



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
MESTRADO PROFISSIONAL EM SEGURANÇA PÚBLICA JUSTIÇA E
CIDADANIA
TURMA – MINISTÉRIO PÚBLICO

CAMILA BEATRIZ BOAVENTURA DOS SANTOS

“DA ALEGRIA À TRISTEZA PROFUNDA”
A EXECUÇÃO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO
NOS DISCURSOS DAS EDUCADORAS

Salvador-Bahia

Dezembro/2017

CAMILA BEATRIZ BOAVENTURA DOS SANTOS

“DA ALEGRIA À TRISTEZA PROFUNDA”
A EXECUÇÃO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO
NOS DISCURSOS DAS EDUCADORAS

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em
Segurança Pública, Justiça e Cidadania, da Universidade
Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do título
de Mestre em Segurança Pública.

Orientador: Prof. Dr. Riccardo Cappi

Salvador-Bahia

Dezembro/2017

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S237 Santos, Camila Beatriz Boaventura dos
“Da alegria à tristeza profunda” a execução das medidas socioeducativas em meio aberto nos discursos das educadoras / por Camila Beatriz Boaventura dos Santos. – 2017.
104 f.

Orientador: Prof. Dr. Riccardo Cappi.
Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Direito; Universidade Federal da Bahia – Escola de Administração, Salvador, 2017.

1. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Brasil). 2. Brasil - [Estatuto da criança e do adolescente (1990)]. 3. Menores - Estatuto legal, leis, etc. 4. Delinquentes juvenis - Reabilitação - Brasil. I. Cappi, Riccardo. II. Universidade Federal da Bahia - Faculdade de Direito. III. Universidade Federal da Bahia – Escola de Administração. IV. Título.

CDD – 346.0135

CAMILA BEATRIZ BOAVENTURA DOS SANTOS

“DA ALEGRIA À TRISTEZA PROFUNDA”
A EXECUÇÃO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO
NOS DISCURSOS DAS EDUCADORAS

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Segurança Pública, Justiça e Cidadania, da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Segurança Pública.

Área de Concentração: Segurança Pública
Linha de Pesquisa: Socioeducação
Orientador: Prof. Dr. Riccardo Cappi

Aprovada em 20 de Dezembro de 2017

Riccardo Cappi – Orientador

Doutor em Criminologia e Mestre em Ciências Econômicas

Université Catholique de Louvain da Bélgica

Doutora Mariana Thorstensen Possas

Universidade Federal da Bahia

Doutora Mariana Rodrigues Veras

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Dedico esta pesquisa à minha mãe, um amor incondicional que me faz caminhar. A ela eu devo tudo!

“Sou camelô, sou do mercado informal
Com minha guia sou profissional
Sou bom rapaz, só não tenho tradição
Em contrapartida sou de boa família
Olha doutor, podemos rever a situação
Pare a polícia, ela não é a solução, não
Não sou ninguém, nem tenho pra quem apelar
Só tenho o meu bem que também não é
ninguém
Quando a polícia cai em cima de mim
Até parece que sou fera
Quando a polícia cai em cima de mim
Até parece que sou fera
Até parece, até parece”

Edson Gomes

AGRADECIMENTOS

Eu jamais chegaria aqui sozinha...

Primeiro, agradeço a esta força divina que ilumina minha jornada. Minha fé continua cada dia mais viva e pulsante!

Agradeço à minha mãe, esta mulher forte que me acolhe e sem a qual não consigo existir;

Ao meu pai, que mesmo de longe confia no meu trilhar;

Aos meus irmãos, meus grandes apoiadores, que me fazem ter a certeza que eu jamais estarei sozinha nessa existência;

Ao meu orientador Riccardo Cappi, que “desde pequena” acredita em mim, sem jamais duvidar dos caminhos que eu poderia chegar. Que prazer lhe conhecer nessa vida, Riccardo!

À Celso Santanna, meu amigo, e também coorientador, que não mediu esforços para me ajudar nas madrugadas angustiantes de pesquisa. Gratidão eterna!

À “Minha Luva”, pela amizade incomparável;

Ao meu amigo Saulo Mattos, pelos encontros criminológicos que esse Mestrado proporcionou;

Ao Grupo de Pesquisa em Criminologia (GPCRIM), pelas intensas e calorosas discussões que movem a pesquisadora que há dentro de mim;

Aos meus amigos que me apoiaram com um gesto, uma palavra, um incentivo. Tudo foi importante para que eu chegasse até aqui!

Gratidão!

SANTOS, Camila Beatriz Boaventura dos. **Da alegria à tristeza profunda: A execução das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto nos discursos das educadoras**. Dissertação (Mestrado Profissional). Programa de Pós-Graduação (Stricto Sensu) em Segurança Pública, Justiça e Cidadania. Universidade Federal da Bahia, 2017.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar como os profissionais compreendem a execução das MSE em meio aberto, buscando-se conhecer, portanto, as maneiras de pensar das socioeducadoras, chamadas de “Técnicas de Referência”. A partir de uma abordagem qualitativo-indutiva, aplicando a Teoria Fundamentada nos Dados, realiza-se uma análise dos discursos produzidos, de sorte que as categorias foram construídas por meio da codificação dos dados extraídos das entrevistas. Em seguida, a fim de integralizar a teoria final a uma linha narrativa, elaborou-se uma tipologia dos discursos conceitualizados, os quais foram designados como “correcionalista”, “construtivista intersubjetivo” e “radical”, construindo assim uma matriz lógica do entendimento do fazer socioeducativo no âmbito das medidas em meio aberto.

Palavras-Chave: medida socioeducativa em meio aberto; socioeducação; Técnicas de Referência; Teoria Fundamentada nos Dados.

SANTOS, Camila Beatriz Boaventura dos. **From happiness to deep sadness: The execution of Socio-educational Measures in Open Environment in the discourses of educators.** Dissertation (Professional Master's). Postgraduate Program (Stricto Sensu) in Public Security, Justice and Citizenship. Federal University of Bahia, 2017.

ABSTRACT

The present study aims to investigate how the professionals understand the execution of socio-educational measures in an open environment, thus seeking to know the socioeducator's ways of thinking, called "Reference Techniques". Based on a qualitative-inductive approach, applying the grounded theory, an analysis of the discourses produced is performed, so that the categories were constructed by coding the data extracted from the interviews. Then, in order to integrate the final theory into a narrative line, a typology of the conceptualized discourses was elaborated, which were designated as "correctionalist", "intersubjective constructivist" and "radical", constructing, this way, a logical matrix of the understanding of the socio-educational measures in the open environment.

Keywords: socioeducative measure in open environment; socioeducation; Reference Techniques; Grounded Theory.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. UM BREVE ESTUDO SOBRE A EXECUÇÃO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO.....	12
2.1 - O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E O SISTEMA DE RESPONSABILIZAÇÃO DA JUSTIÇA JUVENIL	13
2.2 - AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS E O SINASE COMO NOVO INSTRUMENTO A SER MANUSEADO	20
2.2.1 – O SINASE E A EXECUÇÃO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO	24
3. AFINAL, O QUE SIGNIFICA SOCIOEDUCAR?!	29
3.1 – SITUANDO AS CORRENTES PEDAGÓGICAS NO DEBATE EDUCATIVO	31
3.2 – ENSINAMENTOS DA PEDAGOGIA SOCIAL: CAMINHOS PARA A SOCIOEDUCAÇÃO.....	38
3.2.1 – AS LIÇÕES DE ANTÔNIO CARLOS DA COSTA SOBRE A SOCIOEDUCAÇÃO	43
3.3 – A SOCIOEDUCAÇÃO SOB O OLHAR DA ÉTICA DA “HOSPITALIDADE”	48
3.4 – A CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO COMO REFERENCIAL PARA O SOCIOEDUCADOR	53
4. ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	57
4.1 – TEORIA FUNDAMENTADA NOS DADOS E OS DISCURSOS-TIPO	57
4.2- “ENTRADA” NO CAMPO	61
4.3 – METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS	63
5. MATRIZ LÓGICA DO ENTENDIMENTO DO FAZER SOCIOEDUCATIVO EM MEIO ABERTO –CATEGORIAS ANALÍTICAS E OS DISCURSOS-TIPO	65
5.1 – AS CATEGORIAS ANALÍTICAS.....	66
5.1.1 – COMPREENSÃO DAS MEDIDAS	66
5.1.2 – ATENDIMENTO	71
5.1.3 - PERCEPÇÃO DO TRABALHO/ EXPERIÊNCIAS MARCANTES	87
5.2 - OS DISCURSOS-TIPOS	92
6. FINALIZANDO... ..	96
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:.....	99

1. INTRODUÇÃO

Pesquisar no campo de estudos relativos à resposta estatal em face do cometimento de ato infracional é, ainda, um desafio. Isso porque sua história mais recente, instituída pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, embora tenha solidificado uma maneira de pensar própria, não estabeleceu, em si, as bases pragmáticas para a execução de todos os princípios e conceitos ali inaugurados. Em verdade, somente vinte e dois anos depois, já em 2012, a Lei nº 12.594/2012 instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamentando a execução das medidas destinadas a adolescente que pratique ato infracional.

Sem dúvida, essa contemporaneidade do arcabouço legislativo, assim como dos discursos doutrinários, tem acarretado uma insuficiência de produção de conhecimento na área da execução das MSE's, ao menos no que diz respeito à compreensão das maneiras de pensar que justificam o “fazer a socioeducação” posto em prática pelos profissionais.

Diante de todo o campo de estudos possível dentro dessa matéria, sem pretensão de exaurir o tema, o debate das Medidas Socioeducativas (MSE) em meio aberto é trazido neste trabalho, a partir de uma inquietação da pesquisadora sobre o que acontece “do lado de lá”, ou seja, no âmbito da execução da medida, depois que o adolescente é sentenciado. Ainda após este primeiro recorte, a pesquisadora se deparou com novas infinitas possibilidades de abordagem, oscilando o foco entre os diversos atores imbricados no processo de execução das MSE's, contudo, o caminho escolhido foi o olhar das próprias profissionais atuantes na área.

Importante evidenciar que a inquietação da pesquisadora afluou, especificamente por estar inserida no contexto de um imaginário jurídico no qual, de uma forma geral, percebe-se um alto grau de desconhecimento (e porque não falar em desinteresse) sobre o que efetivamente ocorre no campo socioeducativo após o adolescente ser sentenciado na Justiça Juvenil. Para além do processo penal pelo qual passa o próprio adolescente, seara que, por si só, cabe uma série de pesquisas, a indagação que prevaleceu foi compreender as maneiras de pensar das profissionais que se veem diante da tarefa de socioeducar este adolescente que cometeu um ato infracional. Nesse sentido, quais valores preponderam no fazer? Quais representações sobre si e sobre suas ações emergem de suas falas sobre o processo? Quais os processos cognitivos entram em jogo? Estas eram algumas das questões iniciais que mobiliaram o interesse na pesquisa.

Porém, este trabalho não pretende apenas o papel de mostrar, de modo explicativo e burocrático, o procedimento em si de execução das medidas ou tão somente investigar teoricamente sobre o assunto. Ao contrário, visa levantar algumas questões pertinentes ao atendimento com o adolescente, sobretudo as suas diversas formas de compreensão produzidas pelos profissionais, buscando dar “visibilidade” para esse “fazer socioeducativo”, especialmente considerando tratar-se de uma pesquisa realizada no âmbito de um Mestrado Profissional em Segurança Pública, Justiça e Cidadania, com discentes vinculados à instituição do Ministério Público da Bahia.

Portanto, a presente pesquisa se propõe a falar das MSE em meio aberto a partir da compreensão das profissionais responsáveis pela execução do processo que se anuncia socioeducativo, por isso transversalizado tanto na sua esfera jurídica, quanto no seu campo pedagógico.

Neste ponto, foi interessante perceber que a visão por vezes “simplista” do Direito de que as medidas socioeducativas constituem mera responsabilização do adolescente assume outra proporção quando se adentra nas especificidades do campo. A designação “Da alegria à tristeza profunda”, proposta no título desta pesquisa, tenta demonstrar exatamente essa diversidade de “sensações” e de percepções que permeia o processo socioeducativo, como veremos nos próximos capítulos.

Para tanto, é importante destacar, desde já, o que esta pesquisa não pretendeu observar: 1) Não se ambicionou pesquisar sobre os adolescentes autores de ato infracional, tampouco suas representações do processo em si. 2) Tampouco visa compreender as especificidades de outros atores como a família, o juiz, o promotor de justiça, o defensor ou outros ligados ao processo judicial do ato infracional. 3) Não pretende analisar a estrutura física, logística ou de material, nem pra compreender suas limitações ou prioridades de investimentos em orçamento, etc. 4) Não visa questionar a produção legislativa em torno da execução das MSE’s em meio aberto, senão como referência.

Portanto, ratificamos que o objeto deste trabalho é investigar como os profissionais, chamados de “Técnicas de Referência”, compreendem a execução das MSE em meio aberto, em especial as de Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade¹.

¹ Importante destacar que tais medidas serão melhor detalhadas posteriormente no trabalho.

Isto posto, será abordado no Capítulo 2 deste trabalho o contexto jurídico pelo qual as medidas socioeducativas estão inseridas, com destaque aqui para o Estatuto da Criança e do Adolescente que, como se sabe, inaugurou um novo modo de responsabilização diferenciada da Justiça Penal dos Adultos, baseado no processo socioeducativo.

Em seguida, no Capítulo 3, a pesquisadora, propondo uma “virada epistemológica”, se arvora no desafio de buscar no campo da pedagogia as “bases teóricas” para se compreender a socioeducação, já que a esfera jurídica não dá conta deste entendimento. Tal deslocamento se mostrou essencial, na medida em que “sensibilizou” a pesquisadora para adentrar no cenário pedagógico, até então desconhecido pela mesma. Ou seja, entrevistar as profissionais responsáveis pela execução das MSE em meio aberto exigia “sensibilidade na escuta”, circunstância imprescindível para a categorização dos dados da pesquisa.

O Capítulo 4 discorrerá com mais vagar acerca da ferramenta de análise denominada de Teoria Fundamentada nos Dados, que objetiva, em breve síntese, construir conceitos e relacioná-los para desenvolver uma teoria a partir dos dados empíricos. No presente trabalho, a TFD possibilitou a apreensão das “maneiras de pensar” das Técnicas de Referência acerca da execução das MSE em meio aberto e, por último, auxiliou a construção de discursos tipo a partir das imbricações das categorias selecionadas, construindo assim uma matriz lógica do entendimento do fazer socioeducativo no âmbito das medidas em meio aberto. Neste capítulo, também será explicado como se deu nosso ingresso no campo, quais os desafios enfrentados, assim como serão detalhadas as técnicas de coleta e análise de dados.

Por fim, as considerações finais que, em verdade, constituem um “ponto de continuação”, dado a possibilidade de pensar novas questões a partir desse trabalho, trazendo para a cena também a postura do profissional do Direito frente ao debate da socioeducação.

2. UM BREVE ESTUDO SOBRE A EXECUÇÃO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO

O presente capítulo busca discutir como a Justiça Juvenil, hoje concebida a partir da Constituição Federal de 1988 e da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, constitui-se em outra maneira de pensar a responsabilização do adolescente para além da lógica punitiva/repressiva da Justiça Penal dos Adultos.

O ECA e, de modo mais atual, a Lei 12.594/2012, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, pretenderam privilegiar, para o âmbito da Justiça Juvenil, as medidas socioeducativas em meio aberto, com destaque para sua natureza pedagógica e respeito à condição peculiar do adolescente como pessoa em desenvolvimento. Nesse cenário, a respectiva lei se propõe a estabelecer os meios dignos e necessários à ressocialização do jovem, sendo, inclusive, a medida de internação sujeita aos princípios de brevidade e excepcionalidade².

Nessa perspectiva, abordar-se-á inicialmente, em breve síntese, o panorama da Justiça Juvenil na Constituição e no ECA, para, em seguida, discutir o SINASE, que se propôs a regular a política de atendimento ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto, especialmente, a Prestação de Serviço à Comunidade e a Liberdade Assistida.

2. 1 - O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E O SISTEMA DE RESPONSABILIZAÇÃO DA JUSTIÇA JUVENIL

A promulgação da Constituição de 1988 incorporou ao ordenamento jurídico a Doutrina da Proteção Integral em contraponto à da Doutrina Irregular³, constituindo-se basicamente em reconhecer às crianças e aos adolescentes a condição de sujeitos de direitos, não mais objetos passivos à ação do Estado, perspectiva esta posteriormente ratificada com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Prefacialmente, cumpre registrar que a inspiração para atribuir proteção especial às crianças e adolescentes não era nova. Isto porque a Declaração de Genebra de 1924 determinava “a necessidade de proporcionar à criança uma proteção especial”, da mesma forma que a Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas (Paris, 1948) apelava ao “direito a cuidados e assistência especiais” e a Convenção Americana sobre os Direitos Humanos (Pacto de São José, 1969) também orientava, em seu art. 19 que “Toda criança tem

² “A internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (Art. 121 do ECA).

³ Disciplinada pelo Código de Menores os jovens ditos “desviados” eram definidos em “situação irregular” quando então o Estado estabeleceu as primeiras políticas que visava a “contenção” dos “menores”, considerando crianças e adolescentes como meros objetos da intervenção do Estado.

direito às medidas de proteção que na sua condição de menor requer, por parte da família, da sociedade e do Estado”.⁴

De igual modo, a Convenção sobre o Direito da Criança de 1989, aprovada pelo Congresso Nacional brasileiro em 14 de setembro de 1990, reivindicava aos países membros que modificassem suas legislações internas a fim de assegurarem o desenvolvimento pleno e harmônico da criança e do adolescente, destacando-se, dentre os princípios orientadores, a prioridade imediata para a infância, recomendando que este princípio tenha caráter de aplicação universal, sobrepondo-se às medidas de ajuste econômico e às crises decorrentes das dívidas dos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento; princípio do melhor interesse da criança, que leva em conta primordialmente a condição especial de serem pessoas em via de desenvolvimento e que em todos os atos relacionados com a criança deve ser considerado o seu melhor interesse” (PEREIRA, 2008, p. 952-953).

É nesse cenário que, no Brasil, a Doutrina da Proteção Integral se consagrou, tendo a Constituição Federal de 1988 seu principal marco, representada, principalmente, em seu artigo 227:

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

Nesse viés, a Carta Magna estipulou uma série de direitos a serem garantidos à criança e ao adolescente, considerando sua condição peculiar de desenvolvimento. Cardozo (2013), ao comentar o citado artigo da Constituição, destacou que o primeiro elenco de direitos diz respeito à sobrevivência das crianças e adolescentes (à vida, à saúde, à alimentação); já o segundo grupo, se referiu ao desenvolvimento pessoal e social (à educação, à cultura, ao lazer e à profissionalização); o terceiro, por sua vez, almejou a garantia da integridade física, psicológica e moral da criança (à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária). Elencou-se, por fim, situações das quais a população infanto-juvenil deveria estar protegida (negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão), empregando-se medidas específicas de proteção básica e especial.

⁴ CURY, M.; AMARAL E SILVA, ^a MENDEZ, E. G (Coord)., *Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado: comentários jurídicos e sociais. 2ª Ed. São Paulo. Malheiros. 1996.*

Quanto à responsabilização do adolescente em conflito com a Lei, surge no artigo 228 da Constituição Federal o sistema da inimputabilidade aos menores de 18 (dezoito) anos de idade, sendo-lhes assegurado, portanto, tratamento diferenciado, com direito à submissão ao tribunal especial - a Justiça Juvenil. Ao Estatuto da Criança e do Adolescente, por sua vez, coube definir as regras específicas em relação à responsabilização deste adolescente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, posteriormente promulgado em 13 de julho de 1990, trouxe um conjunto de direitos e garantias para as crianças e os adolescentes, dividido, basicamente, em três grandes sistemas: de prevenção primária (políticas públicas), prevenção secundária (medidas de proteção) e prevenção terciária (medidas socioeducativas).

Segundo Saraiva (2010), o primeiro sistema é o das políticas públicas dirigidas a todas as crianças e adolescentes, independentemente da situação em que estejam; o segundo, encontra-se as medidas dirigidas às crianças e adolescentes que correm algum risco pessoal ou social e não cometeram ato infracional; e, por fim, o que se refere especificamente aos adolescentes em conflito com a lei.

Prossegue o aludido autor destacando que:

Este tríptico sistema, de prevenção primária (políticas públicas), prevenção secundária (medidas de proteção) e prevenção terciária (medidas socioeducativas), opera de forma harmônica, com acionamento gradual de cada um deles. Quando a criança e o adolescente escapam ao sistema primário de prevenção, aciona-se o sistema secundário, cujo grande agente operador deve ser o Conselho Tutelar. Estando o adolescente em conflito com a lei, atribuindo-se a ele a prática de algum ato infracional, o terceiro sistema de prevenção, operador das medidas socioeducativas, será acionado, intervindo aqui o que pode ser chamado genericamente de sistema de Justiça (Polícia/Ministério Público/Defensoria/Judiciário/Órgãos Executores das Medidas Socioeducativas) (SARAIVA, 2010, p. 10-11).

Portanto, as medidas socioeducativas se inserem no sistema de prevenção terciária, tendo o Estatuto da Criança e do Adolescente disciplinado a aplicação das chamadas medidas socioeducativas aos adolescentes (pessoa entre doze e dezoito anos de idade), se restar comprovada a prática de algum ato infracional. À criança (pessoa com até doze anos de idade incompletos) autora de ato contrário à lei penal, por sua vez, estar-se-á sujeita apenas à aplicação de uma medida protetiva, na forma do art. 101 da lei 8069/90.

Como se percebe, o art. 103 do ECA vai definir ato infracional como “*conduta descrita como crime ou contravenção penal*” cometida por pessoas com idade entre 12 e 18 anos, não se

admitindo, assim, a imposição de medidas socioeducativas sem a prévia existência de crime ou contravenção. Ou seja, tais medidas são determinadas judicialmente como respostas do Estado ao adolescente, em virtude da prática de uma conduta definida como ilícita pela legislação vigente.

Deste modo, supera-se a lógica tutelar do anterior Direito do Menor em contraposição à face garantista do Estatuto da Criança e do Adolescente, na medida em que não há mais imposição de medidas fundadas na ideia de perigo e desvio do adolescente⁵ (SPOSATO, 2006).

Nesse cotejo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no art. 112, estabelece as medidas socioeducativas da seguinte forma: 1) Advertência; 2) Obrigação de reparar o dano; 3) Prestação de serviços à comunidade; 4) Liberdade assistida; 5) Inserção em regime de semiliberdade; 6) Internação em estabelecimento educacional; 7) Qualquer uma das previstas no art. 101, I a IV, sendo as quatro primeiras consideradas como medidas em meio aberto e as duas últimas de carácter fechado.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, portanto, veio diferenciar as regras de aplicação da sanção, traçando uma distinção da lógica punitiva da justiça juvenil para a justiça dos adultos.

Nessa perspectiva, a autora Karyna Sposato discute que o reconhecimento pela nova normativa da criança e do adolescente reforça que toda a pessoa, enquanto viva, está em permanente desenvolvimento de sua personalidade, porém na infância e na adolescência, tal desenvolvimento é mais intenso e, portanto, peculiar. O estágio especial do desenvolvimento da personalidade não implica total desresponsabilização, mas sim a percepção inequívoca de diferentes níveis de desenvolvimento e, assim sendo, de diferenciados níveis de responsabilidade. Pondera:

Nesse sentido, a Inimputabilidade e o Princípio da Condição Peculiar de Pessoa em Desenvolvimento não têm o condão de fazer desaparecer o poder punitivo do Estado, ou ainda de autorizar uma indiferença penal diante do cometimento de um ato típico e antijurídico de um adolescente, e sim de estabelecer procedimentos e regras diferenciados àquele dos adultos (SPOSATO, 2016, p. 271).

⁵ O discurso da doutrina da situação irregular direcionava-se à existência de crianças desnutridas, abandonadas, maltratadas, vítimas de abuso, autoras de atos infracionais e outras violações, atribuídas à sua própria índole, enquadrando-se todas numa mesma categoria ambígua e vaga denominada situação irregular, que significava estar à mercê da Justiça de Menores cuja responsabilidade misturava de forma arbitrária atribuições de carácter jurídico com atribuições de carácter assistencial (VOLPI, 2001, p. 33).

Nessa seara, evidencia-se que a condição peculiar de desenvolvimento da criança e do adolescente foi uma das principais conquistas no ordenamento pátrio, significando dizer que para além de todos os direitos dos adultos que lhes sejam aplicáveis a sua idade, a criança e o adolescente tem direitos especiais decorrentes da circunstância de desenvolvimento em que se encontram.

Segundo o ECA, as medidas socioeducativas aplicadas aos adolescentes em conflito com a lei, portanto, devem oferecer respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, oferecendo os meios dignos necessários à sua ressocialização a fim de que proporcione aos adolescentes tudo aquilo que for necessário para o seu desenvolvimento e amadurecimento antes que atinja a sua maioridade e então, seja inserido no sistema criminal dos adultos. Nessa perspectiva, uma medida socioeducativa não pode ser executada contra um adolescente, e sim em benefício dele.

Percebe-se, à vista disso, que o Estatuto da Criança e do Adolescente constitui uma tentativa de materializar outra maneira de pensar, afastando-se da lógica punitiva enraizada na Justiça Penal dos adultos. Deste modo, a representação do “delinquente” que merece castigo é recolocada, sendo o adolescente alguém que precisa ter suas necessidades pedagógicas atendidas para permitir que ele ressignifique seus valores e possa viver em harmonia com sua família e com sua comunidade.

Primeiro, observa-se que o legislador brasileiro adotou o critério cronológico puro, ou seja, o marco etário para distinguir o sistema de responsabilização. Não deixa de ser um sistema penal, que por razões de segurança jurídica e de política criminal adota uma idade inicial para a imposição de respostas penais, aos 12 anos, e no outro extremo, de 18 anos, para a incidência de sua intervenção. Como se depreende da própria Exposição de Motivos de nosso Código Penal, a adoção de um sistema diferenciado de responsabilização de menores de 18 anos responde a necessidades político-criminais, não se tratando puramente de um critério de discernimento (SPOSATO, 2006).

A corroborar este argumento, destacam-se as palavras de Mário Volpi:

O processo pedagógico deve oferecer espaço para que o adolescente reflita sobre os motivos que o levaram a praticar o crime, não devendo, contudo, estar centrado no cometimento do ato infracional. O trabalho educativo visa à educação para o exercício da cidadania, trabalhando desta forma os eventos específicos da transgressão às normas legais mediante outros

eventos que possam dar novo significado à vida do adolescente e contribuir para a construção de seu projeto de vida (VOLPI, 2015, p. 40).

Nesse sentido, observa-se que alguns conceitos, como "crime ou contravenção penal" e "pena", são substituídos por outros nomes, como "ato infracional" e "medida socioeducativa", respectivamente.

Dentre as medidas socioeducativas possíveis de serem aplicadas, a internação se mostra como última alternativa, pelo menos no campo normativo, estabelecendo o ECA, em consonância com a Constituição de 1988, uma série de restrições para fins de conter seu uso contínuo. O artigo 121 da citada lei é claro ao registrar, expressamente, que a internação constitui medida privativa de liberdade sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade, respeitando a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Mais especificamente, o mencionado diploma esgota, em seu artigo 122⁶, as possibilidades de incidência da medida de internação, definindo o conceito de “gravidade” (grave ameaça ou violência) e das “circunstâncias” (reincidência), aliado à hipótese de não haver outra medida socioeducativa mais adequada ao caso concreto.

Assim sendo, após o término do prazo máximo de duração da internação, qual seja, três anos, o adolescente deverá ser liberado, colocado em regime de semiliberdade ou de liberdade assistida (Art. 122, §4º). Evidente que antes desse limite máximo, deve, obrigatoriamente, o juiz revisar a medida ao menos a cada seis meses (Art. 121, §2º), sempre mediante decisão motivada. Na situação em que o adolescente chegue ao limite de idade de 21 anos sem a cessação da medida, a lei impõe que ocorra a liberação compulsória (Art. 122, §5º), inexistindo possibilidade de encaminhamento do menor para continuação da execução na Justiça dos Adultos.

Por outro lado, as Medidas Socioeducativas em Meio Aberto – Advertência, Reparação de Dano, Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida – são priorizadas em detrimento às medidas de caráter mais restritivo. A responsabilização do adolescente em conflito com a lei não está pautada, nesta perspectiva, na punição e no encarceramento, mas na aplicação de medidas com finalidades socioeducativas, por considerá-las em conformidade

⁶ Art. 122. A medida de internação só poderá ser aplicada quando: I - tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa; II - por reiteração no cometimento de outras infrações graves; III - por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta.
(...) § 2º. Em nenhuma hipótese será aplicada a internação, havendo outra medida adequada.

com o princípio de proteção integral às pessoas em desenvolvimento e por oferecerem alternativas ao crime e à segregação social.

De forma breve, registra-se que a Prestação de Serviço à Comunidade constitui uma medida de forte apelo comunitário e educativo, tanto para o jovem, quanto para a comunidade que, de certa forma, se responsabiliza pelo desenvolvimento integral desse adolescente. Para o jovem, é oportunizada a experiência comunitária, objetivando, também, o fortalecimento dos valores sociais e compromisso social.

A Liberdade Assistida, noutro giro, constitui-se uma medida que tem como escopo auxiliar a vida social do adolescente dentro de diversas vertentes como a escola, trabalho e família. A intervenção educativa manifesta-se no acompanhamento personalizado, garantindo-se os aspectos de proteção, inserção comunitária, cotidiano, manutenção de vínculos familiares, frequência à escola, e inserção no mercado de trabalho e/ou cursos profissionalizantes e formativos (VOLPI, p. 24 e 25).

Nesse sentido, é importante frisar que o reconhecimento do caráter penal e sancionatório da medida socioeducativa não retira a tarefa e o desafio pedagógico que se colocam para a Justiça da Infância e Juventude e para os programas de atendimento socioeducativo. Este aspecto relaciona-se, em primeiro lugar, com a identificação das finalidades a que se destinam as sanções e sua interface com as demais políticas, e em segundo com a concepção do adolescente, enquanto sujeito de direitos (SPOSATO, 2006, p.254).

Nessa perspectiva, apesar de o sistema de responsabilização do adolescente possuir algumas características semelhantes ao sistema de responsabilização do adulto, especialmente no que se refere aos pressupostos que legitimam essa responsabilização (o ECA equipara ato infracional a crime), a diferença fundamental consiste na resposta estatal lastreada segundo critérios de necessidade pedagógica, tendo por base princípios educativos.

Ademais, evidencia-se que o ECA traz uma nova maneira de pensar a Justiça Juvenil, que se distancia gradativamente da destinada aos adultos, valorizando as medidas em meio aberto e, não por acaso, criando o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), por meio da Lei 12.594/2012, com o intuito de reforçar esse entendimento e delinear parâmetros de ação e gestão da execução dessas medidas.

2.2 - AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS E O SINASE COMO NOVO INSTRUMENTO A SER MANUSEADO

Sabe-se que a criação da Lei 12.594/2012, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, buscou regulamentar a parte especial do Estatuto da Criança e do Adolescente concernente à política de atendimento ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa.

No ano de 2004, a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), o Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) se uniram e, conjuntamente, apresentaram a proposta da criação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. Em 13 de julho de 2006, o Sistema foi aprovado pelo CONANDA e, exatamente um ano após, foi apresentado como projeto de lei (PL 1.627/2007) ao Plenário da Câmara dos Deputados. Em 18 de janeiro de 2012, a respectiva Lei 12.594/2012 (SINASE) foi sancionada pela presidente Dilma Rouseff.

Na ocasião, o documento elaborado centrou-se na resposta a uma questão: “o que deve ser feito no enfrentamento de situações de violência que envolvem adolescentes enquanto autores de ato infracional ou vítimas de violação de direitos no cumprimento de medidas socioeducativas?” (BRASIL, 2006, p. 13). Observa-se que a questão norteadora do SINASE apresentou a contradição do próprio sistema, que ora coloca o adolescente como protagonista da violência ora como vítima dela.

Repise-se, o referido SINASE regulamentou a execução das medidas socioeducativas destinadas aos adolescentes autores de ato infracional e, de acordo com a Secretaria de Direitos Humanos objetivou:

“[...] articular em todo o território nacional os Governos Estaduais e Municipais, o Sistema de Justiça, as políticas setoriais básicas (Assistência Social, Saúde, Educação, Cultura, etc.) para assegurar efetividade e eficácia na execução das Medidas Socioeducativas de Meio Aberto, de Privação e Restrição de Liberdade, aplicadas ao adolescente que infracionou. Objetiva ainda, de forma primordial, o desenvolvimento de uma ação socioeducativa sustentada nos princípios dos direitos humanos enquanto promove alinhamentos conceitual, estratégico e operacional, estruturados em bases éticas e pedagógicas [...]”.

Nesse sentido, de maneira complementar ao ECA, a Lei do SINASE, no parágrafo 2º do art.1º, define os seguintes objetivos das medidas socioeducativas: 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 do seu plano individual de atendimento; e III – a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos na Lei.

Importa trazer para o debate os princípios norteadores que lastreiam a fase de execução das medidas socioeducativas, referindo-se aos direitos individuais dos adolescentes. Veja-se o art. 35 do SINASE:

I - legalidade, não podendo o adolescente receber tratamento mais gravoso do que o conferido ao adulto; 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; IV - proporcionalidade em relação à ofensa cometida; V - brevidade da medida em resposta ao ato cometido, em especial o respeito ao que dispõe o art. 122 da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); VI - individualização, considerando-se a idade, capacidades e circunstâncias pessoais do adolescente; VII - mínima intervenção, restrita ao necessário para a realização dos objetivos da medida; 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.

Dentre os princípios supracitados, ressalta-se primeiramente o princípio da legalidade, sendo pertinente acentuar neste ponto que o SINASE acrescentou a impossibilidade de o adolescente “receber tratamento mais gravoso do que o conferido ao adulto”, razão pela qual é possível denominar tal princípio como “legalidade condicionante”. Esclarece-se, desta maneira, que o tratamento dispensado ao adolescente jamais deve ser mais gravoso do que aquele conferido a um adulto (ARAÚJO, 2015).

Vislumbra-se, assim, que há, no mínimo, duas imediatas consequências no plano material socioeducativo: o adolescente não poderá ser submetido ao cumprimento de medida socioeducativa em meio fechado se o adulto, pelo mesmo fato típico, tiver direito à pena em meio aberto; e o jovem não permanecerá em cumprimento de medida por mais tempo que o prazo de pena arbitrado ao adulto, desde que o tipo penal também seja idêntico (ARAÚJO, 2015, p. 06).

Trazendo as lições da autora Karyna Sposato sobre o tema:

[...] em conformidade ao Princípio da Legalidade, somente existe Ato Infracional se existe uma hipótese legal apta a sancionar o adulto. Isto porque o Estatuto da Criança e do Adolescente utilizou como técnica a tipificação delegada, ou seja, a aplicação dos tipos penais de adultos para definir as infrações do sistema de justiça juvenil, revelando a mesma seleção de condutas antijurídicas que se exerce para a imposição de uma pena.

Por consequência lógica, as medidas socioeducativas e sua execução não se dissociam, portanto, da política criminal. E revestem-se de uma feição extremamente importante, pois constituem o sistema formalizado de controle penal sobre a adolescência.

A natureza penal das medidas impõe uma incidência restrita e limitada aos casos de estrita necessidade. Vale dizer que a imposição de uma medida socioeducativa não pode fundamentar-se em condições pessoais dos adolescentes, tal como a falta de respaldo familiar, a baixa escolarização, a presença de algum sofrimento psíquico, entre outras circunstâncias que não traduzem a prática de um ilícito penal, e que denotam, sobretudo, a ausência de uma política de atenção à adolescência e juventude em suas necessidades. Ou seja, se a legalidade é pressuposto necessário para a aplicação de uma pena segundo a fórmula clássica *nulla poena nullum crimen sine lege*, também o é para a imposição de uma medida socioeducativa. (SPOSATO, 2006, p. 252 e 254).

Deste modo, em se tratando do subsistema especial, o Sistema de cumprimento de medidas socioeducativas impõe dinâmica diferenciada para o adolescente, que se encontra em processo de desenvolvimento e, por isso, precisa ser tratado de maneira distinta do adulto.

O princípio da excepcionalidade, previsto no inciso II do art. 35 da Lei n. 12.594/2012, vincula-se aos pressupostos lógicos do que se convencionou denominar “justiça restaurativa”, uma vez que expressamente incentiva a utilização dos “meios de autocomposição de conflitos” (RAMIDOFF, 2012).

Nessa linha de entendimento, a determinação judicial para o cumprimento de medida socioeducativa somente se justificaria na situação em que não for recomendável a autocomposição de conflitos. Entretanto, segundo ao autor Ramidoff (2012), isso exigiria, por um lado, a (re)estruturação material e funcional (pessoal) para a operacionalização dos encaminhamentos e organização dos encontros destinados à autocomposição.

O princípio da prioridade da intervenção restaurativa representa a positivação da justiça restaurativa no ordenamento jurídico, definindo-a como uma regra de orientação da execução das medidas socioeducativas, que deve ser priorizada em face de outras práticas, sempre que possível.

Outro princípio a ser evidenciado está relacionado com a proporcionalidade da medida socioeducativa em relação à ofensa cometida. Nesse passo, ainda que a medida seja aplicada de modo desproporcional na fase de conhecimento, tal desacerto pode ser corrigido na sua fase de execução, através de parecer técnico, por exemplo, elaborado pelos responsáveis do programa de atendimento, os Técnicos de Referência.

Outrossim, enfatiza-se o princípio da brevidade das medidas, que dispensa maiores divagações, sendo prudente realçar apenas que por se tratar de adolescentes em processo de desenvolvimento, evita-se que tais medidas sirvam de penas ou castigos, de caráter simplesmente retributivo. Logo, é fundamental que a medida imposta seja cumprida o mais rapidamente e da forma mais breve possível.

É relevante destacar ainda o princípio da individualização, segundo o qual visa pormenorizar a idade, capacidade e as circunstâncias pessoais do adolescente, de modo que se busque uma análise individualizada das habilidades e deficiências pessoais de cada jovem em cumprimento das medidas. Destarte, o adolescente não é tratado mais como objeto de intervenção, mas sim como sujeito de direito.

Observa-se também o princípio da mínima intervenção que tem como escopo atender especificamente às reais necessidades sociopedagógicas do adolescente, e não diversamente, se vinculando à gravidade da ação conflitante com a lei que lhe fora atribuída. Em sendo possível alcançar os objetivos sociopedagógicos por meio de outras medidas e práticas educacionais, profissionais, esportivas, culturais, dentre outras, certamente, não se configurará adequada a determinação judicial que proponha o cumprimento de medida socioeducativa para adolescente (RAMIDOFF, 2012).

Por fim, e não menos relevante, é o princípio que diz respeito ao fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, decorrente da importância da família na vida da criança e do adolescente. O suporte familiar e emocional quando do cumprimento da medida socioeducativa constitui elemento essencial para uma satisfatória execução da medida, sendo imprescindível que o processo socioeducativo ocorra em local onde residam os familiares do adolescente.

O artigo 100, parágrafo único, X, do Estatuto da Criança e do Adolescente, com a redação conferida pela Lei Federal n. 12.010/09 reforça esse entendimento:

[...] Parágrafo único. São também princípios que regem a aplicação das medidas:

[...] X - prevalência da família: na promoção de direitos e na proteção da criança e do adolescente deve ser dada prevalência às medidas que os mantenham ou reintegrem na sua família natural ou extensa ou, se isto não for possível, que promovam a sua integração em família substituta;

Portanto, as práticas socioeducativas devem oferecer condições reais, por meio de ações e atividades programáticas à participação ativa e qualitativa da família no processo socioeducativo, possibilitando o fortalecimento dos vínculos e a inclusão dos adolescentes no ambiente familiar e comunitário. As ações e atividades devem ser programadas a partir da realidade familiar e comunitária dos adolescentes para que em conjunto – programa de atendimento, adolescentes e familiares – possam encontrar respostas e soluções mais aproximadas de suas reais necessidades (BRASIL, 2006, p. 49).

Conseqüentemente, nota-se que o SINASE se apresenta como um relevante instrumento a ser manuseado, tendo as orientações principiológicas a função precípua de orientar a execução das medidas socioeducativas em meio aberto.

2.2.1 – O SINASE E A EXECUÇÃO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO

Para a consecução dos princípios discutidos anteriormente, a Lei do SINASE também estabeleceu a competência das três esferas de governo, determinando para a União a função coordenadora do SINASE, por meio da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH/PR; para os Estados a responsabilidade pela execução das medidas socioeducativas em meio fechado e para os Municípios, a elaboração de formas de colaboração para o atendimento socioeducativo em meio aberto, prestando assessoria técnica e financiamento para a oferta regular dos serviços em âmbito municipal. Compete, portanto, aos Municípios desenvolver e instituir seu Sistema Socioeducativo e seu Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo e, principalmente, cofinanciar e executar as medidas socioeducativas em meio aberto (artigos 3º, 4º e 5º da Lei 12.594/12).

Nesta toada, infere-se que o processo de municipalização do atendimento das medidas socioeducativas em meio aberto ganha destaque e relevância, de maneira que foi normatizado pela Constituição Federal, em seu artigo 204⁷, e também pelo Estatuto da Criança e do

⁷ “As ações governamentais na área da assistência social serão realizadas com recursos do orçamento da seguridade social, previstos no art.195, além de outras fontes, e organizadas com base nas seguintes diretrizes: I - descentralização político-

Adolescente no art. 88⁸, e igualmente pelo SINASE, conforme exposto alhures, possibilitando, destarte, um atendimento aos adolescentes voltado às necessidades e características de cada região, preocupado com as peculiaridades dos problemas de cada território, a fim de inserir o jovem na rede de serviços públicos locais.

Outro ponto a ser abordado é que o SINASE se articula com o Sistema Único de Assistência Social – SUAS, objetivando o acesso aos serviços através da ação integrada entre as políticas setoriais para a concretização dos objetivos das medidas socioeducativas e ampliação da proteção social ao adolescente e sua família.

Cabe asseverar, de logo, que após a Constituição Federal de 1988, a assistência social passa a ser reconhecida como direito e um dever do estado, sendo organizado pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS), que é regulamentado pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) em 1993 e pela Política Nacional de Assistência Social (PNAS), datada de 2004.

Neste novo modelo socioassistencial brasileiro, a assistência social é concebida como política pública e passa a ser nomeada como um direito do cidadão e um dever do Estado, contrapondo-se à noção da assistência como um conjunto de iniciativas de caráter assistencialista, dependente de uma prática histórica de concessão de favores e/ou de boa vontade, fora do campo do direito à cidadania (SOCIO, p. 70).

Nesse sentido, a política de Assistência Social é organizada por tipo de proteção – básica e especial – que se subdivide em média e em alta complexidade⁹.

Em 2004, o atendimento aos adolescentes em cumprimento das medidas socioeducativas em meio aberto (Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade) foi definido pela Política Nacional de Assistência Social – PNAS como serviço continuado pela Proteção Social Especial de Média Complexidade, sendo caracterizado também como serviço socioassistencial de caráter continuado no SUAS.

administrativa, cabendo a coordenação e as normas gerais à esfera federal e a coordenação e a execução dos respectivos programas às esferas estadual e municipal, bem como a entidades beneficentes e de assistência social”.

⁸ “São diretrizes da política de atendimento: I – municipalização do atendimento”.

⁹ A Proteção Básica apresenta caráter preventivo com o intuito de fortalecer os laços familiares e comunitários, sendo a Proteção de Média Complexidade relacionada às ações de proteção social destinadas às situações onde os direitos do indivíduo e da família já foram violados, porém ainda há vínculo familiar e comunitário e a Proteção Social Especial de Alta Complexidade atende aos casos onde os direitos do indivíduo ou da família já foram violados, e também quando o vínculo familiar é rompido. Eles garantem proteção integral – moradia, alimentação, trabalho – para quem está em situação de ameaça, necessitando deixar o núcleo familiar ou comunitário. Abrigos e albergues são alguns exemplos de serviços de proteção social de alta complexidade (SINASSSE, p. 41,42).

É imprescindível evidenciar que o SUAS e o SINASE são subsistemas que integram outro mais amplo Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente, sendo esta intersetorialidade fundamental para a execução do Serviço de MSE em Meio Aberto, já que se vigora a ideia de incompletude institucional, segundo a qual nenhuma política ou instituição consegue responder sozinha pela proteção social, pela responsabilização e pela superação da conduta infracional.

Neste aspecto, enfatiza-se o quanto exposto no Caderno de Orientações Técnicas do Serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto, produzido pela Secretaria Nacional de Assistência Social¹⁰:

O ordenamento do Sistema Único de Assistência Social – SUAS estabelece que os gestores da política de Assistência Social devem atuar de forma integrada com as demais políticas setoriais, o que vai ao encontro do disposto na lei do SINASE, que fundamenta o atendimento socioeducativo na articulação entre as ações que compõem a intersetorialidade, ao adotar o princípio da incompletude institucional. Como a proteção integral apenas se efetiva com a ação complementar das diversas políticas públicas, a intervenção socioeducativa deve contar com um conjunto articulado de ações das políticas setoriais responsáveis na oferta de serviços que leve em consideração a especificidade do público do atendimento socioeducativo (2016, p. 44).

Por conseguinte, o sistema socioeducativo não se concretiza, ou pelo menos não deve se concretizar, sem a existência de uma Rede dê sustento ao adolescente em atendimento de medida socioeducativa, a fim de lhe proporcionar as oportunidades efetivas de proteção e integração social, sem desconsiderar, entretanto, a dimensão da responsabilização que lhe é inerente.

Quadra sublinhar, outrossim, que a Lei do SINASE prevê, em seu art. 3º, a competência da União para a elaboração do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo¹¹ como parâmetro para a concretização dos respectivos planos estaduais, distrital e municipais, tornando significativo sublinhar algumas das diretrizes contidas no referido Plano, que se comunicam com os princípios já citados, sendo orientadoras, pois, da prática socioeducativa, quais sejam: a socioeducação como meio de construção de novos projetos pautados no incentivo ao

¹⁰ O respectivo Caderno de Orientações Técnicas foi construído com o intuito de fortalecer do atendimento socioeducativo na Política de Assistência Social, por meio do aprimoramento técnico do Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida - LA e de Prestação de Serviço à Comunidade – PSC (2016).

¹¹ O Plano Nacional consiste em um instrumento no qual são apresentadas as diretrizes e o modelo de gestão para as ações intersetoriais que compõem o sistema socioeducativo para os próximos dez anos, tendo sido regulamentado pela Resolução CONANDA nº 160, de 18 de novembro de 2013

protagonismo e à autonomia e pactuados com os adolescentes e famílias; a introdução da mediação de conflitos e de práticas restaurativas no atendimento socioeducativo; o reconhecimento da escolarização como elemento estruturante do sistema socioeducativo; a garantia da oferta e acesso à profissionalização, às atividades esportivas, de lazer e de cultura tanto no meio fechado como na articulação da rede do meio aberto; a prevalência das medidas em meio aberto sobre as medidas em meio fechado (2016, p. 34).

Pois bem, sabe-se que o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) é a unidade de referência que oferta de serviços da Proteção Social Especial (PSE) de média complexidade, dentre os quais está inserido o serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), consoante já exposto, sendo os Técnicos de Referência os profissionais que atuam nessa área específica.

Na busca de regulamentação da execução do atendimento ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto, o SINASE apresenta o Plano Individual de Atendimento (PIA), que, de modo obrigatório, deve ser construído e utilizado como “instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente”, o qual será elaborado pelo Técnico de Referência do Serviço de MSE em Meio Aberto, conforme preceitua o art. 52 e seguintes da respectiva Lei do SINASE.

Segundo Ramidoff (2012), por intermédio do Plano Individual de Atendimento deverão ser previamente estabelecidas a metodologia, a objetividade protetiva ou socioeducativa e a inserção pedagógica do adolescente, com vista à emancipação subjetiva do adolescente, isto é, à melhoria de sua qualidade de vida individual e coletiva. Nesse sentido, o Plano Individual, de acordo com a mencionada lei, registrará todas as fases, procedimentos, intervenções, ocorrências e incidentes ao longo do cumprimento das medidas socioeducativas judicialmente determinadas (2012, p. 116).

Ao conceber o Plano de Atendimento Socioeducativo, o SINASE traz a ação de planejar a atividade socioeducativa com intencionalidade, tendo como referências as situações concretas vivenciadas pelo jovem, as problemáticas sociais, econômica, políticas, culturais que permeiam sua vida.

Com isso, o PIA se apresenta como uma iniciativa interessante, pois pormenoriza a medida também de acordo com as demandas do adolescente, permitindo uma reflexão permanente

sobre esse jovem e de todas as nuances que envolvem sua vida. Contudo, “no processo de implantação da lei será fundamental uma formação adequada dos quadros profissionais para que o PIA não se torne um documento de especificação da individualidade, que contribua para o disciplinamento dos indivíduos e gestão de populações tidas como perigosas” (JIMENEZ, 2012, p. 08).

O Caderno de Orientações (2016) expõe também que o PIA é instrumento a ser preenchido gradualmente, com a finalidade de compreender, ao longo do acompanhamento, as circunstâncias de vida do adolescente. Não se trata da aplicação de um questionário, mas de um mecanismo de registro e planejamento que procura abarcar a trajetória, as demandas e os interesses do adolescente com o objetivo de construir, a partir desse diálogo, propostas de projetos de vida que criem alternativas para a ruptura com a prática do ato infracional e que contribuam para a autonomia do adolescente (2016, p. 60-61).

Diante desse horizonte, tal instrumento não deve ser preenchido de modo e burocrático, seguindo puramente manuais, regimentos e modelos de atividades socioeducativas pré-estabelecidos, mas precisa ser articulado com reflexões teóricas que conciliem os objetivos educacionais com os recursos existentes, questão esta inclusive objeto de crítica pelo pedagogo Paulo Pires.

Neste aspecto, Paulo Pires (2010) em seu texto *PIA – Plano Individual de Atendimento: fundamentos e prática de execução*, reflete sobre a imprescindibilidade dos profissionais envolvidos compreenderem as vertentes teóricas que circundam o assunto como condição para o início de qualquer proposição de elaboração e desenvolvimento deste Plano. Nesse sentido, argumenta:

Sem essa reflexão teórica, o PIA transforma-se em uma atividade mecânica, burocrática e esvaziada de objetivo e significado. Muitas críticas de socioeducadores à elaboração do PIA se dão pelo fato de que os profissionais não conseguem apreender a lógica que fundamenta sua utilização no método educacional socioeducativo. Somente por meio da teoria se pode fundamentar, apropriar e construir uma lógica capaz de dar sentido, significado e relevância ao PIA (2010, p. 170).

Na mesma linha de entendimento, a crítica que se faz ao SINASE é justamente a de que “a racionalidade técnico-burocrática contida nas normas e regulamentos para a sua implantação, manifestada na valorização de procedimentos administrativos, secundarizou a finalidade dos

processos educativos e relegou ao segundo plano a natureza política da execução de medidas socioeducativas”. Assim:

As orientações do SINASE para a elaboração dos planos e programas socioeducativos se limitam apenas a exigências de que as instituições, no processo de sua elaboração, descrevam os elementos contidos no roteiro prévio, como: a articulação entre as áreas, os métodos, técnicas pedagógicas, o que parece superficial. Com isso, não constam da pauta do SINASE as diretrizes, a concepção de socioeducação, os parâmetros pedagógicos, compreendidos como valores a serem incorporados no cotidiano da gestão (JIMENEZ, 2012, p. 03).

Percebe-se que de fato a Justiça Juvenil inaugura uma forma de responsabilização diferenciada da Justiça Penal dos Adultos. No entanto, não consta no ECA, tampouco no SINASE a concepção de socioeducação, os parâmetros pedagógicos específicos que devem nortear o trabalho dos socioeducadores na execução das medidas, razão pela qual o próximo tópico consiste em discutir algumas vertentes pedagógicas para fins de investigar e refletir com mais vagar o que venha a ser efetivamente a socioeducação.

3. AFINAL, O QUE SIGNIFICA SOCIOEDUCAR?!

Como visto no anterior capítulo, o Estatuto da Criança e do Adolescente trouxe a implementação das medidas socioeducativas, inovando-se ao conceber o adolescente como um sujeito em fase de desenvolvimento e, diante disso, merecedor de tratamento diferenciado, tanto no plano das políticas públicas como no plano da responsabilização jurídico-penal, mediada, pois, pela ideia da socioeducação.

Antes de adentrarmos especificamente ao tema sobre o que significa socioeducar, necessário pontuar o quanto discutido pelo autor Paulo Pires que nos alerta sobre a carência de formulação teórica sobre a socioeducação no contexto brasileiro do atendimento aos adolescentes autores de ato infracional. Segundo o mencionado pesquisador, o vocábulo “socioeducativo” surge a partir da implementação das medidas socioeducativas normatizadas pelo ECA, porém inexiste no respectivo estatuto e no campo de produção científico uma construção teórica sobre o aspecto pedagógico da socioeducação.

Nesse sentido, Paulo Pires leciona:

Essa falha na produção científica na área da educação identifica que o maior entrave ao funcionamento da medida socioeducativa não está propriamente

no profissional do atendimento direto, no socioeducador, mas, dentre outros fatores, na ausência de fundamentos epistemológicos que possam subsidiar uma prática socioeducativa que seja eminentemente pedagógica e não uma prática de contenção e sanção, ou uma prática importada de outras práticas educacionais, como da educação escolar (PAES, p. 106, 2010).

Na mesma esteira, a pesquisadora Maria Nilvane Zanela, em seu estudo *Bases Teóricas da Socioeducação: análise das práticas de intervenção e metodologias de atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei*, identifica que o sistema socioeducativo não analisou teoricamente os padrões educativos que fundamentam o respectivo trabalho. Assim, “inexistência de reflexões sobre o tema na área da socioeducação e a busca de orientação sobre um caminho a seguir nos conduz a pensar a socioeducação com base nos pressupostos da educação social” (ZANELLA, 2011, p. 67).

Dentro desta perspectiva, frise-se ainda a pesquisa de doutorado do autor Édio Raniere que ao investigar a história da socioeducação em sua tese *A Invenção das Medidas Socioeducativas*, concluiu que o referido termo foi cunhado por Antônio Carlos Gomes da Costa¹² ao redigir o Estatuto da Criança e do Adolescente, sendo retirado do Poema Pedagógico de Makarenko¹³, livro este que fundamentou grande parte da obra de Antônio Carlos da Costa. Nessa seara, enfatiza Raniere que o referido conceito permite destacar o caráter pedagógico das novas políticas, ao tempo em que realiza uma crítica aos códigos anteriores. Esta nova compreensão, ao lado da terminologia - “Medidas”- já disposta pelos Códigos de Mello Matos e Código de Menores estabelece uma fusão: as chamadas Medidas Socioeducativas (RANIERE, p. 102, 2014).

Neste cotejo, em que pese a ausência de uma formulação teórica sobre a socioeducação em si, tentar-se-á produzir uma compreensão do que significa – ou pode significar – socioeducar, valendo-se para tanto das correntes pedagógicas que permeiam o processo educativo, já que o saber jurídico não dá conta de explicar o sentido da socioeducação. Neste ponto, é interessante registrar que a pesquisadora tem como campo de formação o Direito, sendo profissional e pesquisadora da área. Contudo, nesse contexto da pesquisa, se torna essencial a “virada epistemológica” (do jurídico para o pedagógico) como forma de “sensibilização” para a imersão no campo, sem a qual não seria possível “a escuta” das profissionais responsáveis

¹² No ano de 1977, Antônio Carlos Gomes da Costa assume a direção da Escola Febem Barão de Camargos e, a partir do trabalho considerado bem sucedido, ganha notoriedade nacional, assumindo a Presidência da Febem, sendo convidado para a relatoria do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

¹³ O “Poema Pedagógico” foi escrito pelo pedagogo ucraniano Anton Semiónovitch Makarenko (1888-1939), o qual narra sua experiência como diretor de uma instituição que atendia a jovens abandonados e infratores na União Soviética, no período de 1920 a 1928’.

pelo atendimento socioeducativo do adolescente autor de ato infracional. Nesse sentido, os estudos teóricos abordados neste capítulo darão bases para adentrar ao campo observado de modo a compreender melhor o que venha a ser a socioeducação.

Nesse sentido, propomos uma visão panorâmica de algumas perspectivas pedagógicas, onde serão trazidas as teorias referenciadas por Saviani - não-críticas e críticas, que discutem a relação educação e sociedade, exercendo a escola um papel ora de “equalização social”, ora de “bandeira de luta”. Posteriormente, aprofunda-se o debate no âmbito da Pedagogia Social, a qual dará bases para a compreensão sobre a socioeducação, com destaque para as reflexões de Paulo Freire, Antônio Carlos Gomes da Costa e também Lévinas que inspirou a Ética da “hospitalidade”, importante conceito para se compreender a relação educador/educando.

3.1 – SITUANDO AS CORRENTES PEDAGÓGICAS NO DEBATE EDUCATIVO

Os processos educativos, inclusive os de educação não-formal, são permeados por concepções diversas de homem, mundo e sociedade. Desde os primórdios da educação, inúmeras tendências pedagógicas vêm sendo construídas, considerando o contexto histórico das sociedades que as produzem (MENDONÇA, 2009).

É nessa seara que pode ser útil mobilizar as teorias educacionais que explicam, cada uma a sua maneira, a relação da educação com a sociedade para subsidiar sua compreensão sobre a transgressão, classificando-as inicialmente em dois grupos: o das “teorias não-críticas”, que entendem a educação como instrumento de superação da inadequação, na medida em que exerce a função de corrigir as distorções sociais e os desvios do indivíduo; e as “teorias críticas”, as quais questionam o papel da educação, entendendo a mesma como um fator de superação da marginalização e da dominação.

Dentro da concepção das teorias não-críticas, têm-se a Pedagogia Tradicional que exsurge associada ao contexto pós “Antigo Regime” e ascensão da burguesia, pautada nas ideias positivistas, onde era preciso “transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente” para superar a ignorância dos indivíduos, que os conduzia à condição de marginalizantes. Nessa perspectiva, o professor é o centro do processo educativo, responsável, pois, por transmitir “o acervo cultural aos alunos”, cabendo a estes “assimilar os conhecimentos que lhe são transmitidos” (SAVIANI, 1984, p. 9).

Nesse sentido, ressalta Libâneo:

“Predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; e consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio” (1990, p. 10).

Outrossim, acrescenta Zanella (2011) que a corrente teórica dos pressupostos positivistas concebe que os sujeitos devem se adaptar à dinâmica social, assimilando os conhecimentos, as normas e os valores, o que provoca atitudes de acomodação, submissão e conformismo perante os poderes estabelecidos.

Paulo Freire vai designar tal pedagogia como bancária, na medida em que visa apenas depositar conteúdo no aluno, sem qualquer caráter crítico, ignorando inclusive as experiências de vida dos educandos, negando a autonomia dos sujeitos.

A visão bancária possui papéis rigidamente definidos, sendo o educador um sábio que possui o conhecimento, que diz a palavra, disciplina, opta e prescreve a opção, atua, escolhe o conteúdo programático, identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, finalmente, é o sujeito do processo. Os educandos, por sua vez, são aqueles que não sabem, são pensados, escutam docilmente, são disciplinados, seguem a prescrição, têm papel passivo, não são ouvidos, devendo-se adaptar às determinações do educador, e são meros objetos (FREIRE, 1987). Nessa visão autoritária de educação, os homens são seres de adaptação e ajustamento.

A perspectiva positivista de cunho liberal, portanto, concebe a sociedade de modo organizado, devendo o sujeito ser “ajustado socialmente”, sendo considerado objeto de intervenção com vistas a sua correção. Libâneo (1990) sublinha ainda que a ideia liberal:

“(...) não tem o sentido de ‘avançado’, ‘democrático’, ‘aberto’, como costuma ser usado. A doutrina liberal apareceu como justificativa do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade. [...]. A pedagogia liberal sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças

de classes, pois, embora difundida a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições (LIBÂNEO, 1990, p. 05-06).

Em relação ao tratamento dispensado ao adolescente, esta concepção liberal vigorou com mais força no Brasil quando da Doutrina da Proteção Irregular, materializado pelo Código de Menores, cuja proposta era disciplinar e normatizar as condutas dos jovens que não se “enquadravam” às perspectivas da sociedade, sendo considerados “desajustados” os autores de ato infracional e aqueles que estivessem abandonados, vivendo nas ruas.

Em verdade, o alvo da intervenção era a infância pobre, proveniente de uma família “desabilitada” para educar seus filhos de acordo com os padrões de moralidade vigentes, amoldando-se à definição de menor passível à intervenção judiciária (RIZZINI, 2006). Assim, a criação de leis e instituições *assistenciais e protetoras* teve por objetivo maior “impedir o desenvolvimento da criminalidade precoce”:

As instituições para os menores funcionarão, assim, ao longo de décadas, muito mais como instrumentos de marginalização da população pobre do que como instrumentos de ampliação efetiva da cidadania. Mesmo o Código de Menores de 1979, baseado na doutrina da situação irregular, apenas prolongou esse processo de criminalização da juventude pobre ao considerar como em situação irregular tanto os infratores quanto os menores abandonados. (ALVAREZ, 2009, pag. 09).

Dessa forma, “(...) era comum que jovens fossem recolhidos das ruas por vadiagem, baderna, mendicância, e classificados como “menores”, “vadios”, “desordeiros” e “perigosos” pela polícia, sendo encarcerados sem nenhum processo judicial” (NERI, 2009, p. 39). Tal paradigma foi superado, pelo menos teoricamente, com a Doutrina da Proteção Integral, que persiste até o momento, tendo sido ilustrada no primeiro capítulo.

Tecendo crítica à escola tradicional, emerge uma pedagogia nova, no fim do Século XIX, sendo conhecida sob o nome de “escolavismo”, por meio do qual se acreditava na escola como instrumento de “equalização social”, todavia, não mais para iluminar os indivíduos com o saber, o conhecimento, mas sim como instrumento de “correção da marginalidade na medida em que contribui para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitam mutuamente e se respeitam na sua individualidade específica” (SAVIANI, p. 10).

Assim, a marginalização passa a ser vista agora como uma diferença que cada indivíduo apresenta e os marginalizados são os considerados “desajustados e desadaptados”, ou seja, os

indivíduos “anormais” que se sentem “rejeitados”, sendo necessário cultivar o sentimento de aceitação entre todos. Para tanto, as diferenças deviam observadas no âmbito da ação educativa.

Nesta perspectiva, destaca Libâneo:

“Como o conhecimento resulta da ação a partir dos interesses e necessidades, os conteúdos de ensino são estabelecidos em função de experiências que o sujeito vivencia frente a desafios cognitivos e situações problemáticas. Dá-se, portanto, muito mais valor aos processos mentais e habilidades cognitivas do que a conteúdos organizados racionalmente. Trata-se de ‘aprender a aprender’, ou seja, é mais importante o processo de aquisição do saber propriamente dito” (LIBÂNEO, 1990, p. 11).

Sublinhe-se que os ditos “anormais” eram vistos também numa perspectiva científica, entendendo que a ciência está posta para “iluminar” o saber. “Ao conceito de ‘anormalidade biológica’ construído a partir da constatação de deficiências neuro-fisiológicas se acrescenta o conceito de ‘anormalidade psíquica’ detectada através dos testes de inteligência, de personalidade, etc., que começam a se multiplicar” (SAVIANI, 1984, p. 10).

Utilizando-se de técnicas científicas, busca-se também “pesquisar” o sujeito criminoso a fim de dar explicação às causas da criminalidade. É nesse diapasão inclusive que a Criminologia Positivista surge como uma ciência causal-explicativa da criminalidade.

Zanella afirma que para a concepção positiva, o delinquente não tinha consciência das forças que o levavam a praticar o ato criminoso, pois ele já nascia com essa predisposição. Essa concepção levou o direito penal a colocar a defesa social acima dos direitos do criminoso e as causas do crime eram comprovadas empiricamente e segundo Lombroso ligadas às características físicas do sujeito” (2011, p. 97).

Sabe-se que Lombroso sustentou a tese do criminoso nato ao evidenciar que a causa do crime é identificada no próprio “delinquente”, a partir de características deterministas biológicas e psíquicas relacionadas ao atavismo, depois à epilepsia e loucura moral. Deste modo, utilizando-se do método de investigação e análise próprio das ciências naturais (observação e experimentação), buscou-se comprovar a hipótese através da confrontação de grupos não criminosos com criminosos dos hospitais psiquiátricos e prisões, identificando nos apenados anomalias anatômicas e fisiológicas.

Posteriormente, Ferri trouxe à teoria lombrosiana uma perspectiva sociológica, ampliando-a numa tríplice série de causas ligadas à etiologia do crime: individuais (orgânicas e psíquicas), físicas (ambiente telúrico) e sociais (ambiente social). Dessa maneira, a criminalidade era vista como uma realidade ontológica, ou seja, um fenômeno determinante, sendo a ciência colocada à disposição para combatê-la em prol da sociedade.

Por oportuno, gize-se as lições de Vera Regina sobre o assunto:

“Seria fundamental, pois, “ver o crime no criminoso” porque ele é, sobretudo, sintoma revelador da personalidade mais ou menos perigosa (anti-social) de seu autor, para a qual se deve dirigir uma adequada “defesa social”. Daí a tese fundamental de que ser criminoso constitui uma propriedade da pessoa que a distingue por completo dos indivíduos normais. Ele apresenta estigmas determinantes da criminalidade.

Estabelece-se desta forma uma divisão “científica” entre o (sub)mundo da criminalidade, equiparada à marginalidade e composta por uma “minorias” de sujeitos potencialmente perigosos e anormais (o “mal”) e o mundo, decente, da normalidade, representado pela maioria na sociedade (o “bem”). A violência é, desta forma, identificada com a violência individual (de uma minorias) a qual se encontra, por sua vez, no centro do conceito dogmático de crime, imunizando a relação entre a criminalidade e a violência institucional e estrutural” (p. 26).

Aqui, o indivíduo “criminoso” é visto como “anormal”, conferindo-se o discurso do combate contra a criminalidade (o “mal”) em defesa da sociedade (o “bem”) respaldado pela ciência. Conseqüentemente, a possibilidade de uma explicação “cientificamente” fundamentada nas causas enseja, por extensão, uma luta científica contra a criminalidade, sendo o criminoso o destinatário de uma política criminal de base científica, a fim de que seja recuperado (ANDRADE, 2003, p. 26).

Num mesmo sentido, olhando para as teorias educacionais denominadas não-críticas, Saviani evidencia ainda a pedagogia tecnicista, segundo a qual a partir da neutralidade científica e dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, reordena-se o processo educativo a fim de torná-lo objetivo e operacional, pretendendo a “objetivação do trabalho pedagógico”, distante, assim, das interferências subjetivas do sujeito que pudessem ingerir na eficiência do ensino (SAVIANI, p. 11).

Deste modo, prioriza-se uma educação pautada na padronização do ensino com base em planos previamente formulados, que se ajustam aos distintos contextos, sempre objetivando uma organização racional. Nesse sentido, transpõe-se, para a conjuntura da escola, a lógica de funcionamento do sistema das fábricas, na medida em que o trabalhador deve se adaptar ao

processo do trabalho já previamente definido e organizado segundo uma “linha de montagem”, diferentemente de como ocorria na prática artesã em que os instrumentos estavam livres à disposição do trabalhador, por exemplo.

Nas palavras de Saviani:

“se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação inter-pessoal, inter-subjetiva- na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais” (1984, p. 11).

Conclui-se, desde modo, que a educação serve para tornar o sujeito produtivo e eficiente, posto que o marginalizado é aquele improdutivo e ineficiente. A escola atua com o interesse de produzir indivíduos “competentes” para atender ao mercado de trabalho dentro do sistema capitalista, tendo o conteúdo de ensino, portanto, um caráter técnico e burocratizado.

Todas as teorias acima descritas partem da perspectiva positivista liberal de que a educação é autônoma diante da sociedade, ou seja, não está condicionada às determinações sociais, ao passo em que as teorias denominadas críticas, “postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais”, havendo uma dependência entre educação e sociedade (1984, p. 12).

Nessa ótica, as teorias críticas observam a sociedade marcada pela luta de classes, impondo-se a “tarefa de superar tanto o poder ilusório (o que caracteriza as teorias não críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado”. Ou seja, “O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes” (SAVIANI, 1984, p. 17).

Nesta linha de intelecção, Libâneo vai chamar as teorias críticas de “progressistas” para designar as tendências pedagógicas que a partir de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação, mostrando-se um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais, já que sua

institucionalização dentro de uma sociedade capitalista é difícil de ocorrer (1990, p. 20). Há, portanto, três tendências ditas “progressistas” – libertadora, libertária e crítico-social –, sendo a primeira tendência melhor delineada no próximo tópico.

Em suma, a concepção libertária consiste na ideia da escola democrática em favor da autogestão, através da criação de associações, assembleias, conselhos, eleições, trazendo também para dentro do âmbito escolar a participação, pretendendo exercer uma “transformação na personalidade dos alunos num sentido libertário e autogestionário”.

A tendência histórico-crítica, por sua vez, dá valor ao aprendizado científico a fim de que as classes populares se apropriem do domínio científico para construir uma consciência crítica com o escopo de enfrentar à realidade social. Nesse sentido, deve-se garantir um bom ensino às classes populares, objetivando a apropriação dos conteúdos para a participação ativa na democratização da sociedade.

Conseqüentemente, “não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados; é preciso que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social” (LIBÂNEO, p. 30). Nesse viés, o conteúdo se relaciona com a prática vivida pelo aluno, que confronta a experiência com o conteúdo proposto, gerando a síntese, “o que não é outra coisa senão a unidade entre a teoria e a prática”.

Assim, “o esforço de elaboração de uma pedagogia ‘dos conteúdos’ está em propor modelos de ensino voltados para a interação conteúdos-realidades sociais; portanto, visando avançar em termos de uma articulação do político e do pedagógico, aquele como extensão deste ou seja, a educação ‘a serviço da transformação das relações de produção’ (SAVIANI, 1984, p 34).

No próximo tópico aprofundar-se-á a respeito da teoria educacional libertadora de Paulo Freire que inspira o nascimento da Pedagogia Social no país. Gadotti (2012) nos esclarece que embora Paulo Freire não tenha escrito livro com o título específico sobre a “Pedagogia Social”, este é considerado um grande inspirador no Brasil, subsidiando assim as bases da ação socioeducativa.

3.2 – ENSINAMENTOS DA PEDAGOGIA SOCIAL: CAMINHOS PARA A SOCIOEDUCAÇÃO...

A Pedagogia Social tem origem na Alemanha pós Segunda Guerra Mundial, no momento em que os problemas sociais assolavam a Europa, resultado dos conflitos bélicos. A implementação do Estado de Bem-Estar Social surge com o escopo de melhorar a vida dos indivíduos, promovendo segurança, políticas e programas do governo. Nessa perspectiva, faz-se necessário pensar uma pedagogia que refletisse de modo coletivo as problemáticas sociais, afastando-se o seu caráter meramente individual.

Neste contexto, de acordo com Neves (2008) emerge a profissionalização dos especialistas do trabalho social, passando a receber as denominações de educadores e pedagogos sociais. A partir de então, o percurso da pedagogia social aplicada se desenvolve com características específicas em várias regiões do mundo.

No Brasil, desde as décadas de 60 e 70, associações civis sem fins lucrativos, oriundas de igrejas, partidos políticos e universidades, realizavam trabalhos sociais com as populações menos favorecidas, especialmente quanto à educação e aos direitos humanos. Na maioria das vezes, tratavam-se de programas ou campanhas de alfabetização de adultos, com destaque para as ações de Paulo Freire no âmbito da educação popular, mediante a utilização de um método de alfabetização politizador direcionado aos oprimidos (NEVES, 2008, p. 107).

Posteriormente, nas décadas de 70 e 80, a educação social ganha mais força no país com o contexto da abertura política decorrente do final do regime militar, coincidindo com a intensa mobilização dos educadores para a busca de uma educação crítica, tendo em vista a superação das desigualdades existentes no interior da sociedade.

Conseqüentemente, a Pedagogia Social ganha força para tentar dar conta dos novos paradigmas instituídos, a fim de atender às demandas e necessidades dos novos sujeitos sociais trazidos pelas transformações ocorridas após a democratização do país e inscritos na Constituição Federal de 1988, dentre eles a população indígena, os remanescentes quilombolas, a população rural, a mulher, a criança e o adolescente, o idoso, o preso, a população de rua e as pessoas com necessidades educativas especiais.

Diante desse cenário, Neves (2008) evidencia:

“Desse modo, hoje, no Brasil, se delineia uma nova forma de educação menos teórica e mais prática, essencialmente coletiva e de caráter interdisciplinar: a educação social. Esta, situada no campo da educação não-formal, fundamenta-se, teoricamente, na pedagogia social, concebida como ciência normativa que se articula com outras áreas do conhecimento, como a sociologia, a antropologia e a história da educação. Tal interdisciplinaridade justifica a existência de diversas categorias de trabalhadores atuantes nas diversas práticas: desde os que se reconhecem como animadores sociais os profissionais de formação superior, predominantemente os psicólogos e os assistentes sociais” (NEVES, 2008, p. 108).

Mas, de fato, o que vem a ser a educação social?

Valendo-se das palavras do Doutor Moacir Gadotti, “toda a educação é, ou deve ser, social, já que quando falamos em educação não podemos prescindir da sociedade, da comunidade e do contexto familiar, social e político onde vivemos. Ela pode ser tanto escolar como não-escolar. Entretanto, o campo de atuação da educação social tem sido majoritariamente não escolar” (GADOTTI, 2012, p. 15).

Em sendo assim, mais do que buscar distinguir os conceitos de educação não-formal ou não-escolar, informal, sistemática ou assistemática, é relevante compreender que a educação social se diferencia por ultrapassar os limites do contexto escolar, englobando as experiências de vida e os processos de aprendizagem não-formais, os quais são valorizados com o objetivo de desenvolver a autonomia do sujeito.

Com fundamentos marxistas, a Pedagogia Social sempre foi entendida como pedagogia da práxis, sendo uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, a contradição, mas, ao contrário, explicita-os e entende-os como inerentes à existência humana. Ela se inspira na dialética (GADOTTI, 2012, p. 26).

A pedagogia da práxis pretende ser uma pedagogia da educação transformadora. Ela radica numa antropologia que considera o homem um ser incompleto, inconcluso e inacabado e, por isso, um ser criador, sujeito da história, que se transforma na medida mesma em que transforma o mundo. Toda pedagogia refere-se à prática, pretende se prolongar na prática. Não tem sentido sem ela, pois é ciência da educação. Mas não só. Fazer pedagogia é fazer prática teórica por excelência. É descobrir e elaborar instrumentos de ação social. Nela se realiza de forma essencial a unidade entre teoria e prática. A pedagogia como teoria da educação não pode abstrair-se da prática intencionada. (GADOTTI, 2012, p. 26).

Nesse sentido, a pedagogia social oferece bases teórico-metodológicas para a prática da educação social. Segundo Zanella, a pedagogia é o estudo científico da educação escolar, da

mesma maneira que a pedagogia social é o caminho da ciência para a educação social que nada mais é que o espaço de intervenção da prática (2011, p. 44).

De modo a complementar, é trazido para o debate os ensinamentos de Isabel Baptista, a qual aborda a “educação social corresponde à área da pedagogia social especificamente vocacionada para a ‘práxis’ educativa em contexto de ‘acção social’”. Neste contexto, a educação social emerge como uma das áreas mais importantes de intervenção sociopedagógica, ainda que não exclusiva, correspondendo àquela que melhor corporiza o património histórico da pedagogia social, tradicionalmente associado às práticas de beneficência e de ajuda a pessoas e grupos considerados como excluídos ou susceptíveis de exclusão (BAPTISTA, 2013, p. 39).

Significativo enfatizar, mais uma vez, o entendimento de Gadotti:

“(…) ao adjectivar a pedagogia de ‘social’, a pedagogia social coloca em questão a própria pedagogia. Então não se trata apenas de uma nova tendência nas correntes da história das ideias pedagógicas. Trata-se de um novo paradigma. Com isso ela coloca em questão o próprio “modelo” da educação adotado pelo capitalismo que nega o social e sobrevaloriza o económico. É uma pedagogia contra-hegemônica” (GADOTTI, 2012, p. 27).

Assim como a educação escolar, a educação social embora não possua um conteúdo específico, possui um objeto específico – a educação com um enfoque social que possui como fonte de estudo o sujeito. No caso específico deste trabalho, a Pedagogia social pensará as bases da ação socioeducativa do atendimento ao sujeito adolescente em situação de conflito com a lei (ZANELA, 2011, p. 41).

Pode-se considerar Paulo Freire como o grande inspirador e representante nacional da Pedagogia Social, sendo sua obra reconhecida internacionalmente nesta perspectiva.

A teoria freireana ressalta a importância de recuperar o aspecto político do ato educativo. Para o autor, a educação não é neutra, mas sim política, buscando superar o caráter repressivo e hierárquico da chamada educação tradicional por meio de práticas dialógicas. Nesse entendimento, há uma intensa troca mútua de conhecimento dentro do processo educativo entre educador e educando mediatizados pelo mundo.

Em seus ensinamentos, Paulo Freire nos adverte que a palavra sozinha, sem a dimensão da ação se transforma em “verbalismo, palavreria, blablablá”, portanto, “alienante e alienada”,

sendo uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, posto que “não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem esta sem ação”. Ao contrário, quando há uma relevância na ação, sacrificando a reflexão, “a palavra se converte em ativismo. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo”. Nessa perspectiva, Freire aborda:

“A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutria-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir novo *pronunciar*” (FREIRE, p. 44, 1967).

Por conseguinte, se é “*pronunciando*” o mundo que os homens o transformam, “dizer a palavra” não pode ser um privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens, por isso ninguém pode “roubar” a palavra do outro ou dizê-la sozinha, sendo imprescindível que “os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue” para que seja possível o verdadeiro diálogo, o encontro entre os indivíduos, “o caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 1967, p. 45).

Essa pronúncia do mundo não pode ser um ato arrogante, por isso não há diálogo se não existe humildade, porquanto a autosuficiência é incompatível com o diálogo. O encontro entre homens pressupõe a ausência de ignorantes absolutos e sábios absolutos, mas sim homens em comunhão que buscam o saber.

Assim, a educação como prática da Liberdade consiste num objetivo fundamental lutar com o povo pela recuperação da humanidade roubada e não *conquistar* o povo. Diferentemente da concepção bancária em que entrega-lhes “conhecimento”, impondo-lhe um modelo de “bom homem”, o educador humanista empenha-se para que os oprimidos tomem consciência de que estão sendo “hospedeiros” dos *slogans* dos opressores, que os impedem de Ser (FREIRE, 1967, p. 49).

Ao interpretar Freire, Libâneo afirma:

“Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. O que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de conhecimento, é o que foi incorporado como

resposta às situações de opressão – ou seja, seu engajamento na militância política” (Libâneo, 1990, p. 24).

Não há dúvida para Paulo Freire que a educação é um ato de intervenção no mundo, um ato político e por isso mesmo ela não pode ser considerada neutra. Isto porque a qualidade de ser humano, um ser inacabado, consciente, ético, de opinião impede que haja concordância sobre as inúmeras questões da vida, do mundo social. Nesta perspectiva:

O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do "status quo" porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (FREIRE, 2002, p. 42).

No entender do citado autor, a relação dialógica pressupõe a escuta de ambas as partes. Somente quem escuta pacientemente e criticamente fala com o outro. A fala impositiva não comunica. Daí reside também a importância do silêncio, pois de um lado, proporciona que ao escutar como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Distante disso, fenece a comunicação (FREIRE, 2002, p. 45).

As ideias da teoria freireana serviram de inspiração para o pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa¹⁴ que atuou na equipe responsável pela criação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Antônio Carlos, em seu livro *Aventura Pedagógica caminhos e descaminhos de uma Ação Educativa*, conta que tinha “Paulo Freire na cabeça” e também Makarenko com sua obra *Poema Pedagógico* como referencial teórico.

¹⁴ No plano internacional, por exemplo, Antônio Carlos Gomes da Costa representou o Brasil no Conselho Interamericano da Criança, organismo da OEA, atuando também como membro eleito a título pessoal (perito) no Comitê dos Direitos da Criança da ONU em Genebra.

Conforme já evidenciado alhures, Ranieri (2014) explica que Antônio Carlos da Costa foi um dos responsáveis pela elaboração do ECA e expôs o termo Socioeducação, inspirado no livro *Poema Pedagógico*. Para o autor Makarenko, a socioeducação possuía a mesma conotação de educação social que era defendido como modelo oficial da Pedagogia Soviética, segundo o qual a educação é um processo social de tomada de consciência de si próprio e do meio que cerca o jovem. Para ele, educar é socializar pelo trabalho coletivo em função da vida comunitária. Os pressupostos de sua pedagogia têm como concepção primeira, a educação centrada nos interesses do coletivo, em benefício de cada um individualmente e de todos os integrantes do grupo de educandos e educadores (ZANELLA, 2011, p. 01).

Todavia, reflete Ranieri que o conceito de Socioeducação empregado por Antônio Carlos, ao contrário, corresponde a uma “utopia correcional”, que longe de ter como modelo o homem socialista, “apoia-se no mercado, no empreendedorismo, no protagonismo juvenil, na criação e conclusão de metas. Assim, apesar da incontestável influência de Makarenko sobre o pensamento de Antônio Carlos torna-se evidente que o pedagogo brasileiro praticava, em última instância, uma pedagogia liberal” (2014, p. 103).

3.2.1 – AS LIÇÕES DE ANTÔNIO CARLOS DA COSTA SOBRE A SOCIOEDUCAÇÃO

Primeiro, é preciso registrar que Antônio Carlos Gomes da Costa (2006) ao discorrer sobre as dimensões jurídicas e pedagógicas da responsabilização do adolescente no contexto das medidas socioeducativas afirma que tais dimensões não são antagônicas nem divergentes, mas sim convergentes e complementares. Isto porque ele defende que o processo jurídico pelo qual responde o adolescente autor de ato infracional tem a dimensão pedagógica-social, desde que lhe sejam asseguradas todas as garantias exigidas em lei, tais como prazos, ritos, defesa a fim de que o adolescente não tenha a sensação de que está “submisso a urna engrenagem opaca e arbitrária”.

Do outro lado, quanto à dimensão dos educadores envolvidos na aplicação das medidas socioeducativas, estes não podem perder de vista que embora tais medidas tenham como núcleo o desenvolvimento pessoal e social do adolescente, ela se encontra dentro de um cenário maior que diz respeito ao controle social do delito juvenil. Diante disso, não pode e “nem se deve promover a (des)responsabilização técnica daquele que foi judicialmente considerado responsável por determinado delito. A função do educador é compreender e, não, absolver. Faz parte do desenvolvimento pessoal e social do jovem em conflito com a lei o

processo de confrontação com a sua própria realidade pessoal e social. E nela, é claro, estão incluídos os seus delitos” (COSTA, 2006).

Prossegue o autor refletindo que a consciência responsabilizante do adolescente nasce a partir do confronto com a realidade, da avaliação dos seus atos, das consequências sobre o meio social e, sobretudo, sobre as vítimas, devendo o trabalho socioeducativo ser desempenhado para a formação da pessoa e do cidadão, portanto, para a formação e desenvolvimento do sentido de responsabilidade do educando para consigo mesmo e com os outros.

Nessa toada:

O caminho para isso não é, de maneira alguma, revolver os fatos que o trouxeram ao sistema de justiça juvenil e, muito menos, centrar neles qualquer tipo de abordagem. O caminho mais correto, a nosso ver, consiste em criar condições - através da presença de educadores em seu entorno, dispostos a manter com ele uma relação de abertura, reciprocidade e compromisso - para que ele, sentindo-se compreendido e aceito, tome consciência da natureza e da extensão de seus próprios atos.

Criar as condições para que o adolescente se sinta responsável, não só pelo seu passado, mas pelo seu presente e pelo seu futuro deve ser o alvo central da ação sócio-educativa, que desenvolvemos junto a ele. A dimensão pedagógica da responsabilização deve ser uma extensão da sua dimensão jurídica (COSTA, 2006).

Assim, se na dimensão jurídica a responsabilização ocorre através do devido processo com todas as garantias processuais asseguradas, no plano pedagógico a responsabilização ocorre segundo Antônio Carlos (2006), *“pelo processo de conscientização acerca de si mesmo, de suas iniciativas, de sua liberdade e do seu compromisso consigo mesmo e com os outros na família, na escola, no trabalho, na comunidade e na sociedade em sentido mais amplo”*.

Antônio Carlos da Costa, em sua obra *A Presença da Pedagogia*, adverte também que o trabalho do socioeducador não está condicionado à ressocializar o adolescente, expressão inclusive que ele chama de “vazia de significado pedagógico”, mas sim de propiciar ao jovem uma possibilidade de socialização que concretiza um caminho mais digno e humano para a vida. Isto não significa dizer que a “socialização” seja uma submissão, uma adesão à dinâmica social, uma simples incorporação plena dos valores, uma perfeita identidade entre os hábitos de uma pessoa às leis e normas de funcionamento da sociedade. Esta perspectiva, segundo ele, está mais preocupada com a sociedade do que com o adolescente que deve ser integrado ao

“corpo social” de modo produtivo e sem suscitar qualquer forma de reprovação do meio. Ao revés, a perspectiva de uma pedagogia crítica situa-se:

(...) muito além dessa adesão rudimentar à ordem estabelecida. Segundo o enfoque da Pedagogia da Presença, está socializado o jovem que dá importância a cada membro da sua comunidade e a todos os homens, respeitando-os na sua pessoa, nos seus direitos, nos seus bens. Ele agirá assim não apenas por uma lei promulgada ou por meio de sanções, mas por uma ética pessoal que determina o outro como valor em relação a si próprio. (...) a verdadeira socialização, portanto, não é uma aceitação dócil, um compromisso sem exigências, ou uma assimilação sem grandeza. Ela é uma possibilidade humana que se desenvolve na direção da pessoa equilibrada e do cidadão pleno (COSTA, 1999, p. 71).

Costa (1999) propõe como metodologia de trabalho a pedagogia da presença, pois na sua concepção em qualquer processo educativo, “a presença”, o fazer-se presente na vida do educando é o instrumento, quer seja, a chave para a aprendizagem.

Afirma, outrossim, que a capacidade de fazer-se presente na vida do educando é uma aprendizagem de alto nível de exigência, que requer a implicação inteira do educador no ato de educar, sem o qual não passará de “um rito despido de significação profunda, reduzindo-se à mera obrigação funcional”. A relação educador/educando corresponde a uma dialética “proximidade distanciamento”. Pela proximidade, o termo já sugere acercar-se ao máximo do educando, procurando identificar-se com suas questões de modo empático, caloroso, significativo. Já pelo distanciamento, “o educador afasta-se no plano da crítica, buscando, a partir do ponto de vista da totalidade do processo, perceber o modo como seus atos se encadeiam na concatenação dos acontecimentos que configuram o desenrolar da ação educativa” (COSTA, 1999, p. 59).

A relação educador e educando é condição necessária para que o processo socioeducativo possa existir. O “estar junto do educando” é um ato que envolve consentimento, reciprocidade e respeito mútuo, não havendo fórmulas pré-estabelecidas para que se considere uma relação eficaz ou não.

Em sendo assim, por mais que haja dificuldades de diversas ordens, como àquelas consideradas estruturais, legislativas, financeiras, até às relacionadas com o sistema social, o educador, porém, deve “ser basicamente capaz de compreender, aceitar e lidar com comportamentos que expressam aquilo que há de íntimo e oculto na vida de um jovem em situação de dificuldade pessoal e social”, sendo “preciso compreender o educando,

considerado em si mesmo e não em relação às normas e padrões que tenha, porventura, transgredido. Situa-lo numa história singular, única, que é sua para então, retirá-lo do rótulo, da categoria que ameaçava aprisioná-lo” (COSTA, 1999, p. 66).

Para tanto, é imprescindível que o educador se comunique com o adolescente e o vínculo se torna a ponte para que a comunicação se materialize de modo recíproco. Costa vai chamar de reciprocidade entendida como a interação que duas presenças se revelam mutuamente, aceitando-se e comunicando uma com a outra, fator este capaz de levar o jovem a integrar normas e autoridades, revestindo a relação de seu verdadeiro significado.

Para isso, Costa (1999) propõe que os enfoques da *Amputação* e *Reposição*¹⁵, por vezes utilizados pelos educadores, sejam rechaçados e se dê atenção ao paradigma da *Aquisição*, por meio do qual procura enfatizar a pessoa do adolescente, dentro do que ele sabe, o que se mostra, buscando criar espaços para que ele recobre a confiança em si mesmo, tratando-se de uma educação emancipadora. A lógica da reposição dos bens materiais e não-materiais de que o adolescente estava privado é insuficiente, na medida em que incide apenas “na superfície do problema”.

Nesse sentido:

“A Pedagogia da Presença, enquanto teoria que implica os fins e os meios desta modalidade de ação educativa, propõe-se a viabilizar este paradigma emancipador mediante uma correta articulação do seu ferramental teórico, com propostas concretas de organização das atividades práticas. A orientação básica desta pedagogia é resgatar o que há de positivo na conduta dos jovens em dificuldade, sem rotulá-los nem classificá-los em categorias baseadas apenas nas suas deficiências.

Sem ignorar as exigências e necessidades de ordem social, o educador somente não aceita a perspectiva de que sua função venha a ser apenas adaptar o jovem a isso aí está. Ele vai mais longe. Ele quer abrir espaços que permitam ao adolescente tornar-se fonte de iniciativa, de liberdade e de compromisso consigo mesmo e com os outros, integrando, de forma positiva, as manifestações desencontradas de seu querer-ser” (COSTA, 1999, p. 62).

O pedagogo também destaca que embora seja relevante para o jovem o aprendizado de um trabalho rentável, a fim de que se torne um cidadão “produtivo e bem-aceito”, preocupação inclusive da qual o educador não poderá se eximir, não se deve ignorar que antes de tudo o

¹⁵ Entende-se por *Amputação* as “abordagens correcionais e repressivas, daqueles aspectos da personalidade do educando considerados nocivos a ele próprio e à sociedade” e *Reposição*, as “práticas assistencialistas, quanto aos aspectos materiais e paternalistas, no que se refere ao lado emocional, de que lhe foi sonegado nas fases anteriores de sua existência” (COSTA, 1999, p. 60).

adolescente enfrenta problemas de ordem pessoal e social, as quais precisam ser pormenorizados em vistas a superar o seu isolamento e a solidão.

Além disso, Costa defende o Protagonismo Juvenil que consiste na preparação do adolescente para o exercício da cidadania, sendo necessária a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens que se envolvam em atividades relacionadas à solução de problemas reais, atuando assim com iniciativa, liberdade e compromisso, já que o desafio da educação atual tem levado muitos educadores a se voltarem para a formação do homem autônomo e solidário, coadunando-se com os ideais de liberdade do Ocidente e os ideais de solidariedade, que inspiram o mundo socialista, acolhendo o “melhor dos dois mundos” (1999, p. 172). Segundo ele:

“no campo da educação, o termo Protagonismo Juvenil designa a atuação dos jovens como personagens principais de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais. O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla” (COSTA, 1999, p. 179).

O aludido autor explicita que tal ação protagonista do adolescente deve está estruturada em etapas, tais como a Iniciativa da ação que se funda em “decidir se e o que deve ser feito diante de determinada situação-problema”, Planejamento da ação “definir quem vai fazer o quê, como, quando, onde e com que recursos”, Execução “pôr em prática aquilo que se planejou”, Avaliação “verificar os objetivos foram atingidos, analisar o que deu certo, o que precisa ser evitado e o que precisa ser melhorado no desempenho do grupo” e a Apropriação dos resultados “decidir coletivamente o que fazer com os resultados, a quem atribuí-los e, no caso de resultados materiais e/ou financeiros, como utilizá-los”. Assim, o Protagonismo visa elevar os níveis de participação democrática da população (COSTA, 1999, p. 181).

Cumprir registrar para finalizar esta discussão que, não obstante Antônio Carlos da Costa seja reconhecido como um dos poucos autores no Brasil que efetivamente publicou estudos sobre as propostas pedagógicas para adolescentes no âmbito da execução das medidas socioeducativas, há estudiosos como Paulo Pires enfatizando que o pensamento pedagógico manejado por Costa é utilizado na verdade como “ilustração para compreensões práticas e jurídicas já arraigadas, e não como fundamento que dirige e racionaliza esses conhecimentos empíricos e jurídicos”.

Complementa ainda que Costa:

“se refere à pedagogia como instrumento da produção e justificativa da normativa jurídica e não como fundamento da metodologia da atividade educativa com o adolescente. A pedagogia a que o autor se refere é muito mais fundamento para a compreensão do aspecto pedagógico do instrumento jurídico, representado pelas medidas socioeducativas do ECA, do que propriamente do aspecto pedagógico na relação educativa entre o socioeducador e o adolescente, ou como referencial de ensino e aprendizagem fundado na psicologia do desenvolvimento ou na sociologia da educação” (2010, p. 105).

Todavia, em que pese as interpretações tecidas em relação à Antônio Carlos da Costa, percebe-se que ele tentou instrumentalizar as discussões de Paulo Freire quanto ao processo educacional, trazendo para o campo das medidas socioeducativas as idéias de uma relação pedagógica baseada na escuta, no diálogo, na presença, posto que tal debate foi estabelecido inicialmente na esfera normativa com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente, o qual, conforme já exposto, não deu conta especificamente de trazer fundamentos sobre o aspecto pedagógico da socioeducação. É nesse sentido que as reflexões de Costa merecem destaque.

Para consubstanciar ainda mais o tema, discorrer-se-á sobre a ética da “hospitalidade” como um olhar a ser lançado, uma vez que se apresenta como chave de leitura para se compreender a relação educador/educando. Isto porque, a noção de “hospitalidade” como o acolhimento do Outro em sua alteridade, valorizando-se a vínculo entre os sujeitos, é pressuposto para que o trabalho socioeducativo se desenvolva, como melhor será demonstrado nos próximos capítulos.

3.3 – A SOCIOEDUCAÇÃO SOB O OLHAR DA ÉTICA DA “HOSPITALIDADE”

Sabe-se que a sociedade moderna com inspiração nas ideias iluministas foi centrada na transformação do mundo por meio da ciência e da Racionalidade, ou seja, a crença na razão humana, onde a centralidade do “Eu” era sinônimo de progresso. O sujeito, portanto, era considerado livre, autônomo e esclarecido, representando-se a si próprio sem a necessidade de intermédio da igreja ou qualquer outra instituição.

A pós modernidade, por sua vez, se caracteriza pelo contexto atual que coloca em debate a utopia das concepções iluministas ao demonstrar que a pretensão moderna de conduzir a humanidade à uma sociedade esclarecida através da razão não conseguiu resolver todos os

problemas do homem, havendo, portanto, um desencantamento do mundo. Bauman (2003) vai definir a pós modernidade como “modernidade líquida”, que, em breve síntese, diz respeito ao período marcado pela “fluidez” das coisas, a efemeridade das relações, emergindo o individualismo, a sensação da liberdade e a era do consumo.

Por outro lado, a pedagoga Isabel Baptista sustenta que se vive hoje um tempo fecundo e favorecido pelos poderes científico-tecnológicos e dos ideais democráticos consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos entre os quais se encontra a educação, reconhecida como direito humano fundamental e constituída como um dos “compromissos éticos mais relevantes da nossa contemporaneidade”.

Nessa perspectiva, a referida autora argumenta que são exigidas as intervenções “mais integradas e focadas nas zonas de exclusão e/ou de factura”, pois os mecanismos de proteção e assistência deixaram de funcionar como respostas suficientes para os problemas relativos à autonomia e bem-estar das pessoas. Daí, surgem as dinâmicas de mediação socioeducativa que auxiliam a “fazer a sociedade, fomentando condições de ‘laço social’ num mundo desenlaçado” (BAPTISTA, 2013, p. 38).

Nessa linha de intelecção, Isabel Baptista ensina:

Ao instituírem-se como «sociedades educativas», as sociedades do século XXI passam a equacionar uma multiplicidade de exigências de aprendizagem (formais, não formais e informais), valorizando a componente sociocomunitária da educação, com tudo o que isso implica de mobilização de saberes e fazeres. A pedagogia social vê assim reforçado o seu estatuto científico enquanto disciplina vocacionada para o enquadramento da práxis socioeducativa na pluralidade das suas expressões, passando a responder por um universo de actuação cada vez mais amplo e desafiante (BAPTISTA, 2013, p. 39).

É nessa conjuntura que Baptista vai evidenciar que os educadores sociais se apresentam dotados de uma “vocação sociopedagógica”, a qual se traduz na atuação em favor da capacitação subjetiva e cívica das pessoas, em especial daquelas que se encontram em situação especial de vulnerabilidade, desempenhando um papel relevante na promoção de uma contemporaneidade mais justa e solidária, o que imprime uma responsabilidade ética dos profissionais.

Nesta perspectiva, valoriza-se as chamadas “éticas do cuidado” em detrimento às “éticas da justiça”. Veja-se:

Ao formalismo próprio das éticas da justiça, as éticas do cuidado opõem a singularidade dos dramas existenciais, vividos e sofridos por gente de «carne e osso», na consciência de que no outro pólo da relação estão seres humanos com histórias irredutivelmente singulares. Mais do que uma teorização moral, as éticas do cuidado apresentam-se como filosofias de ação, como resposta concreta às necessidades de pessoas concretas, de pessoas «ao seu cuidado» (2013, p. 43).

Diante desse contexto discute-se a “ética da hospitalidade” de inspiração levisiana, que está assentada no olhar do Outro, na filosofia da alteridade.

A Ética da Alteridade é marca do pensamento filosófico de Emmanuel Lévinas, que ousou dar visibilidade à questão do Outro e colocar a alteridade no centro da cena filosófica. A alteridade é o elemento novo que promove uma ruptura epistemológica com o pensamento da tradição filosófica e marca a originalidade de Levinas como filósofo que pensa o até então impensado (MIRANDA, 2014, p. 468).

Isto porque, como dito acima, na modernidade a subjetividade é pensada com base na centralidade do “Eu” com formação de um sujeito livre, soberano e racional a partir das ideias iniciadas por Descartes no célebre “penso, logo existo” e mais tarde aprimoradas em Kant, que expõe as características do sujeito moderno como consciente de seus pensamentos, autor de conhecimento e responsável pelos seus atos.

Todavia, esclarece Miranda (2014) que os fundamentos ou as bases de sustentação da filosofia da subjetividade moderna erguida na centralidade do “Eu” entraram em questionamento, especialmente diante das críticas que ganharam força nos séculos XIX e XX com alguns filósofos “mestres da suspeita” – como Nietzsche decretando a morte de Deus; Freud, com a descoberta do inconsciente; Heidegger e sua crítica radical à “metafísica da subjetividade” moderna; Foucault, com a afirmação da morte do sujeito moderno.

Assim, a filosofia de Levinas se apresenta no contexto de críticas e questionamentos a essa subjetividade e como uma das alternativas que procura pensar a subjetividade pela perspectiva ética da relação com o Outro, descrita na forma do acolhimento e responsabilidade pelo Outro. Deste modo, não é mais a centralidade do “Eu” que está em jogo, como na perspectiva moderna em que a soberania do sujeito é prioritária, mas sim a estrutura “um-para-um-outro”, sendo a alteridade elemento constitutivo dessa subjetividade ética.

Nesse sentido:

Uma subjetividade descrita como acolhimento, na forma de hospitalidade ao estrangeiro que nos vem ao encontro e resposta no sentido de que assume a insubstituível responsabilidade pelo Outro até a substituição. Com isso, ao reconstruir a subjetividade, Levinas cria as possibilidades de edificação de um novo humanismo – um humanismo do outro homem. Um homem que, antes de ser livre e autônomo, é responsável e capaz de acolher o Outro na sua absoluta alteridade. É nesse cenário que o pensamento filosófico de Levinas se apresenta como uma racionalidade radicalmente ética, capaz de reconstruir a subjetividade desde a estrutura um-para-o-outro na relação com o próximo (MIRANDA, 2014, p. 469).

Cumprido sublinhar que o Outro não é simplesmente integrado à estrutura do Eu, mas se expressa em sua alteridade, em sua ideia de infinito. Isso implica dizer que deve ser mantida a exterioridade do Outro, sem que este seja coisificado ou seja apossado pelo Eu, porém a presença deste provoca uma abertura na consciência do “Eu”, inquietando a sua autonomia, possibilitando recriar assim uma nova relação entre ambos ao abrir o espaço apto para o acolhimento e a hospitalidade.

Evidencia-se também a existência de outra categoria relevante para Levinas: a do *rostro*. A abertura do *Eu* para com o *Outro* é motivada pelo desejo, este desinteressado e identificado como bondade. Assim, “a categoria do rosto torna-se compreensível, pois, o Eu é despertado pelo desejo do Outro. Nesse sentido, a relação será ética quando o rosto for reconhecido como o absolutamente Outro, ou seja, quando a revelação for espontânea” (SÍVERES, 2012, p. 39). O rosto transcende a noção de uma imagem corporal, um fenômeno físico.

Desta maneira, deve-se permitir que o *Outro* seja revelado de modo livre, espontâneo e sem pré-conceitos. Anota-se:

“O rosto tem a capacidade de nos inserir na esfera do absolutamente Outro, introduzindo-nos no sofrimento do Outro, com misericórdia, ou seja, nos insere no universo dos valores. Nesse caso, não são os valores triunfantes, autojustificados ou narcísicos, mas os valores que fazem brotar a realidade do Outro a partir da hospitalidade. É no acolhimento, a partir do rosto, que o Outro se revela como é. É, portanto, dar ao Outro o direito de ser” (SÍVERES, 2012, p. 39).

Conseqüentemente, a ideia alteridade é vista como um elemento importante para ressignificação da relação do Eu com o Outro.

Trazendo tal discussão para a realidade da socioeducação, Isabel Baptista vai nos falar de uma racionalidade socioeducacional pautada na “ética da hospitalidade”, estruturando-a em torno

de três valores essenciais, quais sejam, acolhimento, responsabilidade e bondade como “condição de qualificação ética e estética da acção socioeducativa”.

O acolhimento está inserido na noção de hospitalidade, porém esta última transcende na medida em que corresponde à disposição para “receber o hóspede de modo a que este se sinta ‘em nossa casa’ como ‘se estivesse em sua própria casa’, pela disposição para aceitar que o Outro possa ‘fazer lei’ no espaço da nossa autoridade” (BAPTISTA, 2013, p. 46).

Nessa ordem de ideias, falar em pedagogia da hospitalidade é favorecer ao Outro abertura, uma característica fundamental para uma verdadeira pedagogia da hospitalidade, permitindo que o Outro crie vínculos e opte por ficar numa relação ética. O vínculo é “favorecido quando se autoriza a entrada do Outro no espaço próprio sem reservas ou desconfianças, ajudando-o a se sentir seguro, algo que somente ocorre quando se sente acolhido na casa, na vida e na história” (SÍVERES, 2012, p. 35).

Na mesma perspectiva, Isabel Baptista (2013) clarifica que nessa relação o sujeito é tocado pela situação da outra pessoa, podendo agir em seu favor ou “virar as costas”, neste último caso sem que não possa perder a inocência. Contudo, “o Outro conta conosco, chama-nos para a responsabilidade” e é nesse vínculo que reside a consciência moral, tornando-nos responsáveis também por esse Outro. “A obediência à lei do rosto tem força do imperativo categórico kantiano, ‘sujeitando’ a consciência ao exercício de uma liberdade paradoxal e difícil”.

Nesse panorama:

Ser responsável pelo Outro desta maneira não significa substituir o Outro na sua própria responsabilidade. Não podemos tomar o lugar que lhe pertence ou arrogarmo-nos o direito de cobrar o exercício dos seus próprios deveres. Esta constatação parece-nos decisiva em termos de consciência socioeducacional. A preocupação de agir em favor das outras pessoas, contribuindo para o seu processo de mudança positiva, não pode conduzir à tentação de «querer mudar o Outro» a todo o custo, como se a outra pessoa fosse um mero objecto do mundo ou uma obra nossa. Daí a importância da «humildade de compromisso» como disposição ética primordial. Uma autoridade profissional investida de responsabilidade ética torna-se uma autoridade bastante mais difícil e exigente (2013, p. 47).

Por esse motivo não por acaso que se menciona com frequência que “a profissão de educador é uma ‘profissão impossível’, afinal, trata-se de exercer autoridade pedagógica comportando-se como ‘hóspede do seu hóspede’”. Contudo, questiona-se justamente se aí não residirá a

grandeza da “excelência particular de toda a intervenção pedagógica” (BAPTISTA, 2013, p. 47).

O aspecto da bondade, por sua vez, é inserido na ideia de que o socioeducador respeita o dever e não apenas se conforma com este, ultrapassando a simples obediência ao formalismo da lei. Nesta linha de raciocínio, a bondade “tempera o acolhimento e a responsabilidade”, pois ao mesmo tempo em que transborda toda a obrigação profissional, introduz elementos de delicadeza, moderação e serenidade. Nesse sentido, não há uma desvalorização das “mediações normativas e institucionais”, mas as instituições socioeducativas consideradas justas “serão aquelas que forem capazes de acolher o carácter subversivo próprio do encontro humano genuíno, aquelas onde se possam fazer ouvir as vozes que reclamam, pessoalmente, justiça” (BAPTISTA, 2013, p. 47).

Conclui a autora que:

E é assim que, na qualidade de profissionais da relação humana, funcionam como agentes de hospitalidade ao serviço de uma sociedade que seja, ela mesma, hospitaleira. Isto é, uma sociedade vocacionada para o acolhimento universal, capaz de transformar a pluralidade do humano em valor de pluralismo, garantindo condições de vida plenamente fruída, examinada e socializada a todas as pessoas, sem excepção (2013, p. 49).

Em vistas disso, o encontro “face a face” com o Outro está na base de toda a experiência que pretende ser educativa e, no caso da educação social, esse Outro tende a apresentar-se sob a forma vulnerável e carente, demonstrando de modo mais concreto a necessidade de uma relação de hospitalidade e de compromisso.

3.4 – A CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO COMO REFERENCIAL PARA O SOCIOEDUCADOR

Como se sabe, o profissional socioeducador é a pessoa que tem o maior contato com os adolescentes autores de atos infracionais. Como diria Paulo Paes, é ele que depois que falham todas as instituições sociais, efetivamente enfrenta a violência produzida socialmente por uma rede de interesses privados e por falhas no atendimento público (2010, p. 103).

De acordo com o aludido autor, embora o socioeducador atue diretamente nesse processo de educação dos adolescentes, não pode ser compreendido como o total responsável pelos

resultados dessa prática. Isto porque o conjunto das forças sociais existentes exerce influência decisiva nos métodos empregados, por exemplo, nas instituições de atendimento socioeducativo. Assim, os profissionais responsáveis pelo atendimento socioeducativo reproduzem os interesses coletivos da sociedade, sejam desenvolvendo uma prática mais coercitiva e de segurança, sejam desenvolvendo uma execução verdadeiramente socioeducativa.

Daí reside o grande desafio do profissional socioeducador: se empenhar em sobrelevar a cultura socioeducativa em detrimento à punitiva e sancionatória, ainda que os determinantes externos sociais reclamem por uma lógica encarceradora e os internos não estejam tão bem delineados, tendo em vista a ausência de teoria epistemológica que fundamente uma metodologia da socioeducação.

Neste ponto, oportuno destacar o entendimento de Paulo Paes:

A inexistência de uma formulação teórica na área da educação sobre a atividade socioeducativa reflete interesses difusos que emanam do todo social, que são determinantes na prática socioeducativa desenvolvidas pelas instituições de atendimento. A ausência desse fundamento teórico sobre a socioeducação representa uma barreira para o pleno desenvolvimento da atividade, refletindo diretamente na opção de muitos socioeducadores em não exercer o papel de educador, preferindo ser o segurança que apenas policia os adolescentes e mantém com estes apenas o mínimo de contato humano e educativo. Sem um fundamento teórico e metodológico consistente, os socioeducadores terão muita dificuldade em exercer sua função educativa e serão levados a escolherem práticas meramente coercitivas e sancionatórias (2010, p. 106).

Dito isto, exsurge a importância da construção de um Projeto Político Pedagógico da unidade de atendimento.

Em breves linhas, o Projeto Pedagógico consiste numa construção coletiva com o fim de dar diretrizes, orientar os profissionais que atuam no programa de atendimento socioeducativo, organizando e dirigindo a prática. Segundo as orientações técnicas do SINASE, todas as instituições que lidam com os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa devem construir um projeto pedagógico, segundo o qual é o referencial da metodologia do atendimento. Veja-se:

Projeto pedagógico como ordenador de ação e gestão do atendimento socioeducativo. Os programas devem ter, obrigatoriamente, projeto pedagógico claro e escrito em consonância com os princípios do SINASE. O projeto pedagógico deverá conter minimamente: objetivos, público-alvo,

capacidade, fundamentos teórico-metodológicos, ações/atividades, recursos humanos e financeiros, monitoramento e avaliação de domínio de toda a equipe. Este projeto será orientador na elaboração dos demais documentos institucionais (regimento interno, normas disciplinares, plano individual de atendimento). Sua efetiva e conseqüente operacionalização estará condicionada à elaboração do planejamento das ações (mensal, semestral, anual) e conseqüente monitoramento e avaliação (de processo, impacto e resultado), a ser desenvolvido de modo compartilhado (equipe institucional, adolescentes e famílias). (BRASIL, 2006, p. 47).

Nesse sentido, o SINASE prevê que todas as atividades desenvolvidas nas unidades socioeducativas sejam realizadas de acordo com o projeto político-pedagógico, visando focar o atendimento no aspecto educacional, enfrentando o remanescente caráter menorista, punitivo e carcerário ainda presente no sistema e em alguns segmentos da sociedade em geral (PAES, 2010, p. 167).

Segundo Zanella (2014), este documento é elaborado com intencionalidade, uma vez que são definidos os planos de ação, as estratégias de desenvolvimento dos programas e as articulações com a rede interna e externa dentro de um movimento de ação-reflexão-ação contínuo e dialético, de avanços e retrocessos, em permanente reelaboração.

Para tanto, é imperioso identificar a realidade em que está inserida a unidade de atendimento, elaborando-se um diagnóstico que “aponta, explicita e analisa os problemas e as necessidades presentes na realidade social a qual influencia a prática da instituição no âmbito administrativo, pedagógico e de segurança” (ZANELLA, 2014, p. 103). Trata-se, portanto, do marco situacional.

Por outro lado, o marco conceitual expressa a opção teórico-metodológica da instituição, ou seja, expõe a visão 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. Neste aspecto, tem-se que o marco conceitual vai além de princípios normativos, visto que ele se questiona sobre o sujeito que a instituição deseja formar? Qual a intencionalidade da instituição? Qual a sua proposta pedagógica? Como ela se insere na sociedade capitalista? Essas perguntas demandam respostas de cunho filosófico, político, econômico, social e histórico (ZANELLA, 2014, p. 111).

E, por fim, o marco operacional, o qual tem como escopo definir as linhas de ação dos programas de atendimento, propondo a solução dos problemas com novas práticas ou o

fortalecimento das existentes, articulando os eixos do marco situacional e conceitual já discutidos pela equipe de trabalho.

Sobre a importância dessas reflexões:

Essas reflexões devem ser realizadas para cada um dos instrumentos coletivos utilizados no cotidiano da unidade, com vistas a possibilitar que se construa um espaço de contradição ou corremos o risco de apenas reproduzir os interesses do sistema capitalista ou, pior que isso, talvez estejamos reproduzindo com o adolescente, as mesmas violações de direitos que ele já vivenciou em outros espaços institucionais (ZANELLA, 2014, p. 111).

De modo pertinente, Paulo Pires diz que embora os princípios e desdobramentos do ECA, as tendências da educação e da psicologia, as reflexões sociológicas, as políticas públicas, dentre outras, tenham importância “falta uma teoria que lhes dê organicidade, que conforme todos esses enfoques do conhecimento à socioeducação em si”, posto que os conteúdos utilizados para a formação dos socioeducadores são concebidos de forma fragmentada e de ordem também variada (2010, p. 107).

Por isso, complementa, as teorias servem para iluminar “criticamente os procedimentos práticos desenvolvidos de fato nas unidades” dando suporte para a construção de um projeto político-pedagógico. Assim, a discussão e a compreensão das práticas executadas na unidade quando articulada com as reflexões teóricas existentes se tornam essenciais para a efetivação do respectivo Projeto Pedagógico. Neste aspecto, esclarece:

O registro e a compreensão das práticas desenvolvidas nas unidades, sejam elas socioeducativas ou não, são uma base de construção de todo o projeto político-pedagógico. A reflexão sobre a abordagem socioeducativa não pode partir apenas de percepções abstratas como teorias educacionais e outras, mas utilizar sistematicamente essas teorias para iluminar criticamente os procedimentos práticos desenvolvidos de fato nas unidades. Somente o registro das atividades ainda não caracteriza uma atividade pedagógica socioeducativa, mas se ele for analisado à luz de uma teoria pedagógica socioeducativa, esse processo será central na efetivação de um projeto político-pedagógico. O estudo da prática desenvolvida é uma condição para a formação continuada dos socioeducadores, mas esta deve ser compreendida criticamente e em permanente estado de transformação (p. 108).

Conseqüentemente, a construção do Projeto Pedagógico não significa necessariamente um engessamento da prática socioeducativa, até porque tais reflexões devem ocorrer de modo contínuo, sendo possível e necessário que seja sempre dialogada e revisitada por toda a equipe técnica envolvida no atendimento socioeducativo, num processo continuado.

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, abordar-se-á o caminho percorrido da pesquisa, abrangendo-se o método – Teoria Fundamentada nos Dados, as técnicas utilizadas, em especial as entrevistas semi-diretivas e o “fazer” do pesquisador, incluindo aqui as impressões, a experiência sobre a presente investigação.

Primeiro, importante destacar que a pesquisa realizada é de cunho qualitativo, sendo esta pesquisa definida por uma série de métodos e técnicas que podem ser empregados com o objetivo principal de proporcionar uma análise mais profunda de processos ou relações sociais. Seu uso não objetiva alcançar dados quantificáveis, ao contrário, pretende promover uma maior quantidade de informações que permita ver o seu objeto de estudo em sua complexidade, em suas múltiplas características e relações (IGREJA, 2017, p. 14).

Nesse sentido, primeiramente será explicitado sobre a Teoria Fundamentada nos Dados adotada como método, elaborando uma sintética exposição acerca dos conceitos fundamentais dessa teoria, bem como suas fases e implicações. Em seguida, demonstrar-se-á o caminho para ingressar ao campo, as dificuldades enfrentadas, a aproximação com as profissionais, além das técnicas utilizadas para a obtenção dos dados.

Por último, focar-se-á na análise das entrevistas, as quais possibilitaram construir algumas categorias abrangentes que emergiram das narrativas e permitiram compreender de forma mais aprofundada “as maneiras de pensar” das profissionais – as Técnicas de Referência acerca da execução das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto. Em seguida, tais resultados serão retomados de modo a construir três discursos-tipo ou concepções-tipo, construindo assim uma matriz lógica do entendimento do fazer socioeducativo no âmbito das medidas em meio aberto.

4.1 – TEORIA FUNDAMENTADA NOS DADOS E OS DISCURSOS-TIPO

A pesquisa ora exposta apresenta-se como prevalentemente indutiva, na medida em que se deixa surpreender por questões inerentes à realidade empírica que se propõe a interagir. No contexto de descoberta de hipóteses, a intenção dos investigadores não é comprovar hipóteses

definidas a priori e estanques, mas, antes, identificar as lógicas e racionalidades dos atores confrontando-as com o seu modelo de referência. O investigador, nesse sentido, procura a formulação de conceitos, teorias ou modelos com base num conjunto de hipóteses que podem surgir quer no decurso, quer no final da investigação (GUERRA, 2012, p. 22).

O pesquisador Riccardo Cappi vai nos alertar que uma pesquisa prevalentemente indutiva, parte-se da observação de um fenómeno, com alguns postulados, para que uma (ou mais) hipótese(s) ou afirmações sejam geradas. Contudo, estas hipóteses serão imediatamente testadas para conferir-lhes certa solidez: reencontramos a vertente dedutiva do movimento. Logo, o carácter prevalentemente dedutivo ou prevalentemente indutivo da pesquisa se deve à escolha do lugar de partida num processo concebido, necessariamente, como circular (CAPPI, 2017, p. 397).

Tal questão se torna importante para situar que o método da Teoria Fundamentada nos Dados, segundo o mencionado autor, não pretende ser exclusivamente “indutivo”, ou seja, renunciar da “perna dedutiva”, o que seria praticamente impossível, haja vista o pesquisador não ser considerado um elemento neutro nesse processo, já que imbuído de uma “pré-leitura teórica” da realidade. Todavia, o que se pretende aqui é demarcar que a TFD abandona ao intento de trabalhar por verificação de hipóteses preestabelecida a partir de um marco teórico, mas, ao contrário visa:

“a geração de hipóteses, levando à criação de uma proposta teórica – fundamentadas na observação da realidade empírica – que, por sua vez se torna objeto de verificação, discussão e comparação, à luz de outras formulações teóricas já existentes (CAPPI, 2017, p. 397).

Nesse sentido, a TFD propõe uma construção teórica que seja aderente à realidade, ou seja, aos “obtidos”, ao tempo em que garante uma capacidade de compreensão ou explicação teórica sobre a mesma, permitindo, desta maneira, gerar proposições teóricas fundamentadas nos dados empíricos. Nessa ótica, a TFD está relacionada a uma linha mais compreensiva de pesquisa, que diferente de uma pesquisa explicativa, a qual busca essencialmente relações causais para dar conta do fenómeno estudado, dedica-se, mais especificamente, à compreensão das maneiras como os indivíduos observados pensam e interpretam a realidade.

Nesse linha de pensamento, destaca-se:

A TFD é especialmente indicada para estudar as práticas e as maneiras de pensar, as maneiras de definir as situações e de conceber as ações, por parte

dos atores, e pode ser também utilizada para o estudo das trajetórias das pessoas (ex.: histórias de vida), de situações características (ex.: audiências de custódia) e do funcionamento das organizações (ex.: uma delegacia) (CAPPI, 2017, p. 397).

É diante desta perspectiva que o respectivo método auxiliou na presente pesquisa, na medida em que em contato com as diversas maneiras de pensar das socioeducadoras, permitiu codificar os discursos, agrupando as categorias a partir de seus elementos comuns, que permitiram produzir categorias mais abstratas e, por fim, depreender a partir do conjunto dos discursos conceitualizados, uma tipologia dos mesmos.

Evidencia-se que a análise de dados processa-se por três etapas interdependentes, assim denominadas como codificação aberta, codificação axial e a codificação seletiva. O processo de codificação visa a redução dos dados e é fundamental para se chegar à teoria.

A primeira, a codificação aberta, consiste na formulação de conceitos que nada mais é do que a representação abstrata de um fato, de um objeto ou de uma ação/interação que um pesquisador identifica como importante nos dados, com o objetivo de permitir ao pesquisador agrupar fatos, acontecimentos e objetos similares sob um tópico ou classificação comum, ou seja, a partir de características comuns ou de significados relacionados (STRAUSS e CORBIN, 2008, p. 104 e 105). A princípio, tudo o que aparece merece ser codificado, com conceitos mais aderentes aos dados e, portanto, com um baixo nível de abstração.

Segundo o pesquisador Riccardo Cappi (2017), neste momento *“as primeiras categorias elaboradas já possuem uma dupla natureza: por um lado, elas são abstratas – traduzindo a operação analítica do(a) pesquisador(a) –, por outro, elas são enraizadas nos dados, isto é traduzem uma relação estreita ao dado empírico”* (p. 406).

Em sequência, na codificação axial dar-se início ao processo de reagrupamento dos dados que foram divididos durante a codificação aberta. Nesse passo, as categorias são relacionadas às subcategorias a fim de gerar uma explicação mais precisa e completa sobre o fenômeno investigado, sendo denominada de axial justamente porque durante esta fase algumas categorias aparecem como centrais na análise, tornando possível o estabelecimento de (cor) relações entre categorias, ou entre categorias e propriedades.

Este procedimento deve levar à elaboração de hipóteses, as quais se tornarão sempre mais consistentes, à medida que forem testadas novamente com os dados empíricos, rumo à estabilização de uma proposta teórica, assim enraizada na observação (CAPPI, 2017, p. 407).

Por último, na codificação seletiva observa-se um processo de integração e de refinamento da teoria, na medida em que as categorias são organizadas em torno de um conceito exploratório central, que de certo modo parece explicar o “problema central da pesquisa”. Assim, os conceitos são mais restritos, com um nível maior de abstração, aplicável, portanto a um maior número de situações.

Nesse sentido:

As formulações teóricas assim produzidas representam um mapa conceitual da realidade estudada: com um número restrito de conceitos, gera-se uma leitura mais abstrata, possivelmente aplicável a um número maior de situações, passível de complementações ulteriores (CAPPI, 2017, p. 408).

Deste modo, a teoria vai emergindo a partir das análises dos dados, de sucessivos e crescentes níveis de abstração, destacando-se que, ao contrário do que parece, não se trata de uma metodologia rígida, mas que requer uma criatividade e sensibilidade do pesquisador, a fim de buscar o desenvolvimento da teoria com base nos dados empíricos.

No presente trabalho - voltado para as “maneiras de pensar” das profissionais a respeito da execução das medidas socioeducativas em meio aberto - a TFD possibilitou decodificar os diversos conceitos utilizados pelas profissionais, catalogando aqueles que mais se apresentaram interessantes e os “mais fortes” para a compreensão do problema de pesquisa proposto, afigurando-se uma técnica adequada para alcançar responder à pergunta da pesquisa.

Posteriormente, o último procedimento consistiu em apreender, a partir do conjunto de discursos conceitualizados, uma tipologia dos respectivos. Importante anotar que tal procedimento é equiparado à etapa de “codificação seletiva”, uma vez que “visa a integração final da teoria em relação a uma categoria central, a uma linha narrativa que vai no cerne do fenômeno e sintetiza em algumas frases”. “É a ideia de linha narrativa que nos interessa aqui, mais do que a verdadeira integração final da teoria acerca de uma “categoria central”, (permitindo) a integração de todos os dados relativos ao fenômeno em estudo” (CAPPI, 2017, p. 92). Formularam-se diferentes discursos-tipo, nos quais, assim como em um modelo

reduzido, tem-se um número restrito de categorias, embora de nível teórico superior, permitindo construir uma matriz lógica do entendimento do fazer socioeducativo.

Nesse sentido, busca-se reter nos discursos-tipo uma série de traços característicos, podendo-se relacionar uns aos outros, e claro que referido à realidade observada, da qual ele emana, apresentando uma versão condensada dela, “capaz de depreender as estruturas religando os diversos elementos”. (CAPPI, 2017, p. 92).

Doravante, será demonstrado o caminho percorrido na pesquisa, de modo a dialogar sobre a inserção no campo e as técnicas de coleta e análise dos dados.

4.2- “ENTRADA” NO CAMPO

A “entrada no campo” foi caracterizada por um “desconhecimento” deste próprio “campo”, já que a área da socioeducação é marcada por profissionais, especialmente do âmbito da Pedagogia, Psicologia e Assistência Social. Todavia, isso não foi obstáculo para a pesquisadora se avorar e se instigar pela pesquisa, ao contrário, o desafio se apresentava e com ele vinha a vontade de enfrentá-lo de modo a efetivamente conhecer um pouco sobre a socioeducação.

Nesse sentido, faz-se necessário rememorar que a pesquisadora apresenta como campo de formação o Direito, o que já lhe traz, por si só, uma série de implicações no contexto da pesquisa. Primeiro, historicamente o campo do Direito sempre esteve apartado da própria pesquisa empírica e da pesquisa voltada à compreensão da realidade social, o que gera uma certa estranheza das pessoas quando se observa estudante propondo algo diferente.

Segundo, as dificuldades mesmo relacionadas ao campo socioeducativo até então inexplorado pela pesquisadora, o que exigiu uma “sensibilização para a escuta”. Contudo, enfrentou-se um primeiro desafio quanto à escassez de teoria sobre a socioeducação, tendo sido empreendidos esforços no campo da pedagogia para a compreensão sobre as ideais que circundavam a socioeducação, o que exigiu um empenho nas leituras e nas diversas pesquisas, o que, mais uma vez, também não foi empecilho ao objetivo almejado.

Pois bem. Ultrapassadas essas questões mais teóricas, o primeiro passo em termos práticos foi se direcionar à Secretaria de Promoção Social, Esporte e Combate à Pobreza – SEMPPS,

ligada à Prefeitura de Salvador, a qual é responsável por coordenar os Centros de Referência Especializados da Assistência Social (CREAS), que, como já dito, lida com a execução das MSE em meio aberto. Na respectiva Secretaria, obtive contato com o Gerente Djean Felipe, que, de modo solícito, explicou em linhas gerais o papel da Secretaria no contexto das medidas, esclarecendo que a pesquisa com as Técnicas de Referência dos CREAS dependeria do aval da Coordenadora, que de modo positivo autorizou o início da pesquisa dentro do âmbito do CREAS.

Importante ressaltar que, segundo informações à época, existiam 06 (seis) CREAS no município de Salvador, localizados nos bairros do Bonocô, Cabula, Curuzu, Fazenda Coutos, Garcia e Itacaranha, este último à época da pesquisa em fase de implementação. No período da pesquisa, foram disponibilizados dois CREAS – Cabula e Curuzu, uma vez que a unidade situada no Bonocô encontrava-se com uma demanda grande de atendimento e as outras unidades também não tinham disponibilidade para atender à pesquisa.

O público alvo escolhido foram as Técnicas de Referência por ser elas as responsáveis pela execução das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto. Ou seja, são as profissionais que possuem o contato direto com os adolescentes, desde quando eles adentram à unidade até o cumprimento da medida por sua extinção judicial, sendo consideradas, assim, as “referências” para este jovem. Cada CREAS dispõe de duas Técnicas de Referência, a qual em média atende 20 (vinte) adolescentes. A pesquisa propôs-se entrevistar 04 (quatro) profissionais, duas de cada unidade.

Das quatro Técnicas de Referência entrevistadas, três tinham formação na área da Pedagogia e uma na Psicologia, ingressando no atendimento socioeducativo por meio do concurso, de caráter temporário, realizado no âmbito da Secretaria de Promoção Social, Esporte e Combate à Pobreza (SEMPPS).

Desta forma, entrei em contato com as respectivas unidades do CREAS – Cabula e Curuzu, onde foram realizados os primeiros contatos exploratórios, explicando resumidamente sobre o objeto do estudo e esclarecendo que se tratava de uma pesquisa de mestrado. Foi esclarecido também às entrevistadas que lhes seriam preservado o anonimato, podendo, portanto, se valer da liberdade para expor suas opiniões da maneira que desejassem. Posteriormente, retornei às unidades a partir de horário e data específicas. Tive uma única oportunidade de presenciar e participar de um atendimento “externo” com os adolescentes em execução, na atividade

externa de “empinar a pipa”, a qual fora extremamente significativa, pois pude perceber a relação de afeto existente entre as profissionais e os adolescentes.

No tocante à coleta de dados, foi utilizada na presente pesquisa a entrevista semi-diretiva. Esta tem por objetivo relacionar a priori certos pontos de interesse que vão sendo explorados ao longo da entrevista. Não se faz pergunta direta, tampouco foi baseado no questionário estruturado, deixando-se o entrevistado falar livremente à medida que alguns pontos iam sendo abordados, pontos esses abertos, como por exemplo o que elas entendiam por medida socioeducativa, bem como quais eram as maiores dificuldades, o que elas consideravam como relevante para ser trabalhado no atendimento.

A pesquisa em questão, tinha como foco compreender como as Técnicas de Referência pensam a respeito da execução da MSE em Meio Aberto a partir da sua própria vivência no atendimento socioeducativo, sendo essencial relatar que foi envidado esforços para que as profissionais se sentissem confortáveis. Assim, as entrevistas foram realizadas no próprio ambiente do trabalho desempenhado por elas, o que proporcionou uma sensação de insegurança e facilitou o desenvolvimento das mesmas.

Importante observar que a pesquisa qualitativa situa sua contribuição, geralmente, à pesquisa social na renovação do olhar lançado sobre os problemas sociais e sobre os mecanismos profissionais e institucionais de sua gestão. Mais do que uma técnica de coleta de dados, e menos do que um novo paradigma de análise e de interpretação, o procedimento qualitativo traz, poderíamos dizer, uma nova visão, um novo questionamento permitindo reconceituar as problemáticas sociais (POUPART, 2008, p. 96-102).

4.3 – METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS

Conforme exposto, a pesquisa ora relatada não parte de um referencial teórico estanque, tampouco se elege uma hipótese a ser verificada, mas à medida que se codifica os dados empíricos, vão surgindo categorias e subcategorias que respondem de certo modo ao problema de pesquisa.

A codificação aberta realizada nesta pesquisa buscou analisar “linha por linha” das entrevistas, gerando, assim os primeiros conceitos de acordo com as unidades de sentido

extraídas das narrativas das profissionais. Isso resultou na concepção dos conceitos iniciais, os quais se caracterizam por serem mais aderentes aos dados concretos.

Para ilustrar, destaca-se trecho da parte entrevista A quando se refere à chegada do adolescente na unidade de atendimento, momento em que aparece alguns conceitos, representados por colchetes:

O primeiro atendimento é feito diante, com os pais, o adolescente não pode se apresentar sozinho tem que apresentar com um responsável de forma geral (primeiro atendimento necessária apresentação com o responsável), aí o primeiro momento, esse primeiro momento é o momento que a gente atende o adolescente juntamente com esse responsável (atendimento com o responsável); a gente recebe o ofício e aí que a gente vai entender qual é a medida dele (desconhecimento prévio do técnico sobre a medida aplicada), porque aí até então; porque assim, deixa eu iniciar o processo todo: existe um Núcleo de atendimento, que é um núcleo que recebe o adolescente quando ele sai da Segunda Vara, então ele vai pro Núcleo (direcionamento do Judiciário para o Núcleo), que vai receber ele, ele vai ser acolhido e vai encaminhar para um dos CREAS, são cinco CREAS (encaminhamento para o Creas) (Entrevista A).

Observa-se que os primeiros conceitos criados estão mais aderentes aos dados, como já dito, contudo, na fase axial começa-se o processo de mais abstração, incluindo-se aí variações em termos de propriedades e dimensões nas categorias já concebidas. Nesse sentido, na codificação axial o conceito “primeiro atendimento” foi posteriormente categorizado como “Acolhida”, já designado, inclusive, em algumas entrevistas desde a codificação aberta. Assim, nas entrevistas seguidas outras percepções sobre esse momento – “Acolhida” foram incluídas nessa categoria, gerando novas variações dessa categoria, por exemplo quando se refere a uma acolhida mais voltada para a “elaboração do relatório” ou outro discurso que representa a “Acolhida” como um momento como de “ruptura com a violência policial até então vivenciada pelo adolescente”.

O avanço da decodificação das entrevistas gerou uma série de categorias e subcategorias. Importante destacar que o número de entrevistas, 04 (quatro) profissionais foi o suficiente para ensejar categorias com temas bastante variado e complexo. Relevante evidenciar aqui que as entrevistadas perpassaram por muitos assuntos que não necessariamente ajudavam a responder sobre a compreensão acerca da execução das medidas, por isso algumas categorias se tornaram “mais interessantes” do que outras.

Destaca-se também que foi adotado, como forma de gerir a quantidade de dados e conceitos, o software livre WeftQDA (versão 1.0.1), que funciona como instrumento de armazenamento

dos dados, sendo possível classificá-lo, organizá-lo e relacioná-lo, facilitando assim o processo de manejo dos dados pela pesquisadora.

A partir das codificações aberta e axial, as principais categorias macro elaboradas foram as seguintes: Compreensão das Medidas, Concepção do Atendimento, Percepção do Trabalho. Todas essas categorias são apresentadas em subcategorias e serão explanadas no próximo capítulo.

Ao final das codificações aberta e axial, elaborou-se uma tipologia do discurso conceitualizados a partir das imbricações das categorias selecionadas, que correspondeu à fase da condificação seletiva. Tais discursos foram designados como “correcionalista”, “construtivista intersubjetivo” e “radical”, possibilitando assim a construção de uma matriz lógica do entendimento do fazer socioeducativo no âmbito das medidas em meio aberto.

5. MATRIZ LÓGICA DO ENTENDIMENTO DO FAZER SOCIOEDUCATIVO EM MEIO ABERTO –CATEGORIAS ANALÍTICAS E OS DISCURSOS-TIPO

A análise das entrevistas possibilitou construir algumas categorias abrangentes que emergiram das narrativas e permitiram compreender de forma mais aprofundada “as maneiras de pensar” das profissionais acerca da execução das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto.

Cumprir destacar que diversos trechos das entrevistas com as profissionais serão transcritos, a fim de demonstrar como as categorias e as duplas de categorias em evidente oposição foram construídas com base nos dados empíricos. Além disso, os dados obtidos na presente investigação serão também manejados com algumas formulações teóricas já consagradas na academia, que auxiliaram na compreensão e interpretação dos dados e na construção dos discursos-tipo.

Apresentamos, num primeiro momento, as categorias que surgiram da análise, reunidas em categorias abrangentes que forma nomeadas da seguinte maneira. As dizem respeito:

- COMPREENSÃO DAS MEDIDAS,
- CONCEPÇÃO DO ATENDIMENTO,
- PERCEPÇÃO DO TRABALHO.

Num segundo momento, esses resultados serão retomados de modo a construir três discursos-tipo ou concepções-tipo que revelam as maneiras de pensar das profissionais, construindo assim uma matriz lógica do entendimento do fazer socioeducativo no âmbito das medidas em meio aberto.

5.1 – AS CATEGORIAS ANALÍTICAS

5.1.1 – COMPREENSÃO DAS MEDIDAS

Objetiva-se neste aspecto demonstrar as diferenças na maneira de compreender as Medidas Socioeducativas evidenciadas nos discursos analisados. Para tanto, foi possível estabelecer essa dimensão a partir da construção de algumas categorias ou duplas de categorias em evidente oposição, quais sejam:

- a) Socioeducação pautada na crença da ideia de Cidadania x Crítica ao “Projeto de Cidadania” - afeto como “única coisa a oferecer”;
- b) “Potência e renascimento” na vida do adolescente x “Pessimismo latente quanto a eficácia da medida”
- c) MSE reconhecida como resultado de uma luta histórica x Crítica à permanência de profissionais com pensamento “colonizador” na área.

a) Socioeducação pautada na crença da ideia de Cidadania x Crítica ao “Projeto de Cidadania” - afeto como “única coisa a oferecer”

Neste primeiro momento, observa-se nas entrevistas uma diferenciação quanto à maneira de compreender as MSE em Meio Aberto. De um lado, existe a crença na socioeducação do sujeito pautada nos parâmetros socialmente exigidos, de modo que o adolescente possa se adequar aos padrões sociais, que reconheça seus direitos e deveres. Em outra direção, numa perspectiva mais crítica, o “projeto de cidadania” é visto como uma farsa, uma vez que as condicionantes sociais interpelam e interferem dramaticamente na vida do jovem, o qual sofre com a exclusão social, o racismo, o preconceito e também com a política de extermínio, sendo no fundo o “afeto” a única coisa importante nessa relação socioeducativa.

Segundo o primeiro discurso, é preciso socioeducar o adolescente para orientá-lo para uma vida dentro dos parâmetros exigidos pela sociedade, a qual considera o que é certo e o que é errado:

“pra uma vida dentro dos parâmetros que a sociedade exige. Não do que é perfeito, do que é aceito ou que não aceita, mas sim do que o que é certo e o que é errado, pra uma conduta realmente, pra uma conduta não de infração, mas uma conduta de cidadão, dele entender seus direitos, seus deveres, saber que o Estado tem responsabilidade em assegurar, garantir alguns direitos e que ele também como cidadão, ele tem também seus direitos e deveres” (Entrevista A).

Tal entendimento parece se aproximar da perspectiva da pedagogia tradicional, positivista em que a sociedade é concebida de modo harmônico, organizado, sendo que o sujeito deve ser “corrigido”, “ajustado socialmente” para uma conduta distante da infração. Nessa ordem de ideias, a escola, e aqui entendido o processo pedagógico de modo geral, exerce um papel de “acomodação” dos indivíduos aos valores vigentes sem questionamento do que já é considerado “certo ou errado” na sociedade.

Todavia, o que rompe com esse perfil correcionalista é o método de aprendizagem proposto. Este, por sua vez, não pretende ser unilateral ou mecânico, mas deve ser pautado no diálogo, na interação mútua e na compressão desse sujeito, com vistas à horizontalidade da relação, o que de fato se distancia de uma perspectiva passiva, impositiva, onde os indivíduos são considerados meros objetos de intervenção.

Nesse sentido, ilustra-se o assunto a partir do discurso da Entrevista A:

“Tô vendo um jovem aqui que eu preciso ajudá-lo, se você tem sonhos, se você tem expectativas, se você não tem, vamos construir juntos projetos de vida, perspectivas de vida, tentar conhecê-lo de uma forma que as vezes ele não tem casa, a conversa, o diálogo, ‘como é que você tá hoje? Você tá bem? Porque você largou a escola por tanto tempo? Que é que você gosta de fazer?’

Um curso pra tentar encontrar um curso profissionalizante é tentar conhecê-lo um pouco de uma forma que muitas das vezes eles não tem, não somente no convívio familiar, mas realmente uma vida assim com diálogos e que uma pessoa escute, venha escutá-lo dentro dos seus anseios, dos seus desejos, dos seus sonhos, dos seus projetos e eles se sentirem que eles podem. Que eles conseguem, que eles são inteligentes, que eles tem potencial. É essa conversa mesmo, humana, que faz esse vínculo acontecer”.

No extremo oposto, tem-se o discurso que rechaça a medida socioeducativa como possibilidade de o adolescente constituir-se como cidadão. Primeiro porque não se “*cria uma base de política pública pra acolher esse sujeito*” que é marcado por uma série de

desigualdades de condições – financeira, escolar, etc – segundo, porque ainda que ele “*vire um trabalhador*”, ele não receberá o “*selo da cidadania*”, uma vez que este jovem:

“vai continuar sofrendo racismo, ele vai continuar, você vai continuar olhando pra ele tendo medo dele quando ele aparecer no ponto de ônibus. Você vai continuar reproduzindo a lógica de uma política de extermínio racista e de criminalização da pobreza, mesmo se ele for trabalhador e se ‘foder’ de 8:00 às 18:00 dentro de um lava jato pra ganhar R\$400,00 no fim do mês” (Entrevistada D).

Nesse cotejo, segundo o supracitado discurso, valoriza-se a via do afeto enquanto aquilo que “*amplia a potência da existência do sujeito*” como “*única coisa a oferecer*” ao adolescente. Assim, a medida não representa uma adequação aos valores sociais, tampouco se vislumbra uma crença na construção do “Projeto de Cidadania”, mas sim a possibilidade do jovem viver experiências em que “*as violências sociais, incluindo as simbólicas aí, principalmente o racismo, a criminalização da pobreza como dois grandes violentadores do Brasil, não se atualizam*” e a partir disso possa – a título de potencialidade não necessariamente atualizada – “*desejar sair de um circuito de violência que o ato infracional lhe traduz e lhe submete*”.

b) “Potência e renascimento” na vida do adolescente x “Pessimismo latente quanto a eficácia da medida”

Por outro lado, depreende-se da entrevista C que a medida socioeducativa revela-se uma potência na vida do indivíduo, pois constitui uma interação na qual “*você ajuda, em que você caminha, em que você reconstrói, que você constrói, que você significa junto com o adolescente, em que você aprende, em que você ensina práticas de vida, de histórias de vida*”, proporcionando ao adolescente “*viver em sociedade e permitir e mostrar que é possível ter outras experiências de vida, que mesmo não tendo oportunidades é possível viver outras coisas*”.

Diante disso, a medida, nesta perspectiva, cumpre o papel de possibilitar ao adolescente que ele possa “sonhar como adolescente”. Isso porque, segundo este discurso, eles não conseguem projetar a vida, dado que a maioria acredita que vai morrer a qualquer momento seja pela polícia, seja pelas “facções”. Então, a medida socioeducativa:

“cumpre esse papel de pensar, de permitir que ele voltasse a pensar em uma forma de trabalho, trabalho formal, de trabalho legal, que permitisse que ele voltasse a pensar em fazer planos, em voltar, porque a maioria deles o que eles trazem como plano, como sonho? Viver, ficar vivo (...)”.

Por isso, a medida oportuniza que esse adolescente *“ressignifique essa vida, construa esse projeto de vida mesmo, que viva, que seja um adolescente, que lhe é tirada essa possibilidade”* (Entrevista C).

Do mesmo modo, tem-se o discurso extraído da entrevista B, segundo o qual as medidas representam uma *“nova oportunidade de ressignificação”* para o indivíduo, como um *“renascer das cinzas”*:

“A gente começa a ver o outro, começa a ir lá dentro, profundo do outro, tirar o de melhor porque ninguém é ruim porque quer. Todo mundo diz, dizem que todo mundo tem seu lado bom e seu lado ruim, né? Então, as pessoas elas tem si um lado muito bom, elas tem, você consegue tirar isso. Então, quando eu vejo assim desses meninos que eu consigo rever na rua, que eu consigo encontrar os pais, que eu consigo ter contato as vezes com o pai que liga, que vai agradecer, que vai dizer e vai contar uma novidade boa, deles, aí eu digo ‘gente, que bom’, que bom, é? Que eu passei esse um ano lá, valeu muito a pena. Entende? Pra mim, eu tipo, vou guardar pra sempre cada rosto, cada menino, cada, sabe? Gente, é algo fantástico.

Então, a medida pra mim é vida, é um renascimento, vamos pensar, é renascer das cinzas. É quase isso. Eu falei da medida de um modo muito particular. (...)

Então vamos pensar, vamos pensar que somos todos vítimas, vamos pensar, né? E nesse processo é ensinar, não se vitimar. Ensinar a dar a volta por cima, ser resiliente e usar as dificuldades como oportunidades de crescimento, então é mais ou menos o que a gente faz. Fazia, nós fazíamos com eles, ensiná-los a usar essas dificuldades, como oportunidades pra crescimento, pra fortalecimento. Se tornarem resilientes, pra sobreviver nesse mundo, mais ou menos assim”.

Nessa perspectiva é importante observar que a ideia é *“trazer o lado bom”* do adolescente e aqui considerado como distante da infração e, ao mesmo tempo, prepará-lo para viver na sociedade, tornando-o *“capaz de”*, mesmo diante das dificuldades apresentadas. Aqui, não importa, contudo, mudar a estrutura social, mas sim *“adaptar”* o sujeito à realidade posta.

Diferentemente de uma concepção correccionalista em que a intenção é puramente *“corrigir”* o indivíduo, através de medidas rigidamente determinadas, acredita-se no trabalho educativo com o adolescente, o qual necessita ter suas necessidades pedagógicas atendidas para permitir que ressignifique seus valores e possa viver em regularidade com sua família e com sua comunidade. Permanece, contudo, um risco de projeção individual da educadora naquilo que ela está fazendo, basta contar o número de vezes em que ela diz *“eu”*.

Por outro lado, percebe-se um discurso de cunho pessimista quanto à eficácia da medida, pois dentro de um modelo de sociedade capitalista *“não há o que oferecer”* ao adolescente, sendo irrelevante, portanto, que ele se *“amolde”* aos padrões sociais, uma vez que continuará sendo explorado pelo sistema:

“Então o menino tá operando dentro do sistema, ele tá cumprindo a parte do jogo. Aí eu acho que precisa conseguir olhar pra essas coisas, a gente precisa acreditar no que a gente lê, entendeu? Parar de falar coisa bonita quando vai dar palestra e na hora do menino ficar lá, achando que a escola vai resolver, achando que... Porque é isso, que vida é essa que a gente tem pra oferecer pra esse menino, pra dizer assim ‘saia do ato infracional, ao invés de ganhar mil reais, dois mil reais, três mil reais, cinco mil reais, e vá viver como um trabalhador, ganhando R\$600,00, num subemprego’. Porque um emprego de carteira assinada do salário mínimo inclusive é um privilégio, não é um privilégio, mas assim, são poucos, em sua maioria, é o subemprego, eles são exploratórios, muito menos que isso. Vá catar latinha, vá. É isso que eles querem que façam com o menino” (Entrevista C).

Aqui, em termos teóricos dialoga-se com a Pedagogia Social que, com fundamentos marxistas, não procura esconder o conflito, mas, ao contrário, explicita-os a partir da realidade das diferenças de classes, inerente à sociedade capitalista.

c) MSE reconhecida como resultado de uma luta histórica x Crítica à permanência de profissionais com pensamento “colonizador”.

É possível ainda observar na entrevista C que as medidas socioeducativas em meio aberto representam o resultado de uma luta histórica, sendo consideradas um avanço, uma vez que o tratamento dispensado ao adolescente autor de ato infracional até então foi marcado pelo Código de Menores, o qual representou uma “barbárie” e uma “violência desmedida”. Confira-se:

“Então, assim, de tempo histórico a medida socioeducativa é uma medida de avanço, acho que a gente não pode perder isso de vista nunca, nunca porque uma coisa é voce fazer crítica interna e isso não pode jamais deslegitimar ou tirar o reconhecimento de uma luta histórica (...) Então as medidas, independente disso, elas são um avanço, historicamente elas são um avanço, ponto. Isso é indiscutível. O que a gente tinha antes disso era barbárie. Era violência desmedida, entendeu? Então é maravilhoso, medida socioeducativa, realmente”.

Todavia, em que pese o reconhecimento histórico, critica-se a permanência de profissionais oriundos de “classe média”, com perfil “meritocrata” e crente na sociedade capitalista, não havendo, deste modo, pessoas preparadas para atuarem na área. Segundo tal discurso, a mudança desta realidade somente é possível a partir do momento em que pessoas de “outras classes” sejam inseridas nesse contexto, produzindo um pensamento “menos colonizador” no atendimento com o adolescente. Veja-se:

“As medidas socioeducativas, elas são um avanço. Eu acho que a gente não tem pessoas prontas, profissionais, já que esses profissionais vão ser de classe média, isso a maioria. Com fé em Deus e na luta política do movimento negro e dos movimentos sociais, a gente tem conseguido colocar pessoas de outras classes dentro da Universidade. Então a gente aposta, mesmo com toda precarização que isso ocorre, que a gente vá ter daqui há alguns

anos, um conhecimento menos colonizador, já que pessoas que vem dessa condição vão tá produzindo teoria. Então eu acho que a gente, talvez, não sei se a gente tem hoje, é gente feita pra ouvir esses meninos, já que a gente é formada e os currículos a faculdade, das disciplina né? Direito a gente nem comenta, o que é uma formação em Direito, a gente nem fala, não vamos nem tocar nisso. Mais, Psicologia, extremamente elitista, manicomial, diagnóstico, é o que se espera, por isso eu sou muito mais feliz como técnica, que eu não sou obrigada a ficar diagnosticando ninguém. Eu não fui, proponho a fazer isso, quanto mais, não há resquício de Lombroso na minha formação. O que eu tinha disso eu enterrei, despachei, fiz um ebó e foi embora da minha formação entendeu?” (Entrevistada D)

Portanto, observa-se a partir desse discurso que não se compreende o contexto social senão por meio do embate entre forças sociais, sendo relevante que as classes “oprimidas” cheguem a esses espaços para que o atendimento com o adolescente não seja simplesmente a reprodução de uma ideologia dominante de classe média, de “homem branco, hetero, cis”, que goza de vários privilégios.

O discurso destacado se aproxima com a abordagem da teoria crítica da educação debatida por Saviani em que o papel da educação seria dar substância concreta à bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada pelos interesses dominantes.

5.1.2 – ATENDIMENTO

Na ocasião, pretende-se suscitar questões que emergiram das entrevistas das profissionais sobre o atendimento em si com os adolescentes. Sublinhe-se que no momento em que o profissional escolhe dizer algo, ele elege de certo modo o que lhe é importante e isto torna fundamental destacar neste momento. Na sequência da análise dos discursos, extraímos duas grandes categorias “Acolhida” e a “(Re) construção de valores”, as quais apresentam as seguintes subcategorias:

a) ACOLHIDA:

- 1) Importância para a construção do vínculo positivo com o adolescente;
- 2) Momento de ruptura com o circuito da violência policial até então vivenciado pelo adolescente – Necessidade de construção do vínculo;
- 3) Preocupação da profissional com a elaboração do Relatório;
- 4) Postura “incisiva” da profissional para atribuir responsabilidade ao adolescente quanto ao cumprimento da medida.

b) (RE) CONSTRUÇÃO DE VALORES:

- 1) Orientação pautada essencialmente nos eixos do PIA e orientação dirigida a partir da “livre demanda” do adolescente (racismo, violência, relação amorosa, sofrimento do sujeito) e crítica às metas;
- 2) Crítica à Rede de Assistência – “REDE FURADA”;
- 3) Problematização quanto à ausência de posicionamento crítico do profissional sobre a estrutura social – processo violento com o adolescente.

a) – ACOLHIDA

Chama-se de Acolhida o momento em que o adolescente chega ao CREAS para iniciar o cumprimento da MSE em meio aberto. Este é o primeiro contato do profissional com o adolescente que foi anteriormente sentenciado pelo Juiz da Vara da Infância e Juventude.

1) Importância para a construção do vínculo com o adolescente

Preliminarmente, assimila-se dos discursos de todas as profissionais que a entrada do adolescente no CREAS deve necessariamente ser acompanhada da explicação sobre as características da medida que lhe fora aplicada, seja Prestação de Serviço à Comunidade ou Liberdade Assistida, tendo em vista que este jovem desconhece o processo de execução e acredita, por vezes, que ficará internado em meio fechado.

“Eles pensam que eles vão ficar aqui internados, em meio fechado, internação. Então a gente já começa explicando realmente o que é a medida, esclarecendo qual cunho, a finalidade da equipe nesse acompanhamento”.

“Tem uns que vão com uma sacola, a roupa, achando que já vão ficar internados na internação. Então eles não tem aquela noção mesmo de como funciona. Então aí é desafio, tem uns que já vão assim com pai, mãe, cachorro, papagaio, periquito, já pra se despedir, pensando tipo ‘tô indo, não vou voltar pra casa’”.

Esta distinção se torna interessante para a construção do vínculo positivo com o adolescente, na medida em que já anuncia que o atendimento será distinto da lógica do ambiente fechado da internação.

Nesse sentido, nota-se a partir das entrevistas, que a “Acolhida” é o momento crucial para dar início à relação educador/educando, sendo o vínculo elemento indispensável desse processo pedagógico. Assim, torna-se relevante que desde a “Acolhida” as profissionais se coloquem à disposição para conhecer esse adolescente, assim como demonstrem que pretendem ser “parceiras” durante toda a execução das medidas, construindo deste modo um ambiente confortável para que o adolescente efetivamente se sinta “acolhido” e assim possa dialogar com a socioeducadora. Confirmam-se:

“Muitos chegaram sisudos, naquela, né, naquela atitude assim, sabe, mais defensiva, de ficar ‘só vou ouvir e eu não quero muita conversa’, mas a partir do segundo atendimento eles se sentem mais a vontade porque é aquela, como é que eu posso dizer? É aquele tratamento, ‘você é igual a mim’, entendeu? Então ‘não tô lhe vendo como um, tô lhe vendo como um jovem, você é uma pessoa como outra qualquer (Entrevista A).

“Quando você recebe, que você se mostra ali como uma profissional que vai orientar, que vai entrar como parceira dele, que vai só auxiliar que a medida dele quem vai cumprir é ele, que depende dele, que você só vai entrar, tá ali como orientador, como facilitador desse processo, e cria isso num vínculo de afetividade, aí já começa tudo fluir diferente, entende? (Entrevista B).

“(…) a gente pede aos pais ou ao responsável para ficar só com o adolescente, que é o momento de mais descontração, de conhecimento; o primeiro momento é um bate-papo de conhecer quem é esse adolescente, a gente faz sempre uma dinâmica com eles de tipo, ‘agora a coisa fica séria, todo sério, eu vou te perguntar uma coisa muito séria’ e aí eles ficam até sem voz e aí depois a gente pergunta bem assim ‘qual é a sua comida preferida?’ e aí ele ‘hahahah’, tipo ‘ah era isso que você queria saber?’” (Entrevista C).

Nessa linha de pensamento, lembra-se da discussão da “Ética da hospitalidade” de inspiração levisiana em que a noção de “hospitalidade” está pautada em oferecer “abertura” ao Outro de modo que este “se sinta em casa”, se sinta seguro, possibilitando a construção do vínculo entre ambos, a fim de que esse Outro “opte por ficar na relação”.

Conseqüentemente, elementos como o diálogo, o respeito, a confiança, a horizontalidade e, principalmente, a escuta, que como diria Paulo Freire (2002), “*significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro*” se apresentam como relevantes para o desenvolvimento do vínculo entre o adolescente e o socioeducador. Vínculo aqui entendido como condição para que o atendimento socioeducativo possa ser realizado.

2) Momento de ruptura com o circuito da violência policial até então vivenciado pelo adolescente – Necessidade de construção do vínculo

A “Acolhida” também é representada como um momento de ruptura com o circuito da violência policial até então experimentada pelo adolescente, circunstância esta que enfatiza a necessidade de investimento na construção do vínculo positivo com o jovem como pressuposto para o desenvolvimento do trabalho socioeducativo.

Isto porque segundo o discurso da entrevista D, o adolescente antes de adentrar à unidade do CREAS passa por uma série de violações, especialmente a policial, sendo vista a Delegacia do Adolescente Infrator (DAI), nessa perspectiva, como uma “máquina de tortura, de produção de ódio e de humilhação social” contra o jovem. Deste modo, a chegada do adolescente à unidade é observada como uma conquista por ter este sobrevivido à opressão policial, instituição que historicamente o inviabiliza e o considera um “corpo socialmente matável”.

Neste viés, veja-se:

“Bom, no meu atendimento a primeira coisa que eu vou fazer é parabenizar ele por ter sobrevivido a DAI, porque a Delegacia do Adolescente Infrator, ela possui práticas de tortura sérias, graves.

Eu tenho um menino que já atendi, não aqui, mas na Fundação, um menino que teve a unha arrancada pela Polícia. Já teve um menino que chegou sem sobrelha porque o coturno do Policial raspou a sobrelha dele quando a cara dele foi chutada por três, quatro, policiais. Existem práticas de tortura, eu já tive menino também, não aqui, mas... que recebeu saco de mijo na cara de Policial dentro da DAI, então assim, a DAI, ela é, sei lá o que é que ela é, ela é uma máquina de tortura, de produção de ódio e de humilhação social e ninguém sabe o que acontece lá dentro e todo mundo sabe o que acontece lá dentro. Então é meio ‘o Haiti é aqui’. Então ela é resquício de uma militarização do país e o que se pode fazer com o corpo matável, com o corpo onde socialmente está dado que merece ser punido, que merece ser, mesmo que ele só tenha ali levado um objeto material, que é esse valor que a gente precisa começar a pensar, quando a gente diz que ele precisa ser punido e quando a gente pega um histórico de violação de direito na vida dele. E no nosso? O que é que ele violou da gente? (Entrevista C).

Diante desse cenário, é relevante romper com esse circuito violento, investindo no vínculo com o jovem e isso implica necessariamente esclarecer que a profissional não tem relação com a polícia, tampouco com o juiz:

“Então, eu passo o primeiro mês geralmente deixando de ser um apêndice do juiz e da polícia, eu passo um mês e aí depende da condição dos meninos, de quantas vezes ele foi preso, de por onde ele passou nas medidas socioeducativas, que carga institucional ele traz, pra eu poder ver quanto tempo eu vou precisar pra ser tirada desse lugar de quem vai denunciar ele, de que vai ‘foder’ com ele, de alguém que ele precisa desconfiar. Então, eu passo esse primeiro momento investindo no vínculo e dizendo pra ele que eu tô do lado dele. Na verdade, eu coloco com ele, que eu não vou colar com a política de extermínio nunca na minha vida. Isso é contra os meus princípios éticos. Se a gente tivesse uma

garantia de uma boa execução, era uma outra história, mas a gente não tem, então vamos transgredir. De boa, pra mim isso é de boa, colar com o menino”. (Entrevista D).

“É um momento também de desmitificar que a gente tem relação com a Polícia, que a gente tem relação com direta com o Juiz, é um momento de vincular com esse adolescente, porque se você não tiver essa vinculação com o adolescente, o trabalho, não há condição de ser feito, porque o adolescente não vai conseguir conversar nada, não vai conseguir falar nada, porque ele vai achar que tudo o que foi dito no atendimento vai pro Juiz” (Entrevista C).

Nesse sentido, segundo o discurso da entrevista C, é esclarecido também ao adolescente que ele tem toda a liberdade para conversar o que quiser e quando da elaboração do relatório ele vai conhecer o que será dito ao juiz. E mais, poderá “avaliar” se pode ou não ser dito algumas questões de ordem pessoal para o juiz, como por exemplo “trauma de infância” ou episódios de violência vivenciados pela mãe, até porque “o relatório fala sobre ele” e talvez para o juiz seja mais interessante saber se o adolescente *“tá cumprindo, que o adolescente está participando das atividades, que o adolescente tá inserido na escola, está em cursos, pro juiz é interessante essas coisas”*.

Assim, evidencia-se diante desses discursos uma leitura mais voltada para a sociedade e as instituições, que são entendidas como violadoras de direito do adolescente autor de ato infracional. Deste modo, o discurso no primeiro momento tem o papel de denunciar as relações de opressão que afligem o adolescente, apresentando uma visão crítica dessa realidade. E no segundo momento, a construção do vínculo representa uma ação positiva diante desse cenário marcado por dor e sofrimento ao jovem.

3) Preocupação da profissional com a elaboração do Relatório

Vislumbra-se ainda dentro do momento da “Acolhida” um discurso preocupado com a elaboração do relatório a ser enviado ao juiz, basta ver que se fala desde o início sobre a obrigatoriedade de comprovação das atividades realizadas, para fins de documentá-las no respectivo relatório. Observa-se:

“(…) a gente tem que busca inserir em curso profissionalizante, acompanhar frequência escolar, tanto de LA quanto PSC, pedir comprovação, que eles peçam a escola atestado de matrícula e frequência. Então, tudo isso acompanhado, porquê tudo que a gente faz o relatório tem que tá documentado, se eu digo no relatório que ele tá matriculado, ele tem que trazer comprovante de matrícula no decorrer da medida, trazer comprovante de, atestado que tá matriculado, frequentando (...)”

Nessa linha, partindo-se da ideia de que quando a profissional escolhe dizer algo em certa medida ela elege o que lhe é importante, prioriza-se nesse discurso uma “Acolhida” mais

voltada para uma perspectiva burocrática, que também se aproxima de uma ideia positivista, já que, nesse contexto, há uma prevalência das regras.

Só a título de exemplificação, o discurso oriundo da entrevista C mitiga, ou pelo menos não demonstra logo de início tanta preocupação com a elaboração do relatório, mas, ao contrário, afirma que o atendimento com o adolescente acaba ganhando um espaço prioritário diante das demandas dos próprios jovens em detrimento às questões mais “burocráticas”:

“(...) a gente está com relatórios atrasados, porque a gente se perde com os adolescentes, nos atendimentos, e acabamos deixando de lado o foco da parte burocrática, porque a gente acaba se envolvendo com o encantamento que eles tem, então acaba não dando tanto vazão. Em vez de parar e tá ‘essa semana eu não vou fazer atendimento, porque vou lidar com a parte burocrática’, mas aí a gente tem a saudade, realmente há uma necessidade de atendimento semanalmente, a gente percebe isso. As demandas que eles trazem são muitas de falar mesmo, de botar pra fora, de ser acompanhado, de ter direcionamentos, então a gente acaba se envolvendo tanto que acaba não dando conta da outra parte”.

4) Postura “incisiva” da profissional para atribuir responsabilidade ao adolescente quanto ao cumprimento da medida

Outra questão que foi realçada quando da análise do discurso acerca do momento da “Acolhida” diz respeito à relevância para uma postura incisiva da profissional, a fim de obstar o não cumprimento do adolescente na medida socioeducativa, atribuindo-lhe responsabilidade.

Conforme tal posicionamento, a “Acolhida” é o momento de extrema importância para que o adolescente entenda *“a responsabilização dele dentro desse processo”* e, por isso, é o momento também significativo em que a profissional “não pode deixar espaço” para o adolescente pensar em “não cumprir”. Por isso, quando se percebe que o jovem não tem interesse em retornar à unidade, a socioeducadora, logo na “Acolhida”, deve proceder com uma “chamada diferente”, um “enquadramento diferenciado”, “mais duro” com esse adolescente para que ele nem considere a possibilidade de descumprir a medida. Veja-se:

“Você já não deixa espaço pra ele não pensar essa possibilidade de não cumprir. Você já leva isso de uma forma muito mais, vamos pensar, você já dobra essa responsabilização em várias áreas pra ele, de uma forma mais dura até que outros que você sente que tá ali ainda meio amedrontado, que foi a primeira vez que cometeu ato e tal e tal. Então, esse primeiro momento é muito importante pra o técnico tanto conseguir segurar quanto perceber que aquele não vai voltar. Então, a gente a depender quando eu recebia o adolescente, que eu percebia que ele entrou ali, mas ele tinha cara de que não ia retornar nunca mais, eu dava uma chamada bem forte assim, bem dura, e ele na semana seguinte

tava ali. E aí ele continuava, ele continuava mudando de perspectiva, entende?” (Entrevista B).

Ora, nota-se uma perspectiva que se aproxima de uma ideia correccionalista, na medida em que “corrigir” o indivíduo deve ser sempre o objetivo a ser alcançado e, para isso, lançar mão de uma postura mais “coercitiva” para que o adolescente não se “esquive” nada mais é do que uma consequência natural desta lógica.

Por outro lado, cumpre destacar o discurso da entrevista C quando se percebe uma “maneira de fazer” distinta. Não se trabalha com a lógica do correccionalismo, pois ao explicar ao adolescente, por exemplo, sobre o processo de descumprimento da medida, abre-se espaço inclusive para esclarecer que será feito “investimentos” para que ele retorne, contudo, caso essas investidas sejam frustradas ou ele verbalize “não quero mais cumprir medida”, ele entrará em descumprimento.

É o que se depreende do discurso abaixo transcrito:

“(…) explica também como se dá o processo de descumprimento, o que é um descumprimento, que é quando eles começam a faltar e se ele começar a faltar sem justificar, se ele tipo, sumir um mês, ele entrou em descumprimento, e até então a gente vai fazer investimentos para ele voltar, mas se ele tipo, se a gente não conseguir contato, se ele verbalizar ‘não quero mais cumprir medida’, ele vai entrar em descumprimento, então a gente explica isso nesse primeiro momento (...)” (Entrevista C).

Relevante observar como dentro de um mesmo contexto, as posições das profissionais podem ser distintas a depender das concepções que elas utilizem dentro de suas práticas. De um lado, uma “Acolhida” mais correccionalista, de outro um acolhimento mais voltado para uma leitura estrutural das instituições e da sociedade, existindo também uma “Acolhida” mais dialógica, mais dinâmica, ligada à dimensão do sujeito e da relação.

b) PRÁTICAS – “(RE) CONSTRUÇÃO DE VALORES”

Cabe nesta ocasião analisar quais são as ideias, os conceitos que as profissionais consideram significativos de serem trabalhadas no processo pedagógico com o adolescente. Nesse contexto, compreender-se-á também, em última instância, a partir dos discursos das Técnicas, quais os valores ditos como prioritariamente manuseados no “fazer socioeducativo” com o jovem em cumprimento de MSE em meio aberto.

De maneira mais próxima possível dos conteúdos dos discursos, observam-se principalmente as “temáticas” a seguir listadas:

- 1) Orientação pautada essencialmente nos eixos e “metas” do PIA x orientação dirigida a partir da “livre demanda” do adolescente (racismo, violência, relação amorosa, sofrimento do sujeito) e crítica às “metas”;
- 2) Crítica à Rede de Assistência – “REDE FURADA”;
- 3) Problematização quanto à ausência de posicionamento crítico do profissional sobre a sociedade.

1) Orientação pautada essencialmente nos eixos e “metas” do PIA e orientação dirigida a partir da “livre demanda” do adolescente – (racismo, violência, relação amorosa, sofrimento do sujeito, etc) e crítica às metas

Uma diferenciação que se percebe entre os discursos diz respeito às ideias que são elencadas como prioritárias para trabalhar com o adolescente. De um lado, os discursos, especialmente das entrevistas A e B revelam que os eixos contidos no Plano Individual de Atendimento contemplam “todas as áreas de desenvolvimento humano”, ou seja, o PIA é considerado um instrumento “completo”, essencial e fundamental para nortear a execução das medidas. Dentro dessa perspectiva, as ações são planejadas a partir das vertentes ali presentes no instrumento, a exemplo da educação, trabalho, saúde, família com vistas a alcançar as “metas” previstas para a vida do adolescente. Aparece uma visão de cunho totalizante, quase salvífica, que emana da própria MSE.

O que é significativo considerar nesses discursos é a ideia de “metas” estabelecidas no PIA e o dever de cumpri-las. Segundo as manifestações das Entrevistas A e B, o adolescente se “ressignifica” nesse processo se os “objetivos” – inserção na escola e no mercado de trabalho, os mais destacados pelos discursos, forem desempenhados de modo “satisfatório”. Nesse contexto, palavras como “perfil”, “objetivos”, “metas” são reiteradamente utilizadas. Veja-se:

“Então nosso instrumento é feito dessa forma, através do PIA, que é o Plano Individual de Atendimento, em que a gente vai descrever a situação atual do adolescente, em que ele se encontra e os objetivos que queremos alcançar. Por exemplo, na maioria dos casos, a maioria deles não tá inserido em Instituição de Ensino, então qual é o objetivo? Inserir, matricular em unidade escolar. Questão de saúde, questão de trabalho, tentar inserir em curso profissionalizante. Então, através do PIA que a gente vai traçar esses objetivos e metas a serem alcançados (...)

Eu acho ele fundamental, é um instrumento assim, ímpar, é o que vai nortear nosso trabalho, eu acho ele completo, considero ele completo e que vai abordar todos os eixos, todas as áreas que a gente pretende orientar e trabalhar. Ele é uma orientação realmente da lei” (Entrevistada A).

“A gente tem o PIA, um instrumento muito importante, fundamental na medida socioeducativa. Na verdade ele é a medida socioeducativa (...) Se você conseguir traçar, dentro desse PIA, as metas, com que ele avance em todos esses eixos, ela, acho que a chance dela ser 90%, 80% positiva é muito grande. Porque é ele ali, esse PIA que vai te dar esse direcionamento do que, de onde você está e onde você quer chegar com esse adolescente. Mas o que? Vamos pensar, no quesito educação, como é que esse adolescente está? O que é que isso pode ser feito? (Entrevista B).

Como se pode perceber, tal perspectiva se aproxima em muito de uma concepção correcionalista/positivista, tendo em vista que a efetivação dos objetivos contidos no PIA se mostra “condição suficiente” para que os adolescentes superem o estado em que se encontram. Desta forma, o supracitado instrumento “ajusta” e “adequa” os sujeitos a partir de uma lógica em que a realidade é dada a partir da construção de um projeto baseado nos eixos do PIA, os quais, diga-se de passagem, estão pautados em valores liberais.

Logo, buscam-se as “aptidões e habilidades” do jovem para inseri-lo, por exemplo, em algum curso profissionalizante, “conformando-o” ao modelo hegemônico vigente que exige um indivíduo produtivo. Tal acepção, se harmoniza da corrente pedagógica denominada por Saviani de “não crítica”, com pressupostos positivistas, em que o processo educativo serve também para tornar o sujeito eficiente, a fim de atender ao mercado de trabalho dentro do sistema capitalista.

Concebe, portanto, o adolescente de modo passivo, que assimila conhecimento e se conforma com as normas e os valores pré-estabelecidos, o que provoca atitudes de acomodação e submissão para com a sociedade.

Entretanto, o elemento que permite uma distinção em relação à perspectiva correcionalista é que o adolescente na conjuntura atual não é objeto de intervenção do estado, mas sim sujeito de direito. Nesse caso, o processo precisa ser educativo, ou seja, o jovem precisa compreender e minimamente “aceitar” tais “condições” - os cursos, o plano, o projeto, embora saiba que o não cumprimento impede a extinção judicial da medida. Além disso, nesse cenário “dialógico”, o “Plano” não é apresentado como instrumento “engessado e sim contextualizado” a partir da realidade de cada adolescente. Isto é, o *“planejamento pra dar certo é de uma forma muito individual e particular, tipo, eu não poderia pensar um PIA, de o adolescente A da mesma forma que eu pensava do adolescente B, entende?”* (Entrevista B).

Do igual modo:

“(...) eu acho o PIA uma ferramenta completa, um instrumento completo, porque traz todos os eixos em que o adolescente se encontra, que fazem parte do desenvolvimento humano, porém nada engessado e sim contextualizado, algo que a gente possa trabalhar dentro da realidade deles e isso a gente busca desenvolver no atendimento em grupo (...)” (Entrevista A).

De outra banda, extrai-se, especialmente diante do discurso da Entrevista D que, ao contrário, os eixos do PIA não dão conta da integridade da vida do adolescente, na medida em que não abordam temas pertinentes, como o “enfrentamento às consequências psicológicas do racismo” ou até as relações amorosas do jovem, por exemplo.

Neste mister, entende-se que o SINASE, de fato, não acolhe o “sofrimento” do adolescente, que passa por uma série de violências institucionais, sociais ao longo da vida e que carecem de serem ouvidas, recepcionadas e dialogadas pelas profissionais atuantes na área antes mesmo da pretensão de cumprir as “metas” do PIA.

Nesse sentido, destaca-se trecho do discurso que evidencia tal compreensão:

“Mas no SINASE também não tá dizendo pra você fazer enfrentamento às consequências psicológicas do racismo. Não tem isso lá, entendeu? Não tem as consequências da tortura, ou as consequências da dinâmica familiar após o processo de institucionalização desse jovem, completamente violento e humilhante, e as marcas que isso deixa na dinâmica da família. Não tem isso falando no SINASE, então eu trabalho basicamente com essas coisas. Com a livre demanda do menino, que pode ser inclusive, ele estar afim de uma menina e a gente vai trabalhar a relação de amor dele e cuidar disso. Como é que ele tá? Quem essa menina? E fazer intervenções, inclusive, pautadas na ideia de desconstrução do machismo, a gente tem muitas discussões com os meninos aqui, sempre que aparece esse lance da novinha, do corpo da mulher, do sexo, a gente dialoga com os meninos sobre a importância do corpo da mulher, que essa mulher também sente prazer, que ele também precisa fazer sexo oral nessa mulher (...) A gente teve um menino que teve o pulmão perfurado por violência policial, ficou um mês internado. Perfurou o pulmão do menino, velho. O menino tem 15 anos, bicho. Quatro policiais em cima dele, sacou? Vamos parar com essa história da porra do celular que o menino roubou, de maconha que o menino vendeu. Porque eu tenho que virar pra esse menino e falar que ele tem que ir pra escola antes de trabalhar com ele... Como é isso? Como é que vai viver depois disso? Porque quem pegou ele foi a polícia da área dele. Aí você liga pro Conselho Tutelar, quando você tem algum menino ameaçado de morte, aí o Conselheiro Tutelar me perguntou se era um outro menino, porque era um outro caso, ‘não, aqui é outro’, ‘vixe, a RONDESP, não tem como o menino sair do bairro não? Vamos botar no abrigo’, porque ninguém segura a RONDESP, ninguém segura a RONDESP. Então assim, eu acho que uma hora a gente discute isso de um lugar muito pequeno burguês, muito pequeno burguês. Acho o PIA inclusive muito pequeno burguês. Porque não tem nada disso naquelas vertentes, naqueles eixos (Entrev. D).

Nesta perspectiva, observa-se que a leitura estrutural é significativa para o trabalho socioeducativo. Assim, não se olha para o sujeito sem antes compreender a lógica das instituições e da sociedade que interpelam a vida deste indivíduo. Lógica esta que segundo o mencionado discurso, é marcada pela criminalização da pobreza e pautada na política de extermínio.

Ademais, dentro dessa percepção, não se acredita nas metas do PIA como solução para o “problema do ato infracional”. Ao contrário, critica-se veementemente as “relações de causalidade” com as quais se trabalham na medida, como por exemplo a crença que o “problema do Brasil é porque as pessoas não estudam” ou que a inserção na escola vá “tirar o adolescente do ato infracional”. Segundo o mencionado discurso, a questão, em verdade, está no modelo de sociedade capitalista vigente, que gera uma série de violações e, inclusive, provoca e alimenta a própria dinâmica do ato infracional. Para tanto, apenas uma “revolução comunista” trará uma nova possibilidade de vida ao adolescente.

“Não adianta achar que é solução, que o problema do Brasil é, porque as pessoas não estudam. Não dá, entendeu, não dá porque o que a gente tem inclusive aí um mercado de desemprego com pessoas com mestrado e doutorado, sei lá, sai de vez em quando essas notícias, de gari, fazendo sei lá. Então não é porque as pessoas não estão estudando, claro, educação e tudo, é uma importância na revolução social e tal, mas e aí, a gente só vai ter uma outra possibilidade de viver, na minha opinião, na condição histórica do Brasil, enquanto país que foi colonizado, explorado, por mim, a gente faz uma revolução comunista, sacou?”

Eu não acredito no capitalismo como produção de vida. Eu acredito no capitalismo como produção de morte, então eu não gosto dessas... Eu não gosto dessa necessidade de explicar porque que o menino infracionou, porque eu acho isso uma baboseira por que está dado porque o menino infraciona, está posto, faz parte do jogo, inclusive se lucra com isso. Seu celular é roubado e você vai começar a ter empresas de seguro de celular que servem exatamente porque o menino lhe rouba. Então, existe uma empresa, existem milhares de empresa de segurança, de câmera, de fios elétricos e cercas elétricas e isso é uma produção gigantesca de lucro em cima da violência” (Entrevista C).

Identifica-se aqui um discurso de cunho pessimista com o que está posto, desacreditando-se no capitalismo como “produção de vida”, mas sim como “produção de morte”. Sendo assim, as “metas” pretendidas pelo PIA são meros “coadjuvantes” nesse fazer socioeducativo, sendo igualmente criticada a ideia de cumprimento de prazos para questões que são de ordem subjetiva da vida do jovem. Confirmam-se:

“É muito engaçado aquilo de meta, né? Como se a pessoa fosse: ‘vamos lá, sua família, que há 10 anos sua mãe sofre violência doméstica. Sua filha, sua irmã foi abusada, vamos aqui uma meta na sua família’” (Entrev. D).

“(...) então é uma coisa assim sobre o PIA que é tipo assim não tá dado, não tá nada garantido, vamos supor, a gente tem esse eixo de relações familiares, vamos supor que esse adolescente traga que tá tendo problemas, conflitos com a mãe, com o pai, com o tio, com o avô, qualquer que seja da família. Assim, mas esse PIA a gente tem um prazo pra cumprir, a gente determina, sim mas como é que essas relações familiares, que são feitas de uma dinâmica, de um cotidiano, de um dia a dia mesmo, como é que a gente consegue resolver dentro desse prazo (...) A minha crítica ao PIA é esse tempo determinado de coisas que são até subjetivas de vida do sujeito, da vida do sujeito que não tenho como garantir” (Entrevist. C).

Diante de tal contexto, o que se torna prioritário?

Mostra-se de forma mais veemente a importância de um atendimento que desvincule o adolescente da violência, proporcionando-lhe atividades para que ele *“possa sorrir, que ele possa desenvolver afeto, que ele possa experimentar outras coisas, que foge da realidade dele”* e, principalmente, para que o jovem se *“reconheça”* como humano e potencialize o que eles tem de potente. Nesse entendimento, prioriza-se retomar no adolescente as *“faculdades que a violência o tirou”* ao invés de atentar-se, tão somente, para a construção de um *“Projeto”* e/ou para o cumprimento das *“metas”*.

Colhem-se dos discursos das respectivas entrevistadas:

“Então as nossas práticas são pautadas nisso, pautadas em levá-los a voltar a experimentar o que lhe foi tirado, que muitas vezes muitos entraram no crime muito cedo, então perderam a infância muito rápido, é permitirmos brincar porque a adolescência deles é tirada sem brincar, então são práticas voltadas mais, a gente já trabalhou na construção de pipas, você pode presenciar e tal; a gente leva eles, temos a prática de levar eles pros museus, pra cinemas, pra circular pela rua. Assim porque isso é importante? Porque eles não tem nem essa possibilidade, tem adolescente aqui que não conhece nem o Centro da Cidade, nunca saíram do seu bairro; tanto pela questão financeira, quando pela dinâmica do crime; então são práticas que tentam, permitir o adolescente fazer pinturas, mexer com argila, a ter atividade de relaxamento, porque como tem muitos que as vezes estão sob ameaça da própria polícia ou então sob ameaça do tráfico local e aí ficam sem dormir noites, aí chegam aqui carregados mesmo de cansaço mesmo, cansados mesmo, aí a gente faz atividade de relaxamento, muitos até dormem nos atendimentos, porque tão cansados mesmo dessa vida, e não ter outra possibilidade” (Entrevist. C).

“Aí aqui a gente fica dando conta do mínimo, tentando gerar outra coisa. Você acompanhou, a gente saiu pra empinar pipa com os meninos, porque? Porque o brincar, porque é lúdico, porque retoma neles faculdades que a violência tirou, que é a imersão no tráfico de drogas tirou. Assim como eu vou sustentar a narrativa de menino falando sobre sofrimento de ter matado pessoas, de ter esquartejado as pessoas vivas. Sofre, o jovem sofre com isso, chora, se acaba aqui. Se acaba, se acha uma merda, a gente tem que fazer esse processo com eles, pra que eles retomem, pra que eles acreditem neles, que eles se reconheçam enquanto humano, que nem ele tá mais se reconhecendo assim. Que eles chegam em lugares de violência muito intenso e isso é impacto, entendeu? Então, a gente,

sei lá, precisa ler os textos de guerra, o que um estado de guerra gera no ser humano, pra gente poder acolher esses meninos, que eles estavam em guerra” (Entrevist. D).

Na mesma linha, verifica-se também das afirmações da Técnica C a importância de trabalhar com assuntos como o racismo, o preconceito, segundo a perspectiva de educação popular de Paulo Freire, objetivando que o adolescente:

“consiga dizer não a essas práticas, consiga se impor, consiga ter voz, consiga visualizar que são cristalizados pela pobreza que vive, que são cristalizados pela cor, que são penalizados pela condição social deles, se eles conseguirem ter voz, eu acho que já é muito, não é muito, mas já é o bastante, suficiente para a gente começar a iniciar, transformando nele, implicando neles enquanto sujeitos ativos e críticos na nossa sociedade, participantes (...) a gente trabalha aqui também na perspectiva de Paulo Freire, nas perspectivas de alfabetização de adultos, de alfabetização popular, que muitos adolescentes, alguns, muitos não, o número não é ‘muitos’ não, mas alguns adolescentes apresentam analfabetismo, então nós trabalhamos com educador popular, fazemos esse processo de alfabetização, e até porque me cabe enquanto pedagoga”.

Este discurso se harmoniza, como de fato se anuncia, com a compreensão do pedagogo Paulo Freire quando ele nos ensina que a educação como prática da liberdade consiste em “lutar com o povo” pela recuperação do direito de “dizer a palavra”, a qual foi “roubada” pelos opressores. Nesse sentido, a pronúncia no mundo deve ser direito de todos, não só de “alguns” e o educador humanista esforça-se para que os oprimidos tomem consciência de que estão sendo utilizados pelos opressores, os quais lhe impedem de “Ser”. Conseqüentemente, a formação sociocrítica do sujeito ganha relevância nesse “fazer socioeducativo”.

Por fim, relevante evidenciar que o PIA pode se tornar um instrumento de “aprisionamento” quando se valoriza mais as “metas” do que o sujeito ou ele pode funcionar como um instrumento que a profissional dará “vida”, pois o PIA, por si só, não garante nada e, como diria o discurso extraído da entrevista D, o “*PIA é um instrumento, daí você tem que entender que o profissional vai tá com esse instrumento na mão, porque uma caneta pode servir pra você assinar, mas pode servir pra você degolar uma pessoa*”.

2) Crítica à Rede de Assistência – “REDE FURADA”

Conforme os discursos de todas as profissionais, a Rede de Assistência criada para sustentar o adolescente em atendimento de medida socioeducativa em meio aberto não ampara este jovem, tornando-se uma “rede furada”, cheia de brechas e insuficiente, o que dificulta uma execução mais efetiva.

Nesse cotejo, os discursos das profissionais censuram a criação de políticas públicas descoladas do cenário social do adolescente, pois, embora se exija a inclusão do jovem em cursos profissionalizantes, por exemplo, tal tarefa não é facilmente atingida, já que os cursos oferecidos não se adequam ao nível de escolaridade do jovem e/ou não oferece um suporte financeiro para que o indivíduo possa concluí-los. Deste modo, os discursos evidenciam a importância de criar uma Rede sólida que se volte para a realidade social do adolescente, inclusive para garantir a permanência deste na medida, uma vez que, por vezes, é descumprida por falta de auxílio financeiro. Vejam-se:

“As vezes tem parceria com curso assim abertos pra jovens de um modo geral, e esses jovens são diferenciados, são jovens com a idade lá em cima e a escolaridade cá embaixo. E as vezes tem curso que atende a idade deles, mas a escolaridade não atende, então a gente queria cursos, não é discriminando, não é separando, é tentar inclui-los realmente. Cursos que se adequem ao perfil deles, na idade e na escolaridade. Então as dificuldades são basicamente essas” (Entrev. A).

“Então , acho que já deveria se pensar em cursos que pudessem ofertar o transporte e que pudesse também abrir esse leque no sentido de ampliar essa escolarização, diminuir critério, no caso diminuir a escolaridade e pensar nesse contexto desse jovem, no contexto social de não ter acesso, não só porque não quer, às vezes ele até quer, o jovem até quer, mas ele não tem como, não tem recursos, entende? Para sustentar um curso. Apesar de que o curso vai ser gratuito, mas mesmo sendo gratuito tem custos, de alimentação, transporte, que eles às vezes não tem. Eu acho que já deveria se pensar nesse contexto, proporcionando já tudo isso, facilitaria. A gente até teve um curso que fez esse sentido, foi na Fundação Cidade-Mãe, que ele ofertava o fardamento e o transporte e o número de meninos que concluíram foi um número significativo no ano passado. Isso dá uma garantia, pense se muitas vezes a família não tem dinheiro nem pra subsistência, ainda vai ter dinheiro, vai ter recurso para deixá-lo um ano em um curso? Não tem como. Seis meses em um curso? Não tem como (Entrev. B).

“Materialmente não tenho o que oferecer a esses adolescentes, eu não tenho um emprego pra dar pros pais dele, eu não tenho muitas redes para oferecer cursos pra eles porque os cursos que aparecem exigem, tem exigências que eles não se adequam, que é exigência de escolaridade, por exemplo, a maioria dos adolescentes aqui são quinta série, e os cursos exigem primeiro ano. Então, materialmente mesmo, a gente não tem muito o que oferecer (...)” (Entrev. C).

“O meu menino tem 17 anos e está na primeira série. O meu menino parou de estudar na quinta série no máximo. Ele não sabe ler direito, alguns não são alfabetizados, então assim, não tem curso para ele. Todos os cursos de política pública, deve ter um ou outro, em sua maioria... A gente não tem onde, não tem nada pra oferecer, você entendeu? Então a gente cria uma política sócio educação, mas não cria uma base de política pública pra acolher esse sujeito (...) A Fundação Cidade Mãe dava transporte. Não era todo menino que tinha transporte, mas dava transporte. Eu acho que tem verba pra isso, não sou eu, que eu não sei, eu não sei que dinheiro que tá vindo pra medida, mas a Fundação dava transporte, pelo menos pra os meninos que tavam em uma situação mais vulnerabilizada, tinha o cartãozinho e que tinha tipo assim, duas passagens. Então esse menino parou de ir pra curso, porque você bota em curso, mas ele não tem condição de pagar transporte. As pessoas se fodem muito pra viver, vamos acordar, entendeu?” (Entrev. D)

Porém, não só. Há também o problema com o preconceito existente dentro da própria rede, principalmente no âmbito da escola em relação ao público atendido, ou seja, os adolescentes autores de ato infracional. Tal fato representa um paradoxo, pois justamente deveria ser a instituição acolhedora neste processo socioeducativo.

“Tem escola que a gente não consegue não falar que o adolescente cumpre medida. A escola fica futucando, futucando, aí quando descobre ‘ah, cumpre medida? Sim, ele fez o que?’ Aí começam os preconceitos e não aceitam o adolescente. Como garantir isso? A gente graças a Deus já conseguiu, se for escola municipal tem as GREs, que são as gerências das escolas que conseguem fazer essa iniciação do adolescente, mesmo tendo um aparato jurídico, temos leis que obrigam, a LDB, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação obriga a escola, a escola tem que aceitar o adolescente. Mas tem escola que bate o pé dizendo que não tem vaga (...)” (Entrevist. C).

“A gente sente dificuldade com as outras redes, se articular com outros setores, por exemplo, educação, reinserir esses meninos fora do período de matrícula, no meio do ano e tal, em outros períodos, assim, há resistência em algumas escolas pra receber esses meninos, inseri-los. Sinto dificuldade de uma articulação com outros setores, saúde também, saúde, educação, até com a própria assistência nós temos dificuldade, nós somos da assistência, mas outros setores, tipo, CRAS, entende? É algo assim que a gente vê dentro da mesma secretaria e as vezes a gente tem algumas dificuldades, várias. Porque é algo que não deixa de mexer com o preconceito da sociedade. São meninos infratores, que tão cumprindo medida socioeducativa, então quando a gente apresenta o nosso público a alguns profissionais, a algumas instituições, a gente sente dificuldade de ter acesso. Sinto dificuldade de vaga às vezes, de vagas pra inserir os meninos pra cumprir (Entrevist. A).

Entretanto, cabe evidenciar que tal cenário não inviabiliza a execução das medidas socioeducativas, pois consoante o discurso das próprias profissionais, estas se mobilizam no sentido de manejarem, inclusive, recursos próprios para fomentarem atividades com os adolescentes, bem como firmando parcerias, ao ressaltar que *“a gente vestiu a camisa da socioeducação, porque a gente ia atrás da parceria. Eu fiz muitas relações de amizade com instituições parceiras pra manter esses adolescentes cumprindo PSC (...) Porque se fosse depender mesmo da rede, essas parcerias não seriam firmadas nunca, entende?”* (Entrevist. B).

3) Problematização quanto à ausência de posicionamento crítico do profissional sobre a estrutura social – processo violento com o adolescente

Neste ponto, observa-se uma problematização quanto à ausência de um posicionamento crítico do profissional sobre a sociedade, as instituições, enfim, sobre a estrutura social como um todo.

Segundo o discurso extraído da Entrevista C, a profissional que enxerga o adolescente apartado da realidade histórica que ele está inserido, o violenta, na medida em que exige uma postura ou um “projeto” pautado nos ideais do capitalismo, relegando, contudo, as reais desigualdades sociais que afligem o jovem, as quais inclusive os impedem de corresponder à expectativa construída.

Confira-se o aludido discurso:

“E o quanto é violento pra mim o menino tá preso e você ficar perguntando a ele qual o sonho dele, com um menino que tem 18 anos e tá na 1ª série? Isso pra mim é irresponsabilidade. E você ficar dizendo pra ele que ele vai virar advogado, ficar fazendo ele produzir esse tipo de narrativa, que é completamente descolada da realidade. Eu estou com isso dizendo que ele não possa virar advogado? Claro que não, o sonho meritocrático do capitalismo está aí para nos encher o coração de esperança, certo? (...) Porque a gente ri na hora que tá todo mundo debatendo na faculdade, a gente mete o pau nesse sistema, mas porque essa puta vida técnica, é isso que ela faz. Ela pega um menino de 18 anos, num processo violento de privação de liberdade a dois anos e fica fazendo ele reproduzir um sonho bonito pra ela botar que o PIA dela tá bem bonitinho, porque ela conseguiu produzir com esse adolescente que ele quisesse virar um advogado. Não tô dizendo que ela fez isso porque ela quis, eu nem acho que – acho que ela nem pensa tudo isso sobre essas coisas, porque pra mim se ela pensasse criticamente sobre essas coisas, ela não faria isso. Dentro dos meus parâmetros também, as pessoas têm modos diferentes de trabalhar e pra mim tudo é válido e certo, mas eu acho um pouco cruel. Porque por sorte ele é um menino que pega a visão, então ele tá entendendo que ele tá dando só resposta que ela quer ouvir. Mas ele poderia acreditar nisso. Ele poderia acreditar verdadeiramente nisso. E aí quem vai dar conta da frustração dele? Quem vai dar conta disso?”

E mais, de acordo com o respectivo discurso, a profissional dentro dessa lógica não visualiza as violências estruturais que perpassam a vida do adolescente, como a criação de um “estereótipo marginalizante, criminalizador” produzido pela polícia para caracterizar o jovem, o que gera mais violência no atendimento a este indivíduo:

“(...) Então você saber como politicamente você se organiza, porque isso vai incidir diretamente na sua produção de técnica, como já ouvi relato de menino aqui que chegou e contou aqui, mas não foi aqui que aconteceu, por uma outra psicóloga que chegou e perguntou e ele falou que foi abordado pela polícia e que tomou um tapa na cara e que a psicóloga perguntou pra ele foi como é que ele podia mudar isso. ‘Vai tomar no seu cu, sua filha da puta, como é que você...’. Se essa mulher aparecesse na minha frente, eu caia em cima dela, porque ele não tem o que fazer com isso, porque existe uma polícia feita pra matar pobre, preto e jovem, é simples. É por isso que ele é abordado, não por causa da roupa dele. E outra coisa, se a polícia criou uma construção de um estereótipo marginalizante, criminalizador, problema dela, não é o menino que tem que parar de se vestir como ele acha bonito porque isso mexe com condição de corpo dele, isso mexe com escolha do corte de cabelo dele, isso mexe com o horário que ele vai sair de casa, isso mexe com que roupa ele vai usar, isso é violento. Então, você perguntar a um menino como é que muda isso, se é melhor ele botar uma outra roupa, ou cortar o cabelo de um outro jeito você tá sendo violento, porque você tá dizendo pra ele que ele sofre uma violência e que ele deve se violentar um pouco mais pra diminuir a violência sobre o

corpo dele. É a mesma coisa de dizer pra mulher 'não use saia curta', ah, tem que se 'foder' (...)

Isto posto, um caminho a ser traçado está na necessidade de investimento na formação “humana” dos socioeducadores, a fim de que estes se afastem da ideologia “dominante” consubstanciada por um padrão de “*homem branco, hetero, cis, todos os privilégios agregados um ser humano só*”, evidenciando que “*se eu tivesse coordenando um trabalho com isso, gestão disso, eu gastaria grande parte da verba, não vai ficar fazendo curso do SINASE não, isso você pode ler na sua casa. Vou fazer é formação, entendeu? Formação humana, tô falando de formação humana*” (Entrevist C).

5.1.3 - PERCEPÇÃO DO TRABALHO

Nesta categoria, procura-se entender mais sobre as representações das profissionais acerca do próprio trabalho socioeducativo e isso inclui também as experiências que estas conceituam como mais “marcantes” no decorrer da atividade realizada. Para tanto, demonstrar-se-á como percebem a atividade por elas executada de quadro formas:

- a) Valorização do meio aberto x Crítica ao meio fechado;
- b) Simbólica;
- c) Insegura;
- d) Alegria x Tristeza.

a) Valorização do meio aberto x Crítica ao meio fechado

Neste aspecto, nota-se dos discursos apresentados que muito embora a execução das medidas socioeducativas em meio aberto careça de subsídios para se tornar um serviço realmente de excelência, vigora-se uma compreensão positiva acerca do trabalho desempenhado, sobretudo em virtude da sua modalidade aberta, esta compreendida como mais benéfica na execução, ao passo em que o meio fechado é considerado violento e hostil para o jovem.

Destacam-se os discursos:

“Eu aposto, eu acredito nesse serviço, realmente ele tem uma importância assim fundamental, até meninos que vieram de internação e tiveram meio aberto como progressão de medida, tem a sua importância, porque realmente a internação é muito hostil e não é pra todos os casos. As vezes a gente vê que meninos que foram pra

internação, e a gente, na nossa visão, a gente não julgaria perfil, não vê no menino perfil de internação. Que se fosse um trabalho assim muito mais... Melhor desenvolvido, mais articulado, ele seria mais eficiente, seria muito mais eficiente”. (Entrevist. A).

“Então pra mim o meio aberto é fantástico, eu acho o meio aberto fantástico. Por mim não existiria meio fechado, vamos pensar, eu ia demolir todas as Instituições de internação. Eu ia, mas eu ia querer de uma forma bem mesmo organizada, que desse realmente suporte. Vamos pensar, a gente sem recursos, a gente com poucas parcerias, a gente tipo assim, usando só nossas expertises do serviço e usando a nossa boa vontade, a gente consegue tanta coisa, imagine, se você tivesse todo o amparo. Imagine, como é que ia funcionar? (Entrevist. B).

“Então medida socioeducativa não é importante? É, porque é importante pra mim hoje, principalmente medida em meio aberto porque eu percebo que é um meio mesmo de ajudar esse adolescente, de encaminhar esse adolescente mesmo” (Entrevist. C).

“Porque o meio fechado é muito violento, privar as pessoas da circulação e tudo que acontece lá dentro, né? É um ato de violência, não dá bom pra ninguém. Gente, desde Goffman é de quando? Tá lá dizendo que a prisão faz no ser humano. E a gente continua achando que privação de liberdade porquê? Goffman, há séculos, Foucault, todo mundo sabe o que um processo prisional faz com um ser humano e não é porque mudou de privação de liberdade que deixa de ser prisional, continua do mesmo jeito. Encarcerou, foi lá, botou dentro de uma gradinha, é prisão. Porque que você acha que isso é bom, se você vê aquilo e você entende todas as consequências que aquilo gera no ser humano, porque que você acha que isso vai ser bom pro menino que trafica?? Não é bom pra ninguém, não é bom pra ele também. A gente que se vire, vá construir outra sociedade mais possível pras pessoas. É por isso que eu sou contra o meio fechado. Enfim, aí tem muito autor pra dizer o que acontece com as pessoas quando elas sentem encarceradas” (Entrev. D).

Nesse viés, percebe-se que as profissionais valorizam as MSE em meio aberto como melhor caminho a ser trilhado em conjunto com o adolescente, uma vez que a internação não deixa de ser considerada uma prisão e prisão, por si só, só traz prejuízo ao sujeito, especialmente quando se trata de pessoa em formação como é o caso do adolescente autor de ato infracional.

b) Simbólica

Observa-se a partir dos entrevistas C e D um discurso que apresenta uma perspectiva simbólica do atendimento socioeducativo, ao destacar que “não há o que oferecer materialmente” ao adolescente, já que as políticas públicas são escassas, mas “simbolicamente” possibilita-se um momento do jovem conversar, sonhar, se divertir, pensar na vida:

“Então, materialmente mesmo a gente não tem muito o que oferecer, a gente tem o que oferecer simbolicamente mesmo, que é um lugar pra ele poder conversar, pra ele poder parar, pra ele poder pensar na vida, que as nuances, os intempéries da vida não permitem ele parar pra pensar na vida, ele precisa correr pra sobreviver, então em que momento ele para e pensa `eu posso sonhar, eu posso viver outra coisa, eu posso me divertir, eu posso

rir, eu posso abraçar, eu posso amar', 'eu posso'... Onde é que cabe isso no cotidiano deles?" (Entrevista C).

“Pra mim há um limite, então a gente vai produzir outra circulação de afeto, até porque essa é minha discussão de mestrado, de circulação de circuitos afetivos, que tanto o tráfico produz. Então com esse modo de vida imerso na violência, então... e de boa, a gente não tem nada pra oferecer também, olha as políticas públicas que a gente tem, que mentira que a gente vai inserir esse menino onde? O menino tem 15, 16 anos e tá na primeira série. Não sabe nem ler e escrever, tem menino aqui não assina nem o nome, a gente que faz o processo da alfabetização aqui no atendimento” (Entrevista D).

Nesse sentido, percebe-se que efetivamente o que importa nesse fazer socioeducativo é a relação entre os sujeitos como possibilidade do adolescente vivenciar outras experiências, sendo o afeto construído o que realmente importa nessa relação.

c) Insegura

Observa-se aqui uma percepção insegura do trabalho, em virtude de algumas questões. Primeiro, quanto à possibilidade do adolescente adentrar à unidade com uma “arma”, uma vez que sabe inexistir no local um “agente de segurança”. Nesse contexto, conforme o respectivo discurso, há uma forte demanda por um profissional de segurança como forma de garantir a prevenção do local e das pessoas ali inseridas. Segundo, a unidade se situa num contexto periférico, de vulnerabilidade social e marcado também por histórico de violência, o que contribui para alimentar esse sentimento de insegurança.

A nossa localização aqui já nos torna vulneráveis, porque estamos localizados não numa via principal, no “X”. E num lugar assim bem reservado, bem reservado e como aconteceu a questão do assalto conosco mês passado, próprias pessoas da comunidade que observava e sabe que não há segurança aqui, poderia ser um dos meninos que acompanha aqui, que entra que sabe realmente que não tem segurança. Pode vir com uma arma escondida, porque tem um momento, eles não vem sempre com os pais, quando chega a partir do terceiro, quarto atendimento que há esse vínculo já com a família, eles tem autonomia já vir, porque os pais trabalham, tem sua, então eles já podem vir sozinhos. E aí tem meninos que ainda continuam usando substância psicoativa, tem meninos que chegam as vezes meio transtornados pro atendimento. Aí a gente sente que não dá pra prolongar muito, a gente termina liberando. Então a gente tá vulnerável a essas situações de risco, e a gente não tem o profissional, não tem uma pessoa pra garantir pelo menos, tentar prevenir alguma situação dessas, porque eles já adentram sabendo que não tem, que não tem agente de portaria e realmente a gente se sente vulnerável. Saber se eles tão por ser meio aberto, ele pode adentrar com alguma arma escondida, uma arma branca ou algum outro tipo de arma, então a gente fica as vezes. Lógico que o vínculo, nessa questão é muito importante, que a gente procura trabalhar isso desde o início. Mostrar pra eles que a gente tá aqui pra orientar, o serviço é orientação, acompanhamento ao adolescente, cumprimento de medida socioeducativa. Então a gente deixa bem claro o nosso papel aqui, então a gente tenta o máximo possível estreitar esse vínculo e graças a Deus com relação a eles não teve nenhuma situação assim. Mas, a gente não deixa de ficar apreensivo, por que quando a gente recebe um menino novo, um adolescente novo, aí cria toda aquela expectativa, que vai

se criar o vínculo ainda. Então essa questão de segurança na unidade, da falta de um profissional que supra essa questão deixa a gente um pouco apreensivo. E a gente cobra da Secretaria, desde quando iniciou a medida, a gente cobra” (Entrevista A).

É importante perceber nesse discurso que não há óbice quanto à presença de um “agente de segurança” na localidade de atendimento, leia-se polícia, guarda municipal, mas, ao contrário, há um apelo para a presença desses profissionais na unidade. Isto porque, o adolescente inicialmente é visto como alguém que transmite “insegurança”, essencialmente em virtude da sua imersão nas dinâmicas do crime, sendo ressalvado pelo discurso que o vínculo, novamente, é essencial nesse processo.

d) Alegria x Tristeza

De acordo com os argumentos apresentados, todas as profissionais percebem o trabalho de modo “positivo”, “gratificante” ora devido à possibilidade de ressignificação do adolescente, ora diante dos momentos prazerosos e marcantes vividos com os jovens que muito também ensina às profissionais, ora diante da oportunidade de refletir sobre os valores da sociedade, as “arrogâncias de classe” existentes na sociedade:

“Então pra mim foi bom por que nesse período de um ano eu pude ver uma boa parte desses meninos sendo ressignificados, tendo sua vida ressignificada. Porque o propósito é esse, não é? Ele se responsabilizarem pelo ato e tomar uma nova perspectiva pra suas vidas. Então assim, eu fico satisfeita em saber que na maioria dos casos, esse objetivo foi alcançado”. (Entrevista. A).

“Eu amava a medida, na verdade, eu gostava, eu gostava. Foi um ano pra mim perfeito assim, muito bom, mesmo com os desafios, eu (...)

“Para mim tem sido uma experiência muito positiva, é uma experiência, enquanto profissional, eu estou me sentido realizada. Eu hoje estou me sentido realizada, é um trabalho no qual eu consigo aprender não só coisas profissionalmente falando, mas de vida. Os meninos, os adolescentes tem me ensinado muito. Desde a ser mais humano a coisas do cotidiano da vida mesmo. Então pra mim enquanto profissional eu me sinto realizada, é um trabalho assim agradável demais, é um momento que (...) Então hoje eu me sinto uma pessoa assim encantadora pelo serviço, trabalharia, continuaria, ou vou continuar, não sei depende da minha vida aí, eu tenho um contrato, mas se tipo tiver concurso efetivo, eu vou fazer de novo, porque é uma área apaixonante, é uma área que eu gostei muito de trabalhar com os adolescentes, autores de ato infracional. (Entrevist. C)

“Eu sou uma pessoa muito mais interessante. Maravilhosa. Aqui na instituição não, na hora que o menino chega. Maravilha. Claro que tem menino que me tira do sério, muito duro, muito pirracento. Você tem que respirar, porque você entende que você tem que vincular mais, porque é um menino que tá geralmente mais maltratado, que ele tá mais duro. Mas é divertidíssimo, maravilhoso, é poder repensar tudo isso, toda a minha vida. É poder pensar que país eu quero pra mim. É conseguir ser mais humilde com as pessoas. É tá atenta pras minhas arrogâncias de classe, sabe? É tá atenta ao meu super conforto de classe. Porque eu não sei se você tivesse que fazer um curso que você demorasse duas

horas pra ir, duas horas pra voltar num ônibus lotado, se você faria ele até o final, entendeu? Então é muito transformador, né? (...) Eu me torno uma pessoa mas crítica, entendeu, isso é fundamental eu experimento outras coisas na minha vida. Eu saio de um discurso do meu grupo, um grupo alternativo cult, classe média, que é ótimo, mas que tem muita coisa bizarra também. É bom, é importante me tirar do meu lugar de como eu penso na vida assim, me coloca pra pensar na vida mais coletiva mesmo, é foda” (Entrevistada D).

Todavia, um sentimento que atravessou os discursos, principalmente das entrevistas B, C e D está relacionado com a tristeza vivenciada em virtude da morte dos adolescentes. Segundo tais discursos, dividir com os pais a dor da perda um jovem, seja atingido pela violência policial, seja pela dinâmica do crime representa um momento de muita dor e sofrimento, um momento infeliz, especialmente porque já fora construído um vínculo nesse processo:

“Gente, quando ela ligou dizendo que ele tinha morrido, pense que meu chão... Foi a experiência mais difícil que eu passei, uma das... que nós perdemos outros, mas a forma como... Ele já estava bem, tipo, não dependia mais dele, ele já tinha se resignificado, ele já tava com uma nova vida. Mas não dependia dele, ele tinha deixado um passado que não perdoou. E ela ligou porque ela sabia a relação que a gente tinha construído com ele e com ela. E quando ela ligou, ela falou assim: ‘Y, perdemos o nosso menino’, pense que meu chão... Toda a unidade se sensibilizou e sentiu a dor dela. E pense conversar com essa mãe (...)” (Entrevist. B).

“Pra mim é marcante saber, uma experiência marcante é perder os adolescentes pra polícia, sendo que a gente poderia ter uma polícia que não fosse tão violenta. Se o menino tá no erro, prende, priva ele de liberdade, leva pra ele cumprir, não tirar uma vida, uma vida que tinha tudo pra frente e que foi tirada por uma instituição que não foi feita pra, quer dizer, historicamente foi feita pra isso, né? Mas que não deveria ser feita pra isso” (Entrevist C)

“Acho que foi um momento muito fodido, assim, muito fodido pra enterro. O de ‘Arnaldo’ eu me lembro de olhar assim o menino e ver, olhar assim... o de ‘Eduardo’ eu não olhei, o caixão, mas o de ‘Arnaldo’ eu olhei e ficou na minha cabeça a pele muito jovem, assim, da cena toda, assim, a memória que eu tenho é de ver uma pele muito jovem dentro do caixão, assim. E eu era muito louca por esse menino, assim. O ‘Arnaldo’, ele era incrível, ele era um menino muito incrível, muito incrível. E, na hora que eu fui acolher, acolher assim, né, ser acolhida também pela mãe dele, a gente tava chorando, eu e ela, e aí ela tava falando, né, que a polícia acabou com a vida dela, que maltratou ele, que ele tava cheio de marcas de tortura, que o exame do corpo tinha sete tiros, mas tinha marca de hematoma pelo corpo inteiro. E ela chorava, chorava, eu chorando assim. Eu me lembro do rosto dela assim no meu e a gente, o rosto molhado, meio suor, que era de dia, meio lágrima, e aí eu falei no ouvido dela assim: ‘a banda preferida do ‘Arnaldo’ era o Olodum’, aí ela falou assim ‘é mesmo’, aí eu falei assim, aí eu comecei a cantar no ouvido dela ‘Força e pudor, liberdade ao povo do Pelô, mãe que é mãe no parto sente dor’, e aí ela, eu me arrepio toda, e aí ela cantou no meu ouvido ‘iô ôio iôio, xalalalalala’ e a gente se abraçou muito nesse dia, até a hora que a gente foi embora. Foi foda” (Entrevist D).

Assim, trabalhar com os adolescentes autores de ato infracional no âmbito das medidas socioeducativas em meio aberto significa, valendo-se das palavras da profissional “*você ir*

nos picos de alegria, de tristeza profunda, de felicidade total, plenitude na coisa” à melancolia desmedida.

5.2 - OS DISCURSOS-TIPOS

A partir da análise realizada até aqui pode-se falar em três discursos-tipo, elaborados, pois, por meio da leitura das entrevistas das profissionais sobre as “maneiras de pensar” a execução das medidas socioeducativas em meio aberto. É relevante destacar que a construção desses discursos emana da formulação de tipos ideais, desenvolvidos a partir de elementos característicos apreendidos na análise. Isso significa dizer que tais discursos não estão desarticulados da realidade observada, mas, ao contrário, derivam dela, não obstante apresentem uma versão que produz “linhas narrativas” em que variações contingentes dos discursos não aparecem (CAPPI, 2017, p. 181).

Em seguida, apresentar-se-á as categorias emergentes da análise através de um quadro que compõem elementos dos discursos. O respectivo quadro permite ler os discursos, apreendendo a estrutura e as ligações entre os elementos que os compõem, reunidos em três grandes categorias, quais sejam: “compreensão das medidas”, “concepção do atendimento” e “percepção do trabalho”. Assim, para cada discurso-tipo identificado torna-se possível estabelecer relação entre a maneira de compreender as medidas e, por conseguinte de conceber o atendimento com o adolescente e, por fim, de perceber o respectivo trabalho.

Os três “discursos-tipo” segundo as categorias induzidas:

CATEGORIAS	“DISCURSOS TIPOS”		
	“CORREACIONALISTA”	“CONSTRUTIVISTA INTERSUBJETIVO”	“RADICAL”
COMPREENSÃO DAS MEDIDAS			
- Socioeducação pautada na crença da ideia de Cidadania	X	X	

CATEGORIAS	“DISCURSOS TIPOS”		
	“CORREACIONALISTA”	“CONSTRUTIVISTA INTERSUBJETIVO”	“RADICAL”
- Crítica ao projeto de “Cidadania” – afeto como “única coisa a oferecer”			X
- “Potência e renascimento” na vida do adolescente	X	X	
- “Pessimismo latente quanto a eficácia da medida”			X
- MSE reconhecida como resultado de uma luta histórica			X
- Crítica à permanência de profissionais com pensamento “colonizador” na área			X
ATENDIMENTO			
Acolhida			
- Importância para a construção do vínculo positivo com o adolescente		X	
- Momento de ruptura com o circuito da violência policial até então vivenciado pelo adolescente – Necessidade de construção do vínculo			X
- Preocupação da profissional com a elaboração do Relatório	X		
- Relevância “incisiva” para a postura da profissional, a fim de impedir o descumprimento da medida pelo adolescente	X		
Práticas - (re) construção de valores			
- Orientação pautada nos eixos e “metas” do Plano Individual de Atendimento – PIA	X	X	
- Orientação dirigida a partir da “livre demanda” do adolescente (racismo, violência, relação amorosa, sofrimento do sujeito) e crítica às metas			X
- Crítica à Rede de Assistência – “REDE FURADA”		X	X

CATEGORIAS	“DISCURSOS TIPOS”		
	“CORRECCIONALISTA”	“CONSTRUTIVISTA INTERSUBJETIVO”	“RADICAL”
- Problematização quanto à ausência de posicionamento crítico do profissional sobre a estrutura social – processo violento com o adolescente			X
PERCEPÇÃO DO TRABALHO			
- Valorização do meio aberto – crítica ao fechado		X	X
- Perspectiva Simbólica			X
- Insegura	X		
- Alegria x Tristeza		X	X

A. Discurso “Correcionalista”

Este discurso propõe uma compreensão das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto pautada na ideia de “adequação” dos indivíduos aos valores vigentes da sociedade. Aqui, o sujeito deve ser “corrigido” e o processo socioeducativo cumpre esse papel de “ajustá-lo” para uma conduta dirigida ao que é considerado “correto” pela sociedade. Assim, o indivíduo, nesse caso, o adolescente é passivo nesse fazer socioeducativo, pois apenas assimila o conhecimento, assumindo uma posição conformadora perante os valores sociais que estão postos, assim como visto na “pedagogia não crítica”, que entende a educação como instrumento de superação da “inadequação” do sujeito, exercendo, portanto, a função de corrigir as distorções sociais e os desvios do indivíduo.

Paulo Freire, por sua vez, vai designar tal pedagogia como bancária, na medida em que o educador possui a posição prioritária no processo pedagógico, uma vez que detém a palavra, “deposita” conhecimento sem qualquer caráter crítico, atribuindo-se aos educandos a posição de meros ouvintes, sujeitos dóceis que precisam ser disciplinados para conviverem harmonicamente na sociedade, a fim de manter “Ordem”.

O atendimento com o adolescente, nessa perspectiva, será rigidamente determinado pelo Plano Individual de Atendimento – PIA, sendo o cumprimento das metas traçadas nesse instrumento determinantes para “ressocializar” o adolescente. Percebe-se, contudo, que esta

leitura deixa de lado a complexidade do problema, como a inserção do jovem num contexto sócio-histórico marcado por uma série de desigualdades sociais, privilegiando um pensamento positivista em que tais condições objetivas - os eixos/ as metas - determinam e são necessárias para amoldar o sujeito, coisificando-o e instrumentalizando-o.

Evidencia-se ainda nessa linha uma percepção insegura do trabalho, atribuindo aos mecanismos de repressão estatal, como a polícia, o papel de garantir a prevenção na unidade de atendimento, já que os adolescentes ainda são representados de modo “inseguro”, haja vista não terem sido corrigidos no processo socioeducativo.

B. Discurso “Construtivista intersubjetivo”

Este discurso prioriza a relação entre o adolescente e o profissional, permanecendo ligado à dimensão dialógica entre os sujeitos. Isso implica dizer que não se alcança uma reflexão de conjunto sobre a sociedade como um todo, ou melhor, não se preocupa com tal questão, mas privilegia o indivíduo, nesse caso o adolescente, de modo que ele participe do processo socioeducativo alicerçado no diálogo, na compreensão e na interação mútua.

É nessa perspectiva que surge então a noção de vínculo, sendo considerado pressuposto para o verdadeiro trabalho socioeducativo e favorecido quando a profissional “autoriza a entrada do Outro no espaço próprio sem reservas ou desconfianças, ajudando-o a se sentir seguro, algo que somente ocorre quando se sente acolhido na casa, na vida e na história” (SÍVERES, 2012, p. 35).

Assim sendo, a resignificação do sujeito ganha força, na medida em que o atendimento constitui a possibilidade do educando reconstruir, elaborar um “projeto de vida” que continua pautado nos valores hegemônicos vigentes, contudo, submetido a outra lógica que se afasta da ordem correcionalista, pois o sujeito aqui interessa, é importante e, mais, não pode ser visto de modo algum como objeto de intervenção.

Esse discurso se insere, portanto, na perspectiva dialógica, baseada na valorização da escuta. O “estar junto do educando” é um ato que envolve consentimento, reciprocidade e respeito mútuo e, por isso, o meio aberto é significativo, por se distanciar da perspectiva violenta e hostil que caracteriza a internação.

C. Discurso “Radical”

Este último discurso é marcado por diferenças significativas em relação aos discursos anteriores. Primeiro, nota-se um certo pessimismo quanto à eficácia da medida socioeducativa, pois não se acredita na construção de um projeto de vida para o adolescente dentro do modelo de sociedade capitalista vigente, modelo este pautado na política de extermínio contra jovens negros e pobres no país. É nesse contexto que apenas uma revolução “comunista” possibilitaria ao indivíduo uma nova possibilidade de vida, rompendo-se, assim, com o que está posto.

Nessa perspectiva, há uma forte denúncia às violências estruturais que interpelam a vida do adolescente autor de ato infracional, notadamente a violência policial, sendo inadmissível aceitar, portanto, que o profissional esteja alheio à esta realidade. Nessa ótica, o trabalho socioeducativo tem minimamente o compromisso ético de não reproduzir as violências conjunturais e, embora não se acredite no sistema social tal como ele se apresenta, o profissional tem o dever de se solidarizar com o jovem, ajudando-o a resistir à sociedade que o oprime, pois deixá-lo sozinho significa entregá-lo à prisão, o que representa a morte para este sujeito.

Assim, vê-se uma leitura voltada para a sociedade e as instituições, não se interessando em corrigir, tampouco em ressignificar o indivíduo, uma vez que se acredita que o adolescente autor de ato infracional opera dentro da lógica do sistema capitalista, o qual inclusive se mantém e lucra a partir da existência de exploradores e explorados, opressores e oprimidos, evidenciando-se, portanto, uma realidade pautada essencialmente na luta de classes.

6. FINALIZANDO

Finalizar o presente trabalho, em verdade, consiste em discutir algumas questões que emergiram da pesquisa e são consideradas pela pesquisadora como de extrema relevância para se pensar um sistema mais socioeducativo para o adolescente.

Como visto, as medidas socioeducativas surgem a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente desprovida, contudo, tanto no plano jurídico quanto no campo de produção científico, de uma construção teórica sobre o aspecto pedagógico da socioeducação no âmbito do atendimento do adolescente autor de ato infracional.

A fim de suprir tal “carência” enveredou-se, portanto, por outras áreas de conhecimento, especialmente a Pedagogia. Assim, os estudos sobre a Pedagogia Social, as correntes pedagógicas, a Ética da Hospitalidade, por exemplo, subsidiaram a pesquisa, tanto para a busca dessa “construção teórica” sobre a socioeducação, tanto para “sensibilizar” a pesquisadora sobre o tema, sendo tais discussões mobilizadas quando da análise dos dados, visando melhor compreender o fenômeno observado.

Nesse sentido, construiu-se também uma base cognitiva para a análise dos discursos emergidos das entrevistas, até porque, conforme exposto, o método da Teoria Fundamentada nos Dados não ambiciona renunciar da “perna dedutiva”, mas apenas abandonar o intento de trabalhar por verificação de hipóteses preestabelecida a partir de um marco teórico escolhido.

Pois bem. A pesquisa permitiu, nesse sentido, conhecer as diversas maneiras de pensar das socioeducadoras a respeito da execução das MSE em meio aberto. No primeiro momento, a Teoria Fundamentada nos Dados possibilitou observar analiticamente os discursos, as suas nuances, os seus detalhes, construindo categorias de análise e, no segundo momento, construiu-se de modo sintético discursos tipos, que são considerados “linhas narrativas”, com um nível de abstração maior.

Como pôde-se perceber por meio da presente pesquisa, o “campo socioeducativo” é vasto de significações e compreensões e, por isso, marcado por diversas possibilidades do “fazer socioeducativo”, as quais não devem ser incluídos no rótulo de “certo” ou “errado”, mas entendendo-as dentro da ideia de limites e possibilidades. Se por um lado, por exemplo, tem-se um discurso mais voltado para a relação entre os sujeitos ali presentes, num processo dialógico e compreensivo, relegando a a leitura estrutural para segundo plano, por outro, a crítica ao contexto social é fortemente marcada na relação socioeducativa, sem a qual não se acredita num verdadeiro “trabalho socioeducativo”.

Diante de tal fato, retoma-se aqui a necessidade de constante reflexão sobre esse “fazer socioeducativo”, tarefa esta que é possível através da construção de um Projeto Pedagógico na unidade de atendimento.

A construção do respectivo Projeto possibilita que essas diversidades sejam postas à mesa para debate e assim dialogadas possam ser (re) pensadas, (re) construídas sempre com vistas à atenção para o adolescente como pessoa em desenvolvimento. Não se pretende, por óbvio,

que tal Projeto se imponha como uma linha específica e hermética sobre a maneira de fazer a socioeducação.

De fato, a reflexão sobre a abordagem socioeducativa não pode partir apenas de teorias abstratas, tampouco a compreensão das práticas deve se mostrar desvinculada de percepções teóricas. A construção de um Projeto Pedagógico tenta justamente dar conta de articular as reflexões teóricas existentes para observar criticamente os procedimentos práticos desenvolvidos nas unidades, num processo dialógico e contínuo com as profissionais ali envolvidas.

Outra questão e não menos importante que se coloca no debate diz respeito ao que essa pesquisa pode “dizer” aos profissionais do Direito, principalmente aqueles envolvidos no âmbito da Justiça Juvenil. E se aqui estamos falando de um Mestrado Profissional em Segurança Pública, Justiça e Cidadania, onde os discentes são profissionais que atuam na instuição do Ministério Público, nada mais do que um ato político dividir algumas inquietações: Em que medida a experiência socioeducativa afeta a ala jurídica? Ou melhor, “estamos prontos” para ouvir para além dos manuais jurídicos o que se diz sobre a socioeducação? Pode o sistema jurídico aprender com a experiência socioeducativa?

Bom, as indagações elas servem, para quem as se propõe a fazer, para nos tirar da zona de conforto, e aqui é o movimento que a pesquisadora, a qual entende a pesquisa também como um ato de intervenção no mundo, se propôs a fazer: ir lá e conhecer o que acontece com o adolescente após ele ser sentenciado, para além do relatório enviado ao juiz no curso do processo de execução dessa medida.

A pesquisa produzida neste trabalho não tem grandes pretensões, contudo, ela traz um corpo empírico que chama à responsabilidade dos profissionais do direito sobre o seu dever ético quanto à execução das medidas socioeducativas em meio aberto, quer seja para pensar naquele adolescente que apresenta uma série de carências que ultrapassam e muito a dimensão do ato infracional, quer seja para refletir sobre esse sistema que não estar apartado da realidade desse sujeito, mas, ao contrário, o interpela constantemente, e por vezes, ferozmente.

Ora, a relação socioeducativa nos traz a “escuta” como possibilidade de compreender o outro em sua alteridade e, como diria Paulo Freire, a verdadeira relação dialógica pressupõe a escuta de ambas as partes, sem imposição, mas sim enxergando-os mutuamente enquanto

sujeitos, enquanto humanos. Distante disso, fanece a comunicação, fanece a socioeducação e porque não dizer, fanece o compromisso ético do profissional com seu papel na sociedade.

Que possamos, então, nos abrir verdadeiramente para a escuta!!!

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALVAREZ, Marcos Cesar et al. **Adolescentes em conflito com a lei: pastas e prontuários do “Complexo do Tatuapé”** (São Paulo/SP, 1990–2006). *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, n. 1, 2009).

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Do paradigma etiológico ao paradigma da Reação Social: mudança e permanência de paradigmas criminológicos na ciência e no senso comum**. *Revista Brasileira de Ciências Criminais*. São Paulo, Revista dos Tribunais, n.14, p. 276-287, abr./jun. 1996.

ARAUJO, Fernando Henrique de Moraes, SIQUEIRA NETO, Lélío Ferraz de, ALBINO, Priscilla Linhares. **Considerações sobre o subsistema de execução de medidas socioeducativas criado pela Lei Federal n. 12.594/12 (SINASE)**, 2015. Disponível em <<http://www.mpsp.mp.br/portal/pls/portal/docs/1/2353277.PDF>>; Acesso em 25 de setembro de 2017.

BAPTISTA, Isabel (2013). **Ética e Educação Social: Interpelações de contemporaneidade**. *Pedagogia Social*. *Revista Interuniversitaria*, 19, 37-49.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. 258p.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Resolução nº 119, de 11 de dezembro de 2006. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Brasília: CONANDA, 2006.

_____. SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS. Atendimento Socioeducativo (SINASE). **O sistema atua no acompanhamento da aplicação de medidas socioeducativas por meio de parcerias entre governos**. Disponível em:

<http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/programas/sistema-nacional-de-atendimento-socioeducativo-2>. Acesso em: 23 de abril de 2016.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário. Secretaria Nacional e Assistência Social. **Caderno de Orientações Técnicas – Serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto**. Brasília, 2016.
http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/caderno_MSE_0712.pdf. Acesso em 10 de novembro de 2017.

CAPPI, Ricardo. **Pensando respostas às condutas criminalizadas: um estudo empírico dos debates parlamentares sobre redução da maioria penal (1993 – 2010)**. Revista de Estudos Empíricos em Direito. Vol. 1, n. 1, p. 10 – 27, jan. 2014.

_____. **A maioria penal nos debates parlamentares: motivos do controle e figura do perigo**. Trad. de Ana Cristina Arantes Nasser. Belo Horizonte: Letramento, Casa do Direito, 2017.

_____. **A “teorização fundamentada nos dados”: um método possível na pesquisa empírica em Direito** (2017). Revista de Estudos Empíricos em Direito. Vol. 1, p. 390-422, jan. 2017

CARDOZO, Glória Christina de Souza, MÜLLER, Verônica Regina. **Educação Social e Medidas Socioeducativas**. Disponível em < http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_01/23.pdf>. Acesso em 24 de julho de 2016.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. (2006). **Fundamentos teóricos e Metodológicos da pedagogia social, no Brasil**. Anais do 1. I Congresso Internacional de Pedagogia Social 2006, São Paulo (SP) [online]. 2006. Acedido em 12 de outubro, em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100007&script=sci_arttext

_____. Antônio Carlos Gomes da. **A presença da pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa**. São Paulo: Global, 1999.

_____. Antônio Carlos Gomes. **Aventura pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa na rua**. São Paulo: Columbus Cultural, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. (2012). **Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum**. Revista Diálogos. Universidade Católica de Brasília, v.1, n.1 (set.2012). Disponível em <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/viewFile/3933/2406>. Acesso em 12 de maio de 2017.

GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa. **O estado do conhecimento sobre a intervenção socioeducativa em programas para adolescentes envolvidos em delitos**. Projeto de pesquisa. São Paulo: Uniban, jun./2010.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentido e formas de uso**. Estoril: Principia, 2006.

JIMENEZ, Luciene. **Significados da nova lei do SINASE no sistema socioeducativo**. Ver. Bras. Adolescência e Conflitualidade, 2012. <file:///C:/Users/Camila/Desktop/Mestrado/TEORIA/reflex%C3%A3o%20SINASE.pdf>. Acesso em 12 de novembro de 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1990. (Educar, 1).

MALVASI, Paulo Artur. **Interfases da vida loka, Um estudo sobre jovens, tráfico de drogas e violência em São Paulo**. Tese de Doutorado São Paulo, 2012.

MIRANDA, José Valdinei Albuquerque de. **Levinas e a reconstrução da subjetividade ética aproximações com o campo da educação**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 57, jun 2014.

NERI, Natasha Elbas. **“Tirando a cadeia dimenor”**: a experiência da internação e as narrativas de jovens em conflito com a lei no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS, 2009.

NEVES, Libéria. Pedagogia Social e psicologia: diálogos possíveis na educação não formal. In: **Paidéia: revista do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais**. Universidade Fumec - Ano 5, número 5 (jul. dez. 2008) - Belo Horizonte: Universidade Fumec. Faculdade de Ciências Humanas, p.101-118.

PAES, Paulo C. Duarte. O socioeducador. In: PAES, Paulo C. Duarte; AMORIM, Sandra Maria Francisco de; PEDROSSINA, Dulce Regina dos Santos (Org.). **Formação continuada de socioeducadores**. Campo Grande, MS: Programa Escola de Conselhos, 2010.

_____. PIA – Plano Individual de Atendimento: fundamentos e prática de execução. In: PAES, Paulo C. Duarte; AMORIM, Sandra Maria Francisco de; PEDROSSINA, Dulce Regina dos Santos (Org.). **Formação continuada de socioeducadores**. Campo Grande, MS: Programa Escola de Conselhos, 2010.

POUPART, Jena. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

RAMIDOFF, Mario Luiz. **SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - Comentários à Lei N. 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Saraiva, 2012.

RANIERE, Édio. **A Invenção das Medidas Socioeducativas**. Tese de Doutorado. Porto Alegre, 2014.

RIZZINI, Irene. Reflexões sobre pesquisa histórica com base em idéias e práticas sobre a assistência à infância no Brasil na passagem do século XIX para o XX. In: **Anais I Congresso Internacional de Pedagogia Social**, 1, 2006.

SARAIVA, João Batista Costa. **Adolescente em conflito com a lei. Da indiferença à proteção integral**. Porto Alegre: Livraria do advogado, 2003.

_____. **Adolescentes em confronto com a lei: O ECA como instrumento de responsabilização ou eficácia das medidas sócio-educativas**. *Boletim Jurídico*. Uberaba/MG, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze tezes sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984. (Polêmicas do nosso tempo; 5)

SÍVERES, Luiz. “**A pedagogia da hospitalidade a partir da filosofia da alteridade em Levinas**”. Conjectura: Filosofia e Educação (UCS), Caxias do Sul/RS, v. 17, 2012, p. 34- 48.

SPOSATO, Karyna Batista. Princípios e garantias para um direito penal juvenil mínimo. In: ABMP, SEDH, UNFPA e ILANUD. (Org.). **Justiça, Adolescente e Ato Infracional: Socioeducacao e responsabilização**. São Paulo: Editora: Método, 2006, p. 247-275. Disponível em <http://www.observatoriodeseguranca.org/files/book_just_adol_ato_infrac.pdf>. Acesso em 01 de outubro de 2016.

STAUSS, Anselm. CORBIN, Juliet. **Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Trad. Luciane de Oliveira da Rocha. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008

ZANELLA, Maria Nilvane. Os fundamentos problematizadores da práxis e o projeto político-pedagógico da socioeducação. In: PAES, Paulo C. Duarte; AMORIM, Sandra Maria Francisco de; PEDROSSINA, Dulce Regina dos Santos (Org.). **Formação continuada de socioeducadores**. Campo Grande, MS: Programa Escola de Conselhos, 2014.

_____. Adolescente em situação de conflito com a lei e socioeducação: aproximações com a pedagogia de Makarenko. In: **XVIII Semana de pedagogia. VI Encontro de pesquisa em educação, Maringá, Paraná**. Educação e Escola: Saberes e Práticas, 2011.

_____. **Bases teóricas da socioeducação: análise das práticas de intervenção e metodologias de atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei**. Dissertação de Mestrado Não-Publicada. Universidade Bandeirante de São Paulo, São Paulo, 2011.

VOLPI, Mário. **Sem liberdade, sem direitos: a privação de liberdade na percepção do adolescente**. São Paulo: Cortez, 2001.