO

Jogar ou brincar é uma das mais sérias atividades que o homem pode realizar, nele o grupo revela seus códigos e normas de funcionamento. Por meio da reflexão que o jogo proporciona, o grupo pode construir novos valores.

No segundo encontro conhecemos códigos de conduta do grupo, como eles entendem as conservas culturais, as regras sociais a que estão submetidos. No compartilhar eles debateram sobre o que consideram uma boa conduta, por exemplo “ficar em casa cuidando do irmão menor para a mãe trabalhar”. Eles também compararam as suas condutas fora da instituição e o comportamento dentro da instituição, tomando consciência da repetição de seus comportamentos de má conduta, como por exemplo: “sujar e não cuidar do próprio lugar que come ou dorme”.

5. A técnica do solilóquio amplifica o que está escondido; nela o protagonista diz em voz alta, fazendo um aparte na cena, o que ele pensa ou sente. (MORENO, 1993, p.32)

O *Roleplaying* é também denominado treinamento de papéis ou jogo de papéis. Este procedimento é utilizado para a aprendizagem e estruturação de um papel. Utilizamos adereços que facilitaram o aquecimento da cena dramática. Do aquecimento iniciado por uma viagem imaginária, passaram à montagem do que poderia ser feito para melhorar a situação do aqui e agora (na instituição) e então, fomos para o fortalecimento de seu projeto de vida, pós instituição, em cena (temida) cujo tema era busca de emprego. O conflito, medo e angústia da entrevista, foi o receio de ser destrutado por ser ou ter sido um adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. Refizemos várias vezes a cena do desempregado em entrevista de emprego. No compartilhar ampliaram o universo de conhecimento, debatendo desde como fazer e o que colocar em um currículo até como utilizar o tempo que está internado na instituição para se sair bem numa oportunidade futura. No processo de acompanhamento, temos que dois jovens que participaram deste encontro e estão em liberdade, já estão trabalhando.

A 4ª SESSÃO – QUE NÃO OCORREU

Nesta sessão trabalharíamos com o grupo de jovens a proposição e o planejamento de melhorias da Unidade de Internação, a partir do que tinham vivenciado, imaginariamente, na sessão anterior. Faríamos assim um trabalho de construção coletiva, procurando resgatar a força criadora e o poder de produção significativa do grupo. Entretanto, com a ausência do diretor da instituição, por problemas de saúde, toda a rotina da unidade foi modificada – aumentando o encarceramento.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta pesquisa socionômica provocou uma alteração na dinâmica dos grupos desta instituição (os profissionais e os adolescentes), com uma decorrente revisão de valores nos indivíduos (o diretor de psicodrama, o grupo protagonista e a plateia institucional), resvalando nas conservas culturais da instituição. Não foi um trabalho fácil de ser realizado. Fizemos as sessões mensalmente, por exemplo, e não semanais, por alegação de falta de efetivo para fazer a segurança.

O trabalho foi realizado no “quadrado”, que é um espaço de 5 metros por 4 metros, de alvenaria, com bancos de alvenaria, contendo grades e cadeados, e as frases eram: “Olha cuidado, você vai trabalhar fechada com estes adolescentes?” “Eles são todos criminosos, assassinos e estupradores, se eu fosse você eu não faria esta atividade.” Sem a cultura do trabalho de grupo, os adolescentes tiveram uma baixa adesão inicial, gerando uma necessidade de muito aquecimento e investimento nos convites de participação. Quando houve o afastamento temporário do diretor da instituição, aquele que autoriza, os medos aumentaram e os preconceitos ficaram mais expostos. Aconteceram interferências até mesmo no intervalo das sessões, com perda da participação de alguns jovens, já liberados pela justiça.

Mesmo com imprevistos, vimos que as atividades contribuíram para o processo de socialização e educação destes jovens. A partir da troca de experiências entre eles, do compartilhar e do acompanhamento, percebemos os seguintes pontos de destaque: eles compartilharam

seus semelhantes conflitos familiares e problemas de vulnerabilidade social; tiveram a percepção de que a responsabilidade da vida é deles mesmo e não de seus pais; entenderam que depender de substâncias psicoativas lícitas ou ilícitas e agir com base no impulso e na emoção também são um tipo de prisão; tiveram a possibilidade de se colocar no lugar do outro e se sentirem capazes de transformar seus vínculos; criaram respostas diferentes, espontâneas e descobriram que podem sonhar.

Nas entrevistas perguntamos: Qual é o seu sonho? E seu projeto de vida? De cada dez, apenas um tinha um sonho ou projeto de vida. O ato criador destes jovens está comprometido, não só pela prisão estabelecida, a prisão está além de muros e da privação da liberdade, mas na própria incapacidade de estabelecer vínculos integradores.

Entendemos que a pesquisa socionômica, estimulou os adolescentes, em cumprimento de medida socioeducativa pela prática de ato infracional grave, a serem atores e diretores de suas vidas, dentro e fora da Instituição. E assim, ampliou as possibilidades de ressocialização destes jovens. Como resultado concreto desses encontros, tivemos dois adolescentes que deixaram a instituição por meio de liberação judicial, foram encaminhados para o trabalho por meio de parcerias com profissionais de outros órgãos e hoje se encontram trabalhando. Entendemos, portanto, que o trabalho incrementou o Plano Individual Atendimento (PIA), e metas traçadas para a uma nova inserção sociofamiliar, no caso de alguns, já foram alcançadas.

Temos certos que a socionomia; amplia a nossa competência profissional e nos prepara melhor para atuarmos com adolescentes em conflito com a lei.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho deste trabalho foi tão complexo quanto a sua natureza. Desde a documentação para termos efetivada a nossa contratação pelo Governo do Estado, pós concurso, a mudança de município que incluía marido e filho, o distanciamento da mãe que fica com os filhos mais velhos adolescentes, até o distanciamento do grupo de colegas e da supervisão do curso de psicodrama.

A instituição, exceto por algumas pessoas, bastante fechada e indiferente às novas propostas de trabalhos de grupo. A opção era encontrar brechas entre as minhas fantasias de trabalho social e a realidade daquele momento, para aplicar o psicodrama e conquistar o meu espaço. Escutava algumas vozes me dizendo: “Trabalho de grupo com estes jovens? Trabalho é cortar grama e usar a enxada”. “Você vai encaminhá-los para trabalharem lá fora? Cuidado vai queimar seu nome na praça”. Conseguir fazer estas sessões foi uma vitória, uma quebra de conservas, uma construção de novas possibilidades.

Os atendimentos na instituição de internação estão sendo realizados, temporariamente, em formato individual, aguardando o início da retomada dos trabalhos em grupo, o que ainda deverá acontecer. Como suporte buscamos a supervisão clínica psicodramática, para este trabalho psicoterapêutico com os jovens.

No início do ano, com a troca de governo e com uma nova direção, em fevereiro de 2015, houve um pedido da direção da instituição socioeducativa para que o trabalho de grupo continuasse com um novo grupo de adolescentes, somando com as atividades dos cursos

ofertados pelo SENAR e com a possibilidade de envolvimento dos adolescentes na construção de uma lavanderia, que será financiada com recursos do poder judiciário estadual. Quase que um pedido de resgate da nossa 4ª sessão que não ocorreu.

Alguns agentes que, para o cumprimento de sua função de segurança, permaneciam próximos à porta ou à janela e observavam o nosso trabalho, sempre curiosos e questionadores com relação aos objetos lúdicos e as cenas hoje comentam sobre a melhora no comportamento dos adolescentes. Alguns colegas, que não acreditavam no atendimento já perguntam quantos podemos atender no plantão, ou relatam situações e solicitam o atendimento. Os resultados positivos do nosso trabalho fizeram com que os agentes socioeducativos, passassem a valorizar os atendimentos contando como um recurso de apoio para o trabalho deles próprios.

Parece que o caos da primeira fase do nosso papel de psicodramatista passou. Satisfeita, feliz com os resultados e concentrada nos atendimentos dos jovens, sigo treinando no papel e para garantir o “me perceber agindo”, fomos para a supervisão. Continuamos acreditando nas possibilidades da espontaneidade para além dos limites das conservas.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Maria L M (org), **Oficinas em dinâmica de grupos: um método de intervenção psicossocial**. São Paulo SP, Casa do Psicólogo. 2006
- ALMEIDA, Wilson C. **Rodapés Psicodramáticos**. São Paulo, SP: Ágora, 2012.
- ALMEIDA, Wilson C (org) **Grupos a Proposta do Psicodrama**, São Paulo, SP. Ágora, 1999.
- BERMÚDEZ, Jaime G. R. **Introdução ao Psicodrama**. São Paulo, SP: Mestre JOU, 1980.
- BRASIL. **Lei Federal 8069**. Estatuto da Crianças e do Adolescente. 1990.
- BRASIL. **Lei Federal. SINASE**. 2012.
- GONÇALVES, Camila Salles; WOLFF, José Roberto; e ALMEIDA, Wilson Castello. **Lições de Psicodrama – Introdução ao Pensamento de J. L. Moreno**. São Paulo, SP: Ágora, 1988.
- MARRA, M. M. **O agente social que transforma: o sociodrama na organização de grupos**. São Paulo: Ágora, 2004.
- MORENO, Jacob Levy. **Psicodrama**. São Paulo, SP: Cultrix, 1993.
- ROMAÑA, Maria Alicia. **Psicodrama Pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 1987.

[3.4]

O estudo de caso contextualizado nas medidas socioeducativas: o caso de Três Lagoas - MS

Angélica dos Santos Silva¹

Cintia Yamamoto Queiroz de Oliveira²

Luís Fernando Tondeli Fochi³

Rosires Magalhães da Silva⁴

Maria Fernandes Adimari⁵

RESUMO

O artigo faz um estudo de caso de uma adolescente que cumpriu medida socioeducativa de internação na UNEI, Unidade Educacional de Internação Tia Aurora, no município de Três Lagoas. Primeiramente o artigo contextualiza a peculiaridade

1. Orientada - Assistente Social pela UNILINS – Especialização – lato sensu “Psicanálise, Educação e Assistência Social” pela FAISA – Ilha Solteira, SP. Funcionária Pública Estadual e Socioeducadora lotada na Unei – Tia Aurora como Assistente Social desde dezembro de 2005, e-mail: angelica.marrom@hotmail.com

2. Orientada - Assistente Social – Especialização em Gestão Pública, Empresária e Funcionária Pública e Socioeducadora no CREAS-Centro de Referência Especializado da Assistência Social da Prefeitura Municipal de Três Lagoas – MS como Assistente Social, e-mail: cintiayqueiroz@hotmail.com

3. Orientado - Psicólogo – Especialização em Gestão Pública com ênfase em famílias sociais – Professor Universitário e Funcionário Público e Socioeducador lotado no CREAS - Centro de Referência Especializado da Assistência Social da Prefeitura Municipal de Três Lagoas – MS como Psicólogo, e-mail: fochi.psi@gmail.com

4. Orientada - Pedagoga pela UFMS – Especialização em Didática pela AECU e em Gestão Educacional pela LFG/ANHANGUERA-UNIDERP, Professora, Professora Universitária e de Cursos de Pós Graduação, Funcionária Pública e Socioeducadora lotada como Coordenadora de Políticas Públicas da Assistência Social no CREAS-Centro de Referência Especializado da Assistência Social da Prefeitura Municipal de Três Lagoas – MS como Pedagoga, e-mail: rosiresmsilva@hotmail.com

5. Graduada em Geografia e Mestrado em Educação Pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2005). Professora Formadora em Geografia e Sociedade e Docência e Relações Pedagógicas/EAD/UFMS. Coordenadora Executiva do Projeto Formação Continuada de Socioeducadores de MS - PEC/PRAE/UFMS, e-mail: maria.adimari@ufms.br e madimari@gmail.com

de econômica do município que passou abruptamente de predominantemente rural para uma cidade solidamente industrializada. É nesse cenário que as políticas públicas de Assistência Social e toda a rede de atendimento social de articula para desenvolver o atendimento socioeducativo em meio aberto e fechado no município. Os fundamentos metodológicos do estudo de caso e os registros sobre o histórico de vida do adolescente proporcionam reflexos relevantes para o entendimento (mesmo que parcial) do adolescente em questão.

Palavras-chave: Estudo de caso; Socioeducação; Histórico de vida; Contexto social.

INTRODUÇÃO

O Estudo de Caso apresentado neste artigo tem aplicabilidade nas Medidas Socioeducativas definida aqui com parâmetros e limitações, despertando o interesse e a curiosidade na construção do processo de investigação, delimitando-se o universo em que ele será apresentado.

Observaram-se os dados de identificação coletados inicialmente, para estudos, com a intenção de análise, dentro do sistema socioeducativo de Três Lagoas. Posteriormente, com apresentação dos cursistas da Formação continuada de Socioeducadores de MS, como exigência da metodologia do curso durante a realização do segundo módulo primário, ocasião em que a equipe mostra dados levantados e todo o processo do Estudo de Caso de um adolescente em cumprimento de Medida.

A discussão inicial desta modalidade dentro da Medida Socioeducativa tem uma preocupação de se entender o adolescente, por meio de levantamento de dados, na expectativa de que estes consigam apontar elementos norteadores para que o estudo do caso consiga apontar e expor informações, considerando suas especificidades, como a compreensão das definições, das atitudes, do comportamento, das relações interpessoais do adolescente relacionadas à família e à sociedade; dados estes, que darão as balizas para as intervenções socioeducativas mais apropriadas, e assim, direcionar e elencar as personagens em atendimento.

O estudo de caso em pauta neste trabalho descreverá e caracterizará as abordagens, tanto quantitativas como qualitativas no propósito do atendimento e acompanhamento da área de referência.

Destaca-se também, que ao fazer um estudo de caso ocorre a operacionalização e produção de conhecimentos, uma vez que está entrando em um território estranho, em função dos grandes debates em torno dos pressupostos daquela família em questão, dos métodos e das técnicas a serem realizadas para esse estudo, que busca, acima de tudo, compreender o adolescente em evidência, seu habitat, sua cultura e o que tem ao longo de sua história como “locus” de produção de conhecimento. Isto possibilita a construção de diversas formas de se desenvolver as ações socioeducativas. Daí o debate, os enfrentamentos e as discussões para se chegar a um razoável consenso sobre a “melhor” ou a mais “apropriada” e “verdadeira” forma de se intervir junto ao adolescente, desde o ato de se aprender e compreender a realidade, para realização das intervenções necessárias.

Nota-se que uma vez inserido em um programa socioeducativo, o adolescente será avaliado para identificação de suas potencialidades, interesses e necessidades, vindo de encontro com a importância da interação do meio Aberto e Fechado, e consecutivamente, para se realizar a construção do Plano Individual de Atendimento-PIA.

Com um olhar direcionado especificamente às intervenções a serem realizadas no estudo de caso, garante-se um melhor atendimento ao adolescente em acompanhamento e a sua respectiva família.

Considerando ainda, a importância desse propósito exibe-se neste artigo um estudo de caso complexo como instrumento de investigação e análise que irá esboçar a metodologia da respectiva investigação e sua aplicabilidade nas Medidas Socioeducativas em Meio Aberto e em Meio Fechado no município de Três Lagoas - MS.

CONTEXTUALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DO MUNICÍPIO DE TRÊS LAGOAS

O Município de Três Lagoas está localizado no sul da região Centro-Oeste, especificamente a leste do Estado de Mato Grosso do Sul. Trata-se de uma cidade caracterizada como a terceira mais populosa e mais importante do Estado de Mato Grosso do Sul e sendo o 25º município mais dinâmico do Brasil.

De acordo com estimativas do IBGE de 2013, Três Lagoas é a terceira cidade mais populosa de Mato Grosso do Sul, além de ser o 271º município brasileiro possuindo: população estimada para o ano de 2013 em 109.633 habitantes e, com apontamentos, de que em 2010 foi de 101.791. É, ainda, um município com o quarto maior PIB de MS (3,11 bi em 2011).

Três Lagoas que projetou-se como polo industrial de nosso Estado. O motor principal da economia de Três Lagoas são as indústrias que potencializaram a evolução do município, que saiu recentemente de um caráter rural passando muito rapidamente a município industrializado.

ASSISTÊNCIA SOCIAL EM TRÊS LAGOAS

No município, a Secretaria de Assistência Social atua com gestão plena e oferece os serviços de proteção à população como, rede socioassistencial, serviço de proteção básica e proteção especial.

Conta a Proteção Social Especial com o atendimento Média Complexidade e no CREAS há outros serviços, o de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de Serviço à Comunidade (PSC).

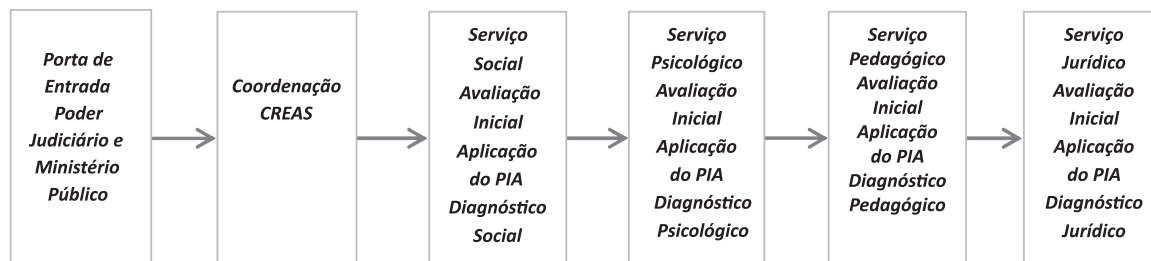
Considerando o que se determina o ECA Art.º 112 IV – que especifica que a: Prestação de Serviços à Comunidade – P.S.C. consiste na realização, pelo adolescente, de serviços comunitários gratuitos e de interesse geral, por período não excedente há seis meses, com jornada semanal de oito horas, junto a organizações governamentais e não governamentais da rede Socioassistencial. A Liberdade Assistida – L.A. será adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente.

Desta forma, o entendimento do sistema socioeducativo que opera com o meio fechado e o socioassistencial que opera com o meio aberto deste município é de que estas duas instâncias devem operar de maneira integrada, para que as ações sejam fortalecidas, com resultados mais satisfatórios.

O ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO EM TRÊS LAGOAS

O CREAS tem a missão de oferecer acompanhamento multiprofissional especializado e contínuo às crianças, adolescentes, indivíduos (idosos, pessoas com deficiências, LGBT) com seus direitos violados (decorrentes de violências) e suas famílias, adolescentes em cumprimento de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto do Termo Prestação de Serviços à Comunidade - PSC e/ou Liberdade Assistida- LA.

A equipe técnica de referência no CREAS realiza atendimentos e acompanhamentos com os profissionais que acolhem, direcionam, orientam e fazem os devidos encaminhamentos quando se faz necessários para a rede socioassistencial, estando assim no CREAS:



A UNEI (UNIDADE EDUCACIONAL DE INTERNAÇÃO) TIA AURORA

Em Três Lagoas-MS, os adolescentes que cometem ato infracional são encaminhados para a Unidade Educacional de Internação Masculina Aurora Gonçalves Coimbra “Tia Aurora”, instituição de natureza pública, mantida pelo Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, por intermédio da Secretaria de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP), e da Superintendência de Assistência Socioeducativa (SAS). A Unei “Tia Aurora” tem capacidade para atender 12 adolescentes, do sexo masculino, na faixa etária de 12 até 21 anos de idade incompletos, encaminhados pelo Poder Judiciário.

A medida socioeducativa adotada em forma de internação é o atendimento de execução mais complexo, uma vez que impõe limites ao adolescente praticante de ato infracional e assegura os seus demais direitos. É aplicada pela autoridade judicial, após o devido processo legal, quando se tratar do referido ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa; por reiteração no cometimento de outras infrações graves ou por descumprimento reiterado e injustificável de medida anteriormente imposta. (Art. 121 do ECA).

Destacando-se que a internação praticada nas Medidas Socioeducativas sujeita-se a princípios que condicionam e orientam a aplicação da medida privativa de liberdade, são eles:

- Brevidade, mostrando que a internação deve ser mantida em menor tempo possível, determina-se o prazo máximo de três anos; sendo necessária a reavaliação a cada seis meses a manutenção da medida ou a substituição desta medida por outra mais apropriada;
- Excepcionalidade revela o reconhecimento de que, antes de se aplicar essa medida, considera-se a probabilidade de aplicação ao caso do elenco de medidas alternativas a sua adoção, de acordo com o art. 122, § 2º, do ECA que estipula que em hipótese alguma será aplicada a internação, considerando o fato de haver outra medida adequada
- Respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, evidenciando o fato de que se deve considerar que na idade adulta, essa medida deve ser evitada ao máximo, deno-

tando-se que no período em que o ser humano está construindo sua identidade e traçando seu projeto de vida, o ato de se adotar essa medida vem assumir um caráter extremamente comprometedor ao desenvolvimento pessoal e social do adolescente/jovem.

Ressaltando que, o “Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)” de 13 de julho de 1990, é realmente tudo o que a criança e o adolescente precisavam para ter seus direitos garantidos e respeitados. Somando-se ao Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) que orientam a efetivação do atendimento socioeducativo e dos diversos aspectos que permeiam a construção e a execução do Plano Individual de Atendimento – PIA, a ação socioeducativa estruturou-se principalmente em bases éticas e pedagógicas, sustentada pelos princípios dos direitos humanos. A opção que a sociedade encontrava era o extermínio ou a correção na base de punições severas, sem ao menos antes avaliar cada situação.

Entretanto, a partir dos anos 90 a sociedade passou a ver a questão da Infância e da Adolescência com outro olhar, onde emerge o problema dos adolescentes que cumpre Medida Socioeducativa em meio fechado é um fato concreto, não aparecendo como fato isolado, e sim, uma consequência de todo o quadro político, social e econômico.

Tendo em vista que os adolescentes na fase de cumprimento de medida socioeducativa, especificamente como internação, em Três Lagoas-MS, por meio dos atendimentos psicossociais são conduzidos a uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada onde procuramos por meio do “Estudo de Caso” compreender e explorar tais contextos que envolvem esses diversos fatores. Dentro desse estudo, consideram-se algumas características para descrever situações ou fatos e proporcionar conhecimento acerca do fenômeno estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso, e assim sistematizar vários objetivos.

Para tanto, utilizamos diversos meios (observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, registros de atendimentos, entre outros); bem como, busca-se por meio da intersectorialidade, a otimização de saberes, em prol de um objetivo comum e compartilhado, fundamentado na organização e trabalho em rede para a compreensão e atuação sobre os problemas.

A realização de ações conjuntas, a perspectiva de se adotar o adolescente como sujeito de direitos, considerando sua singularidade, potencialidades, é que darão lastro para que no tocante a sua real finalidade de reeducação e reinserção, a medida socioeducativa de internação se efetive.

Consequentemente, no município a territorialização tem o reconhecimento da presença de vários e diferentes fatores sociais e econômicos, onde podemos elencar indivíduos e famílias que vivem em situações de vulnerabilidade ou com seus direitos violados; identificando-se os serviços oferecidos no município por equipe técnica de referência e ainda, reconhecendo a Rede Socioassistencial e o Sistema de Garantia de Direitos como prestadores de um trabalho voltado para o fortalecimento dos vínculos após o estudo de cada caso.

AS COMPOSIÇÕES FAMILIARES

A descoberta científica causou grande impacto tecnológico com o surgimento dos anti-concepcionais em 1960. Nesse contexto, a sexualidade feminina, ou seja, a vida sexual da mulher não está relacionada à reprodução. Nesse momento, as possibilidades de trabalho remunerado tornam-se influência e independência.

Nas famílias tradicionais, o homem era considerado como figura de respeito e autoridade. Era chamado de chefe de família por ser responsável pelos rendimentos do sustento da família, enquanto a mulher era definida com chefe da casa, responsável por zelar pelo dinheiro e pelo desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, houve alterações nas funções sociais, devido à reestruturação produtiva do mercado de trabalho e os momentos de crise. Logo, as idas e vindas da instabilidade econômica, faz com que surjam atividades não formais. Todas essas mudanças na sociedade trouxeram alteração na configuração da família, principalmente nas famílias de extrema pobreza.

As famílias pobres, em geral, ficam em condições mais vulneráveis a ocorrer rupturas conjugais. Nestas famílias onde o pai é o centro e depende apenas dele o sustento, as situações são precárias. Da mesma forma, quando a família é chefiada pela mulher, o que é mais comum atualmente, vivem situações precárias devido às diferenças de trabalho e remuneração, o que caracteriza conflitos e condições de pobreza, ou seja, devido aos problemas econômicos houve mudanças também de papéis, não é só o homem que trabalha e sustenta a família; quando a família é constituída por homem e mulher, passa a realizar funções que antes era realizada apenas pelas mulheres.

As mulheres são inseridas, cada vez mais no mercado de trabalho e passam a não conseguir concluir todos os papéis de genitora, esposa e educadora dos seus filhos; logo, transmitem algumas funções para outras mulheres de dentro ou fora da vida doméstica.

Nessa ótica, a família encontra-se vários desafios: de um lado miséria, pobreza e problemas de violências, drogadição, dentre outros. Logo depara com a importância de garantir um ambiente saudável, estável e afetivo para que os filhos tenham perpassado um desenvolvimento adequado para desempenhar boas condições para a vida do ensino escolar. Neste momento, a família encontra-se com várias responsabilidades e, nesse contexto, conta com o apoio de uma política pública, que apoia e ajude a suprir suas necessidades e carências, possibilitando uma vida adequada e que saiam da zona de extrema pobreza, garantindo sua integridade física, afetiva e moral.

Para Osório (1997) são muitas as variáveis do ambiente, da sociedade, da economia, da cultura, da política e/ou da religião que determinam as diferentes composições das famílias até hoje. Pode ser definida como uma unidade de grupo onde se desenvolvem três tipos de relações pessoais: aliança (casal), filiação (pais/filhos) e consanguinidade (irmãos), e que a partir dos objetivos genéricos de preservar a espécie, nutrir e proteger a descendência e fornecer-lhe condições para a aquisição de suas identidades pessoais, desenvolveram funções diversificadas de transmissão de valores éticos, estéticos, religiosos e culturais.

A família é um sistema em que todos os seus membros estão envolvidos, nesse sentido: é um tipo especial de sistema, com estrutura, padrões e propriedades que organizam a estabilidade e a mudança. É também uma pequena sociedade humana, cujos membros têm contato direto, laços emocionais e uma história compartilhada. (MINUCHIN, 2011).

Dentro dos referenciais sociais e culturais de nossa época e de nossa sociedade, cada família terá uma versão, a qual dá significado à experiência vivida. Ou seja, trabalhar com famílias requer a abertura para uma escuta, a fim de localizar os pontos vulneráveis, mas também os recursos disponíveis. (SARTI, 2008)

Para Mestrinne e Carvalho (2009) Família e território tornaram-se centrais para a política social. Impregnam o conjunto das políticas sociais: para além da assistência social e do enfrentamento da pobreza, estão presente nas políticas de saúde, educação, habitação, entre outras.

ESTUDO DE CASO: FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo de caso a ser apresentado neste trabalho tem origem na pesquisa psicossocial, pedagógica e jurídica da Medida Socioeducativa, detalhada em um caso específico, individual e bastante complexo, que explana uma dinâmica de trabalho, voltado a procedimentos adotados pelas equipes de referência do meio aberto, por meio do CREAS e do meio fechado da UNEI Tia Aurora.

Segundo Goode e Hatt (1969) o estudo de caso é um meio de organizar dados, preservando o objeto estudado o caráter unitário. Enquanto que, para Yin, (2005) o estudo de caso representa uma investigação empírica e compreende um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados.

Assim, é possível considerarmos o “Estudo de Caso” como um instrumental, que deve conter informações obtidas a partir da coleta de dados organizada e utilizada por meio dos métodos de investigação para que assim, se possam planejar atendimentos de casos desde os mais simples aos mais complexos e subjetivos.

Os estudos de caso podem ser realizados de duas maneiras: como “Unidade” ou “Indivíduo” nos atendimentos de casos únicos, ou em caso como “Múltiplo” que são voltados a vários focos administrados concomitantemente a vários indivíduos ou a várias organizações.

Considerando os referenciais acima citados, os estudos de caso priorizam as abordagens qualitativas de levantamentos que possuem fundamentais interpretações nos contextos através das investigações, das retratações, das origens das informações e conseqüentemente o que pode manifestar os diferentes pontos de vista no objeto de estudo no caso em atendimento.

Quando estamos lidando com problemas pouco conhecidos e a pesquisa é de cunho exploratório, este tipo de investigação parece ser o mais adequado. Quando o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada. Ainda quando a nossa preocupação for a compreensão da teia de relações sociais e culturais que se estabelecem no interior das organizações, o trabalho qualitativo pode oferecer interessantes e relevantes dados. Nesse sentido, a opção pela metodologia qualitativa se faz após a definição do problema e do estabelecimento dos objetivos da pesquisa que se quer realizar (GODOY, 1995B, p.63).

A metodologia utilizada no estudo de caso apresentado neste artigo está pautada na pesquisa bibliográfica, com foco nos dados levantados a partir do atendimento e acompanhamento psicossocial, pedagógico e jurídico de um caso verídico e complexo no município de Três Lagoas. Porém, com a prerrogativa do sigilo do nome real e alguns dados cadastrais do adolescente atendido pelas Medidas Socioeducativas em Meio Aberto no CREAS e em Meio Fechado através da UNEI “TIA AURORA”, foi-lhe dado um nome fictício.

Sendo possível acompanhar o raciocínio de Gil dentro do estudo de caso apresentado, quando ele que afirma: “O delineamento se fundamenta na idéia de que a análise de uma uni-

dade de determinado universo possibilita a compreensão da generalidade do mesmo ou, pelo menos, o estabelecimento de bases para uma investigação posterior, mais sistemática e precisa” (Gil, 1991, p. 79).

A estrutura do estudo de caso em apresentação está delineada com o objetivo de investigar e compreender o atendimento de um adolescente que cometeu atos infracionais que teve acolhimento e acompanhamento nas Medidas Socioeducativas tanto em Meio Aberto como em Meio Fechado, no município de Três Lagoas.

Assim, obtendo-se informações a partir da pesquisa exploratória e explicativa e adequada aos métodos de estudo de caso como fenômeno contemporâneo e investigado em seu contexto total a partir do entendimento e das tomadas de decisões e respectivos encaminhamentos para os resultados finais.

Segundo Yin (2005) trata-se de uma forma de se fazer pesquisa investigativa de fenômenos atuais dentro de seu contexto real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidos.

De acordo com Gil (1991), o estudo de caso é caracterizado pelo estudo exaustivo e em profundidade de poucos objetos, de forma a permitir conhecimento amplo e específico do mesmo; tarefa praticamente impossível mediante os outros delineamentos considerados.

Mas, de forma geral, o Estudo de Caso aponta neste artigo a vivência da realidade, com base na discussão, na análise e na busca de solução do problema extraído da vida real de um caso muito complexo de um adolescente em conflito com a Lei. Tratando-se de uma estratégia metodológica que pretende contrapor às questões “como” e “por que” as situações ou fenômenos acontecem.

ALGUMAS INFORMAÇÕES RELEVANTES SOBRE O ADOLESCENTE

A situação em evidência neste trabalho é a amostragem de um caso verídico de um atendimento e acompanhamento pelo Meio Aberto e pelo Meio Fechado; mas, apresentando-se com nome e dados de identificação de forma fictícia como forma ética e preservação do adolescente que reside na cidade de Três Lagoas.

IDENTIFICAÇÃO DO ADOLESCENTE	
Nome: Duda Silva	
Data de Nascimento: 19 / 04 / 1997	Idade: 17 anos
Naturalidade: Três Lagoas	Nacionalidade: Brasil
Estado Civil: Solteiro	
Mãe: Josefina da Silva	
Pai: Desconhecido	
Responsável: Avó Materna	
Endereço: Rua das Amêndoas	Bairro: Parque dos Poderes
Cidade: Três Lagoas	UF: MS

A Família do adolescente “Duda Silva” é conhecida pelo juízo local por violações ocorridas desde o ano de 1982, vindo com um histórico relevante ao longo de três décadas, com vulnerabilidade nos troncos familiares que apresenta inúmeros processos envolvendo as crianças e os adolescentes desta família.

O adolescente cumpriu até novembro de 2013 a Medida Socioeducativa pela prática de roubo e furtos praticados para sustentar o vício das drogas. A trajetória de Duda é complexa, pois, apresenta comportamento diferenciado, com família disfuncional e usuárias de substâncias psicoativas e principalmente sem vínculos afetivos. Nesta família percebe-se, também, que a figura da avó materna é a única pessoa de referência que tem estado presente na vida de Duda.

O caso “Duda” apresenta vulnerabilidade social transgeracional, sendo atendido por toda a rede pública SUS e SUAS do município e Estado – SETAS, como também do Sistema de Garantia de Direitos – SGD. Sua trajetória de vida contribui para compreender falhas sociais que o tornaram mais vulneráveis ao cometimento de atos infracionais.

DATAS	TRAJETÓRIA DE DUDA
• 28/11/2008	Encaminhado pela Escola Estadual Bom Jesus que na época frequentava, onde apresentou mau comportamento e com a falta de medicação houve a necessidade de submeter a avaliação psiquiátrica e subsequente na APAE , com laudo: CID F 60.9 = transtorno de personalidade e comportamental; CID F91 = dificuldade de conduta restrita ao contexto familiar; Genitora fez uso abusivo de substância psicoativa no período gestacional.
• 2009	Encaminhado para triagem na instituição “APAE” e sendo inserido o adolescente não concluiu o ensino educacional; Negligência no contexto familiar; Potencializando atos destrutivos na convivência social.
• 2010	Encaminhamento a Comunidade Terapêutica São Francisco de Assis.
• 02/06/2011	Primeira entrada na UNEI Encaminhado para documentação pessoal (RG/ CPF / 2ª VIA C.N).
• 23/11/2011	Encaminhado para exames de rotina (sangue; fezes; urina; DST-AIDS e atualização da carteira de vacina).
• 09/12/2011	Encaminhamento da família para o CREAS – providenciar traslado para o município de Campo Grande. Visita familiar ao adolescente no Centro Recomeçando.
• 20/12/2011	Saída da “UNEI” de Três Lagoas e entrada no Centro Recomeçando.
• 25/01/2012	Desligado do Centro Recomeçando por indisciplina.
• 31/01/2012	Volta para UNEI, tendo: -Atividades de esporte e lazer; -Atendimento psicossocial individual; -Participação no projeto xadrez; -Escolarização.
• 16/05/2012	Progressão de medida socioeducativa: - Encaminhamento ao CAPS AD; - Encaminhado para CREAS – Com o termo de Liberdade Assistida - L.A.
• 18/05/2012	Entrada no CREAS para cumprir Medida Socioeducativa em Meio Aberto com o termo de Liberdade Assistida – LA.
• 28/05/2012	Encaminhado para a rede municipal de Ensino Educacional.
• 30/05/2012	Acionando o Conselho Tutelar devido à negativa da vaga escolar.
• 05/06/2012	Efetuada a matrícula escolar na Rede Municipal de Ensino – na Escola Municipal Elson Lot Rigo.

DATAS	TRAJETÓRIA DE DUDA
• 19/06/2012	Encaminhado para o Centro de Especialidades Médicas Dr. Júlio Maia – CEM: para avaliação médica psiquiátrica. - CID F90.0 – Distúrbio da atividade de atenção
• 29/06/2012	Encaminhamento ao Projeto Mão Amiga para o Curso de Informática.
• 17/09/2012	Continuidade ao acompanhamento psiquiátrico no CEM/retorno.
• 25/02/2013	Encaminhado pela equipe multidisciplinar do CREAS ao poder judiciário para reavaliação do processo do adolescente (não atingiu com as metas pactuadas no plano individual de atendimento - PIA).
• 06/08/2013	Retorna para a UNEI – quebra do cumprimento da MSE / LA meio aberto (Medida Socioeducativa na Modalidade Sanção).
• 05/11/2013	Cumprida a Medida Socioeducativa no Meio Fechado. Procedimento Judicial: Extinção da Medida de Rigor. Encaminhamento para a rede de Proteção Social Básica de Referência

O adolescente Duda continuou a praticar atos infracionais e através da Pesquisa no Sistema Integrado de Gestão Operacional – SIGO, verificado por técnicos da Unei Tia Aurora, pode-se observar que nas datas abaixo praticou:

DATAS	TRAJETÓRIA DE DUDA
10/01/2014	Abordagem de veículo
30/08/2014	Tráfico de drogas

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O crescimento significativo do polo industrial em que o município encontra-se, atualmente, mostra-nos que o aceleramento da potência industrial e comercial provoca questionamentos e preocupações quanto ao desenvolvimento econômico e social de Três Lagoas, principalmente ao que tange a proposta do SUAS – Sistema Único de Assistência Social, quando evidencia uma população específica declinada ao acompanhamento psicossocial, pedagógico e jurídico.

Considerando esta visão de crescimento, por consequência, geram questões relativas à aplicação de Medidas Socioeducativas previstas no ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente do público alvo, sob a orientação do SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, no caso específico ao adolescente autor de atos infracionais.

O trabalho desenvolvido nas Medidas Socioeducativas visa à contribuição para a reintegração e reinserção social do adolescente, no âmbito do Meio Aberto, o acompanhamento em psicossocial, pedagógico e jurídico, enquanto que no Meio Fechado com acompanhamentos sistemáticos no setor psicossocial, educacional, jurídico, esportivo e de saúde; tudo isso possibilita a construção e o fortalecimento da autoestima do adolescente em cumprimento de Medida Socioeducativa, buscando o autoconhecimento e o exercício dos seus direitos e deveres, de modo a auxiliar a sua inserção no mercado de trabalho, na escola e na família; percebendo-se que esse adolescente é o próprio agente de transformação e protagonista de sua história na sociedade, sendo responsável e consciente dos seus próprios atos e limites.

Conforme o que se expôs neste artigo, o trabalho das medidas socioeducativas no meio aberto e no meio fechado vem de encontro à importância de se construir o PIA - Plano Individual Atendimento para acompanhamento da pactuação de metas previamente estabelecidas e da evolução do atendimento ao adolescente e sua família dentro do contexto social.

Especificamente neste caso, o adolescente passou pelas fases de desenvolvimento de forma complexa, provocando inquietações e limitações, juntamente com as intervenções multidisciplinares socioeducativas; não se deu conta de que ele é agente de transformação social, ser responsável e consciente dos seus próprios atos e limites com possibilidades para se garantir o desenvolvimento autônomo e emancipatório adequado perante sua conduta no convívio social.

Considerando, então, que neste estudo de caso foi possível notar a ausência do apoio familiar e assim, devido à extinção dos vínculos afetivos, gerou-se comportamentos disfuncionais.

Ao analisar o contexto, os atos infracionais podem ser entendidos como expressão das dificuldades vividas pelas famílias no seu curso de vida, não como o fim de um processo educativo mal sucedido, mas como um momento dramático do processo de viver do adolescente e sua família que pode provocar transformações (MIOTO, 2001).

Lembrando que, a peça fundamental do estudo de caso contextualizado nas Medidas Socioeducativas é a demonstração da rotina de um adolescente em conflito com a lei, que ao mesmo tempo pratica diversos atos infracionais, paralelamente, ao instante em que ele foi assistido pelas medidas socioeducativas e assim, sendo possível visualizar neste artigo a seguinte proposta ao leitor como prática e entendimento de que a: “Contribuição da praticidade do desenvolvimento dos trabalhos estreitados entre UNEI Tia Aurora e CREAS, fortalecem e garantem os sucessos e os desafios durante aos acompanhamentos dentro da Rede Socioassistencial e do Sistema de Garantia de Direito, vislumbrando um mecanismo voltado ao que se propõe a “Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e conseqüentemente, ao SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo), que como marcos legais vêm de encontro às Políticas Públicas”.

REFERÊNCIAS

ADIMARI, Maria Fernandes; PAES, Paulo Cesar Duarte; COSTA, Ricardo Peres da (Orgs.). **Formação Continuada de Socioeducadores:** aspectos do direito, da educação, e da gestão do Sinase. Campo Grande, MS: UFMS, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado, 1988.

_____. **Lei nº 12.594,** de 18 de janeiro de 2012. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Brasília, 2012.

CREAS – **Dados sobre o Centro de Referência Especializado no MDS** através do site: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protecaoespecial/creas>

FUNDO MUNICIPAL DA ASSISTÊNCIA SOCIAL – **Portal da Transparência da Prefeitura Municipal de Três Lagoas,** pesquisa no site: <http://transparencia.treslagoas.ms.gov.br/transparencia/publico/arrecadacao.xhtml>

- Gil, A. C. (1994) **Como elaborar projetos de pesquisas**. São Paulo: Editora Atlas.
- Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia – IBGE, 2010. **Dados de Três Lagoas** usando o Link; <http://cod.ibge.gov.br/234P7>
- Lakatos, E. M. E Marconi, M.A. (1996) **Técnicas de pesquisa**. 3a edição. São Paulo: Editora Atlas, 1996.
- Lei Federal nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. **ECA - Estatuto da criança e do adolescente**.
- MESTRINNE, Maria Luiza; CARVALHO, Maria do Carmo Brant. **Trabalhando com famílias no âmbito da proteção social**. 2009.
- MINUCHIN, Salvador. **Dominando a Terapia Familiar**. Porto Alegre, Artmed, 2011.
- MIOTO, R. Famílias e adolescentes autores de atos infracionais: subsídios para uma discussão. In: VERONESE, J., SOUZA, M., MIOTO, R. (org). **Infância e adolescência, o conflito com a lei: algumas discussões**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2001.
- MOTHÉ. Fernandes, M. **Ação Socioeducativa Pública**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2002. p.75.
- MOUSNIER, C. **O Ato Infracional à Luz da Constituição Federal**, do Estatuto da Criança e do Adolescente e das Regras Mínimas de Beijing”, Rio de Janeiro: LiberJuris, 1991, p.62.
- OSORIO, Luiz Carlos; VALLE, Maria Elizabeth Pascual do Valle (colaboradores). **Manual de Terapia Familiar**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS – **Histórico da Cidade e Aspectos** - pesquisa no site: <http://www.treslagoas.ms.gov.br/>
- SARTI, A, Cynthia. **Famílias enredadas**. Cortez, São Paulo, 2008.
- SILVA, Rosires Magalhães da; Renó, Vera Lúcia Renó. **Diagnóstico CREAS de Três Lagoas** - Três Lagoas – MS, 2014.
- TIPIFICAÇÃO Nacional 2014.
- TRÊS LAGOAS - CIDADES DO MEU BRASIL – **Pesquisa sobre Histórico e dados de Três Lagoas** usando o Link http://www.cidadesdomeubrasil.com.br/ms/tres_lagoas
- TRÊS LAGOAS - **Desenvolvimento Econômico - Conheça nossas potencialidades - Indústrias**. Pesquisa no site: <http://www.treslagoas.ms.gov.br/view/cidadao/industria-e-comercio/6/>
- TRÊS LAGOAS - **Pesquisa sobre Histórico e dados de Três Lagoas** usando o Link: <http://www.matsumo-tocorretora.com.br/conheca-treslagoas>
- TRÊS LAGOAS - Pesquisa sobre Histórico e dados de Três Lagoas usando o Link: <http://www.telelistas.net/ms/tres+lagoas>
- YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- ZANELLI, J. C. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. **Estudos da Psicologia**, n. 7, p. 79-88, 2002.

[3.5]

Teoria e prática do projeto político-pedagógico: algumas reflexões sobre a formação continuada de socioeducadores

Maria Fernandes Adimari¹

RESUMO

Este artigo tem por objetivo discutir o Projeto Político-Pedagógico – PPP, entendendo-o como um dos principais instrumentos pedagógicos dos centros e unidades socioeducativas. Para a elaboração do artigo realizamos pesquisa bibliográfica e documental. O PPP institucional consiste em instrumento de planejamento de onde derivam os demais instrumentos e práticas socioeducativas. As dificuldades dos socioeducadores, na elaboração e efetivação do PPP nas unidades torna mais relevante o presente estudo. Entendemos que as práticas coletivas e operacionalização dos trabalhos dos vários profissionais que atuam no âmbito da socioeducação estão em processo de construção necessitando a produção de reflexões teóricas para fundamentar e qualificar a sua execução.

Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico; Adolescente; Socioeducador.

INTRODUÇÃO

Com a promulgação do ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) foi inaugurada uma nova faze para os adolescentes autores de atos infracionais, com a abordagem de medidas socioeducativas, em detrimento da visão carcerária e punitiva.

Ao longo da trajetória, vinte e cinco anos do ECA, as mudanças em relação ao tratamento do adolescente tem avançado, em-

1. Graduada em Geografia e Mestrado em Educação Pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2005). Professora Formadora em Geografia e Sociedade e Docência e Relações Pedagógicas/EAD/UFMS. Coordenadora Executiva do Projeto Formação Continuada de Socioeducadores de MS - PEC/PRAE/UFMS. E-mail: maria.adimari@ufms.br e madimari@gmail.com

bora existam algumas dissonâncias com relação ao entendimento da sociedade e dos próprios socioeducadores.

A partir de então, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA que é a instância máxima de formulação, deliberação e controle das políticas públicas para a infância e a adolescência na esfera federal. Criado pela Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991, o CONANDA é o órgão responsável por tornar efetivo os direitos, princípios e diretrizes contidos no ECA, publicando em 2006 a resolução que origina a concepção do SINASE centrado na educação dos adolescentes. Em 2012 foi instituída a Lei SINASE- Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - Lei Nº 12594. Todo este conjunto de leis são sucedâneas ao ECA, que apresenta novas concepções, fundamentos e princípios acerca do adolescente a quem é atribuída a autoria de atos infracionais, bem como outras políticas públicas sobre a socioeducação que orientam os trabalhos socioeducativos.

Entretanto, a falta de formação específica em socioeducação e a mobilidade destes profissionais nos centros socioeducativos, nos leva a supor que isso contribua para fragilizar algumas ações dos socioeducadores, pois conhecer as leis é necessário, porém é necessário o aprofundamento das questões teórico-metodológicas, no sentido de qualificar os trabalhos, na abordagem pedagógica, pois esta é que dará a materialidade necessária dos fundamentos e princípios do ECA.

A distância entre a prática e as leis vigentes é extensa. Para que haja uma aproximação de tais elementos, é necessária uma discussão sobre as propostas e os objetivos das leis. Simplesmente agir sem haver um entendimento do que realmente se pretende é fazer no vazio. Isso significa implicar-se, na prática, nas discussões e nas reflexões, para que as ações tenham concretude e significados. (HOMRICH. 2007).

Mas, devemos considerar que os operadores do sistema socioeducativo, em sua maioria, não tem formação pedagógica, mas técnica e isto têm sido um complicador, para que a equipe tenha clareza do sentido do todo e realizar ações de cunho pedagógico, ao contrário das ações de caráter punitivo e repressivo que vem sendo praticadas, muitas vezes por falta de formação dos operadores do sistema. Também deve considerar as dificuldades dos trabalhos em equipe, onde cada segmento trabalha de forma compartimentada, de acordo com as especificidades de cada profissional. Diante disso, a dinâmica pedagógica fica comprometida, pois, se não há integração e adesão entre os trabalhos dos operadores, da mesma forma não haverá integração nem adesão do adolescente com os demais atores ligados ao sistema. Assim, conceber o PPP numa dinâmica coletiva e pedagógica tem sido um grande desafio.

Durante os trabalhos de formação de socioeducadores nos Estados de Mato Grosso do Sul, Acre, Amazonas e Paraíba, sempre encontramos os socioeducadores preocupados com a elaboração do Projeto Pedagógico, para atender às exigências legais, de acordo com a Resolução CONANDA (2006), onde ela sinaliza que toda unidade ou centro socioeducativo deve ter “[...] projeto pedagógico claro e escrito em consonância com os princípios do SINASE. [...]”. Estes princípios são:

- 1. Respeito aos direitos humanos considerando a singularidade e pluralidade do adolescente** – ao conhecer o adolescente, sua história de vida, a equipe multidisciplinar irá propor as ações necessárias para que o adolescente seja atendido, individual e coletivamente, no sentido de superar os problemas que obstaculizaram a vida deste adolescente, pois ele é um indivíduo com singularidades a ser conhecidas, para dar subsídios

na elaboração do seu plano de atendimento. Aqui começa o PIA - Plano Individual de Atendimento;

- 2. Responsabilidade solidária da Família, Sociedade e Estado pela promoção e a defesa dos direitos de crianças e adolescentes – artigos 227 da Constituição Federal e 4º do ECA** – a corresponsabilização da família é vital no processo socioeducativo, não se esquecendo de que foi de lá que o adolescente veio e é para lá que ele retornará. Aqui a rede deve ser acionada para fazer o Estudo de Caso, colhendo informações importantes para o PIA, pois o mesmo envolve várias instâncias como, por exemplo, a educação, a saúde, o sistema judiciário, o sistema socioeducativo, enfim todas as instituições e organizações sociais que possam oferecer informações sobre o adolescente. Além do técnico de referência do adolescente, a equipe multidisciplinar deve participar de todo o processo, pois as informações são variadas e depende de múltiplos olhares;
- 3. Compreender o adolescente como pessoa em situação peculiar de desenvolvimento, sujeito de direitos e responsabilidades e estimular seu protagonismo** – garantir o direito do adolescente significa, entre outras coisas, inclusão escolar, atividades esportivas, arte educação, assistência à saúde física e mental, acesso ao mundo do trabalho, provocar o adolescente para fazer seu plano de vida, participar da elaboração do PIA e pactuar as ações previstas. A presença da família é importante, pois fortalece os vínculos, bem como a rede como parceira, no planejamento e nas ações;
- 4. Gestão democrática e participativa das políticas e no controle das ações em todos os níveis** – a gestão é o ponto principal para que toda e qualquer instituição ou organização atinja os objetivos e metas pleiteados. A gestão em centro socioeducativo exige conciliar a proposta socioeducativa e os meios para efetivá-la. As propostas são da - Escola Nacional de Socioeducação - ENS (13 /01/2015) e outras orientações do SINASE. Para efetivação destas propostas, a gestão deve conhecer as políticas públicas, o centro socioeducativo com todas as suas peculiaridades e planejar as ações. Aqui cabe ressaltar o papel do Projeto Político Pedagógico - PPP como norteador de todas as ações, de onde deriva todos instrumentais a serem utilizados pelo centro como, por exemplo, PIA, estudo de caso, plano de ação, regimento interno e demais instrumentos a serem utilizados, com fundamentação teórica metodológica comum a todos.

Estes princípios vão nortear os trabalhos do sistema socioeducativo e espera-se, que todo operador do sistema conheça e domine o aparato legal, os fundamentos e os princípios norteadores preconizados na Constituição Federal (1988), no ECA(1990), CONANDA (2006) no SINASE (2012) e demais políticas públicas sobre o sistema de garantia de direitos com ênfase a adolescente autor de ato infracional e as tratativas ensejadas em cada Estado.

Até o ano de 1990, os atos infracionais de “menores” estavam sob a égide do Código de menores (Lei nº 6.697/79). Em 1990 o ECA surge como divisor de águas entre o adolescente em situação irregular, o menorismo e o adolescente, sujeito de direito, que necessita de proteção integral. Esta mudança não é uma questão semântica, pois traz em seus aspectos doutrinários profundas mudanças nas concepções e fundamentação teórico-metodológicas sobre adolescentes em condições de vulnerabilidade sinalizando os papéis do Estado, da família e da sociedade.

Embora o ECA tenha completado 25 anos e as Leis e políticas públicas sucedâneas, seu entendimento e aplicabilidade, ainda encontra algumas dissonâncias por parte dos operadores do sistema socioeducativo, o que torna imperativo que haja formação continuada, preferencialmente em conjunto com a rede, no sentido de levantar as problemáticas, aprofundar-se teoricamente e rever as práticas.

A formação continuada merece destaque nas diretrizes da ENS “Formação contínua dos profissionais do sistema socioeducativo, independente das eventuais mudanças na administração política dos órgãos gestores” (ENS. SDH. 2014).

Falar em formação continuada significa dizer que não são ações pontuais e esporádicas, mas uma constante, para que os profissionais estejam sempre questionando e avaliando suas práticas buscando as teorias que sustentam suas práticas e propondo novas ações, de maneira a atender o adolescente com mais eficiência, com vistas à sua integração. Se por um lado o adolescente é beneficiado, da mesma forma o profissional também se fortalecerá no exercício de sua função e valorização profissional.

ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE TEORIA E PRÁTICA

O que denominamos de educador social ou socioeducador é o profissional que atua no sistema socioeducativo, quer da equipe técnica quanto dos socioeducadores, pois todos têm a mesma função, de acordo com sua especificidade, como psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, arte educadores, professores, agentes, enfim, todos fazem parte de uma equipe constituída para atender ao adolescente em cumprimento de MSE – Medida Socioeducativa, objetivando a formação desse sujeito para exercer uma prática social que supere àquela que o conduziu ao ato infracional.

A qualificação profissional do socioeducador ou educador social, ainda carece de regulamentação, embora seja objeto de discussões nas universidades e no Congresso Nacional. Enquanto isto não acontece, ele vai se adequando ao trabalho socioeducativo tendo na formação continuada sua base de qualificação profissional. Pereira e Barone (s/d) afirmam que:

Assim, educador social, desafiado pela cultura contemporânea, deve estar qualificado para o trabalho com a criança, o adolescente e o idoso, em situação de conflito pessoal e social. Ao mesmo tempo, deve analisar os pressupostos teórico, metodológico e prático da educação social, reconhecendo e valorizando a multiplicidade de ações educativas que estão presentes na vida cotidiana.

Desenvolver ações socioeducativas não é uma empreitada fácil na sociedade contemporânea, onde as transformações são constantes e exige dos profissionais, adequação aos novos conceitos e determinações sociais, com destaque especial aos educadores, quando se trata apenas aqueles que atuam na educação básica e socioeducadores, quando se trata daqueles que atuam no sistema socioeducativo, posto que suas funções são destinadas à formação de crianças e adolescentes para a vida em sociedade.

Há mais de oito anos, por meio do Programa Escola de Conselhos da PREAE/UFMS executamos projetos de formação continuada de socioeducadores em parceria com os órgãos gestores do sistema socioeducativo de Mato Grosso do Sul e isso nos credenciou para atuar em outros estados da federação como Acre, Amazonas, Mato Grosso e Paraíba. Em todos

estes territórios podemos constatar as dificuldades desses profissionais em desenvolver seus trabalhos, conforme preconizam o ECA e o SINASE, com a relevância dos aspectos pedagógicos em detrimento do sancionatório e carcerário.

Os instrumentais pedagógicos a serem construídos e utilizados pelos socioeducadores, a princípio gera estranhamento por parte desses profissionais, pois exige conhecimento, trabalho em equipe e gestão democrática, até então não praticada. Dentre estes instrumentais o **Projeto Político-Pedagógico – PPP**, o **Plano Individual de Atendimento – PIA**, O **Estudo de Caso**, **Regimento Interno**, dentre outros. Para que se garanta a efetividade de uma **gestão democrática** é fundamental que todos participam das deliberações, da organização e das decisões sobre o funcionamento dos programas de atendimento; do **diagnóstico** dinâmico e permanente, que se constitui no levantamento periódico e permanente quantitativo e qualitativo da situação do programa de atendimento, em seus diversos aspectos (administrativo, pedagógico, gestão e outros). *As assembleias são importantes para o exercício do protagonismo do adolescente; a avaliação participativa constitui-se numa ferramenta valiosa na formação do sujeito.*

Todos estes instrumentais serão construídos por todos, a partir do diagnóstico, que dará os elementos necessários para a elaboração do PPP, onde serão explicitados os planos de necessidades, com base em fundamentação teórica que sustentará as práticas dos profissionais, de acordo com os princípios do (CONANDA. 2006), do SINASE (2012) anteriormente mencionados e mais recentemente os parâmetros de gestão, metodológicos e curriculares contidos na Escola Nacional de Socioeducação – SINASE (2014).

Nas formações destes profissionais que tivemos oportunidades de participar, procuramos encontrar uma maneira de construir um PPP que pudesse ser operativo, de fácil entendimento pelos profissionais que atuam nas Unidades de Internação e nos Centros de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS, e acima de tudo que fosse construído pela equipe multiprofissional, com a participação de todos, como: socioeducador, psicólogo, assistente social, pedagogo, professor, gestor, rede enfim toda a equipe.

Para tanto, após a elaboração da parte introdutória e filosófica de acordo com as orientações gerais de construção de um Projeto Pedagógico optamos por fazer um quadro onde os principais temas fossem abordados, buscando responder aos questionamentos, por exemplo, Adolescente: a) **Conceitual** – o que se entende por adolescente? b) **Situacional** – como é o adolescente que chega para cumprir MSE? O que os profissionais tem feito para socioeducar este adolescente? Como são feitas as tratativas com o adolescente? c) **Operacional** – com base na conceituação e a situação em que se encontra o adolescente, o que fazer para melhorar este adolescente, quais os recursos humanos e físicos serão necessários para socioeducar o adolescente?

Desnecessário reafirmar que todos os profissionais foram convidados para a elaboração do PPP, mesmo porque cabe a cada profissional saber conceituar, avaliar e propor soluções sob a ótica de sua formação e atuação no sistema.

À guisa de ilustração, apresentamos o quadro abaixo, que é parte de um todo que compõe o trabalho socioeducativo, como: família, educação, saúde, gestão, dentre outros, para ilustrar a maneira que procuramos tornar mais claro e objetivo, para os socioeducadores do Centro Socioeducativo Aquiry – Rio Brando – Acre é um exemplo resultante deste trabalho:

ADOLESCENTE		
Conceitual	Situacional	Operacional
<p>É a fase que marca a transição entre a <u>infância</u> e a <u>idade adulta</u>. Com isso essa fase caracteriza-se por alterações em diversos níveis: físico, mental e social - e representa para o indivíduo um processo de distanciamento das formas de comportamentos e privilégios típicos da infância e de aquisição de características e competências que o capacitem a assumir os deveres e papéis sociais do adulto.</p>	<p>Adolescentes com baixa autoestima;</p> <p>Famílias em situação de vulnerabilidade social;</p> <p>Baixa escolaridade;</p> <p>Ausência de valores e limites pessoais e sociais;</p> <p>Envolvimento com Drogas Lícitas e ilícitas;</p> <p>Vitimas de diversos tipos de violência.</p>	<p>Desenvolver ações que desperte sua capacidade crítica como um ser histórico, por meio de oficinas temáticas em parceria com a Secretaria de Educação;</p> <p>Realizar grupos temáticos e/ou reflexivos que fortaleçam a participação familiar no processo socioeducativo: Assistência Social; Saúde e Judiciário;</p> <p>Ofertar, com qualidade, a escolarização, com vista ao avanço do seu processo de ensino e aprendizagem – Pedagógico.</p>
SEGURANÇA		
Conceitual	Situacional	Operacional
<p>Conjunto de normas e procedimentos com objetivo de Manter a ordem à disciplina e garantir os direitos dos adolescentes, preservando sempre a saúde física e mental de toda a comunidade socioeducativa.</p>	<p>Insuficiência de efetivo de agentes socioeducativos;</p> <p>Falta de normatização dos procedimentos padrões;</p> <p>Instituir o Conselho Disciplinar;</p> <p>Insuficiência de equipamentos de segurança;</p> <p>Falta de uma padronização na escolta dos educandos;</p> <p>Superlotação de adolescentes internos;</p> <p>Realização de trabalho que não é de competência da equipe de segurança.</p>	<p>Firmar parceria com a Polícia Militar e os Bombeiros para acionar quando necessário;</p> <p>Encaminhar os socioeducandos a Delegacia Especializada na Proteção da Criança e do Adolescente – DEPCA em caso de flagrante delito intramuros;</p> <p>Criação do Regimento Interno;</p> <p>Aquisição de Material de Segurança e de logística;</p> <p>Padronização das Ações Externas;</p> <p>Criação da rotina semanal da unidade.</p>

PPP do Centro Socioeducativo Aquiry – Rio Branco – AC. 2014

Esta construção foi um desafio para todos, pois requereu a presença e a participação de todos os segmentos do sistema, para pensar e definir tecnicamente, na sua especificidade, cada item do documento, porém discutindo, coletivamente, para propor a operacionalização das ações que pudessem atender ao conceito que se tem de adolescente, por exemplo, ver a situação em que ele se encontra, tanto pessoal quanto institucional e aqui vale ressaltar que são informações importantes para a construção do PIA - Plano Individual de Atendimento e propor as intervenções necessárias para aproximar ao máximo, do conceito assumido pela equipe. Principalmente nas unidades de internação a aplicação do PIA depende quase inteiramente do PPP.

Outro complicador é que nem todos os profissionais fizeram o curso. Vários foram os motivos. Em todos os Estados, como a formação era em serviço, nem todos servidores puderam comparecer, ou simplesmente não cumpriram a carga horária necessária. Outra situação

recorrente é a que os servidores são, em sua maioria, contratados e isto contribuiu para houvesse desistência de alguns cursistas e outros ocupavam a vaga, sem, contudo terem participado do início da formação, prejudicando a integralidade da proposta da formação o que contribuiria para o fortalecimento da equipe.

Mas, em se tratando do PPP a grande dificuldade foi o trabalho em equipe e a pactuação com a rede tanto interna quanto externa. Essa pactuação é necessária, para garantir a efetividade das ações planejadas.

No tocante à rede externa há muito que caminhar. Existem alguns órgãos e instituições como da saúde e da educação, por exemplo, que não poderiam se furtar ao compromisso social previsto em legislação, como o ECA que é o princípio da incompletude institucional, ainda em fase de compreensão e efetivação.

Embora pareça difícil a elaboração do PPP, por parte dos socioeducadores ou educadores sociais, aos poucos estes vão compreendendo a necessidade deste planejamento participativo da instituição. A equipe multidisciplinar é necessária em todos os momentos, pois como um assistente social poderia conceituar e propor ações em aspectos específicos da psicologia, por exemplo?

Portanto, a tessitura do PPP é uma tarefa árdua que requer conhecimento, engajamento da equipe e gestão democrática onde os socioeducadores são partícipes do processo, bem como o adolescente e a família são componentes desse processo, portanto devem participar da construção de um projeto que trata também de sua vida. Já é um momento de estudos, debates e reflexões sobre a situação em que se encontram e se presta como um espaço socioeducativo, por meio do protagonismo.

PALAVRAS FINAIS

Pelos nossos estudos realizados sobre o PPP e sua aplicabilidade, compreendido diretamente na orientação prática de sistema socioeducativo de diferentes Estados, podemos perceber alguns motivos para a subutilização e tão relevante instrumento pedagógico do sistema socioeducativo. Um é o pouco conhecimento por parte de muitos socioeducadores dos fundamentos legais e políticos que norteiam a socioeducação. Isso pode ser caracterizado até pelas reivindicações de grande parte dos profissionais do sistema socioeducativo que defendem a utilização de algemas para transportar os/as adolescentes, o porte de armas fora das unidades e de forma mais ampla que o socioeducador tenha a função de um guarda ou policial que vigia e pune, mas não se responsabiliza pela educação.

A própria Lei do SINASE (2012) foca mais nas questões de gestão, na saúde, e na profissionalização deixando o caráter pedagógico da medida e o PPP para as orientações da resolução de 2006.

O PPP é um instrumento que une todos os profissionais da unidade socioeducativa, democraticamente, objetivando fundamentar todas as ações da unidade, que são por natureza, pedagógicas. É o momento em que aqueles que assumem uma postura de policiais precisam, para deixar essa concepção equivocada e, juntamente com os demais profissionais da instituição, desempenharem uma função efetiva e legalmente socioeducativa.

O socioeducador é um profissional que, ainda não tem sua profissão regulamentada, mas ao longo desses 25 anos do ECA e posteriormente do SINASE e demais políticas públicas estão contidas as orientações basilares para sua função no sistema socioeducativo.

Pensar na socioeducação na sociedade contemporânea é buscar compreender as suas múltiplas determinações, que é marcada por um processo de modernização que é latente na história humana, gerando tensões, que conseqüentemente provocam mudanças contínuas, e hoje isto ocorre de uma forma mais acentuada e dinâmica. Esse processo de modernização requer um caminhar junto do conhecimento e do desenvolvimento humano. É nesta dimensão que o adolescente e o socioeducador se encontram, dizendo de outra forma as mudanças contínuas e as tensões sociais são alguns elementos que o socioeducador deve considerar para compreender o adolescente, na contemporaneidade, ou pós-moderna.

Segundo Gadotti (1993)

A era pós-moderna começa por volta dos anos 50 e ganha impulso na década de 70 “com a crítica dirigida pela filosofia à cultura ocidental” (p. 310). Esse período se caracteriza pela “invasão da tecnologia eletrônica, da automação e da informação”, meios pelos quais se adquire novos valores e padrões, o que pode “causar certa perda de identidade nos indivíduos” (p. 311)

O planejamento de todo espaço socioeducativo requer o comprometimento e a participação de toda a equipe, por meio do PPP, onde ficará expressa a identidade da instituição, suas fragilidades e potencialidades, com o olhar voltado para o adolescente em cumprimento de MSE, não apenas numa dimensão, mas na sua totalidade.

REFERÊNCIAS

Brasil - Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). Escola Nacional de Socioeducação: **Parâmetros de Gestão, Metodológicos e Curriculares**. SILVA, Cláudio Augusto Vieira da, PAES, Paulo Cesar Duarte. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2014.

_____. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo-SINASE**/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Brasília-DF: CONANDA, 2006.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF: DOU, 1990.

GADOTTI, M. Conclusão: desafios da Educação pós-moderna. In: **Histórias das Ideias Pedagógicas**. Ática, 1993.

HOMRICH, M. T. **Reflexões sobre o projeto político pedagógico**: encontros e desencontros entre teoria e prática. UNISINOS. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/257.pdf. Acesso em: 20/09/2015.

PEREIRA, I, BARONE, R.E.M. **A universidade, a educação social e a formação do socioeducador**. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/IrandiPereira_res_int_GT3.pdf. Acesso em: 15/10/2015.

Projeto Político-Pedagógico do **Centro Socioeducativo Aquiry** – Rio Branco – AC. 2014.

[3.6]

A preparação do desligamento e a inclusão social do adolescente em cumprimento da internação socioeducativa: um relato de experiência

Juliana Biazze Feitosa¹

RESUMO

A violência juvenil e as intervenções para enfrentá-la são o foco desta exposição. O objetivo deste estudo foi discutir propostas de enfrentamento à violência praticada por adolescentes, porém, pela via da inclusão social, possibilitando-lhes a garantia de seus direitos fundamentais. A fim de alcançar este propósito realizamos pesquisa bibliográfica e apresentamos relatos de experiência. Os dados coletados foram analisados e interpretados sob a luz da historicidade. Os resultados alcançados indicam que ainda na atualidade é hegemônico o modelo de institucionalizar aqueles que evidenciam a existência das contradições sociais adjacentes ao modo de produção capitalista. Em nosso entender as diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente ganharão concretude quando houver a superação da lógica de que institucionalização, por si só, corrige comportamentos ou possibilita uma educação para a cidadania e existir uma divisão igualitária da riqueza produzida coletivamente. Neste sentido, nossa defesa é pela inclusão social do adolescente em cumprimento de medida de internação, considerando que a história dá sinais de que a institucionalização pouco colabora para a promoção do desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Adolescência; Internação socioeducativa; Inclusão social.

INTRODUÇÃO

A violência praticada por adolescentes tem sido amplamente debatida na contemporaneidade, principalmente em função da

1. Doutoranda em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia - PPI/UEM. Mestre em Psicologia pelo PPI/UEM. Especialista em Saúde Pública pela UNIOESTE e em Saúde Mental, psicopatologia e psicanálise pela PUC-PR. Psicóloga da Unidade Técnica da Política da Criança e do Adolescente da Secretaria de Estado do Trabalho e Desenvolvimento Social. Contato: juliana_biazze@yahoo.com.br.

tramitação no Congresso Nacional do projeto de lei que propõe a redução da maioria penal. Vale lembrar que o projeto de lei já foi aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça do Congresso Nacional e que a referida proposta conta com o apoio da grande maioria da população.

Diante deste cenário, levantamos as seguintes questões: o que a sociedade quer para o adolescente desprovido de recursos financeiros, colocando-o no sistema penal brasileiro? Qual a possibilidade deste adolescente romper com a prática de atos infracionais neste contexto?

Guiando-se pela história, constatamos que a popularidade do referido projeto de lei demonstra que a violência continua a ser pensada como um problema do indivíduo, que deve ser excluído e higienizado, e não como um fenômeno construído coletivamente e que está intimamente ligado ao acesso às condições materiais.

Compreendemos que a sociedade precisa se mobilizar para enfrentar as violências, contudo, temos a clareza que isto só será possível, por meio da garantia dos direitos sociais e a partir do momento em que todos tiverem acesso às riquezas produzidas pelo homem.

O que temos visto na atualidade é o jovem brasileiro não ter sequer respeitado o direito à vida e a tolerância e naturalização da violência praticada contra crianças e adolescentes.

A publicação intitulada *Mapa da Violência 2012: Crianças e Adolescentes do Brasil* evidencia que nas últimas três décadas têm crescido as taxas de mortalidade de crianças e adolescentes no Brasil por causas externas, em especial a provocada pelo homicídio. A taxa de homicídios registrada no país em 2012 foi de 13 homicídios para cada 100 mil crianças e adolescentes, levando-o, segundo a Organização Mundial de Saúde, a ocupar no cenário internacional a 4ª posição entre 92 países do mundo analisados, apresentando índices de mortalidade entre “50 e 150 vezes superiores aos de países como Inglaterra, Portugal, Espanha, Irlanda, Itália, Egito, etc., cujas taxas mal chegam a 0,2 homicídios em 100 mil crianças e adolescentes” (WAISELFISZ, 2012, p. 79).

Face ao exposto, tem-se como objetivo neste estudo discutir propostas de enfrentamento à violência praticada por adolescentes, porém, pela via da inclusão social, possibilitando-lhes a garantia de seus direitos fundamentais. Por fim, destacamos que os dados coletados foram analisados e interpretados sob a luz da historicidade.

RESGATANDO A HISTÓRIA

A HISTÓRIA DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL

No final do século XIX e início do século XX não faltaram propostas para garantir a proteção à infância abandonada e necessitada, em âmbito mundial. No Brasil a iniciativa de protegê-la foi primeiramente dos homens de elite, dentre eles destacamos: Carlos Arthur Moncorvo de Figueiredo, Carlos Arthur Moncorvo Filho, Fernandes Figueira, Nascimento Gurgel, Olinto de Oliveira e Martagão Gesteira. Durante o longo período colonial não se pode, a rigor, dizer que houve assistência infantil. Apenas os padres da Companhia de Jesus recebiam em seus colégios toda a espécie de crianças, índias ou não, iniciando-as no catecismo, na leitura e taboada” (VASCONCELOS; SAMPAIO, 1937, p. 288).

Conforme os autores supracitados a assistência social privada precedeu de mais de um século à ação oficial no Brasil. Foi em 1693 que a Coroa Portuguesa publicou a Carta Régia citando, oficialmente, a assistência social e uma proteção específica a menores. O documento determinava que as crianças abandonadas fossem assistidas pela Câmara dos Bens do Conselho, órgão que representava o governo de Portugal no Brasil. Alegando falta de recursos, de acordo com Pereira (2008), a Câmara dos Bens do Conselho recorreu às Santas Casas de Misericórdia, que já acolhiam as crianças deixadas em suas portas e os órfãos de falecidos, nas enfermarias. Enquanto o Estado tomava as primeiras providências para assistir a infância abandonada, as instituições particulares se multiplicavam.

Outra solução encontrada na época para acolher as crianças abandonadas e órfãs, segundo Rizzini (1990), foi a criação da roda dos expostos, idealizada por Romão de Mattos Duarte. Em 1737 Romão de Mattos Duarte doa à Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro um montante significativo de dinheiro para fundação de uma Casa dos Expostos, que deveria abrigar as crianças órfãs e abandonadas. O elevado número de crianças que morriam no interior das Casas dos Expostos deflagrava a ineficiência desta intervenção, criando espaço para o fortalecimento da filantropia. Ainda conforme a referida autora, a partir do final do século XIX o pobre vai deixando de ser propriedade exclusiva e instrumento de poder da Igreja Católica e a filantropia se desatrela da caridade, transformando-se em uma política de assistência que objetivava não mais a esmola, mas sim a reintegração social dos “desajustados”.

A difusão da ideia de que a desestruturação familiar poderia transformar a infância pobre em criminosa ou em ativistas políticos (também tidos como criminosos), fez com que o Estado se ocupasse da educação, saúde e punição da população infanto-juvenil. Neste processo e contexto histórico são debatidas as políticas sociais para a infância desvalida, com o propósito de reduzir a delinquência. A partir dos anos 20 do século XX a caridade misericordiosa e privada cede lugar às políticas sociais do Estado, que se expandem entre as duas ditaduras (Estado Novo, de 1937 a 1945 e a Ditadura Militar de 1964 a 1984) e a promulgação dos dois Códigos de Menores: o de 1927 e 1979 (PASSETTI, 2002).

Com a estruturação do Estado Novo, centralizador das políticas sociais, o novo modelo de assistência à infância, inspira-se na ciência, principalmente na medicina, no direito e na pedagogia. “A assistência caritativa, religiosa começa a ceder espaço a um modelo de assistência calcado na racionalidade científica onde o método, a sistematização e a disciplina têm prioridade sobre a piedade e o amor cristão” (RIZZINI, 1990, p. 80).

É neste período da história que crianças e adolescentes abandonados e em situação de conflito com a lei, oriundos de famílias pobres, passam a ser nomeados de “menores”. O termo “menor”, de acordo com Rossato (2008), representava a infância perigosa, que ameaçava a sociedade e portava um defeito moral-patológico, portanto competia ao Estado prestar uma assistência pautada na repressão. Vale lembrar que ditadura Vargas, segundo Donnici (1978), foi permeada por uma intensa repressão, as liberdades públicas foram totalmente cerceadas, militantes que se opunham ao governo eram exilados e presos e os meios de comunicação foram totalmente censurados.

Paradoxalmente à ditadura militar de 1964, que perdurou até 1985, em 01 de dezembro de 1964, por meio da Lei 4.513, institui-se a Fundação Nacional do Bem - Estar do Menor - Funabem, como “um lugar exemplar de educação ao infrator sem repressão”. Essa nova

política de atendimento pretendia mudar comportamentos desajustados não mais pela simples reclusão, mas pela educação em reclusão, guiada por uma metodologia interdisciplinar (PASSETTI, 2002, p. 358).

Orientados pela Política Nacional do Bem - Estar do Menor, que defendia que o tratamento biopsicossocial reverteria à cultura de violência e afirmava que a ênfase repressiva deveria ser substituída pela educativa, a Funabem se consagra como “entidade administrativa e financeiramente autônoma, diretamente ligada à Presidência da República, com exclusiva competência para definir, implantar e fiscalizar a chamada Política Nacional de Bem-Estar do Menor - Pnabem”. A marginalidade passava a ser compreendida como consequência do desajuste econômico, social e moral proveniente da modernização da economia nacional. A assistência social deveria ser mais humanizada, calcada em um saber especializado e técnico, prestado por unidades especiais de atendimento (ROSSATO, 2008, p. 19).

As diretrizes da Pnabem estabeleciam que o bem-estar da criança fosse garantido por meio do atendimento de suas necessidades básicas, que “giravam em torno dos elementos: saúde, amor, compreensão, educação, recreação e segurança social”. Também um dos princípios desta política se referia ao fortalecimento econômico - social da família, a criação de unidades oficiais, nomeadas de Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor - Febems e a realização de convênios com entidades privadas (FUNDAÇÃO NACIONAL DO BEM-ESTAR DO MENOR [Funabem], 1984, p. 6).

Na publicação alusiva aos 20 anos de Funabem, um dos artigos intitula-se: *Qual seria a solução: internar ou socializar o menor marginalizado?* Neste, as respostas dadas pela própria instituição foram que: os órfãos e os delinquentes deveriam ser colocados em famílias substitutas, pois “é certo, o insucesso dos internatos estabelecimentos de recuperação. Se a rua transforma o menor abandonado em delinquente, o presídio muda o delinquente em fera. O caminho é outro” (FUNABEM, 1984, p. 120).

Conforme Luppi (1987), Sader, Bierrenbach e Figueiredo (1987), Violante (1989), Passetti (2002), Rossato (2008) e tantos outros estudiosos, apesar do reconhecimento de que o caminho deveria ser outro, havia um enorme contraste entre o discurso oficial da Funabem e a realidade vivida pelas crianças e adolescentes que estavam sob seus cuidados. A assistência prestada era tão ou mais repressiva que a ofertada pelo Serviço de Assistência do Menor - SAM.

Diante do referido contexto social, grupos em defesa da infância uniram-se a outros movimentos sociais, em busca de melhores condições de vida para a população em geral e transformações na assistência à infância. Neste cenário de luta em prol de crianças e adolescentes, conforme Rossato (2008) destacaram-se o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, criado no ano de 1985, que liderou o processo de mudança conceitual e de formulação de novas políticas de atendimento e a Pastoral do Menor, criada em 1977, por defender a necessidade de criação de novas políticas de proteção integral à infância e adolescência.

Em função da pressão exercida pelos movimentos sociais e da redemocratização do país, em 1988 promulga-se a Constituição Federal, conhecida como Constituição Cidadã e posteriormente, em 13 de julho de 1990, aprova-se o Estatuto de Criança e do Adolescente/ ECA, sustentado pela Doutrina da Proteção Integral. Esta doutrina afirma o valor da criança e do adolescente e o respeito a sua condição peculiar de desenvolvimento; o que os torna merecedores de proteção integral por parte da família, da sociedade e do Estado (BRASIL, 1990).

Concomitantemente ao surgimento do ECA, o Brasil ratifica a Convenção sobre os Direitos da Criança, promulgada pelas Nações Unidas. A Convenção estabelece que a criança passe a ter prioridade absoluta no acesso às políticas públicas e define obrigações diferenciadas para a família, o Estado e a sociedade, com vistas a garantir a proteção das crianças (BRASIL, 2005). Além da Convenção sobre os Direitos da Criança, outras normativas internacionais serviram como referência para a elaboração do ECA, dentre elas podemos citar: Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude – Regras de Beijing (1985), Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade (1985) e Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil - Diretrizes de Riad (1988).

Em síntese, estas normativas defendem que os Estados promovam o bem-estar da criança, do adolescente e o de suas famílias; reiteram a importância da Justiça da Infância e da Juventude se aperfeiçoar e manter a competência de seus funcionários, seus métodos, enfoques e atitudes adotadas; afirmam que: “O encarceramento deverá ser o último recurso e pelo menor prazo possível; (...) e que sejam desenvolvidos serviços e programas com base na comunidade para a prevenção da delinquência juvenil” (VOLPI, 2008, p. 20).

Apesar do exposto, de acordo com Passetti (2002, p. 370), “a mentalidade jurídica no Brasil continua predominantemente encarceradora”. A alteração da lei não garantiu e nem garantirá isoladamente o fim das punições e do encarceramento.

No documento intitulado *Levantamento Nacional de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei - ano de 2009*, a Secretaria Especial de Direitos Humanos – SDH reitera que a jurisprudência brasileira ainda carrega posicionamentos que mostram a inclinação para o encarceramento juvenil, fundamentada não na legislação, mas numa suposta periculosidade atribuída aos antecedentes dos adolescentes, às relações familiares, ao desajuste social e uso/abuso de drogas e etc.. Vê-se que a medida de internação é “tida como uma estratégia de ressocialização, ou ainda, a coloca em meio ao discurso do ‘benefício’ ou da ‘correção’ atribuído como justificativa à aplicação de medida de internação: ‘isolar para tratar’” (BRASIL, 2010, p. 9).

A seguir, apresentaremos brevemente alguns estudos que versam sobre as consequências negativas da institucionalização para o desenvolvimento do adolescente.

AS CONSEQUÊNCIAS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO

Ao realizarmos um levantamento sobre a produção de pesquisas científicas acerca da temática da institucionalização, observa-se que estudos das mais variadas origens e metodologias revelam o quanto a segregação e o isolamento impedem a promoção humana, dentre eles, destacaremos os clássicos de Foucault (1997) e Goffman (1974). Não há como desconhecer a riqueza das informações encontradas nas clássicas obras de Michel Foucault e Erving Goffman, ainda que suas interpretações não se inspirem na vertente marxiana.

Foucault (1997) em sua obra *A história da loucura na idade clássica* nos mostra que a internação foi uma criação institucional própria do século XVII e que sua função não era a de curar o considerado louco e imoral, mas sim excluí-lo para que a ordem social fosse mantida. Eram internados na Idade Clássica os loucos, pobres, desempregados e ociosos. A miséria não

era mais vista como positiva ou uma predestinação divina, como ocorria na Idade Média. Ela tornava-se um obstáculo para o desenvolvimento da nação e, portanto, competia ao Estado isolar e alimentar os que representavam a pobreza, contudo em troca estes deveriam aceitar a coação física e moral do internamento.

Nos tempos de crise, o autor supracitado assinala que os ociosos eram reabsorvidos e lhes eram atribuídos a função de proteger a sociedade das revoltas que aconteciam naquele período histórico. Fora dos períodos de crise eles transformavam-se em mãos de obra barata. Fazia parte do tratamento moral o trabalho obrigatório.

Na obra *Manicômios, Prisões e Conventos*, Goffman faz um levantamento crítico das instituições fechadas e mostra que inviabilizam qualquer esforço para a promoção humana, pelo contrário, assinala que a rotina e os procedimentos destas instituições vão acarretando a mortificação da subjetividade, despersonalizando e alienando a pessoa que lá se encontra (GOFFMAN, 1974).

Frasseto (2005) apresenta em sua dissertação o estudo de Tavares, que comparou o estado mental de jovens no momento do ingresso e após seis meses de permanência na Febem. A partir de seu estudo, Tavares concluiu que os sujeitos não foram beneficiados por esse tipo de internação e nem sequer foram capazes de re-significar seus atos delitivos. Pelo contrário, a internação originou consequências desfavoráveis à adaptação social, um agravamento no estado emocional dos mesmos e continuou fortalecendo a identidade infratora (TAVARES, citado por FRASSETO, 2005).

Assis e Constantino (2005) assinalam que são vários os programas existentes em outros países que têm tentado reduzir o envolvimento de jovens com a infração. Os que têm conseguido alcançar um maior êxito são os continuados, que se voltam mais para os fatores de risco que fragilizam as famílias e aqueles que agem sobre as crianças desde os seus primeiros anos de vida. Os programas que mostraram os piores resultados na prevenção foram os baseados em punições e alocados em instituições fechadas.

No Brasil, conforme os autores supracitados, ainda são poucos os programas que visam à redução de infrações cometidas por jovens que já estão em situação de conflito com a lei. Os que existem destinam-se aos que cumprem as medidas socioeducativas de liberdade assistida e semiliberdade. Os resultados mais positivos foram encontrados nos programas que mobilizam a participação da comunidade no acompanhamento do adolescente, como por exemplo, verificamos nos municípios de Santo Ângelo (RS), Boa Vista (RR), Recife (PE) e Belo Horizonte (MG), que preparam orientadores comunitários voluntários que acompanham o adolescente no dia a dia, dando suporte ao técnico responsável pelo jovem.

Neste sentido, fica claro que precisamos encontrar outras respostas para enfrentar à violência infanto-juvenil, que certamente transcendem a prática do encarceramento.

FASES DO ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO

A proposta pedagógica socioeducativa envolve a execução de algumas fases, a saber: recepção, acolhimento e integração; estudo de caso; plano personalizado de atendimento; preparação para o desligamento e reinserção sociofamiliar e acompanhamento ao egresso. Destaca-se que na internação provisória não há tempo hábil para percorrê-las em sua integralidade.

A seguir, passaremos a caracterizá-las, baseando-se na descrição realizada pelo Estado do Paraná, materializada no documento intitulado Cadernos do IASP, mas especificamente, no denominado de Práticas de Socioeducação.

A recepção, acolhida e integração, conforme Paraná (2007), configuram-se como os primeiros contatos do adolescente com a unidade socioeducativa. Entende-se por recepção um conjunto de procedimentos organizados e sistematizados direcionados para a admissão dele no Centro de Socioeducação, sendo que cada setor possui atribuições específicas. A postura profissional de quem o recebe deve ser de abertura e continência, buscando deste o início a formação de vínculos positivos. A acolhida se inicia na recepção e estende-se até a saída, haja vista, tratar-se da atitude de acolhimento e formação de vínculos positivos. Chamamos de integração a apresentação da rotina, normas e inserção nas atividades. Esta fase é marcada pelas primeiras avaliações, entrevistas e sondagens, objetivando o levantamento de informações para que posteriormente se organizem os estudos de caso.

A segunda fase é conhecida como realização dos estudos de caso, que requer: a definição da equipe de referência, levantamento de dados sobre o contexto socioeconômico e sobre a prática infracional, observação das aptidões, interesses, motivações, características pessoais e condições materiais e sociais que o adolescente apresenta para o seu desenvolvimento integral. O estudo de caso é uma metodologia que envolve um trabalho coletivo, que dará sustentabilidade para a elaboração do Plano Personalizado de Atendimento, na medida em que, possibilita conhecer o adolescente e sua realidade, a partir do levantamento de informações coletadas interna e externamente à unidade socioeducativa (PARANÁ, 2007).

Ainda seguindo o mesmo referencial, a terceira fase é chamada de elaboração do plano individual de atendimento - PIA, instrumento pedagógico que permite a construção de um projeto de vida voltado para o desenvolvimento individual e pessoal do educando, que prevê ações que favoreçam o autoconhecimento, o acesso aos direitos fundamentais e a inclusão social. Nesta etapa definem-se as estratégias para que o adolescente não reincida na prática de atos infracionais e concretize seu novo projeto de vida.

A preparação para o desligamento e reinserção sociofamiliar são classificadas como a quarta fase. Neste período o adolescente começa a realizar saídas externas à unidade, com o intuito de gradualmente retornar ao convívio social e comunitário. Ele passa a frequentar os serviços disponíveis na rede de atendimento, sua residência e comunidade, tendo a oportunidade de ser inserido em novos grupos sociais. O foco do trabalho se concentra na potencialização das condições favoráveis e minimização dos fatores de vulnerabilidade (PARANÁ, 2007).

Por fim, a última é o acompanhamento ao egresso, que deve ser realizado pela equipe do Centro de Socioeducação, em parceria com a rede local, quando não houver programa específico para esse atendimento. O sucesso do trabalho socioeducativo relaciona-se a existência de uma rede de apoio articulada em cada município e comunidade, que dará sustentação a inclusão social do adolescente, iniciada durante o cumprimento da internação socioeducativa.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO SOCIAL DE ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE INTERNAÇÃO SOCIOEDUCATIVA

Nesta seção nos ocuparemos em relatar a experiência de 10 anos com a inclusão social de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação no Estado do Paraná, promovida principalmente pela equipe técnica da unidade, com o apoio e participação do educador social. Ressalta-se que as experiências profissionais narradas se referem ao período em que atuei em um Centro de Socioeducação (CENSE) de pequeno e grande porte e que elas foram concretizadas em sua maior plenitude no CENSE de pequeno porte (capacidade máxima de 20 adolescentes, do sexo masculino), devido a maior integração da equipe multiprofissional e condições de se ofertar, de fato, um atendimento personalizado.

Feitos os devidos esclarecimentos, passemos aos relatos. Após a realização dos estudos de caso e elaboração do PIA, a partir do momento em que verificamos que o adolescente toma-o para si e dá sinais concretos de que o está executando, damos início à preparação do desligamento. Para que este processo seja gradual, aproximadamente dois meses antes da previsão de seu desligamento a iniciamos.

As ações que antecedem a inclusão nas atividades externas são a intensificação dos atendimentos individuais e grupais, a realização da visita domiciliar, a retomada do contato com a rede de atendimento, com o intuito de se mapear as potencialidades e vulnerabilidades do contexto social e o fortalecimento do trabalho com a família.

Em relação aos atendimentos grupais, descreveremos sucintamente três oficinas ofertadas que corroboram para a preparação do desligamento. O trabalho com as famílias é realizado de forma contínua, por meio de atendimentos e reuniões de pais mensais. As reuniões de pais ocorrem nos finais de semana, sendo discutidos os seguintes temas: caracterização e finalidade das medidas socioeducativas – em especial da internação, participação da família para o desenvolvimento saudável do adolescente, preparação para o desligamento, direitos fundamentais, medidas de proteção, composição e caracterização da rede de atendimento, sexualidade, orçamento doméstico, participação social e cidadania e importância da escolarização e profissionalização.

Com os adolescentes são desenvolvidas as oficinas de empregabilidade e de estímulo ao protagonismo juvenil. Antes de iniciarmos a preparação para o desligamento, os adolescentes recebem orientações quanto ao processo de seleção de pessoal. A oficina é composta por quatro encontros, de aproximadamente 2 horas, e os temas trabalhados são: perfil profissional, características do mercado de trabalho, habilidades necessárias para o desempenho profissional, fases do processo de seleção de pessoal, busca de vagas, etc..

No último encontro realiza-se uma simulação de um processo real de seleção, dando-se posteriormente o feedback sobre o desempenho de cada participante na entrevista e nas dinâmicas de grupo. Após o término da oficina, os adolescentes que residem no mesmo município aonde se localiza o CENSE são conduzidos por nossa equipe para participar de seleções de trabalho, nas áreas em que manifestam interesse e se ajustam ao perfil, ainda durante o cumprimento da internação. Vale destacar, que alguns adolescentes iniciam o trabalho estando em cumprimento da referida medida socioeducativa.

A oficina intitulada protagonismo juvenil procura estimular o desenvolvimento do senso crítico e coletivo, da assertividade, da participação social e do exercício da cidadania, con-

duzindo o adolescente a compreender as características do modo de produção em vigor e a identificar caminhos para a superação das desigualdades econômicas e sociais, objetivando produzir uma maior consciência sobre a luta de classes e a importância dos movimentos sociais.

Voltando-se à preparação para o desligamento da internação, comumente a equipe de referência do adolescente realiza um atendimento conjunto com ele e seus familiares, antes do mesmo iniciar as atividades externas à unidade. Nesta ocasião se define quais atividades serão realizadas, com qual frequência e como ocorrerão, quais atitudes se espera do adolescente, família e equipe de referência e as normas e procedimentos que as regem. Destaca-se a importância da equipe avaliar os riscos, principalmente quando se tem conhecimento de que o adolescente sofreu ameaças de morte, sendo que, em alguns casos, não é possível realizar nenhuma inclusão em atividade externa, em função do exposto.

Vale esclarecer que inicialmente as atividades externas são acompanhadas por membros da equipe de referência do adolescente. Ao passo em que ele vai respondendo positivamente, aumenta-se a autonomia e a frequência das atividades externas, a ponto do mesmo poder passar os finais de semana em sua residência e se deslocar sozinho diariamente para participação em cursos profissionalizantes ou para o comparecimento ao trabalho. Também se faz necessário prever atividades externas que permitam o acesso à cultura, ao esporte, ao lazer e que potencializem o seu retorno ao sistema escolar no meio aberto.

Por fim, nosso entendimento é o de que não há como realizar a inclusão social do adolescente em cumprimento de medida de internação, sem lhe oportunizar um retorno gradual ao seio familiar e comunitário. Reconhecem-se os desafios inerentes a este processo, dentre eles podemos citar: o uso de substâncias psicoativas, o descumprimento de normas firmadas e até mesmo, a prática de um novo ato infracional, contudo, é a partir das atividades externas que conseguiremos avaliar de forma mais apurada se o adolescente está de fato preparado para a reinserção social e se caso der sinais de que ainda não esteja ainda teremos a oportunidade de prosseguir com a preparação para o desligamento.

A experiência profissional tem mostrado que a adoção desta metodologia de trabalho tem colaborado para que se alcancem os propósitos das medidas socioeducativas, que visam à inclusão social do adolescente em situação de conflito com a lei e a não reincidência na prática de atos infracionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O retorno à história nos permite observar o quanto ainda na atualidade é hegemônico o modelo de institucionalizar aqueles que evidenciam a existência das contradições sociais adjacentes ao modo de produção capitalista. Podemos realizar esta afirmativa na atualidade, amparando-se em dados que revelam que, em sua maioria, é o adolescente da camada popular que se encontra privado de liberdade e na medida em que, o ato infracional mais praticado relaciona-se ao patrimônio.

Em nosso entender as diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente ganharão concretude quando houver a superação da lógica de que institucionalização, por si só, corrige comportamentos ou possibilita uma educação para a cidadania e existir uma divisão igua-

litária da riqueza produzida coletivamente. Entretanto, não podemos perder de vista que as ideias não são autônomas, alterando-se de acordo com as vontades individuais. Segundo a concepção materialista da história “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual” (MARX, 1922, p. 82).

De costas para esta afirmação legitimada pela história, a sociedade brasileira segue em defesa da redução da maioria penal ou do aumento da internação socioeducativa. Face ao exposto, esperamos que o referido estudo possa ter colaborado para demonstrar que é por meio da inclusão social que poderemos enfrentar a violência praticada por adolescentes e não pela via da institucionalização, que já deu sinais que pouco colabora para a promoção do desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

ASSIS, S. C de; CONSTANTINO, P. Perspectivas de prevenção da infração juvenil masculina. **Ciência e Saúde coletiva**. São Paulo: ano 10, n.1, p. 1-10, 2005.

BRASIL. SDH/ SNPDCA. **Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei - 2009**. Brasília, (DF): SDH, 2010.

BRASIL. Secretaria de Atenção à Saúde/ Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. **Marco legal: saúde, um direito de adolescentes**. Brasília (DF): Ministério da Saúde, 2005.

BRASIL. Presidência da República. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Presidência da República, 1990.

DONNICI, V. L. Criminalidade e estado de direito. **Encontros com a civilização brasileira**. Rio de Janeiro: Ano 5, n. 2, p. 201-235, 1978.

FOUCAULT, M. **A História da Loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

FRASSETTO, F. A. **Avaliação psicológica em adolescentes privados de liberdade: Uma crítica à execução da medida de internação**. 2005. 153 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO BEM-ESTAR DO MENOR [Funabem]. **Funabem 20 anos**. Rio de Janeiro: Coordenadoria de Comunicação Social da Funabem, 1984.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LUPPI, C. A. **Malditos frutos do nosso ventre**. São Paulo: Ícone Editora, 1987.

MARX, K. O prefácio da contribuição à crítica da economia política. In: MARX, K. **Sociologia**. 7.ed. São Paulo: Ática, 1922, p. 82-83.

PARANÁ. Instituto de Ação Social do Paraná [IASP]. **Cadernos do IASP: práticas de socioeducação**. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2007.

PASSETTI, E. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 347-375.

PEREIRA, T, S da. Infância e adolescência: uma visão histórica de sua proteção social e jurídica no Brasil. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MAGISTRADOS, PROMOTORES DE JUSTIÇA E DEFENSORES PÚBLICOS DA INFÂNCIA E JUVENTUDE [ABMP]. **Cadernos de textos**. São Paulo: ABMP, 2008.

RIZZINI, I. A assistência à infância na passagem para o século XX: da repressão à reeducação. **Revista Fórum Educacional da Fundação Getúlio Vargas**. Rio de Janeiro: n. 2, p. 80-93, 1990.

ROSSATO, G. E. Infância abandonada e estado de bem - estar no Brasil: De menor marginalizado a meninos e meninas de rua. **Revista Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**. Maringá: v. 20, p. 17-24, 2008.

SADER, E; BIERRENBACH, M. I; FIGUEIREDO, C. P. **Fogo no pavilhão**: uma proposta de liberdade para o menor. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

VASCONCELOS, J. F. de; SAMPAIO, S. **Problemas médico-sociais da infância**: comércio das criadeiras. Rio de Janeiro: Livraria Odeon Editora, 1937.

VIOLANTE, M. L. V. **O dilema do decente malandro**: a questão da identidade do Menor - Febem. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

VOLPI, M (Org.). **Adolescentes privados de liberdade**: a normativa nacional e internacional e reflexões acerca da responsabilidade penal. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2012**: crianças e adolescentes do Brasil. Rio de Janeiro: CEBELA e FLACSO, 2012.

[3.7]

O adolescente em conflito com a lei: saúde mental e a intersetorialidade

Elis Regina Castro Lopes¹

RESUMO

O presente artigo tem por finalidade trazer algumas reflexões acerca do atendimento ofertado na área da saúde mental ao adolescente que cumpre medida socioeducativa privativa de liberdade a partir da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes em Conflito com a Lei, em Regime de Internação e Internação Provisória (PNAISARI). O trabalho põe em discussão as ações intersetoriais necessárias que perpassam a política de saúde mental e a política socioeducativa, uma vez que, embora existam leis para garantia desse direito, este ainda não se revela como algo consolidado.

Palavras-chave: Saúde mental; Privação de liberdade; Adolescência; Intersetorialidade.

INTRODUÇÃO

Discutir o atendimento em saúde mental de adolescentes autores de ato infracional privados de liberdade não é tarefa fácil. Ademais, esses jovens são vistos como perigosos e, por isto alvos de punição, à qual muitas vezes se sobrepõe a necessidade de cuidados em saúde, sendo este um direito de todos os cidadãos brasileiros.

Assim, traçar um estudo sobre o distanciamento produzido entre o que apregoam as leis, as políticas públicas e suas diretrizes

1. Psicóloga do núcleo de saúde mental do DEGASE; professora de psicologia na SEFLU; Mestre em políticas para adolescentes em conflito com a lei UNIBAN; especialista em terapia de família UCAM. elispsirj@yahoo.com.br

e a efetivação dessas, torna-se um ponto de partida essencial para uma reflexão sobre a garantia de direito de jovens que apresentam transtornos mentais e/ou uso abusivo de drogas e cumprem medidas socioeducativas privativas de liberdade.

Deste modo, é primordial contextualizar o campo de estudo ao qual se deseja analisar, para se ter clareza da política realizada no campo da saúde mental dirigida aos adolescentes em especial os privados de liberdade, bem como conhecer as normativas existentes, entender os avanços e reconhecer os impasses, para só então, ser possível delinear uma discussão sobre a questão dos adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, sua interface com a Saúde Mental e o abismo entre o previsto nas leis e sua operacionalidade.

Este estudo inicialmente expõe de forma cronológica as legislações que tratam sobre essa temática e em seguida discorre sobre a importância da intersectorialidade na efetivação do cuidado em saúde mental de adolescentes em situação de privação de liberdade.

AS NORMATIVAS LEGAIS REFERENTES À SAÚDE MENTAL DE ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE

É certo que tivemos avanços quanto às legislações e que historicamente estas direcionam um novo olhar para se compreender e atuar com adolescentes autores de ato infracional, embora, ainda sejam grandes as violações de direitos nessa área em todas as instâncias e de todas as formas. Porém, não cabe aqui discutir os inúmeros desrespeitos cometidos a esta população, mas focar especificamente nas demandas do atendimento em saúde mental de adolescentes que cometem ato infracional e apresentam transtornos mentais e transtornos decorrentes do uso abusivo de álcool e outras drogas.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal (CF), a saúde é inscrita como direito social garantido a todos os brasileiros, o que veio a se regulamentar com a Lei Orgânica da Saúde (Lei 8.080/90) e que instituiu o Sistema Único de Saúde (SUS), estabelecendo os princípios da universalidade, da equidade, da descentralização dos serviços e da integralidade. Cabe ressaltar que a própria Constituição deu à Saúde o caráter intersectorial, ao colocá-la, junto com a Previdência e Assistência, no tripé da Seguridade Social, garantindo assim uma visão mais ampliada, retirando a Saúde de seu isolamento.

A CF em seu artigo 196 reconhece a saúde como direito de todos e dever do Estado, e também aponta em seu artigo 227 a família, a sociedade e o Estado como responsáveis por assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à saúde, entre outros.

O Ministério de Saúde (2010) assinala que o Sistema Único de Saúde expandiu a visão de saúde ao reconhecer que determinantes sociais, políticos e econômicos associam-se a outros fatores diretos ou indiretos no processo saúde-doença, ocasionando a integração da política de saúde com outras políticas sociais, envolvendo os setores organizados da sociedade, tomando este como ferramenta básica para assegurar a saúde a todos e uma consequente melhoria na qualidade de vida dos cidadãos.

No campo da saúde mental no Brasil, esse era baseado na visão hospitalocêntrica em uma concepção segmentada, não integradora. Tal visão perdurou até o movimento da reforma psiquiátrica, que nas décadas de 70 e 80 trazem para o Brasil. por meio de muitas lutas

um novo paradigma para a saúde mental. Esta nova Política em Saúde Mental se consolida no final da década de 90 com a Lei Federal da Reforma Psiquiátrica que dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtorno mental e redireciona o modelo assistencial em saúde mental (Brasil, Lei n.º 10.216, de 6/4/2001).

Segundo o Ministério da Saúde (2007, p.3) “o conceito de saúde mental concebe o ato de cuidado como um ato que é certamente clínico, mas não no sentido de tratamento de um mal, de uma doença ou de um transtorno. Este cuidado é um ato que se dirige a um sujeito (psíquico, social e histórico)”.

Quanto ao segmento da saúde mental de crianças e adolescentes, esta se regerá pela confluência das leis: ECA (lei n.º 8.069, de 13/07/1990) em conjunto com a Lei Orgânica da Saúde lei n.º 8.080, de 19/09/1990 e a lei n.º 10.216, de 06/04/2001, que juntas produzem as diretrizes para políticas públicas em saúde mental de crianças e adolescentes. Onde apontam assinalam

O Estatuto da criança e do adolescente – ECA apresenta, além dos artigos 3º e 4º, capítulo próprio para assegurar a saúde da criança e do adolescente. Os artigos 7º a 14 garantem o direito à vida e à saúde dessa população, inclusive pelo SUS, abarcando aqui a saúde mental do adolescente. Com destaque para o artigo 101 inciso V, que como medida protetiva determina que o jovem poderá ser encaminhado para tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial.

A Lei orgânica da Saúde já em seu artigo 2º apresenta a saúde como direito fundamental de todo ser humano, sendo responsabilidade do Estado provê-la, em seu artigo 7º apontam sua organização de acordo com as diretrizes colocadas na CF de descentralização, atendimento integral e participação da comunidade.

A Lei n.º 10.216, de 06/04/2001 dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Aponta em seu primeiro artigo o direito da pessoa com transtorno ser tratada sem discriminação, no segundo artigo apresenta o direito de ser atendido preferencialmente, em serviços comunitários de saúde mental, e ainda em seu artigo 4º pontua como finalidade a reinserção social do paciente em seu meio.

Especificamente no campo da saúde mental de adolescentes que cometem ato infracional e se encontram privados de liberdade, o ECA pontua em seu Artigo 112 § 3º que: *“Os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições”*.

A Lei nº 12.594/2012 que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e regulamenta a execução das medidas destinadas aos adolescentes autores ato infracional, apresenta em seu capítulo V referente à saúde a seção II “o Atendimento a Adolescente com Transtorno Mental e com Dependência de Álcool e de Substância Psicoativa”, onde esclarece que o adolescente deverá ser avaliado por equipe técnica multidisciplinar e multissetorial. Desta forma, o SINASE aponta o SUS como responsável pela implantação e implementação da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes em Conflito com a Lei, em Regime de Internação e Internação Provisória (PNAISARI), e consolida uma parceria com as Secretarias de Saúde.

A PNAISARI foi estabelecida pela Portaria Interministerial Nº 1.426, em 14 de julho de 2004, posteriormente atualizada pela Portaria MS/SAS nº 647 de 2008, e em 2014 a Portaria nº 1.082, Redefine suas diretrizes estabelece novos critérios e fluxos para a regulamentação e operacionalização da atenção integral à saúde de adolescentes em situação de privação de liberdade.

Essa política vem aprovar as diretrizes para a implantação e implementação da atenção à saúde dos adolescentes que cometem ato infracional, e que se encontram em regime de internação e internação provisória em unidades femininas e masculinas, é sua prioridade o atendimento voltado para o desenvolvimento integral da adolescência, em particular a saúde mental.

As normativas existentes estão em consonância com o princípio da Socioeducação, o que em tese garantem a efetivação da política em saúde mental neste contexto.

A SAÚDE MENTAL NO CONTEXTO DA SOCIOEDUCAÇÃO

A Socioeducação ou Educação Social tem como diretriz trabalhar o aprendizado para o convívio social e para o exercício da cidadania, o que irá determinar uma nova forma de o indivíduo se relacionar consigo mesmo e com o mundo. Essa nova forma de olhar o aprendizado ultrapassa a educação básica e a profissional, sendo oferecida no âmbito do atendimento socioeducativo.

A Socioeducação apresenta-se como um novo paradigma que prima pela incompletude institucional preconizada pelo ECA e, referenciada pelo SINASE.

A incompletude institucional se traduz na organização de serviços em parceria – quer por outras secretarias de estado, quer por organizações da sociedade civil – e busca a articulação das políticas públicas da infância e juventude, oportunizando aos atores profissionais o descortinamento da corresponsabilidade das intervenções institucionais. (NUNES, 2010 p. 113)

Entendendo a Socioeducação como *“uma tarefa que pressupõe um projeto social compartilhado, em que vários atores e instituições concorrem para o desenvolvimento e fortalecimento da identidade pessoal, cultural e social de cada indivíduo”* (Barbosa, 2012, p. 46), todas as ações realizadas no sistema socioeducativo voltadas para os adolescentes precisam contemplar a dinâmica da intersetorialidade e interdisciplinaridade das ações. Assim, não permitindo mais o isolamento do atendimento socioeducativo das demais políticas públicas, e efetivamente implicando este sistema na articulação com os demais serviços e programas que visem a atender os direitos dos adolescentes (saúde, defesa jurídica, trabalho, profissionalização, escolarização).

O atendimento em saúde mental dentro do sistema socioeducativo também obedece aos princípios da intersetorialidade das ações, posto que o adolescente que comete ato infracional e apresenta transtornos mentais ou uso abusivo de drogas, inevitavelmente circula entre o campo do jurídico e da saúde.

Importante salientar que Elia (2007) destaca a visão do cuidado em saúde mental do adolescente no campo socioeducativo não como tratamento de uma doença ou transtorno, mas como um ato clínico dirigido ao sujeito de forma integral, que permita o acesso de todos os

que se encontram em sofrimento, em risco social, em delito e privação de liberdade, garantindo a universalidade da intervenção em saúde mental.

Desta forma, Elia (2007) ressalta a importância de discutir a saúde mental em uma **concepção ampliada** e apresenta como diretriz para o trabalho com esses jovens a visão do ato infracional articulado com o contexto sócio histórico no qual o adolescente está inserido, não reduzindo o diagnóstico apenas do ponto de vista comportamental.

Se permanecermos no plano da mera conduta manifesta, diremos que uma série de atos delinqüentes caracteriza um “transtorno de conduta”. Do mesmo modo, o uso de drogas, que é amplamente causado pelos funcionamentos dos circuitos sociais em que os adolescentes de rua, ou habitantes de favelas e de comunidades muito pobres circulam, será diagnosticado como “transtorno toxicomaniaco”. Desesperança, ausência de projetos de vida ou de perspectivas entre jovens de uma faixa social cuja média de duração da vida não chega aos 30 anos, serão facilmente diagnosticados como “transtornos depressivos” ou “de humor”, quando revelam problemáticas de complexidade bem diversa dessas que se limitam aos seus sinais comportamentais exteriores. (ELIA, 2007, p 26.)

Logo, a proposta central da política de saúde mental no contexto socioeducativo será de garantir ao adolescente privado de liberdade seu direito à saúde enquanto cidadão, de forma humanizada e qualificada, promovendo mudanças significativas. Para tanto, é imprescindível um olhar para além da avaliação e tratamento, no sentido de objetivar a inclusão social do adolescente, respeitando as orientações para Saúde Mental elencadas na PNAISARI:

- 1- Promover ações de prevenção e redução dos agravos psicossociais decorrentes da privação de liberdade;
- 2- Promover atenção psicossocial aos adolescentes que necessitem de cuidados em Saúde Mental, incluindo os relacionados ao uso de álcool e outras drogas, preferencialmente na rede extra-hospitalar do SUS.
- 3- Promover a atenção às situações de prejuízo à saúde dos adolescentes, decorrentes do uso de álcool e outras drogas, na perspectiva de redução de danos, bem como ações visando amenizar os sintomas da abstinência;
- 4- Viabilizar formação permanente, com disponibilização de cursos e supervisão clínico-institucional de equipe, visando à promoção da saúde mental dos adolescentes. (PNAISARI, 2012 p. 23)

Portanto, as ações de cuidados em saúde mental na socioeducação devem ser norteadas pela interface entre o sistema de garantia de direitos (SGD), integrado entre outras políticas públicas, pelo sistema único de saúde (SUS), sistema único de assistência social (SUAS), uma vez que o adolescente é um sujeito integral e não segmentado.

A INTERSETORIALIDADE: REALIDADE OU ILUSÃO?

Após o movimento democrático da década de 80 e com a nova constituição federal, a população passa a ter acesso à saúde de forma integral, através do processo de descentralização das ações e dos serviços de saúde. O mesmo ocorreu com a saúde mental que ao final da década de 1990, a partir do Movimento da Reforma Psiquiátrica, provoca a superação do modelo hegemônico de caráter excludente e discriminatório dos hospitais psiquiátricos.

A nova política da saúde mental traduziu-se na criação de uma rede de serviços diversificados, regionalizados e hierarquizados, estruturados segundo os princípios da territorialidade e da integralidade do cuidado. O novo modelo psicossocial da saúde mental passa a atuar com os seguintes dispositivos: Unidades Básicas de Saúde com a equipe de saúde mental, pelos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), Ambulatórios de Saúde Mental, Pronto Socorro Psiquiátrico, Leitos Psiquiátricos em Hospitais Gerais, Serviço Hospitalar de Referência em Atenção Integral a Usuários de Álcool e Outras Drogas (SHR-ad), Hospital Especializado em Psiquiatria e Serviços Residenciais Terapêuticos (SRT). (SESEP, 2008, p. 26).

Neste contexto, no campo da saúde mental, a intersetorialidade ganha contornos bem específicos. Segundo Alves (2009), esse campo passa a ser necessariamente interdisciplinar e intersetorial, uma vez que o novo paradigma da saúde mental pressupõe trabalhar com problemas complexos, buscando em outros setores aquilo que a saúde, por si só, não consegue oferecer.

Intersectorialidade remete também ao conceito/ideia de rede, cuja prática requer articulação, vinculações, ações complementares, relações horizontais entre parceiros e interdependência de serviços para garantir a integralidade das ações. Finalmente, para o MS, o contexto da intersectorialidade estimula e requer mecanismos de envolvimento da sociedade. Demanda a participação dos movimentos sociais nos processos decisórios sobre qualidade de vida e saúde de que dispõem. (CAVALCANTI et al., 2011, p. 407)

As ações socioeducativas necessitam buscar no território um suporte para atendimento e cuidado de adolescentes privados de liberdade no âmbito da saúde mental, para que a proteção integral seja assegurada.

O cuidado no campo da saúde mental deve ser realizado de forma intersectorial e territorial, contemplando os diferentes olhares e saberes e, desta forma, levar em conta a complexidade que envolve esta população. Desta forma, é necessária a integração entre diferentes setores como Justiça, Direitos Humanos, Assistência Social, Educação, Saúde, Trabalho, entre outros. (PNAISARI, 2012 p. 55)

Entretanto, as experiências mostram que nem tudo caminha conforme preconizam as normativas e pressupõe a política. Estudos feitos nesta área denunciam um descompasso entre a política de saúde mental para adolescentes privados de liberdade e sua efetiva atuação.

Magalhães e Mintegui (2011, p. 45) pontuam que “a realidade da atenção e cuidado à saúde mental de adolescentes internos, ainda não se implementou como uma política necessariamente Intersectorial e de Direitos Humanos de adolescentes a quem se atribui a autoria de ato infracional”.

Barbosa (2012) em sua pesquisa com adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de liberdade assistida nos Centros de Referência Especializados da Assistência Social (CREAS), que apresentam transtornos mentais e uso abusivo de drogas, verificou que os jovens não conseguem aderir ao tratamento nas redes de saúde mental, por vários fatores, entre eles a falta de recursos, a falta de vagas e distanciamento da moradia.

Em 2008 foi realizado o primeiro Levantamento Nacional dos Serviços de Saúde Mental no Atendimento aos Adolescentes Privados de Liberdade e sua Articulação com as Unidades Socioeducativas (USEs), esse documento retrata o atendimento em saúde mental desses

jovens e enfatiza o uso de medicação em excesso, contenção, isolamento e preferência por tratamento em ambientes internos e asilares. (MACHADO, 2010, p. 14 -16).

Essa pesquisa ainda revelou que apenas “24,6% das unidades socioeducativas têm como referência os centros de atenção psicossocial (CAPs), preconizados pela Reforma Psiquiátrica, cuja proposta é o acolhimento e a reinserção social dos sujeitos em dispositivos territoriais”. Por fim, a pesquisa concluiu que a Reforma Psiquiátrica não alcançou esses ambientes, e aponta como eixo central para esta prática a política de institucionalização e sua conseqüente exclusão social ainda reinante na política socioeducativa. (MACHADO, 2010, p. 14 -16).

Após a observação das pesquisas realizadas, foi possível perceber que o sistema socio-educativo ainda não alcança em sua plenitude as orientações da PNAISARI. Vários fatores parecem contribuir para os entraves na implantação desta política, entre eles encontramos: os aspectos “prisões” ainda presentes no sistema socioeducativo, as próprias percepções dos profissionais quanto ao atendimento em saúde mental dentro deste sistema, a discriminação e a falta de capacitação de muitos profissionais para lidar com esta clientela, o confinamento e isolamento não percebidos como um fator que pode gerar problemas de saúde mental e, a baixa oferta dos dispositivos da saúde mental. (MACHADO, 2010; BARBOSA, 2012; CAVALCANTE, 2011.)

Neste sentido, o sistema socioeducativo necessita urgente transitar com maior efetividade na área da saúde em especial a saúde mental, pois não podemos esquecer que é direito do adolescente um atendimento na rede, uma vez que as políticas intersetoriais são garantias constitucionais destes jovens e o que se percebe é uma notória dificuldade em acessá-las.

A partir do fórum realizado no Paraná em 2007, saíram algumas propostas importantes para avançar neste trabalho tais como: a utilização do PIA – Plano Individual de Atendimento como ferramenta essencial das estratégias de cuidado, acompanhamento psicossocial e, eventualmente um tratamento clínico, nos casos em que for efetivamente verificada a incidência de transtorno mental; formação permanente das equipes responsáveis; investimento em recursos humanos; supervisão clínico-institucional da equipe regular e permanente; capacitação dos diferentes profissionais que atuam no atendimento socioeducativo; fortalecimento da articulação entre os diferentes atores envolvidos no atendimento ao adolescente em medida de internação e internação provisória; A garantia de uma equipe de saúde que atenda os adolescentes, em conformidade com a Portaria nº: 340/04 e o estabelecimento de um padrão de atendimento para todas as equipes que atendem os jovens dos Centros de Socioeducação. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2007, p. 14-21)

O Seminário “Mais Juventude na Saúde: vamos falar disso? Adolescentes em conflito com a lei”, realizado em Brasília em 2009, trouxe algumas questões para reflexão que urgem por respostas:

Na perspectiva da política de saúde mental, como realizar uma abordagem inter-setorial que garantam intervenções efetivas de tratamento e de proteção à vida? Quais parâmetros diferenciam a proteção das abordagens tipicamente policiais-cas? Como serão diferenciadas as práticas para atenção aos usuários e dependentes de álcool e aos usuários e dependentes de drogas? (Secretaria Nacional de Juventude, 2010 p.2)

Tais questões remetem a uma reflexão acerca do não cumprimento das diretrizes que apontam para um atendimento humanizado, visando à proteção integral do adolescente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, adolescentes autores de ato infracional eram vistos como uma um seguimento que precisava ser excluído da sociedade, isolados por muros altos, invisíveis aos olhos da população. Vale sinalizar que o mesmo ocorria com os loucos, pois nossa sociedade não consegue conviver com aqueles que não se encaixam no padrão de “normalidade” instituído. Cabe aqui citar ditos “padrões de normalidade” desse olhar que discrimina; ser produtivo, ser consumidor, ser branco, entre tantos outros. É preciso se “encaixar” para não ser excluído. Entretanto a política socioeducativa, assim como a política de saúde mental determinam a inserção social, logo está posto o desafio, incluir paradoxalmente alguém que a sociedade quer excluir.

Desse modo, os adolescentes inseridos nestes dois contextos são duplamente estigmatizados, pois se encontram em conflito com a lei e com transtornos mentais.

Ambos os movimentos atravessaram e ainda enfrentam grandes lutas na busca da efetivação dos direitos de seus usuários, no entanto, na contramão desta tendência observam-se ainda movimentos retrógrados, como a insistência na redução da idade penal, a patologização/psiquiatrização de comportamentos destes jovens, o excesso de medicalização psicotrópica e a persistência na hospitalização no campo da saúde mental.

Durante décadas observou-se o descumprimento dos direitos constitucionais destes adolescentes. Contudo, é certo que ocorreram avanços significativos e de grande valor, apesar disso os esforços continuam insuficientes, e ainda ocorrem muitas violações de direitos.

As normativas apresentadas demonstram um avanço consistente na área da saúde mental de adolescentes privados de liberdade, todavia observou-se que a simples normatização das práticas não muda uma triste realidade vivenciada no cotidiano da instituição socioeducativa privativa de liberdade.

Hoje um dos maiores desafios é a efetivação destas políticas, de forma que os adolescentes possam ser vistos como sujeitos de direitos e, se portadores de transtornos mentais ou de transtornos de uso abusivo de drogas consigam ser inseridos nas redes de atenção psicossocial, com a garantia de sua permanência e absorção ao tratamento, do mesmo modo que possa lhe ser garantido sua inserção nas demais políticas setoriais que norteiam o SGD.

Assim como o atendimento socioeducativo deve levar em conta os múltiplos aspectos da fase da adolescência, os quais não podem ser patologizados e requerem respeito e atenção, do mesmo modo precisam entendê-lo a partir de seu contexto, sua história e meio familiar, não se restringindo puramente a um diagnóstico comportamental.

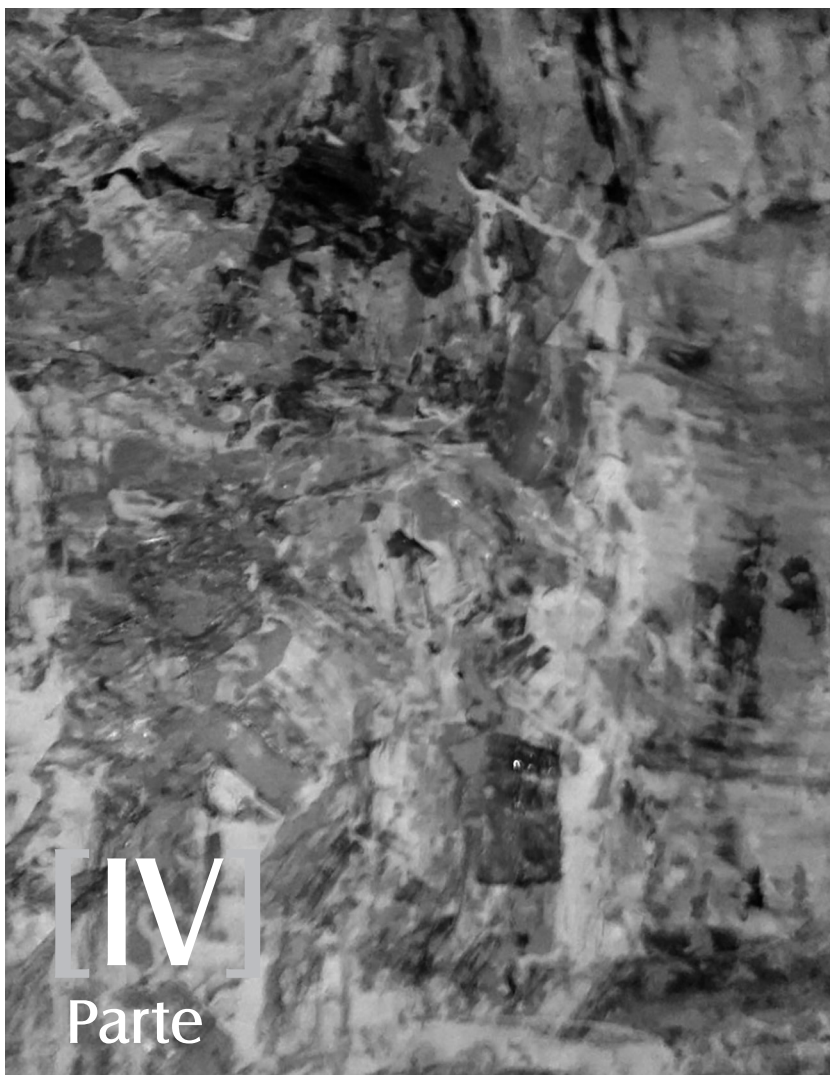
Por fim, para se garantir o funcionamento satisfatório dessas duas políticas, é preciso um trabalho em conjunto dos atores da saúde, socioeducação e do SGD, que envolverá necessariamente a construção e interlocução de uma efetiva rede de serviços de base territorial, cujas ações se pautem na lógica da intersetorialidade do cuidado, do diálogo, e da garantia de direitos de forma integral. Onde haja espaços para participação ativa dos adolescentes, da família, da comunidade e sociedade civil.

REFERÊNCIAS

- ALVES, D. S. Integralidade nas Políticas de Saúde Mental In: PINHEIRO, R. e MATTOS, R. A.(org.) **Os sentidos da integralidade na atenção e no cuidado à saúde** Rio de Janeiro: UERJ, IMS: ABRASCO, 8ª Edição – 2009.
- BARBOSA, Mara Cristina Fernandes. **A questão da socioeducação e o descompasso entre a política e a prática na efetivação de direitos de adolescentes com comprometimentos mentais.** Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Serviço Social, 2012.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Senado Federal, Brasília, 1988.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/90**, Ministério da Justiça, Brasília, 1990.
- _____. Conselho Nacional do Direito da Criança e do Adolescente. **SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.** Brasília, 2006.
- _____. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – **Lei Federal nº 12.594**, de 18/01/2012.
- _____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção em Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde.** – Brasília, 2010.
- _____. Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001. **Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental.** Brasília: Ministério da Saúde; 2001
- CAVALCANTI, P. B.; DANTAS, A. C. S.; CARVALHO, R. N. **Contornos e sinergias entre a política de saúde e o adolescente privado de liberdade: intersetorialidade como desafio.** Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 10, n. 2, p. 399 - 410 ago./dez. 2011.
- ELIA, Luciano. **Diretrizes Norteadoras da Ação de Saúde Mental Envolvendo Adolescentes em Situação de Privação de Liberdade e em Regime de Internação sob Medidas Sócio-Educativas.** Texto contido no Anexo 7.1 do Relatório Executivo da “Oficina de Acompanhamento da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes e Jovens: caminhos para a atenção aos adolescentes com transtornos mentais em medidas de internação e internação provisória”, realizada em Curitiba, junho de 2007. Disponível em: http://www2.mp.pr.gov.br/cpca/dwnld/ca_rel_at_oficina.doc. Acesso em 15 de Julho de 2015.
- MACHADO, Katia. **Unidades Socioeducativas e Saúde Mental: Muito longe da Reforma Psiquiátrica** – Revista Radis Comunicação em Saúde, nº 99 NOV/2010, p. 14-19, Rio de Janeiro.
- MAGALHÃES, M. V. A.; MINTEGUI, S. C. L. Política de Saúde Mental e Política de Atendimento Socioeducativo de Adolescentes em Conflito com a Lei: desafios da atenção e cuidado de adolescentes em privação de liberdade a partir da leitura de dados In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DA 6ª REGIÃO (org). **Políticas de saúde mental e juventude nas fronteiras psi-jurídicas** – São Paulo: CRP SP, 2011, p. 43 -49.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Legislação em Saúde Mental**, 1990-2004. Brasília, DF: Editora MS, 2004.
- _____. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Área Técnica de Saúde do Adolescente e do Jovem. **Relatório Executivo da Oficina de Acompanhamento da Política Nacional de Atenção Integral à saúde de Adolescentes e Jovens:** caminhos para a atenção aos adolescentes com transtornos mentais em medidas de internação e internação provisória. Brasília, 2007.
- NUNES, Marcos Antônio Hoffmann. **Humanização e Saúde para os Adolescentes em Privação de Liberdade** In: PEIXOTO, R. B. Socioeducação Conceitos, Práticas e Produção de Sentido – Curitiba: Secretaria de Estado da Criança e da Juventude – SECJ, 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DA SAÚDE DO ESPÍRITO SANTO (SESEP). **Diretrizes da Saúde Mental**, Vitória/ES - 1ª Edição. 2008.

SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE. **Mais Juventude na Saúde: vamos falar disso?! – 2010** Disponível em: [file:///C:/Users/sos/Downloads/Mais+Juventude+na+Sa%C3%BAde%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/sos/Downloads/Mais+Juventude+na+Sa%C3%BAde%20(3).pdf) acesso em: 20 de Julho de 2015.



[IV]

Parte

DOCUMENTOS
DO SINASE

[4.1]

Escola Nacional de Socioeducação: Parâmetros de gestão, metodológicos e curriculares

Uma proposta unificada para a Formação Continuada de socioeducadores no Brasil era uma necessidade antiga constatada pelos operadores do SINASE, nos Estados, na Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e no CONANDA. Em 2013 a Coordenação Nacional do SINASE inicia uma estratégia para a criação da Escola Nacional de Socioeducação, reunido representantes dos estados e do CONANDA num encontro em João Pessoa para iniciar o debate sobre o tema. As experiências de formação de socioeducadores de dois estados são chamadas para apresentar seus trabalhos, como referência apenas para iniciar a discussão sobre a ENS. Trata-se das experiências da Escola de Formação do DEGASE no Rio de Janeiro e a da Escola de Conselhos da UFMS no Mato Grosso do Sul, cujos profissionais tornaram-se relatores das propostas apresentadas pelos representantes presentes.

Surgiu daí um documento que foi sistematizado e apresentado posteriormente no encontro do FONACRIAD, em setembro de 2013, acatando também as sugestões dos gestores estaduais do SINASE. Aconteceu ainda um novo encontro para sistematização em Brasília e finalmente o documento passou em assembléia por uma reunião do FONACRIAD em dezembro, sendo ainda bastante modificado pelos participantes. Esse documento sistematizado foi objeto de uma resolução do CONANDA que cria a Escola Nacional de Socioeducação em 2014. Nós integrantes do Projeto de Formação de Socioeducadores da UFMS temos a honra de ter participado ativamente de todas as etapas da criação da ENS.

Publicamos a seguir os Parâmetros de Gestão, Metodológicos e Curriculares da ENS, que são referências para todas as atividades de formação que envolvem o SINASE, tanto as que ocorrem nos diferentes Estados da União como na formação à distância e presencial proporcionada pela UNB, de profissionais de todo o Brasil, centralizando as ações da ENS.



PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA SECRETARIA DE
DIREITOS HUMANOS
SECRETARIA NACIONAL DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA
E DO ADOLESCENTE



ESCOLA NACIONAL DE SOCIOEDUCAÇÃO
Parâmetros de Gestão, Metodológicos e Curriculares

Brasília, 2014

Secretaria de
Direitos Humanos



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1. Marco Legal
2. Marco Situacional e Fundamentos
3. Objetivos
4. Diretrizes
5. Parâmetros de Gestão
6. Parâmetros Metodológicos
7. Parâmetros Curriculares
 - 7.1 Núcleo Básico
 - Eixo 1 - Adolescência e Juventude: questões contemporâneas
 - Eixo 2 - Políticas Públicas e marco legal da socioeducação no Brasil
 - Eixo 3 - Metodologia do atendimento socioeducativo
 - Eixo 4 - Orientações pedagógicas do SINASE
 - Eixo 5 - Gestão Administrativa do Atendimento Socioeducativo
 - Eixo 6 - Parâmetros de Segurança no Atendimento Socioeducativo
 - 7.2 Núcleo Específico
 - 7.3 Núcleo de Especialização

INTRODUÇÃO

A criação da Escola Nacional de Socioeducação (ENS) tem como objetivo proporcionar formação continuada para os (as) diferentes profissionais que atuam direta ou indiretamente no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE - Resolução do Conanda nº 119/2006 e a Lei Federal nº 12.594/2012) e uma unidade metodológica e curricular em todo o Brasil.

A ENS se constituirá num dos pilares fundamentais para a efetivação das políticas de atendimento à adolescentes que cumprem as medidas socioeducativas, estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA Lei nº 8.069/1990) e reguladas pelo SINASE (Resolução nº 119/2006 e a Lei Federal nº 12.594/2012). Atualmente existe uma multiplicidade de modelos de formação e muitos destes ainda reproduzem concepções que não respeitam integralmente os direitos dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, demandando investimentos na formação dos profissionais do sistema socioeducativo sob a égide da garantia de direitos.

A ENS surge da necessidade de criar um espaço onde os (as) profissionais e equipes técnicas, gestores e demais atores da rede de atendimento que atuam nas medidas socioeducativas de meio aberto, restritivas ou privativas de liberdade, possam fundamentar a sua prática, trocar experiências e aprimorar instrumentos de trabalho, tendo como foco o/a adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. A qualificação profissional das/os profissionais do sistema socioeducativo é uma das condições primordiais para a implementação e efetivação de uma nova realidade na vida do (da) adolescente a quem se atribui autoria de ato infracional. A educação permanente e continuada destes profissionais deve envolver a incorporação de conhecimentos, habilidades e atitudes alinhados conceitual, estratégica e operacionalmente aos princípios do ECA e do SINASE.

A ENS deve garantir que os programas de formação consigam articular a teoria e a prática, à construção coletiva do conhecimento, a troca de experiências, a valorização dos saberes profissionais, a reflexão crítica, a sistematização e o registro das práticas institucionais, bem como a construção de fundamentos teóricos e metodológicos comuns e constituir um acervo bibliográfico referencial para a socioeducação no país.

Os parâmetros de gestão, metodológicos e curriculares explicitados neste documento resultaram de amplo debate propositivo do Fórum Nacional de Dirigentes Governamentais de Entidades Executoras de Políticas de Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (FONACRIAD), gestores e profissionais do sistema socioeducativo dos estados e Distrito Federal, da Coordenação Geral do SINASE – Secretaria Nacional de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH-PR) e Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). Algumas orientações na perspectiva da criação de uma escola de formação de socioeducadores vêm sendo discutidas desde a Resolução Conanda 119/2006 - e aprofundadas no Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (SDH/2013, Resolução do Conanda 160/2013).

Em agosto de 2013 realizou-se um primeiro seminário em João Pessoa para debater e propor encaminhamentos acerca da criação da ENS. Em outubro, do mesmo ano, o tema foi a principal pauta proposta pelo FONACRIAD e SDH-PR, na reunião que ocorreu em Curitiba, sendo a proposta inicial revisada, qualificada e aprovada. No final de outubro, um grupo

de representantes escolhidos pelo FONACRIAD encontrou-se em Brasília para aprofundar e ampliar a referida proposta. Em dezembro, no encontro do FONACRIAD, com a participação da SDH e do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), o documento foi objeto de estudo e proposições e, finalmente, aprovado em plenária.

A Escola Nacional de Socioeducação é vinculada a Coordenação Geral do SINASE da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e sua gestão será realizada juntamente com o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, CONANDA e com o FONACRIAD.

O Documento está dividido em 6 partes. Primeiramente, os marcos legais e situacionais apresentam as leis que orientam a proposta, orientações e princípios indicados pelos grupos de trabalho nos encontros e reuniões que aconteceram com essa finalidade. Em seguida, o documento apresenta os objetivos da Escola e os parâmetros de gestão que demonstram os fundamentos legais e normativos. Na sequência, os parâmetros metodológicos apresentam uma série de procedimentos pedagógicos e ações educativas que devem orientar os cursos de formação incluindo a produção e a difusão dos conhecimentos inerentes a socioeducação. A última parte aponta objetivamente os principais conteúdos subdivididos em eixos que devem ser ministrados tanto no núcleo básico, como no núcleo específico e de especialização.

1. MARCO LEGAL

A formação dos (das) profissionais que atuam no sistema socioeducativo é evidenciada no SINASE (Resolução do Conanda nº 119/2006 e a Lei Federal nº 12.594/2012), no Plano Nacional Decenal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA, 2006) e no Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, que foram fundamentados no ECA, e, por sua vez, a lei brasileira foi embasada em inúmeras outras normativas internacionais tais como: Declaração Universal dos Direitos Humanos, Convenção Internacional dos Direitos Da Criança, Regras Mínimas das Nações Unidas para Administração da Justiça Juvenil, Regras Mínimas das Nações Unidas para os Jovens Privados de Liberdade e Diretrizes de Riad para Prevenção do Delito Juvenil.

Com o objetivo de definir parâmetros mais objetivos e procedimentos mais justos, que evitem a discricionariedade, a Resolução 119/2006 do CONANDA reafirma o ECA e a natureza pedagógica da medida, reconhecendo a necessidade de que estados, Distrito Federal e municípios realizem a formação inicial e continuada dos profissionais diretamente envolvidos e os que atuam na rede. Também indica, quando versa sobre recursos humanos, a necessidade da formação continuada como um instrumento que busca garantir a qualidade do atendimento.

A Lei do SINASE (LF 12.594/2012) no inciso V do Art. 3, determina que compete a União “contribuir para qualificação e ações em rede dos Sistemas de Atendimento Socioeducativo”. O inciso IV do Art. 11 torna obrigatório para a inscrição do programa de atendimento uma política de formação de recursos humanos. O artigo 23 apresenta as políticas de pessoal quanto à qualificação, aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional como um critério de avaliação das instituições socioeducativas.

O Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, de novembro de 2013, orienta nos seus Princípios e Diretrizes a valorização dos profissionais da socioeducação e promoção

da formação continuada. No Marco Situacional, o referido documento identifica a falta de qualificação para a implementação da política e a formação fragmentada e desarticulada dos profissionais que atuam no sistema socioeducativo. Quando aborda a gestão do SINASE denota a qualificação do atendimento socioeducativo e o investimento na formação continuada dos (das) profissionais que atuam no SINASE, por meio da ENS. Em comum, a Resolução, a Lei e o Plano Nacional compreendem a formação continuada dos (das) profissionais da socioeducação como uma condição para a efetivação plena dos direitos dos (das) adolescentes que cumprem medidas socioeducativas.

O Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes estabelece - na sua diretriz número 10, a qualificação permanente de profissionais para atuarem na rede de promoção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes. A ENS inclui-se como parte da estratégia dessa diretriz que orienta a formulação e implementação de uma política de formação continuada.

2. MARCO SITUACIONAL E FUNDAMENTOS

As leis, resoluções e políticas públicas anteriormente citadas, objetivam garantir a formação continuada dos profissionais do sistema socioeducativo para suprir demandas oriundas do atendimento, mas precisa estar em consonância com os mesmos fundamentos que regem essas normativas legais.

A metodologia e a escolha dos conteúdos curriculares devem estar referenciadas na proteção integral dos direitos dos adolescentes, observando os princípios, fundamentos e normativas legais. Os métodos e conteúdos curriculares precisam proporcionar aos (as) profissionais da socioeducação um posicionamento de promoção, garantia e defesa dos direitos dos adolescentes, portanto, contrário às concepções que defendem o castigo, a punição, a dor e a vingança, como modelo de atendimento aos adolescentes a quem se atribua autoria de atos infracionais. Nesse sentido, busca-se que o profissional no exercício da socioeducação:

- Reconheça os direitos humanos como fundamento das relações sociais, compreendendo a educação em direitos humanos como estruturante na socioeducação e não apenas como fundamento jurídico.
- Compreenda as atitudes do (da) adolescente como síntese de um processo histórico e comunitário e que a violência e o cometimento de atos infracionais tem origem na vulnerabilidade proporcionada pela sociedade.
- Compreenda a relevância dos meios de comunicação na formação da opinião pública em relação aos adolescentes em conflito com a lei, ao SINASE e a imputabilidade penal de crianças e adolescentes.
- Fundamente-se na diversidade de abordagens pedagógicas e em práticas mediadoras das situações de conflito, dentre as quais podemos citar: cultura da não violência, práticas restaurativas, entre outras.
- Apreenda concepções filosóficas de humanidade, de mundo e de conhecimento para fundamentar a distinção entre a socioeducação e as práticas correccionais e repressivas.

3. OBJETIVOS

- Desenvolver, fomentar e qualificar a formação continuada dos diversos profissionais do Sistema Socioeducativo, proporcionando alinhamento conceitual, metodológico e curricular em âmbito nacional, impactando diretamente no cumprimento das orientações do ECA, do SINASE e do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo.
- Fomentar o desenvolvimento e a divulgação de pesquisas, bem como a criação de centros de documentação, registro e memória do SINASE, a realização de atividades acadêmicas e a produção de material técnico-científico sobre a socioeducação envolvendo Instituições de Ensino Superior, Instituições Financiadoras de Pesquisa, Organizações Não Governamentais, Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, Fundações e Órgãos de execução de medidas socioeducativas.
- Desenvolver formas de cooperação e intercâmbio cultural e educativo, com instituições do campo socioeducativo, públicas ou privadas, em nível nacional ou internacional.
- Assessorar técnica e metodologicamente as Unidades Federadas na elaboração de estratégias de formação em recursos humanos em socioeducação.

4. DIRETRIZES

- Formação dos profissionais do sistema socioeducativo para o cumprimento e a divulgação das orientações do ECA, do SINASE e do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo.
- Definição de uma política de formação socioeducativa e dos parâmetros curriculares, metodológicos e de gestão para a formação dos segmentos profissionais que atuam direta e indiretamente no sistema socioeducativo.
- Estabelecimento de estudo permanente e orientação sobre as práticas das instituições socioeducativas, tais como: plantões, regimentos, projetos pedagógicos, planos individuais de atendimento, assembleias, equipes multiprofissionais, estudo de caso, rede de atendimento socioeducativo e outros procedimentos propostos pelo SINASE.
- Formação contínua dos profissionais do sistema socioeducativo, independente das eventuais mudanças na administração política dos órgãos gestores.
- Promoção da intersetorialidade incorporando os conteúdos de formação das Políticas Setoriais para o Sistema de Atendimento Socioeducativo.
- Fomentar a atuação em Rede, articulando as diversas áreas relacionadas a socioeducação, como na escolha de ministrantes e ou conteudistas profissionais do atendimento nas diversas áreas.
- Fomentar a atuação em Rede, articulando os diversos segmentos profissionais do atendimento socioeducativo com a prática da formação, influenciando na escolha de ministrantes e de elaboradores de conteúdos para os cursos.

5. PARÂMETROS DE GESTÃO

Para a construção de uma identidade metodológica e curricular na formação dos (das) profissionais da socioeducação é fundamental que estejam definidos os parâmetros de gestão, organizando os objetivos e procedimentos administrativos que impactam diretamente na qualidade das ações de formação. Esses parâmetros orientam o funcionamento e a organização das atividades de formação:

- A execução dos programas e cursos de formação poderá ser feita diretamente pela Escola Nacional de Socioeducação, através de modalidade presencial, à distância, semipresencial, ou através de pactuação/convênio com Instituições de Ensino Superior (público ou privado), ONG-OSCIP, Fundações e órgãos de execução de medidas socioeducativa (Estadual, Distrital e Municipal).
- A execução do programa ou curso de formação realizado por pactuação/convênio, deverá estar de acordo com os parâmetros curriculares propostos pela Escola Nacional de Socioeducação.
- Os certificados serão emitidos pela ENS diretamente ou conjuntamente com o parceiro executor que se responsabilizará pelos protocolos de certificação, respeitando a carga horária mínima estipulada de 75% de presença.
- Os Estados são responsáveis pelo registro histórico administrativo/operacional do curso, com manutenção de banco de dados dos cursistas e o aproveitamento obtido por cada um, bem como dos planos de aula e conteúdo programático.
- Os cursos de formação, pactuações, e ações executadas em âmbito estadual ou municipal deverão passar pela anuência do Órgão Gestor Estadual da ENS (Núcleo Gestor), e serão encaminhados para aprovação do Núcleo Gestor Nacional, conforme item 4.1 (Estrutura Organizacional).
- A formalização de atividades de formação deverá obedecer a instrumentos de controle e de pactuação com a aprovação prévia dos Núcleos Gestores Estaduais e Distrital.
- A estratégia de acompanhamento, supervisão e avaliação dos cursos, deverá ser efetivada pelos Núcleos Gestores Estaduais e repassada ao Comitê Gestor da ENS.
- Organização de um calendário nacional da Escola Nacional de Socioeducação relativo às atividades nos Estados e Distrito Federal.
- Definição de Parâmetros Técnicos de Referência valorizando as Categorias Profissionais do Atendimento Socioeducativo.
- Orientação à criação de incentivos formais à participação dos profissionais do sistema socioeducativo nos cursos de formação, como pontuação no plano de cargos e salários, espaços motivadores, divulgação e outros.

5.1 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

5.1.1 Direção Geral

A Gerência da Escola Nacional de Socioeducação ficará a cargo de um Comitê Gestor Nacional formado por seis membros, sendo:

- 2 da Coordenação Nacional do SINASE da SDH/PR
- 2 do FONACRIAD sendo respectivamente presidente e vice presidente
- 2 do CONANDA a serem indicados
- Poderão participar do Comitê Gestor Nacional, em caráter consultivo ou como convidados, representantes de Instituições de Ensino Superior.
- Será formado um Conselho Gestor Nacional de caráter deliberativo composto por:
 - Integrantes do Comitê Gestor Nacional;
 - Um representante de cada sistema socioeducativo estadual e distrital;
 - Um representante das políticas setoriais nacionais, a saber: assistência social, educação, saúde, esporte, cultura, trabalho, esporte;
- Será formado um Núcleo Gestor Estadual, com a coordenação exercida pelo Gestor do Sistema de Atendimento Socioeducativo Estadual ou Distrital.
- Responsáveis pela Formação do Sistema de Atendimento Socioeducativo Estadual
- Recomendação:
 - participação dos Conselhos de Direitos e demais parceiros
 - participação de Instituições de Ensino Superior (Públicas e/ou Privadas) em caráter consultivo e colaborativo.
- Os critérios de seleção dos cursistas, horários e locais de realização dos cursos ficarão a cargo dos Núcleos Estaduais e Distrital; podendo o Comitê Gestor da ENS sugerir modificações.

5.1.2 Programa de Formação

Para implantar a proposta de formação continuada (Presencial, semipresencial ou a distância) da ENS os cursos estão organizados em 3 núcleos:

- Núcleo Básico: cursos de extensão de formação básica comum a todos os profissionais da socioeducação em âmbito nacional, com 160h
- Núcleo Específico: cursos de extensão para formação em módulos focada em temas específicos da socioeducação com no mínimo de 40h
- Núcleo de Especialização: formação em nível de pós-graduação lato senso com 360h

5.1.3 Gestão de Comunicação e Publicação

Os cursos de formação deverão ser complementados com ações mais abrangentes possibilitando a formação do conjunto da sociedade sobre o tema juntamente com os profissionais da socioeducação.

- Difusão de informações, publicações e campanhas
- Biblioteca Virtual
- Tecnologia da Informação

5.1.4 Gestão em Pesquisa

A produção do conhecimento relativa ao tema deve proporcionar a atualização constante dos paradigmas que norteiam a formação e a fundamentação científica dos estudos, métodos e práticas da ENS.

- Programa de Gestão da Informação e do Conhecimento
- Programa de Pesquisa e Intercâmbio acadêmico
- Programa de Memória do SINASE

6. PARÂMETROS METODOLÓGICOS

A Escola Nacional de Socioeducação propõe a definição prévia de uma metodologia que abarque diferentes correntes da pedagogia, mas com foco na formação de um profissional que seja sujeito consciente da socioeducação.

- 6.1 A formação dos profissionais da socioeducação fundamenta-se na reflexão teórica e metodológica sobre a prática socioeducativa com ênfase na abordagem pedagógica articulada às diversas áreas do conhecimento, em especial, no construto histórico do sistema de garantia de direitos, respeitando a diversidade e as especificidades do (a) adolescente e da juventude envolvidos (as) na autoria de atos infracionais, conforme previsto no Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo.
- 6.2 Valorizar não apenas os aspectos cognitivos, mas também as competências, atitudes, habilidades técnicas e humanísticas, dos profissionais em formação, tais como: capacidades de comunicação, de cuidar, de escutar, de autoconhecimento, de ver o ser humano em seu contexto histórico na sua potencialidade e dimensão ética, política e econômica, respeitando a diversidade religiosa, de orientação sexual e cultural.
- 6.3 As práticas curriculares são compreendidas como uma ação de orientação, acompanhamento e intervenção no cotidiano dos programas de atendimento socioeducativo, concretizando a integração entre a formação teórica e a prática socioeducativa, constituindo uma unidade pedagógica entre a teoria e a prática.
- 6.4 A formação dos profissionais do sistema socioeducativo deverá ser problematizada no contexto da prática socioeducativa, estabelecendo situações em que se poderá dialogar, discutir, refletir, reavaliar e agir de forma que a ação-reflexão-ação seja contínua e interdisciplinar na comunidade socioeducativa, favorecendo uma pedagogia interativa e cooperativa entre os profissionais da socioeducação e entre estes e os formadores.
- 6.5 A formação deve ser interpretada como um caminho que possibilita ao sujeito transformar-se enquanto transforma seu contexto, tornando-se sujeito da aprendizagem orientada pelo: professor, instrutor, ministrante, educador, formador que é sujeito do processo de construção da proposta pedagógica da formação. Assumir que o profissional da socioeducação seja sujeito da sua formação requer uma atitude pedagógica que supere algumas dificuldades e problemas: a aceitação do

diferente; a contradição básica entre instituição e sujeito livre; a aceitação de compartilhamento de poder; a possibilidade de lidar com o conflito como algo inerente às relações humanas e diversidade de fundamentação teórica desde que não contrarie os princípios da doutrina da proteção integral.

- 6.6 A formação dos socioeducadores deverá ser subdividida em blocos de acordo com o grau de complexidade e aprofundamento nos estudos dos conteúdos de forma que todos estejam sempre em permanente formação.
- 6.7 Valorização da realização de pesquisas, outras formas de produção de conhecimento sobre os fundamentos e a prática socioeducativa, a difusão dos resultados e o retorno para o próprio sistema socioeducativo. As investigações sobre as demandas do cotidiano da prática socioeducativa deverão ser uma base da ação formadora.
- 6.8 Incentivar a produção de conhecimento pelos próprios profissionais da socioeducação, no decorrer dos cursos de formação, através da realização de trabalhos orientados de registro e sistematização de informações coletadas na própria atividade socioeducativa.
- 6.9 Valorização de procedimentos, tais como: problematização sobre a realidade do (da) adolescente e a prática socioeducativa; utilização de estudo de caso para reflexões teóricas; dinâmicas de grupo; dinâmicas com utilização de materiais pedagógicos diversos; aulas interativas e expositivas; conferências, mesas, seminários, semanas pedagógicas, workshops; atividades complementares; atividades no próprio espaço da ação socioeducativa; palestras, colóquios e afins; atividades em grupo e rede colaborativa em ambientes virtuais.
- 6.10 Planejamento e desenvolvimento de projetos pedagógicos de intervenção, orientando os profissionais da socioeducação a desenvolver atividades socioeducativas dirigidas nas instituições de origem e visitas técnicas, estágios e ambientações nas instituições socioeducativas.
- 6.11 Utilização de cadernos e textos de formação (digitais ou impressos), contendo artigos científicos, reportagens atualizadas sobre o assunto, leis, problematizações, entre outros materiais didáticos na realização dos cursos.
- 6.12 Utilização da replicação de cursos principais (Núcleo Básico) nas cidades e instituições de origem dos (das) profissionais da socioeducação, fortalecendo o protagonismo do socioeducador e ampliando consideravelmente o número de formandos.

7. PARÂMETROS CURRICULARES

7.1 NÚCLEO BÁSICO

1º Eixo

Adolescência e juventude: questões contemporâneas

- a) Adolescência, teorias do desenvolvimento e diversidade de arranjos familiares
- b) Adolescência, vulnerabilidade social, violência e criminalização da juventude

- c) Garantia de direitos e políticas públicas para adolescência e juventude enfocando questões de gênero, orientação sexual, etnia, diversidade religiosa, espiritualidade, bem como, as deficiências

2º Eixo

Políticas Públicas e marco legal da Socioeducação no Brasil

- a) Legislações protetivas e SINASE
- b) Intersetorialidade e execução da medida socioeducativa
- c) Socioeducação na perspectiva dos direitos humanos

3º Eixo

Metodologia do atendimento socioeducativo

- a) A função pedagógica da socioeducação
- b) Adolescência e ato infracional na perspectiva do sujeito em desenvolvimento
- c) Ação pedagógica e responsabilização na metodologia da socioeducação

4º Eixo

Orientações pedagógicas do SINASE

- a) Socioeducação: Planos de Atendimento, Projeto Político Pedagógico, equipe multiprofissional e regimentos
- b) Construção compartilhada do PIA, estudos de caso e protagonismo
- c) Planos de atendimento e avaliação do processo pedagógico

5º Eixo

Parâmetros de Gestão do Atendimento Socioeducativo

- a) Atendimento socioeducativo e intersetorialidade
- b) Administração pública e responsabilização no atendimento socioeducativo
- c) Gestão e formação de pessoas no atendimento socioeducativo

6º Eixo

Parâmetros de Segurança no Atendimento Socioeducativo

- a) O papel da segurança no atendimento socioeducativo
- b) Violência institucional e mediação de conflitos
- c) Socioeducação, segurança e direitos humanos

7.2 NÚCLEO ESPECÍFICO

O contexto e a realidade do sistema socioeducativo em cada localidade, produz demandas de conteúdos focados em questão específica da proposta do núcleo básico ou até num conteúdo novo. Este núcleo é formado por cursos de extensão que necessitam ser estudados caso a caso, gerando infinitos temas como possibilidade de estudo. Cursos teóricos ou Dis-

ciplinas Teóricas para fundamentação com abordagens filosóficas, históricas psicológicas, jurídicas, pedagógicas, sociológicas ou mais focados na prática socioeducativa.

Seguem alguns exemplos, mas muitos outros podem ser operacionalizados:

- Práticas Restaurativas (círculos de paz, comunicação não violenta, justiça restaurativa, diálogos, mediação de conflito)
- Educação em Direitos Humanos
- Gestão do Sistema Socioeducativo
- Educação em Saúde
- Educação escolar
- Prevenção e políticas de DST/Aids
- Diversidade Sexual e gênero
- Direção Defensiva e preventiva
- Ferramentas do SINASE (PIA, PPP, assembleia, equipe multiprofissional, estudo de caso, regimento e outros)

7.3 NÚCLEO DE ESPECIALIZAÇÃO

Os cursos de especialização podem ter como referência os estudos do Núcleo Básico anteriormente apresentado, porém, tendo em vista o seu caráter mais formal no sistema de educação e as orientações do MEC, obedecem a características específicas, tendo liberdade de produção de uma proposta curricular focada em outras questões.

O curso deverá ter uma carga horária mínima de 360 horas incluindo as disciplinas cursadas e a produção da monografia ou publicação como exigência para sua conclusão. Os cursos poderão oferecer certificados de extensão, com carga horária menor, para os alunos que não conseguirem completar a formação, mas tiverem participado de um ou mais módulos.

O curso de especialização poderá focar mais a prática socioeducativa, com os procedimentos do atendimento ao adolescente, gestão da socioeducação e práticas institucionais da socioeducação. Ou poderá focar mais os fundamentos teóricos, como no caso de cursos ligados a departamentos de universidades como pedagogia, psicologia, ciências sociais, filosofia e outros, quando o curso de especialização foca mais na área de conhecimento afim.

REALIZAÇÃO



FUNDAÇÃO
UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
MATO GROSSO DO SUL



Programa
ESCOLA DE
CONSELHOS
PREAE-UFMS

PARCERIA



GOVERNO DO ESTADO
DE MATO GROSSO DO SUL

PROMOÇÃO



SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS
DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

ISBN 978-85-7613-519-7



9 788576 135197