

Juventudes, Políticas Públicas e Medidas Socioeducativas

Elionaldo Fernandes Julião
Soraya Sampaio Vergílio
(ORGANIZADORES)



Elionaldo Fernandes Julião
Soraya Sampaio Vergílio
(ORGANIZADORES)

Juventudes, Políticas Públicas e Medidas Socioeducativas

1ª Edição



Rio de Janeiro
2013

Governador do Estado do Rio de Janeiro	Sergio Cabral
Secretaria de Educação	Wilson Risolia Rodrigues
Diretor Geral Novo DEGASE	Alexandre Azevedo de Jesus
Universidade Federal Fluminense	Roberto de Souza Salles
Observatório Jovem	Paulo Carrano
Assessoria de Sistematização Institucional	Soraya Sampaio Vergilio
Colaboradores	Cláudia Lúcia Mendes Stephanie Caroline
Capa	Fernando Diaz Picamilho Gabriela Costa
Diagramação	Gabriela Costa
Revisão	Antonino de Souza Fona

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

J94j Julião, Elionaldo Fernandes
Juventudes, políticas públicas e medidas socioeducativas / Elionaldo
Fernandes Julião; Soraya Sampaio Vergilio – Rio de Janeiro:
DEGASE, 2013
202 p. : il. ; 23 cm.
Inclui bibliografia
ISBN: 978-85-64174-07-8

1. Juventudes 2. Políticas Públicas 3. Medidas socioeducativas
I. Vergilio, Soraya Sampaio II. Título.

CDD 370.115

Elaborado pela Biblioteca Claudio Tourinho Saraiva

Janaina de Fatima Silva Abdalla
Saturnina Pereira da Silva
(ORGANIZADORES)

AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS
SABERES e PRÁTICAS
FORMAÇÃO DOS OPERADORES DO SISTEMA
SOCIOEDUCATIVO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

1ª Edição



Rio de Janeiro
2013

Apresentação

O Departamento Geral de Ações Socioeducativas do Rio de Janeiro – DEGASE, órgão vinculado a Secretaria de Estado de Educação, e o Observatório Jovem do Rio de Janeiro da Universidade Federal Fluminense iniciaram, em 2012, um processo de cooperação técnica para efetivação de ações de estudos, pesquisas e formação continuada de profissionais do sistema socioeducativo do Rio de Janeiro.

Como uma das suas primeiras iniciativas, realizaram nos dias 4 e 5 de dezembro de 2012, no Auditório Florestan Fernandes da Faculdade de Educação da UFF, o III Seminário Estadual Socioeducativo do Rio de Janeiro - *Juventudes, políticas públicas e medidas socioeducativas* – reunindo mais de 250 profissionais, pesquisadores e alunos de diversos cursos interessados no tema Políticas de Ações Socioeducativas.

Visando contribuir para avançar no debate sobre Socioeducação no Brasil, como desdobramento do evento, foi organizada a publicação **Juventudes, políticas públicas e medidas socioeducativas** que tem como objetivo reunir um elenco de artigos inéditos produzidos por experientes pesquisadores e profissionais do sistema socioeducativo que participaram do Seminário em torno dos temas debatidos em cada uma das mesas.

Levando em consideração os diversos aspectos teóricos, políticos e pedagógicos que envolvem a política socioeducativa no Brasil, em síntese, o objetivo central da publicação é apresentar: (1) as diferentes questões e perspectivas políticas assumidas pelo poder público com relação as política de restrição e privação de liberdade no país; (2) as principais concepções teóricas que fundamentam diversas ações na política socioeducativa; (3) concepções politico-pedagógicas implementadas no sistema socioeducativo brasileiro; (4) análise de experiências em andamento; e (5) encaminhamentos implementados para a consolidação da política socioeducativa em âmbito nacional.

A obra inicia com o artigo *Políticas Públicas de Juventude: desafios da prática* de Paulo Carrano publicado originalmente no livro *Juventude em pauta: políticas públicas no Brasil* organizado por

Fernanda de Carvalho Papa e Maria Virgínia de Freitas. O artigo, em síntese, apresenta importantes discussões sobre as políticas públicas para a juventude implementadas nos últimos anos no Brasil.

Através do artigo *Juventude: Direitos Humanos, Segurança Pública e Sistema Socioeducativo*, Mário Volpi, coordenador do Programa Cidadania dos Adolescentes do UNICEF no Brasil, propõe-se a discutir sobre as principais questões que envolvem hoje os direitos humanos, a segurança pública e sistema socioeducativo no Brasil. Em síntese, defende que o sistema socioeducativo deve se consolidar como uma referência positiva para os adolescentes em conflito com a lei, sendo preciso, por exemplo: “desmontar os modelos carcerários e prisionais das unidades de atendimento, assegurar espaços físicos dignos e adequados ao desenvolvimento de atividades educativas; identificar, valorizar e capacitar profissionais que assumam com profissionalismo a ação pedagógica; e constituir um sistema de justiça que tenha como tarefa inibir os atos e condutas humanas que transgridem as leis vigentes, sem discriminar, estigmatizar e condenar o ser humano”.

No artigo *“Fica bandido!”: pensando o adolescente e os processos de sujeição criminal*, as autoras Hebe Signorini Gonçalves e Yasmim de Menezes França fazem uma análise da aplicação do conceito de sujeição criminal com base em trabalho conduzido por equipe da Universidade Federal do Rio de Janeiro junto a adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação em unidades do Departamento Geral de Ações Socioeducativas do Rio de Janeiro – Degase. Propõem, em linhas gerais, alternativas ao enfrentamento dos processos de sujeição criminal a partir da intervenção em grupos de discussão, coordenados pela Psicologia, nos espaços de internação.

Já no artigo *Nós temos a voz, agora é nossa vez: o que o adolescente autor de ato infracional pensa sobre juventudes, políticas públicas e medidas socioeducativas*, Janaína Dória Líbano Soares, Patrícia Calado e Jônatas da Cruz Marreiros, através do documentário *“Nós temos a voz, agora é nossa vez”*, produzido

pela equipe da TV Novo Degase e seus alunos, adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação nas unidades Educandário Santo Expedito, Escola João Luiz Alves e CENSE Professor Antônio Carlos Gomes da Costa, resultado de uma parceria com o IFRJ através do Programa *Protagonismo juvenil como estratégia de promoção de saúde em situação de risco e vulnerabilidade biopsicossocial*, dando voz a adolescentes autores de ato infracionais, apresentam uma série de questões. O artigo destaca, por exemplo, que o documentário partiu do pressuposto de conceder autonomia para que o jovem expresse o que pensa sobre si e sobre os temas abordados durante o desenvolvimento das atividades, tais como: medida socioeducativa; educação; sexualidade; direitos humanos etc.

Em *Reflexões sobre o significado da educação-escolarização para jovens em conflito com a lei*, Elenice Onofre, professora da Universidade Federal de São Carlos, apresenta algumas reflexões sobre o significado da prática social educação-escolarização para jovens em conflito com a lei. Enfatiza as práticas sociais como ações e relações entre pessoas e grupos com o intuito de manter ou transformar a sociedade e garantir a sobrevivência e anuncia o necessário diálogo entre elas com o intuito de fortalecer a construção dos projetos de vida de jovens em situação de restrição e de privação de liberdade. Segundo a autora, os processos educativos advindos da prática social educação-escolarização em diálogo com as demais práticas se constituem em estratégias que promovem desenvolvimento sustentável e qualidade de vida aos jovens, independentemente da condição que vivem no presente.

Através do artigo *Experiências em sala de aula: um olhar sobre a escolarização dos adolescentes privados de liberdade*, Kátia Martins Santos, a partir de uma experiência concreta com adolescentes privados de liberdade, apresenta algumas reflexões do resultado da sua pesquisa sobre a práxis docente realizada na Fundação Casa em São Paulo. A proposta, segundo a autora, é trazer um olhar sobre a escolarização de adolescentes em conflito com a lei, enfatizando seu direito à educação no Sistema Socioeducativo.

Dirceia Fajardo e Karina Vogel no seu artigo *No case feminino: educação não formal um processo contra-hegemônico?*, fruto de pesquisa e da realidade vivenciada dentro do Centro de Atendimento Socioeducativo Feminino (CASEF) da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul (FASE/RS), tem como objetivo refletir, dentre outros, sobre a construção do aprendizado dentro da unidade; a convivência desses indivíduos com os agentes socioeducadores que se compreendem educadores sociais; os valores e ensinamentos transmitidos e sobre a ordem social desses ensinamentos visto serem fruto de uma sociedade complexa como a brasileira.

Afirmado que as alterações legais implementadas nos últimos anos na política socioeducativa provocaram mudanças nos tipos de edificações utilizadas para fins socioeducativos de internação, Charles Camara Pizzato, no seu artigo *Tipologias arquitetônicas de unidades de atendimento socioeducativo e o Sinase*, leva-nos a uma análise da essência dessa nova tipologia arquitetônica, destacando ser necessário hoje se buscar estratégias de aproveitamento das estruturas existentes. Segundo ele, essas adequações, quando bem planejadas, atendem princípios de sustentabilidade, levando a economia dos recursos públicos.

Em virtude das poucas publicações que se debruçam sobre o tema no Brasil, o referido artigo apresenta importantes reflexões para que avancemos na discussão sobre a arquitetura das unidades socioeducativas no Brasil.

Através do artigo *Adolescentes em conflito com a lei e suas famílias*, Maria Helena Zamora e Irandi Pereira, importantes intelectuais brasileiras que discutem os temas justiça juvenil, violência e direitos humanos, propõem-se a discutir sobre o papel das famílias na política socioeducativa. Destacam ser necessário compreender que o fenômeno da adolescência, violência e conflitualidade em uma determinada sociedade possibilita reconhecer as circunstâncias do envolvimento do adolescente com o ato infracional e do que se constitui esse *ser-adolescente* nessa mesma realidade. Neste sentido, segundo as autoras,

isso leva necessariamente “a mudanças de atitude perante o adolescente, a família, a vítima, enfim, a toda uma sociedade que se quer moderna, democrática e justa”.

Um outro tema de extrema importância hoje para a política socioeducativa no Brasil é formação continuada dos seus servidores. Levando em consideração os aspectos legais que envolvem o tema, Mauro Mathias Junior, no artigo *A formação continuada de servidores do sistema socioeducativo brasileiro*, propõe apresentar algumas reflexões sobre a formação continuada de servidores no sistema socioeducativo brasileiro.

Raquel Gomes Devolder, fundamentada nos princípios legais da atual política socioeducativa, propõe discutir, através do artigo *Uma abordagem psicanalítica acerca da implicação subjetiva do jovem em cumprimento de medida socioeducativa*, sobre o papel da psicanálise no trabalho de jovens, autores de atos infracionais, em cumprimento de medidas socioeducativas.

Encerrando a obra, através do artigo *Grupo terapêutico: proposta de atendimento para adolescentes*, Carmen Lucia Zuse e Edson Luis dos Santos Cardoso descrevem o funcionamento de grupos terapêuticos de uma Unidade de Atendimento Socioeducativo do interior do Rio Grande do Sul, assim como a contribuição desses grupos para uma nova proposta de atendimento em saúde mental.

O artigo é um relato de experiência da equipe de saúde da unidade no período de julho de 2010 a julho de 2012. Em síntese, a experiência mostra que o planejamento e o desenvolvimento de ações concretas com os adolescentes podem servir de apoio para os profissionais que trabalham com grupos vulneráveis. Dessa forma, segundo os autores, mudar um comportamento social, não só de adolescentes privados de liberdade, mas também da própria equipe funcional, demanda tempo, persistência, paciência e será possível se a própria instituição gerir essas mudanças.

Ciente da complexidade da discussão proposta por esta publicação, do ineditismo do tema e das poucas publicações na área sobre políticas de restrição e privação de liberdade,

principalmente para os profissionais que atuam no campo das políticas socioeducativas, esta proposta de publicação visa agregar e divulgar para a comunidade acadêmica em geral um corpus de conhecimento e reflexão sobre a *socioeducação no Brasil*, produzidos a partir de estudos empíricos, que coloca em xeque alguns encaminhamentos desenvolvidos na atual política socioeducativa no Brasil.

Agradecendo a todos que contribuíram para esta publicação, principalmente aos autores que disponibilizaram os seus artigos para esta obra, esperamos que este livro venha ser um importante instrumento para reflexão sobre as políticas de restrição e privação de liberdade no Brasil.

Boa leitura a todos!

Elionaldo Fernandes Julião

Soraya Sampaio Vergílio

Sumário

Apresentação	5
Notas sobre autores	13
Políticas Públicas de Juventude: desafios da prática Paulo Carrano	17
Juventude: Direitos Humanos, Segurança Pública e Sistema Socioeducativo Mário Volpi	37
“Fica bandido!”: pensando o adolescente e os processos de sujeição criminal Hebe Signorini Gonçalves e Yasmim de Menezes França	48
Nós temos a voz, agora é nossa vez: o que o adolescente autor de ato infracional pensa sobre juventudes, políticas públicas e medidas socioeducativas. Janaína Dória Líbano Soares, Patrícia Calado e Jônatas da Cruz Marreiros	64
Reflexões sobre o significado da educação-escolarização para jovens em conflito com a lei Elenice Onofre	86
Experiências em sala de aula: um olhar sobre a escolarização dos adolescentes privados de liberdade Kátia Martins Santos	108
No case feminino: educação não formal um processo contra-hegemônico? Dirceia Fajardo e Karina Vogel	122
Tipologias arquitetônicas de unidades de atendimento socioeducativo e o Sinase Charles Camara Pizzato	135
Adolescentes em conflito com a lei e suas famílias Maria Helena Zamora e Irandi Pereira	147

A formação continuada de servidores do sistema socioeducativo brasileiro Mauro Mathias Junior	162
Uma abordagem psicanalítica acerca da implicação subjetiva do jovem em cumprimento de medida socioeducativa Raquel Gomes Devolder	182
Grupo terapêutico: proposta de atendimento para adolescentes Carmen Lucia Zuse e Edson Luis dos Santos Cardoso	194

Notas sobre os autores

Charles Camara Pizzato

Arquiteto e urbanista, mestre em Arquitetura com ênfase em Habitabilidade e Economia da Construção pelo PROPAR-UFRGS. Arquiteto da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul – FASE/RS.

Dirceia Fajardo

Licenciada em História e mestranda em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação na UFRGS. Agente Socioeducador do Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul – FASE/RS.

Elenice Maria Cammarosano Onofre

Pedagoga, mestre e doutora em Educação. Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

Elionaldo Fernandes Julião

Graduado em Letras, mestre em Educação e Doutor em Ciências Sociais. Professor Adjunto do Instituto de Educação de Angra dos Reis e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

Hebe Signorini Gonçalves

Graduada em Psicologia, mestre e Doutora em Psicologia pela PUC-Rio. Professora do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, membro associado do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas sobre a Infância e Adolescência Contemporâneas (NIPIAC) e professora do Curso de Pós-Graduação em Psicologia da UFRJ.

Irandi Pereira

Pedagoga, mestre e doutora em educação pela USP. Docente do curso de Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a

Lei (UNIBAN) e coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Adolescente e Gestão da Política Socioeducativa – NEPAG.

Janaína Dória Líbano Soares

Graduada em Farmácia e Doutora em Ciências Biológicas-Fisiologia -IBCCF-UFRJ. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) e coordenadora do Curso de Graduação em Farmácia do IFRJ. Coordenadora Institucional do Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde-PRÓSAÚDE / PETSÁUDE - IFRJ/SMSDC.

Jônatas da Cruz Marreiros

Graduando de Farmácia do IFRJ. Pesquisador na área de Saúde Mental e de Promoção de Saúde em Situação de Risco e Vulnerabilidade Biopsicossocial.

Karina Vogel

Licenciada em Filosofia, especialista em PROEJA pela UFGRS. Agente Socioeducadora do Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul – FASE/RS.

Maria Helena Zamora

Psicóloga, mestre e doutora em psicologia pela PUC-Rio. Docente do Programa de Pós Graduação em Psicologia Clínica da PUC-Rio e colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UNIVERSO.

Mário Volpi

Formado em filosofia e mestre em políticas sociais. Coordenador do Programa Cidadania dos Adolescentes do UNICEF no Brasil.

Mauro Mathias Junior

Mestre em Adolescente em Conflito com a Lei pela Universidade Bandeirante – UNBAN/SP. Psicólogo e trabalha com medida socioeducativa na Fundação Casa – SP.

Paulo Carrano

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Coordenador do Grupo de Pesquisa Observatório Jovem do Rio de Janeiro (UFF).

Patrícia Laurindo Calado

Graduada em Pedagogia e mestre em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro. É professora substituta da Faculdade de educação da UFRJ.

Raquel Gomes Devolder

Mestranda em Psicanálise da UERJ. Psicóloga do Departamento Geral de Ações Socioeducativas – DEGASE.

Soraya Sampaio Vergílio

Graduada em Letras e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Assessora da Assessoria de Sistematização Institucional do Departamento Geral de Ações Socioeducativas – Novo DEGASE.

Yasmim de Menezes França

Estudante de graduação em Psicologia na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Políticas Públicas de Juventude: desafios da prática¹

Paulo Carrano

O seminário que deu origem a este artigo ocorreu em momento oportuno para o balanço sobre o quanto se avançou no Brasil neste ainda recente campo das Políticas Públicas de Juventude (PPJs). Sem dúvida, avançamos nos últimos oito anos, especialmente, no âmbito das representações sobre os jovens no Brasil. Já não é possível, no campo democrático, conceber o fazer política pública de juventude reiterando discursos que enxerguem nos jovens, notadamente os populares, somente problemas sociais que precisam de equacionamento pela via do controle social e da tutela de tempos e espaços. Um elemento de significativa positividade que pudemos observar no decorrer da última década diz respeito à afirmação das políticas públicas de juventude como um campo dos direitos por excelência. Não devemos nos enganar, contudo, e pensar que entramos numa era de consensos sobre a “questão da juventude no Brasil”. Há atravessamentos políticos e sociais – contradições – que não nos permitem ser ingênuos a ponto de pensar que todos os atores políticos presentes no campo compreendem da mesma maneira os “direitos de juventude”.

Na sequência do artigo, pretendo me deter em três pontos que julgo pertinentes ao presente debate. O primeiro ponto encontra-se relacionado com a necessidade de inserir as políticas públicas de juventude no debate mais amplo dos direitos sociais e do combate às desigualdades, condição que julgo imprescindível para superar o caráter periférico e compensatório das ações públicas relacionadas com a juventude no Brasil. Num segundo ponto do artigo, procuro apresentar o que estou considerado como “a nova condição juvenil”, contexto societário que embaralha os termos tradicionalmente aceitos

1 Artigo originalmente publicado em: Juventude em pauta : políticas públicas no Brasil / Fernanda de Carvalho Papa, Maria Virgínia de Freitas, organizadoras. – São Paulo : Peirópolis, Ação Educativa e Fundação Friedrich Ebert,2011.

e reconhecidos como organizadores da compreensão do que venha a ser um jovem ou um adulto e que também compromete a própria capacidade explicativa da categoria “transição para a vida adulta”. Por fim, comento, ainda que de sobrevoo, sobre a política nacional de juventude que se expressa, principalmente, pela criação da Secretaria Nacional e do Conselho Nacional de Juventude, mas que também se apresenta por outros ministérios sem que sejam, necessariamente, formuladas políticas integradas para a juventude e efetivamente realizadas.

Uma das tarefas democráticas no campo das PPJs é a de instaurar esferas públicas participativas para que as divergências possam emergir e as contradições possam ser mediadas politicamente. Os consensos democráticos, sempre provisórios, se produzem em lutas políticas e negociações que resultam em políticas públicas coletivamente assumidas e socialmente controladas. É desta forma que a criação de arenas públicas para a discussão de concepções e mediação de conflitos pode se constituir como âncora democrática para uma dimensão participativa das políticas públicas de juventude. A arena pública das políticas de juventude não pode ser concebida como um campo de simples consensos e convergências de opiniões. É preciso estimular a *dimensão transgressora dos direitos* (TELLES, 2006) também no campo da juventude.

A arena pública das políticas de juventude precisa ser possibilidade de explicitação das desigualdades que perduram e se multiplicam no Brasil e que incidem diretamente sobre os jovens social e economicamente mais desprotegidos (jovens pobres e, principalmente, negros vitimados em grande e vergonhosa escala; jovens mulheres, portadores de deficiência, jovens de comunidades tradicionais, jovens pobres moradores de áreas rurais). São esses jovens que mais sofrem o peso das injustas relações entre o capital e o trabalho, que são esmagados pelas estruturas políticas e econômicas que produzem os “jovens com futuro garantido” das classes superiores e os “jovens de vida incerta”, ocupantes dos estratos sociais e econômicos mais

baixos da vida social brasileira. Como pensar em políticas de juventude desconhecendo que são os jovens pobres e negros as vítimas preferenciais das forças policiais e grupos de extermínio? Que são esses também que carregam a pesada herança do passado escravocrata que impediu a mobilidade social de seus antepassados, fantasma da iniquidade colonial que ainda os assombra e interdita caminhos na vida escolar e no mudo do trabalho? Como omitir do debate público que são as jovens mulheres que ocupam os piores postos de trabalho, ainda que mais escolarizadas, e que essas são presença majoritária no trabalho doméstico, herdeiro das relações escravocratas no Brasil e com pior remuneração mesmo quando nos mesmos postos de trabalho que homens?

Sem dúvida, não acredito em pactos inspirados na noção de que todos querem o melhor para os jovens no Brasil, independentemente de seus vínculos partidários, interesses econômicos e posicionamentos na estrutura socioeconômica. Não será sem conflito e luta social democrática que superaremos as muitas contradições sociais e condições de desigualdade que minam as possibilidades da vivência feliz e segura do tempo de juventude para a maioria dos jovens no Brasil. O caminho mais promissor me parece ser o da necessária promoção de esferas públicas conflitivas onde os próprios jovens possam, como “sujeitos falantes” (RANCIÈRE, 1996), enunciar suas demandas por direitos, denunciar as injustiças que os oprimem e articular alternativas coletivas de luta social. Desta forma, e somente assim, é que vejo possibilidade de produzir consensos ativos entre os diferentes sujeitos de direitos em disputa democrática. De forma distinta dos acordos negociados em gabinetes e nos fóruns de impactos meramente simbólicos e midiáticos, esses consensos ativos, gestados em arenas públicas conflitivas, são produtores também de legitimidades políticas mediadoras que podem se materializar em nova geração de políticas públicas de juventude.

Sobre essa perspectiva de se colocar a questão dos direitos na ótica dos sujeitos da política, Telles (2006), afirma:

Colocar os direitos na ótica dos sujeitos que os pronunciam significa, de partida, recusar a ideia corrente de que esses direitos não são mais do que a resposta a um suposto mundo das necessidades e das carências. Pois essa palavra que diz o justo e o injusto está carregada de positividade, é através dela que os princípios universais de cidadania se singularizam no registro do conflito e do dissenso quanto à medida de igualdade e à regra de justiça que devem prevalecer nas relações sociais. Para além das garantias formais inscritas na lei, os direitos estruturam uma linguagem pública que baliza os critérios pelos quais os dramas da existência são problematizados em suas exigências de equidade e justiça. E isso significa um certo modo de tipificar a ordem de suas causalidades e definir as responsabilidades envolvidas, de figurar diferenças e desigualdades, e de conceber a ordem das equivalências que os princípios de igualdade e de justiça supõem, porém como problema irreduzível à equação jurídica da lei, pois pertinente ao terreno conflituoso e problemático da vida social. (p 178)

No que pesem os referidos avanços democráticos e narrativos sobre os jovens no plano da sociedade civil e de governos, é preciso dizer que ainda perdura o abismo entre concepções e práticas, entre as demandas por direitos manifestas pelos jovens e respostas na forma de políticas públicas efetivas. O diagnóstico que faço é de que as PPJs ainda não se constituíram em suportes suficientes para que os jovens brasileiros possam viver com dignidade o tempo de juventude e, também, caminhar em transições não tão acidentadas para a autonomia na vida adulta. Temos de cuidar, analiticamente, para não atribuir às políticas de juventude as melhorias nas condições de vida de jovens das classes populares, pois elas podem ter ocorrido como efeito social proveniente da estabilidade econômica vivida pelo país nos últimos anos e das políticas de transferência de renda focadas nas famílias.

Na última década, foram criadas institucionalidades políticas (secretarias, coordenações, assessorias e conselhos) de juventude nos diferentes níveis de governo que expressam a maior sensibilidade para a urgência de se coordenar ações específicas para os jovens no Brasil. É possível dizer, contudo, que a fragilidade institucional das PPJs é evidente.

Destaco a fragmentação, a superposição das ações públicas e descontinuidade administrativa, a inconsistência do marco legal, a insuficiência de orçamentos, de recursos humanos e materiais, a despreocupação com as pesquisas de caráter nacional e a não construção de indicadores sociais sólidos, nacionais e comparáveis ao longo do tempo. Estas ainda são marcas indelévels na gestão das políticas e ações públicas destinadas aos jovens no Brasil.

As políticas de juventude fazem parte do campo mais amplo das políticas que buscam assegurar direitos sociais. Esta afirmação de caráter aparentemente óbvio precisa ser feita e reiterada como forma de alerta e combate ao isolacionismo temático que as políticas públicas de juventude costumam vivenciar. Inserir as políticas de juventude no debate mais amplo pelos direitos sociais públicos, e na luta contra as desigualdades no Brasil, pode se constituir em via estratégica para a afirmação do campo das PPJs nas políticas de Estado. Sabemos que são essas políticas que podem durar no tempo e no espaço, adquirir maturidade institucional, profissionalizar agentes públicos, criar canais duradouros e efetivos de diálogo com a sociedade civil, perenizar e atualizar orçamentos e, dessa forma, atravessar qualificadamente o jogo de conveniências e compromissos políticos partidários que emergem a cada mudança de governo.

Souza (2006), em resumo, assim define a política pública:

(...) como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (p. 26).

Considero que as políticas públicas são também, em última instância, espaço-tempo de mediação da luta dos grupos sociais e políticos pelos recursos escassos do Estado. Recursos esses que tendem a ser apropriados privadamente pelos grupos políticos,

culturais e econômicos que detêm a hegemonia no interior da máquina pública. Neste sentido, pensar em políticas de juventude diz respeito também à necessidade de não se perder de vista os vínculos entre o Estado, a Política, a Economia, a Cultura e a Sociedade. Perder de vista as referidas dimensões pode significar conceber a política pública apenas em sua instrumentalidade de gestão de problemas sociais.

É preciso pensar permanentemente no ciclo da gestão das políticas públicas de forma que rumos possam ser corrigidos no tempo de determinada gestão. O acerto e o erro, a efetividade e a ineficiência estão em jogo no processo global, no longo ciclo das ações, mas também em diferentes e sensíveis momentos. A política pública pode ser entendida como um ciclo deliberativo formado por diferentes estágios e que se constitui num processo dinâmico e de aprendizado: a definição de agenda, a identificação de alternativas, a avaliação das opções, a seleção das opções, a implementação e avaliação (SOUZA, 2006).

Para efeito do debate sobre concepções de política pública de juventude empreendido neste artigo, tomemos a primeira das etapas do referido ciclo das políticas, ou seja, a definição da agenda. Assim, é preciso perguntar como a juventude entrou na agenda pública brasileira e quais sentidos a sua enunciação estaria representando hoje no direcionamento das políticas públicas.

A literatura sobre a relação dos jovens com as políticas públicas, não apenas no Brasil, relata a maneira como a preocupação com a juventude se deu pela via do jovem como eixo problemático para a sociedade. Os jovens foram vistos como possibilidades de corrupção dos costumes (juventude transviada na década de 1950), como focos de agitação social e subversão da ordem pública (anos de 1960 e 1970), como promotores e também vítimas de situações de violência e risco social (anos 1980 e 1990), e, ainda, como sujeitos vulneráveis frente ao desemprego, à desocupação e à perda de vínculos institucionais. Neste último aspecto, cabe destacar a maior atenção dada ao fenômeno do

desemprego de homens jovens, muito frequentemente associado ao risco potencial de geração de jovens para o crime – “jovens como presa fácil do tráfico de drogas” – e, neste sentido, a desocupação de jovens mulheres – culturalmente vivida no espaço doméstico – nunca fez acender as luzes de alerta na agenda pública. Essas são representações dominantes de épocas, mas que, em grande medida, transcendem as próprias épocas e, não raramente, são encontradas hibridizadas em concepções do presente.

A rápida periodização acima nos permite lembrar a noção de que, ao se referir à juventude, não tratamos apenas de idade, mas, fundamentalmente, de representações sobre o ciclo de vida. Representações estigmatizadas, e que enxergam o jovem como problema social, estimulam respostas públicas de caráter profilático, tutelam corpos, tempos e espaços e são pouco sensíveis às razões, sentimentos e vivências reais dos sujeitos aos quais se destinam as políticas.

Pode-se reconhecer também a existência de representações positivadas sobre os jovens e que os consideram não como problemas, mas como soluções – raramente sob a ótica das ações coletivas e estimuladoras do conflito público – para seus próprios problemas e de suas realidades locais: “jovens protagonistas”, “jovens agentes de desenvolvimento local”, “jovens empreendedores”, “jovens voluntários”, dentre outras denominações.

Considero que, em grande medida, as boas intenções relacionadas com a noção de protagonismo juvenil, por exemplo, foram também formas de pedagogização da participação de jovens na direção do controle social e do ajustamento. E isso ocorreu em comunidades que necessitavam elaborar agendas conflitivas para superar suas contradições relacionadas com a sonegação de direitos na desigual sociedade brasileira.

Em pesquisa que investigou políticas públicas municipais em oito Regiões Metropolitanas brasileiras percebeu-se ampla presença da noção de protagonismo juvenil nos depoimentos dos gestores e nos textos dos projetos formulados.

Contraditoriamente, constatou-se que as práticas desenvolvidas eram muito pouco estimulantes da participação, sendo que as palestras de conscientização, especialmente sobre prevenção da gravidez e uso de drogas, eram as atividades mais desenvolvidas em quase todas as regiões (SPOSITO, 2007).

No caso das políticas públicas destinadas aos jovens na última década, nota-se que elas se destinaram muito mais a oferecer aquilo que se intuiu ser as necessidades dos jovens e muito menos a se ocupar em indagar ou provocar processos que abrissem espaços e tempos de diálogo para que os próprios jovens apontassem caminhos e demandas. Os jovens precisam de espaços e tempos não apenas para receber projetos pré-concebidos por lógicas adultas; eles e elas querem dizer o que precisam e sinalizar para o que podem fazer individual e coletivamente.

A história recente das políticas de juventude e ações sociais destinadas aos jovens confunde-se com a referida invenção de personagens – protagonistas, empreendedores etc. – de pouco diálogo com os sujeitos realmente existentes nos territórios. Muitas dessas intervenções são pautadas por concepções idealizadas e instrumentalmente manipuladas na forma de planos de ação hierarquicamente concebidos e não raramente sob a direção, ainda que moral, de agências internacionais de desenvolvimento que conseguem induzir modelos transnacionais de políticas de juventude através da exportação de suas pautas e agendas de prioridades para os governos nacionais.

É hora de procurar organizar a agenda pública das políticas com base no entendimento sobre a contemporânea condição juvenil e na vida real dos jovens destinatários das políticas. Um esforço de desconstrução das representações idealizadas sobre os jovens se faz necessário, como forma de superar a noção de “etapa de transição”. Isso para concebê-la como momento do ciclo de vida, com uma finalidade intrínseca, lugar e tempo social, onde os jovens são “autoridades” diretoras de seus próprios destinos e escolhas biográficas.

A contemporânea condição juvenil

Para Melucci (2004), ser jovem não é tanto um destino, mas escolha de transformar e dirigir a existência. É nesta perspectiva que os jovens são considerados pelo autor como a ponta de um iceberg que, se compreendida, pode explicar as linhas de força que alicerçarão as sociedades no futuro (Melucci, 2001 e 2004). E, se para o autor italiano a “juventude nunca acaba” é porque nela se estão jogando e se afirmando os traços profundos da personalidade que nos acompanharão por toda a vida. Hoje, os jovens possuem um campo maior de autonomia frente às instituições do denominado “mundo adulto” para construir seus próprios acervos e identidades culturais. Há uma rua de mão dupla entre aquilo que os jovens herdam e a capacidade de cada um construir seus próprios repertórios culturais.

Sem desconsiderar os pesos específicos das estruturas e condicionamentos sociais, um dos princípios organizadores dos processos produtores das identidades contemporâneas diz respeito ao fato dos sujeitos selecionarem as diferenças com as quais querem ser reconhecidos socialmente. Isso faz com que a identidade seja muito mais uma escolha do que uma imposição. Uma das mais importantes tarefas das instituições, hoje, seria a de contribuir para que os jovens pudessem realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e constituir os seus próprios acervos de valores e conhecimentos que já não são mais impostos como heranças familiares ou institucionais. O peso da tradição encontra-se diluído e os caminhos a seguir são mais incertos. Os jovens fazem seus trânsitos para aquilo que chamamos de vida adulta no contexto de sociedades produtoras de riscos – muitos deles experimentados de forma inédita, tal como o da ameaça ambiental, do medo da morte precoce e das violências que se multiplicam em áreas urbanas e rurais–, mas também experimentam processos societários com maiores campos de possibilidades para a realização de apostas frente ao futuro.

A sociedade se vê atravessada por processos societários inéditos como consequência de mutações de natureza global. Um tempo histórico de *aceleração temporal* estaria criando uma *nova juventude* (LECCARDI, 2005). Essa se desenvolveria em contextos de novas alternativas de vida apresentadas pelo desenvolvimento científico-tecnológico e novos padrões culturais nos relacionamentos entre as gerações. Há riscos e incertezas provocados por um processo de globalização marcado pela desigualdade de oportunidades e pela fragilização dos vínculos institucionais. Para Leccardi (idem), a velocidade contemporânea tem consequências marcantes, não só para a vida das instituições, mas também para construções biográficas individuais, que são forçadas a uma contínua mistura.

O debate sobre os jovens e a juventude assumiu distintas configurações que orientam diferentes maneiras de pensar a juventude. A definição pela coorte de idade é uma maneira de se definir o universo de sujeitos que habitariam o tempo da juventude. Este é um critério variável e muda de país para país. Na América Latina vai se estabelecendo o consenso de que os jovens devem ser considerados até os 29 anos². A definição da juventude por idade encontra elementos objetivos no aspecto da maturidade biológica e sua delimitação se reveste de importância para as políticas públicas, notadamente, quando se pensa em contagem de população, definição de políticas e recursos orçamentários. Compreender os jovens apenas pelo fator idade, contudo, seria simplificar uma realidade complexa, que envolve elementos relacionados ao simbólico, ao cultural e aos condicionantes econômicos e sociais que estruturam as sociedades.

E mesmo as contagens censitárias e sondagens reagem às transformações ocorridas nos planos econômicos, culturais e

2 O Congresso Nacional Brasileiro, em 13 de julho de 2010, aprovou a PEC (Projeto de Emenda Constitucional) 42/2008, a chamada PEC da Juventude, que insere na Constituição o termo “juventude” e estabelece a faixa etária de 15 a 29 anos para essa população. Sobre a PEC da Juventude consultar: www.juventude.gov.br

políticos. Recentemente, o instituto de pesquisa IARD³, principal instituto de pesquisas e sondagens sobre a realidade dos jovens italianos, alterou a coorte superior de suas pesquisas para a faixa de 34 anos. Operou dessa forma na busca de capturar a dinâmica social daqueles indivíduos que prolongam a juventude por não encontrar os caminhos de trânsito social e econômico para a vida adulta. São jovens que permanecem na casa de seus pais por opção, prolongam o período de formação escolar ou experimentam a dependência econômica familiar provocada pela retração dos níveis de emprego no quadro do desemprego estrutural que se globalizou.

Sem desconhecer as outras maneiras possíveis de se enxergar a juventude, autores enfatizam os processos de transição para a vida adulta e centram análises nos diferentes processos culturais e históricos que configuram as novas gerações de adultos (Dubet, 1996; Galland, 1996; Attias-Donfut, 1996, Pais, 2003). A combinação de distintas maneiras de enxergar a questão juvenil colabora para se tentar responder à pergunta sobre quando alguém deixa de ser jovem e atinge a vida adulta. Esta resposta, que não pode ser dada definitivamente, depende tanto dos indicadores relacionados às transformações vividas pelo corpo biológico quanto àquilo que se refere aos dados sociais objetivos e às representações que cada sociedade empresta ao conceito de jovem e juventude. Em outras palavras, trata-se da idade objetiva, medida em anos de vida, em combinação com as representações sociais que são feitas sobre as idades.

Um dos traços mais significativos das sociedades ocidentais é que crianças e jovens passam a ser vistos como sujeitos de direitos e, especialmente os jovens, como sujeitos de consumo. A expansão da escola, a criação de mercado cultural juvenil exclusivo e a postergação da inserção no mundo do trabalho são marcas objetivas da constituição das representações sociais sobre o ser jovem na sociedade. A realização plena deste ideal de jovem liberado das pressões do mundo do trabalho e dedicado ao

3 <http://www.institutoiard.it/intro.asp>

estudo e aos lazeres é objetivamente inatingível para a maioria dos jovens. Entretanto, este ideal-tipo de vivência do tempo juventude é visivelmente existente no plano simbólico. Precisamos estar atentos para a distância existente entre as representações que fazemos sobre as idades e as idades realmente vividas pelos jovens em suas experiências biográficas. Bourdieu (1983) afirmou que a juventude é apenas uma palavra, trazendo a reflexão sobre a necessária relatividade histórica e social deste ciclo de vida que não pode ser enxergado como uma coisa em si, mas que precisa ser compreendido em seus relacionamentos entre diferentes grupos sociais, sociedades e classes de idade. Porém, é preciso considerar que “juventude” é noção produtora de sentidos e contribui para o estabelecimento de representações sociais. Somos sempre o jovem ou o velho de alguém, disse também o sociólogo francês.

As passagens entre os tempos da infância, da adolescência, da juventude e da vida adulta podem ser entendidas como “acordos societários”. De certa forma, as sociedades estabelecem *acordos intersubjetivos* e normas culturais que definem o modo como o juvenil é conceituado ou representado (condição juvenil). Em algumas sociedades os rituais de passagem para a vida adulta são bem delimitados e se configuram em ritos sociais. Em nossas sociedades, principalmente urbanas, as fronteiras encontram-se cada vez mais borradas e as passagens de épocas geracionais não possuem marcadores precisos. Calvo (2005) formula a ideia da existência de um bloqueio da emancipação juvenil que se caracterizaria pelo aumento da duração média do lapso vital. A juventude deixa, então, de ser uma passagem entre a infância e a vida adulta para eternizar-se; evidência disso seria a quase impossibilidade de os jovens conseguirem meios para constituir família e sair da casa dos pais antes dos 30 anos. A manutenção dos vínculos de dependência material familiar em quadro de emancipação simbólica seria outra evidência do fenômeno do prolongamento da juventude.

Algumas dimensões marcavam o fim da juventude e a entrada dos jovens no mundo adulto: terminar os estudos,

conseguir trabalho, sair da casa dos pais, constituir a própria moradia e família, casar e ter filhos. Estas são “estações” de uma trajetória juvenil idealizada, que não pode mais servir para caracterizar definitivamente a “transição da juventude para a vida adulta”. A perda da linearidade neste processo pode ser apontada como uma das marcas da vivência da juventude na sociedade contemporânea. Pais (2003) denomina este processo de passagem das formas lineares de transição para passagens de características inéditas como de “tipo *yo-yo*”, reversíveis ou labirínticas.

Jacques-Schaller (2009) radicaliza o debate ao afirmar que não há mais transição para a vida adulta. A indeterminação das idades teria levado ao fim da passagem e tudo se resumiria à gestão dos momentos. No contexto da erosão dos aparelhos de socialização e das próprias capacidades das instituições em se afirmarem na vida social, faria mais sentido focar o interesse das pesquisas, por exemplo, nos jovens e não nos aparelhos de socialização e instituições. Para Jacques-Schaller (*idem*), o importante seria tentar perceber, no encontro com os jovens, os *pontos de conflito*, tal como assinalou Alain Touraine, ou *pontos de controvérsia*, na esteira de Bruno Latour, que fariam emergir a realidade dos próprios aparelhos e instituições. Schaller assinalou, ainda, que, na França, os jovens vivem – encontram sentidos – em lugares (internet, trabalhos, lazeres) distintos da escola.

Neste debate, longe de se definir se ainda é possível falar ou não de transição, torna-se mais importante ter em conta as muitas maneiras de ser jovem hoje e também inventariar os pontos sempre móveis de demarcação da “entrada na vida adulta”. Os jovens vivem experiências concretas que se aproximam mais ou menos da “condição juvenil” representada como a ideal ou dominante. Em outras palavras, nem todos os jovens vivem a sua juventude como uma situação de trânsito e preparação para as responsabilidades da vida adulta. Isso significa dizer, por exemplo, que, para jovens das classes populares, as responsabilidades da “vida adulta”, especialmente a “pressão” para a entrada no mercado de trabalho, ou ainda a experiência

da gravidez, de maternidade e de paternidade, chegam enquanto esses estão experimentando um tipo determinado de vivência do tempo de juventude. E nem mesmo a escola – esta instituição que criou um espaço-tempo específico para a socialização das gerações não adultas –, para muitos jovens das classes populares, pode ser vivida como momento de *moratória social* (MARGULIS E URRESTI, 1996)⁴, tempo de espera formativa que as sociedades costumam conceder como privilégio de classe para alguns de seus jovens.

As políticas de juventude precisam ter a capacidade de indagar, na construção de suas agendas, sobre os contemporâneos desafios para apoiar os jovens tanto na vivência do tempo presente quanto na realização de suas escolhas. O processo de tomada de decisões, quase sempre angustiante para os jovens, tem sido vivido como tempo de angústia e solidão. É neste sentido, que políticas democráticas de escuta, de oferta de novos repertórios culturais, aproximação e diálogo dos poderes públicos com os jovens podem favorecer que percursos biográficos tomem o rumo da autonomia e segurança cidadã que se espera que todos tenham na vida adulta. É neste sentido que as ações públicas dirigidas aos jovens deveriam se preocupar, mais com a esfera do desenvolvimento pessoal e recursos que esses dispõem para a conquista da autonomia do que estabelecer focos em processos de “socialização” ou “integração social”; essas figuras vêm caracterizando a intervenção sobre os jovens ao longo dos tempos. Jovens precisam ser apoiados com “suportes” (MARTUCCELLI: 2007a e 2007b⁵) que lhes permitam enfrentar as diferentes “provas” existenciais que se apresentam em seus caminhos rumo à emancipação social, econômica, cultural e política.

4 A moratória é compreendida como uma licença da necessidade do trabalho que permitiria ao jovem dedicar-se à formação, aos estudos, ao associativismo e aos lazeres.

5 Os suportes podem ser definidos como a relação entre recursos subjetivos que os indivíduos conseguem articular para que se sustentem a si mesmos e o entorno social existente na forma de redes e apoios materiais e simbólicos. E, dentre esses suportes, podem ser elencadas as diferentes possibilidades de políticas públicas de juventude.

Políticas de juventude: entre concepções holísticas e setoriais

Uma das evidências do caráter fragmentário e pouco integrado das diferentes ações públicas dirigidas aos jovens – algo que compromete até mesmo o próprio conceito de política pública – diz respeito à focalização das diretrizes no que poderíamos denominar de “jovem temático”. Este surge como expressão modelar do “público alvo” que as ações desenvolvidas nos diferentes âmbitos ministeriais ou em secretarias de governo pretendem “atingir”. Nesta perspectiva tem-se: o “jovem-aluno”, o “jovem-filho”, o “jovem-infrator”, “a jovem-mãe”, “a jovem que não queremos que seja mãe”, “o jovem rural” etc. Deixo a cada um dos leitores o exercício de encontrar cada um desses tipos em seus respectivos ministérios ou mesmo secretarias distintas em cada uma das pastas ministeriais. E também o esforço de tentar perceber as concordâncias de princípios, objetivos, práticas e processos avaliativos existentes nas diferentes áreas governamentais. Há um dualismo no campo das políticas públicas de juventude que se expressa pela distinção entre políticas concebidas com “cabeça de jovem” – atentas à contemporaneidade da condição juvenil – e políticas gestadas na lógica mental do “mundo adulto” e suas instituições. Tentemos perceber dois casos exemplares relacionados com a referida dualidade que se expressa na ação governamental. Pode-se dizer que a Secretaria Nacional de Juventude, malgrado suas contradições internas, se esforça em escutar e atuar com a “cabeça do jovem”, buscando se aproximar das especificidades do ser jovem hoje, a ponto de ter sido a criadora do ProJovem, autodenominado como “Escola de Juventude”. O Ministério de Educação, por sua vez, é renitente em operar com “cabeça de adulto” e somente com muita dificuldade consegue enxergar “jovens” e “juventude” aonde sempre viu as categorias institucionais de “estudantes” e “alunos”, ou seja, individualidades dirigidas ao intencionado sucesso escolar e não sujeitos culturais completos para os quais a escolarização é apenas uma, e não menos importante, faceta de suas vidas. O Ministério

da Saúde, ao centrar suas ações no “adolescente”, concebido como sujeito de trânsito, cronicamente instável e em crise de passagem para a estabilidade almejada do ideal adulto, pode estar deixando de considerar as nuances da extensa e complexa faixa etária que engloba adolescência e juventude. Por sua vez, no Ministério do Desenvolvimento Social, parece predominar a concepção de que mais vale desenvolver políticas orientadas para a integração familiar do adolescente do que estimular ações públicas que favoreçam a autonomização do jovem homem e da jovem mulher.

Neste momento de balanço das políticas públicas nacionais de juventude no Brasil, é forçoso dizer que o que se espera é que se empreendam avanços na capacidade de coordenação política e gerencial das políticas públicas de juventude. Torna-se necessário formular, com clareza e a máxima participação social, os objetivos das políticas, as metas, os métodos e os tempos de execução, tornar públicos os orçamentos disponíveis, assim como as formas de avaliação e os critérios de seleção dos agentes que realizarão as avaliações.

A Secretaria Nacional de Juventude tem o desafio de enfrentar a situação político institucional que colocou para si e que diz respeito à convivência de objetivos amplos e ambiciosos – tal como a criação e gerência do Projovem – ao mesmo tempo em que não logrou constituir estruturas e recursos (materiais, humanos e orçamentários) equivalentes aos referidos objetivos. Do meu ponto de vista, a Secretaria Nacional de Juventude ampliará sua importância na esfera governamental ao aprimorar o esforço que vem realizando de coordenação política e de estímulo à sinergia entre as diferentes áreas de governo afeitas ao tema da juventude.

As políticas de juventude espalhadas pelos diferentes ministérios e secretarias necessitam diversificar seus cardápios de ofertas de forma a dialogar com as necessidades e demandas plurais dos públicos jovens. Em grande medida, as ações

públicas de juventude podem ser majoritariamente classificadas em *políticas de gestão do presente*. São, em sua maioria, projetos e programas orientados para a vivência de momentos relacionados com o estímulo à participação, e à fruição de tempos e espaços de lazer, estas últimas costumam ser fortemente orientadas para o controle social do tempo livre.

As políticas *voltadas para o futuro*, que podem ser consideradas mais estruturantes da vida dos jovens e que se relacionam diretamente com o aumento das chances de mobilidade social, são de mais rara ocorrência. Podem ser listadas neste rol as ações e políticas de educação, formação e qualificação profissional, inserção protegida no mundo do trabalho e saúde pública. Ainda na perspectiva de ampliação do cardápio de oferta de políticas de suportes para que jovens possam realizar seus percursos biográficos rumo à emancipação, encontram-se as iniciativas de apoio à mobilidade territorial (subsídio ao transporte público local, regional, nacional e internacional) e também aquelas que podem favorecer a aquisição de moradia, que permitam aos jovens constituir sua própria família de forma independente da casa de pais e parentes.

Por fim, ressalta-se que as políticas de juventude não precisam optar entre ser universais ou ser focalizadas. Elas, pelo contrário, devem, por princípio, ser para todos os jovens e também orientadas para os que mais precisam. O desafio é o de buscar dar respostas na forma de políticas públicas cada vez mais individualizadas, desagregadas para territórios e grupos específicos. Ainda que não se possa evitar determinado nível de padronização, por cima, que as definições posicionais tendem a oferecer (faixa de renda, vulnerabilidades sociais apreendidas pelas estatísticas etc), é possível refinar instrumentos que permitam capturar o máximo de heterogeneidade possível dos destinatários das políticas. Neste sentido, torna-se importante equilibrar métodos de investigação que combinem análises quantitativas – que permitam reconhecer a população juvenil – e análise qualitativas – que auxiliem a inventariar percursos e

fluxos de relacionamentos sociais.

As políticas de juventude se encontram frente à necessidade de prover ações para todos os jovens e também para aqueles em condições especiais de vulnerabilidade. A pluralização e individualização dos cursos e estilos de vida cobram a formulação de programas não padronizados e flexíveis e que façam sentido para diferentes públicos cada vez mais individualizados.

É nesta perspectiva, de combinar o universal público com a busca da equidade no atendimento das demandas, que as políticas públicas de juventude necessitam se constituir: como um cardápio variado de opções que possam fazer sentido e diferença para diferentes públicos, percursos biográficos, necessidades pessoais e interesses coletivos.

Referências Bibliográficas

ATTIAS-DONFUT, Claudine. **Jeunesse et conjugaison des temps**. Sociologie et sociétés, v 28, n. 1, 1996.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983, 112-121.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983, 112-121.

CALVO, Gil. El envejecimiento de la juventud. In: Autonomia de la juventud en Europa. **Revista Injuve**, n. 71, pp. 11-19, 2005.

DUBET, François. Des jeneusses et des sociologies. Le cas français. *Sociologie et société*. **Les jeunes**. Montreal, vol. 28, n. 1, p. 13-22, Printemps, 1996.

GALLAND, Olivier. **Les jeunes**. 5e ed. Paris: La Découverte, 1996.

JACQUES-SCHALLER, Jean. **Conferência proferida no Seminário de Pesquisa, organizado pelo Grupo de Estudos de Temas em Sociologia da Educação (GETESE)**, coordenado professora Marília Spósito (Faculdade de Educação da USP, agosto de 2009).

LECCARDI, Carmen. Facing uncertainty - Temporality and biographies in the new century. In: **Nordic Journal of Youth Research**, London, Vol 13(2): 123-146, 2005.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996. p. 13-31.

MARTUCCELLI, Danilo. **Cambio de Rumbo: La sociedad a escala del individuo**. Santiago: LOM Ediciones, 2007a.

_____. **Gramáticas del individuo**. Buenos Aires: Losada, 2007b.

MELUCCI, A. **O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global**. São Leopoldo/RS: Edt. Unisinos, 2004.

_____. **A Invenção do Presente:** movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscates:** jovens, trabalho e futuro. Porto: AMBAR, 2003.

RANCIÈRE, Jacques. O desentendimento: política e filosofia. São Paulo: Edt. 34, 1996.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SPOSITO, Marília. **Espaços públicos e tempos juvenis.** São Paulo: Global, 2007.

TELLES, Vera Silva. **Direitos Sociais: afinal do que se trata?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

Juventude: Direitos Humanos, Segurança Pública e Sistema Socioeducativo

Mário Volpi

O debate sobre a segurança pública aproxima-se das questões relativas à adolescência com uma tendência de valorizar de forma excessiva a prática de atos infracionais por adolescentes, tratando-os, na maioria das vezes, como agressores e até como “causa” do aumento da violência em função do seu comportamento, e da facilidade com que praticam atos infracionais protegidos por uma lei condescendente.

Esta visão ignora as múltiplas causas que produzem a violência na sociedade, mas ignora principalmente as estatísticas que expõem claramente que a violência tem nos adultos os seus principais perpetradores e nas crianças e nos adolescentes as principais vítimas.

Apenas para exemplificar os dados mais recentes sobre a população do sistema penitenciário brasileiro, informações indicam que o Brasil tem a quarta maior população carcerária do mundo e um sistema prisional superlotado com mais de 500 mil presos. Segundo a organização não-governamental Centro Internacional para Estudos Prisionais (ICPS, na sigla em inglês), o Brasil só fica atrás em número de presos para os Estados Unidos (2,2 milhões), China (1,6 milhão) e Rússia (740 mil).

As informações do cadastro nacional organizado pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) sobre os adolescentes em conflito com a lei apontam que até junho de 2011, o sistema registrou ocorrências de 91.321 adolescentes. Desses, 29.506 estão em cumprimento de medidas socioeducativas.

Ao calcular a proporção de delitos praticados por adolescentes no total de delitos do país utilizando-se como

referência apenas estes grandes números, verificamos que menos de 5% dos delitos são cometidos por adolescentes. Mas mesmo entre este, 5% a maioria absoluta (75%), são delitos contra o patrimônio.

Se de uma maneira geral o debate sobre a ação socioeducativa dirigida aos adolescentes em conflito com a lei sofre da falta de profundidade e de apoio político e social para se constituir em um campo de pesquisa, reflexão e produção de conhecimentos, quando se trata de buscar no contexto da ação socioeducativa a reflexão sobre a dimensão da segurança, o que vamos encontrar é a quase negligência total em relação ao tema.

O esforço dos operadores do sistema em utilizar os instrumentais da sociologia, da psicologia, da criminologia, da pedagogia, da administração e de outras áreas relacionadas ao campo da ação socioeducativa esbarra no desinteresse e numa certa falta de “glamour” desta temática.

Das penas às medidas socioeducativas

Embora o surgimento das penitenciárias e do sistema penal como um sistema de controle do delito tenha surgido de forma mais estruturada na idade moderna, os suplícios, as penas, o encarceramento e a prisão são práticas das quais se tem notícia desde os primeiros registros dos processos, mesmo rudimentares, de organização social.

Ao estudar o delito é comum organizar os períodos da história ocidental em fases que iniciam com os códigos, leis e tradições da antiguidade⁶, passa pelos estudos de criminologia⁷,

6 A principal referência é o Código de Hamurabi de 1780 a.C, as leis contidas nos relatos da Bíblia, que segundo historiadores pode ter começado a ser escrita por volta de 1450 a.C, A Lei das 12 tábuas que constituiu a base do Direito Romano de 449 a.C.

7 Césare Lombroso (O homem delinqüente, de 1876) é o nome mais lembrado em função dos seus estudos sobre as características físicas do delinqüente e seu esforço em explicar o crime. Para ele a explicação do crime se encontrava no próprio delinqüente.

ampliando sua perspectiva nos estudos de sociologia⁸ que vão situar o criminoso na cultura, no contexto e na sociedade até os estudos mais recentes de política criminal que busca constituir-se em campo multidisciplinar que, reconhecendo a autonomia moral da pessoa, destitui-se de legitimidade para punir o *ser*, restringindo-se a interpretar, com base no Estado Democrático de Direito, o *agir* da pessoa⁹.

As prisões surgiram na idade moderna como forma de institucionalizar, objetivar e tornar a pena mais aceitável e administrável. Até então a prisão não era a pena em si, era apenas uma forma de guardar o prisioneiro até que se executasse a pena definida, em geral, o castigo físico, a mutilação, o desterro, o suplício e a morte nas suas mais diversas formas.

Os relatos contidos em obras clássicas da literatura como *Oliver Twist*, de Charles Dickens (1837), *Os miseráveis*, de Victor Hugo (1862), *Poema Pedagógico*, de Anton Makarenko (1935), *Capitães da Areia*, de Jorge Amado (1934) e obras jornalísticas como *Pixote - Infância dos Mortos*, de José Louzeiro (1977), ou mesmo a autobiografia *Queda para o alto*, de Anderson Herzer (1982), oferecem uma visão de um passado onde a condição humana desaparece dos sujeitos submetidos à sentença de prisão e passam a enfrentar toda sorte de maus-tratos, condições de insalubridade, sujeira, umidade e a presença de ratos, baratas e outros insetos que revelam um cenário degradante, humilhante e desumano.

Tendo teoricamente superado as visões que enxergavam no autor de um ato infracional um ser que precisava ser afastado da sociedade, punido e anulado socialmente, construiu-se a idéia

8 Neste caso a referência mais imediata é Emile Durkein (1895) que deu importante contribuição para estudar o delito como um fato social.

9 Neste sentido sugere-se a leitura de: Alessandro BARATTA, **Criminologia Crítica e crítica do Direito Penal**: introdução à Sociologia do Direito Penal. Rio de Janeiro: Revan, 1997. Nilo BATISTA, **Novas tendências do Direito Penal**. Rio de Janeiro: Revan, 2004. Loïc WACQUANT, **Punir os pobres**: uma nova gestão da miséria nos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2001.

de que os seres humanos podem reorganizar suas vidas, contribuir com a sociedade e, portanto, precisam ter a oportunidade de aprender a valorizar e respeitar a vida humana, estabelecer vínculos de respeito-mútuo e construir novas relações sociais.

Para o caso dos adolescentes em conflito com a lei estabeleceu-se, desde 1990, medidas socioeducativas cuja finalidade maior é interromper a trajetória do adolescente na prática de delitos. Para aplicar estas medidas, foi estabelecido um Sistema Nacional Socioeducativo, com o intuito de assegurar que os princípios estabelecidos na lei sejam integralmente incorporados às práticas sociais e institucionais.

Medida socioeducativa: ação para interromper a trajetória do adolescente na prática de atos infracionais.

Trata-se fundamentalmente de interromper uma trajetória, uma vez que o estudo com adolescentes privados de liberdade¹⁰ revelou que a prática de delitos por adolescentes é resultado de um caminho que o adolescente vai percorrendo na sua relação com a família, com a comunidade, com o Estado e com as políticas públicas. É muito raro o caso de adolescentes que em seu primeiro delito cometem um crime grave. Em geral, suas histórias de vida revelam um longo percurso de falta de limites e de condições objetivas para internalizar normas sociais. Por isso, destacamos que o ato infracional é resultado de uma trajetória e não um evento isolado na vida do adolescente.

É neste sentido que a medida socioeducativa tem uma tarefa única: interromper esta trajetória da prática de delitos na vida do adolescente.

Esta perspectiva parte de uma visão de que o delito é uma prática social, uma prática humana. Quer dizer que a prática

¹⁰ Volpi, Mário. Sem Liberdade Sem Direitos, Sem Liberdade, Sem Direitos. A privação de liberdade na percepção do adolescente - São Paulo-SP. Ed.CORTEZ. 2001.

de um delito é uma atitude de um ser humano que atua num determinado contexto e, portanto, não podemos desumanizar o delito como se fosse uma prática de um animal, de um ser irracional, desprovido de vontade, consciência e arbítrio.

Portanto, ao aplicar uma medida socioeducativa a um adolescente deve-se deixar claro que se está propondo aos adolescentes a reorganização de sua vida a partir de novos valores, novas relações e novas formas de intervenção social. Não faz sentido propor aos adolescentes a quem se atribui a prática de atos infracionais, lições baseadas em ideias genéricas do tipo “o crime não compensa”. O delito tem muita presença na sociedade e constitui para muitos uma estratégia de sobrevivência seja no mercado financeiro, na vida política, no mundo dos negócios, nas diferentes dinâmicas sociais. Fazer uma ruptura com o delito significa constituir uma contra tendência às dinâmicas instituídas na sociedade que se baseiam na competição, no consumismo, na superação do outro, no acúmulo de vantagens, na concentração de riquezas e na desigualdade.

Para fazer esta ruptura com o delito e construir esta contra tendência que demanda novos valores baseados na igualdade, na solidariedade, na construção coletiva do bem estar de todos, é preciso que o processo socioeducativo seja conduzido por profissionais que assumam seu papel de educadores.

Educador é aquele que tem uma existência anterior na história, experiência anterior no mundo e vivências significativas a partilhar. É aquele que abre a perspectiva ao adolescente de que a história é feita por escolhas humanas, por decisões que tomamos. O educador ajuda a entender que o mundo é maior que o lugar onde se vive e, portanto, pode-se ir além da realidade que envolve ou oprime. Também é importante destacar que o educador é aquele que compartilha com os adolescentes o prazer das conquistas obtidas, dos resultados alcançados, do quanto é bom ter um projeto de vida e lutar por sua realização.

Para que este educador encontre no adolescente um interlocutor que dialogue com esta perspectiva de mudar a trajetória, de reorganizar a vida, de construir um projeto de vida é preciso que ele descubra a adolescência como uma fase de interação, identidade e autonomia.

Discurso socioeducativo em estruturas e práticas repressivas

A observação da situação atual das instituições responsáveis pela aplicação das medidas socioeducativas aos adolescentes em conflito com a lei revela que o que aparentemente foi superado no campo teórico, não foi superado no mundo real.

Tomando como base os relatórios produzidos pelos juízes do Conselho Nacional de Justiça, como parte do programa “Justiça ao Jovem”¹¹, percebemos que os cenários da Idade Média e os relatos da literatura moderna se reproduzem de forma absurda nos dias de hoje.

Quando visitaram Brasília, a capital do país, os juízes encontraram “situação degradante em razão da superlotação. Alojamentos destinados a dois adolescentes são ocupados por quatro ou cinco, que são obrigados, durante a noite, a acomodar colchões no chão, uns parcialmente por sobre os outros... outro problema encontrado é a dificuldade de acesso de seus internos à educação, em função da constante falta de professores. Há deficiências também nas atividades profissionalizantes... os internos são obrigados a ficar na maior parte do dia nos alojamentos e se queixam da ociosidade, da escuridão, da umidade, de formigas, mosquitos e baratas. Além disso, como não há refeitório, as refeições são realizadas dentro dos próprios alojamentos, agravando ainda mais os problemas de higiene e ubridade”¹².

11 Vide relatórios atualizados das 27 unidades da federação in: <http://www.cnj.jus.br/programas-de-a-a-z/infancia-e-juventude/programa-justica-ao-jovem>

12 Relatório de visita realizada no dia 22 de novembro de 2010, pelos Juízes Substitutos do CNJ Daniel Issler e Reinaldo Cintra Torres de Carvalho.

Em 13 de setembro de 2012, as Juízas auxiliares da Presidência do CNJ, Cristiana de Faria Cordeiro e Joelci Araújo Diniz, visitaram o Amapá e diagnosticaram os mesmos problemas verificados em inspeção feita pelo CNJ dois anos antes. “A CIP, destinada aos adolescentes do sexo masculino, em cumprimento de internação provisória, apresentava as mesmas condições do relatório anterior: ambiente insalubre, estrutura prisional, ociosidade dos internos”. Segundo o relatório “na unidade feminina, havia uma adolescente que foi internada em Macapá sem ter cometido nenhum ato infracional, segundo o Juízo da Comarca de Serra do Navio. O Conselho Tutelar da Comarca pediu a internação da jovem por 45 dias, como medida protetiva”. Relato de mosquitos nos alojamentos, esgoto transbordando por causa do encanamento entupido e “agentes socioeducativos de ambos os sexos atendendo às internas que, para amenizar o calor, vestiam apenas roupas íntimas”, também constam do relatório do CNJ.

Onde se observa avanços, como no caso da Bahia, as juízas do CNJ em visita realizada em julho de 2012 constataram: “com efeito, embora o elemento humano se destaque na Comunidades de Atendimento Socioeducativo (CASE), destoa do atendimento prestado à população internada no ambiente físico em que está inserida, que em tudo lembra uma unidade prisional”.

No caso do Rio de Janeiro a visita do CNJ, em 2011, elogiou as mudanças de perspectiva com o fato das medidas socioeducativas estarem inseridas na Secretaria Estadual de Educação, mas não deixou de observar que “o fato da superlotação os faz dormir amontoados e a frequência à escola não seja assegurada para todos. Notou-se que a equipe de professores existente na unidade se apresenta interessada e disposta a cumprir sua função, mas em decorrência da superlotação, o trabalho fica comprometido”.

Em visita a Santa Catarina, em 31 de julho de 2012, as juízas do CNJ encontram uma situação positiva na cidade de Blumenau onde “a franqueza e o diálogo entre a direção e os

adolescentes mostrou-se meio bem mais eficiente para a solução de conflitos que as ameaças e até castigos observados em outras unidades no país e no próprio estado. Outro ponto positivo, foi que o Magistrado está sempre presente na unidade, conhece os adolescentes pelos nomes e pelas histórias, não tendo sido observados casos de demora na reavaliação, embora ainda exista dificuldade, por vezes, para a remessa dos autos de execução pelos Juízos de origem. Vários dos adolescentes saem para visitar as famílias. Todos frequentam escola fora da unidade. Alguns fazem cursos externos”. Mas, mesmo aí onde parece haver um sistema socioeducativo vamos encontrar a 5ª Delegacia Policial de Florianópolis onde a cela destinada aos adolescentes apreendidos é “desprovida de luz e apresenta as paredes queimadas. Os adolescentes – que permanecem na Delegacia por até cinco dias – fazem somente uma refeição por dia”.

A inexistência de escolarização, a falta de atividades profissionalizantes, ambiente insalubre, escuro, cheio de baratas e odor fétido, a superlotação e até inexistência de sistema de esgoto sanitário são citados em mais da metade dos relatórios produzidos pelos juízes do Conselho Nacional de Justiça nas vinte e sete unidades da federação.

Diante deste quadro e para retomar uma ação socioeducativa é preciso resgatar o papel de educadores dos agentes do sistema socioeducativo; fortalecer o conhecimento sobre os adolescentes e sua fase específica de desenvolvimento; e, acima de tudo, desconstruir as instituições opressivas e inadequadas para substituí-las por unidades socioeducativas.

Trata-se, portanto, de uma tarefa que já devia ter sido iniciada em 1990, quando entrou em vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente, mas que veio sendo negligenciada e impede que os adolescentes em conflito com a lei tenham a oportunidade de vivenciar um processo de ruptura na sua trajetória na prática de delitos.

Um sistema socioeducativo a ser construído

A existência da contradição entre o que já se avançou na formulação de um projeto socioeducativo e as estruturas e práticas sociais repressivas ainda predominantes, é um reflexo das disputas existentes nas políticas públicas de controle do delito e de segurança pública entre aqueles que acreditam no potencial dos seres humanos para reorganizarem suas vidas e aqueles que confiam na força da prisão, das armas, da coerção e depositam em um “Estado penal”¹³ o direito sobre a vida e a morte dos infratores.

É neste campo complexo de concepções, ideologias e práticas sociais que se impõem a necessidade de construir um sistema socioeducativo focado nos sujeitos da ação socioeducativa e nos operadores do mesmo, isto é, nos educadores e educandos.

A política de segurança pública do país precisa avançar para ir além do armamento, da repressão e do presídio. Nos últimos anos, começou a se esboçar a idéia de que a segurança pública pode se constituir uma política de segurança com cidadania.

“A perspectiva de Segurança Cidadã defende uma abordagem multidisciplinar para fazer frente à natureza multicausal da violência, na qual políticas públicas multissetoriais são implementadas de forma integrada, com foco na prevenção à violência. Nesse sentido, uma política pública de Segurança Cidadã deve contar não apenas com a atuação das forças policiais, sendo reservado também um espaço importante para as diversas políticas setoriais, como educação, saúde, esporte, cultura, etc. (FREIRE, 2009, p. 107 citado em Revista Katálysis vol.14 no.1 Florianópolis Jan./June 2011, Política de segurança pública no Brasil: avanços, limites e desafios, Vilobaldo Adelídio de Carvalho; Maria do Rosário de Fátima e Silva)¹⁴ .

13 WACQUANT, L. As prisões da miséria. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

14 FREIRE, M. D. Paradigmas de segurança no Brasil: da ditadura aos nossos dias. Revista Brasileira de Segurança Pública, Ano 3, edição 5, p. 100-114, ago./set. 2009

Esta visão de uma política pública de segurança cidadã conflita radicalmente com a perspectiva dos “governos neoliberais de insegurança social”¹⁵, por isso ela só ganhará maior espaço na sociedade à medida que os governos assumam a proteção do direitos de todos e de cada um como bem maior a ser preservado.

Ao olhar a cor da pele, a renda familiar, o local de moradia e as condições sociais do adolescentes privados de liberdade em nosso país, fica evidente que o sistema de justiça tem um olhar preferencial para punir meninos negros e pobres. O perfil dos adolescentes privados de liberdade revela a predominância de uma política de segurança e um sistema de justiça que se funda na punição dos pobres. Esta constatação dá a noção do grande desafio que se impõem para construir um sistema socio-educativo.

A existência de um sistema nacional socioeducativo terá muito mais viabilidade de se consolidar quanto mais o país avançar na construção de uma política pública de segurança cidadã.

A ideia de promover processos educativos nos quais os/as adolescentes assumam sua responsabilidade pessoal com a prática do ato infracional exige que o Estado assumam sua responsabilidade com a exclusão social e enfrente o racismo e a falta de oportunidades, para criar um novo percurso, uma nova trajetória, que permita ao adolescente reorganizar sua vida de forma digna, participativa e cidadã.

É neste sentido que a construção de um sistema socioeducativo se constitui em uma contra tendência. Para que ele se consolide como uma referência positiva para os adolescentes em conflito com a lei será preciso: desmontar os modelos carcerários e prisionais das unidades de atendimento, assegurar espaços físicos dignos e adequados ao desenvolvimento de atividades

15 Em seu livro “Punishing the Poor: The Neoliberal Government of Social Insecurity. Durham: Duke University Press”, de 2009, Loic Wacquant, apresenta de forma mais profunda as evidências da substituição de políticas de bem estar social por políticas de repressão como forma de conter a desordem urbana que, segundo esta visão neoliberal, é provocada pela pobreza.

educativas; identificar, valorizar e capacitar profissionais que assumam com profissionalismo a ação pedagógica; e constituir um sistema de justiça que tenha como tarefa inibir os atos e condutas humanas que transgridem as leis vigentes, sem discriminar, estigmatizar e condenar o ser humano.

“Fica bandido!”: pensando o adolescente e os processos de sujeição criminal

Hebe Signorini Gonçalves

Yasmim de Menezes França

Esse é um texto que fala “de fora”, definição que por si só merece ser problematizada. Ele traz relatos coletados e análises produzidas pelas duas autoras, a partir de um coletivo de falas sobre os adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação no Departamento Geral de Ações Socioeducativas (Novo Degase). Por coletivo, referimo-nos aqui a professores e alunos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, oriundos dos cursos de Psicologia, Direito, Serviço Social e Educação Física que se dispõem a, desde 2010, adentrar as unidades socioeducativas de internação habitadas pelos adolescentes. Nesse coletivo, trata-se de formar profissionais sensíveis à temática, mas também de produzir saberes engajados com as questões mais sensíveis da realidade brasileira contemporânea. O coletivo a que nos referimos não se esgota aí, abarca as vozes dos profissionais aos quais é delegada a responsabilidade pela socioeducação, um desafio enfrentado no cotidiano. Abarca ainda as vozes dos próprios adolescentes que ecoam, ao longo do texto, um conjunto de questões cujo recorte é de responsabilidade das autoras desse texto. Aquilo que é “de fora”, portanto, articula-se ao que é “de dentro”, e opera um esforço de ruptura das fronteiras que, usualmente, atravessam a análise do tema e o tratamento do adolescente colocado sob tutela judicial.

Desde 2010, vimos coordenando grupos de encontro dos adolescentes no interior das unidades de internação do DEGASE. O *Projeto Parcerias* – título cujo sentido será retomado ao final deste escrito – já conheceu cerca de sessenta adolescentes que

se reuniram em seis grupos nos últimos três anos. O registro dos diálogos que têm lugar nesses encontros traz farto material de análise, que evidentemente requer um recorte temático. Aqui, trataremos especificamente da questão que a literatura acadêmica conhece como sujeição criminal, tal como proposto por Misse (2007; 2010).

A eleição desse tema tem um propósito específico. A nosso ver, ele permite compreender a questão do adolescente autor de ato infracional para além daquilo que diz respeito a sua história individual. Ao movimentar a discussão para além do plano imediato, o conceito não apenas faz crescer o entendimento dessa trajetória como oferece elementos para pensar as formas pelas quais nos relacionamos com esses adolescentes, seja nos espaços institucionais, seja fora deles. Afinal, a temática do adolescente autor de ato infracional é, antes de tudo, uma temática social: ela diz respeito ao modo de organização da sociedade e de estruturação das relações sociais como relações hierárquicas, comportando processos específicos de inclusão e de exclusão. Ao fracionar as questões sociais, e ao alimentar os especialismos, terminamos por contribuir – ora involuntária ora ingenuamente – com a cisão que realimenta aqueles mesmos processos. Aqueles que têm criticado de modo mais veemente os especialismos da ciência recomendam a construção de novas categorias de análise, novas hipóteses, abandonando a perspectiva enrijecida que faz da ciência uma “loja de antiguidades” (Beck, 2010) e cerceia a possibilidade de enfrentamento das questões que lhes são apresentadas pela modernidade.

Essas questões nos são apresentadas pelos próprios adolescentes de que tratamos. Ao longo dos encontros, defrontamo-nos com posturas e enunciados que, à primeira vista, trazem algo de enigmático, algo que merece ser desvendado, cujo sentido merece ser perseguido para além daquilo que é visível como efeito de superfície. A demanda que um dos adolescentes dirigiu a outro é a fala que dá título a este texto. O “Fica bandido!” tinha por propósito cercear o riso espontâneo,

acusando-o de ser incompatível com o “ser bandido”. O enigma a que nos referimos desdobra-se, desde já, em dois: por que razão o riso (a brincadeira, a diversão) confronta o status de bandido? E quais as razões que orientam a manutenção desse *status* entre os grupos que são por ele assujeitados?

(...) em certo momento, Antonio riu e Davi policiou: “Esse neguim ri de tudo, fica bandido!”. Isso foi muito curioso, a começar pelo “fica bandido”. Ele não falou seja bandido, falou fica bandido. Há aí uma diferença de essência. Davi disse que Antonio nem parece bandido porque fica rindo o tempo todo. Antonio disse que ri porque quer.

(Projeto Parcerias, extratos dos Diários de Campo).

Algumas palavras iniciais

O estigma construído em torno dos adolescentes em conflito com a lei tem sido pedra fundamental na produção de práticas de culpabilização e punição, como as que ocorrem: nas abordagens policiais que revistam preferencialmente jovens pobres e negros; nas incursões direcionadas aos territórios habitados pela pobreza; nos projetos de lei para a redução da maioria penal; na história dos sistemas socioeducativos; na autorização que a população confere a essas ações e mesmo nas exigências de muitos setores sociais para que os adolescentes sejam tratados com rigor e rudeza. Assiste-se a uma demanda por mais punição na gestão dos riscos individuais e sociais, em busca de uma maior proteção frente a determinados grupos sociais associados à criminalidade (Garland, 2008). As estatísticas mostram que as crianças e adolescentes brasileiros têm sido vítimas cada vez mais frequentes da violência: entre 1980 e 2010, cresceu 376% o número de brasileiros assassinados na faixa de 0 a 19 anos, sendo que em 2010 os homicídios foram a principal causa de morte de crianças e adolescentes (Waiselfisz, 2012). Esse dado, contudo, não comove a opinião pública. Como diz o autor:

Se o assassinato de qualquer criança ou adolescente já é inadmissível, que qualificativo merecem muitas de nossas taxas, que superam de longe os níveis epidêmicos para alcançar de verdadeira pandemia social. Claro indicador dessa situação é a posição do Brasil no contexto internacional. Sua taxa de 13 homicídios para cada 100 mil crianças e adolescentes a leva a ocupar uma 4ª posição entre 92 países do mundo analisados, com índices entre 50 e 150 vezes superiores aos de países como Inglaterra, Portugal, Espanha, Irlanda, Itália, Egito, cujas taxas mal chegam a 0,2 homicídios em 100 mil crianças e adolescentes. E preocupam não só as magnitudes. Preocupa mais ainda a tolerância e aceitação tanto da opinião pública quanto das instituições precisamente encarregadas de enfrentar esse flagelo. Como bem aponta Atila Roque, [...] *o Brasil convive, tragicamente, com uma espécie de 'epidemia de indiferença', quase cumplicidade de grande parcela da sociedade, com uma situação que deveria estar sendo tratada como uma verdadeira calamidade social... Isso ocorre devido a certa naturalização da violência e a um grau assustador de complacência do estado em relação a essa tragédia. É como se estivéssemos dizendo, como sociedade e governo, que o destino desses jovens já estava traçado.* (WAISELFSZ, 2012, p. 79).

O amplo processo a que podemos chamar incriminação, que impõe o rótulo de criminoso a determinados grupos sociais, é fenômeno estudado nos dias atuais e tem como um dos autores que mais contribuiu para o desenrolar da questão, o filósofo francês Michel Foucault (1975). No entender do autor, a incriminação ocorre nos interstícios das relações sociais, capturando o conjunto das instituições e de seus atores. Insinua-se nas interações e faz emergir, na ponta e igualmente capturada, a figura do criminoso. Revela-se, afinal, como processo de captura de todas as subjetividades, criminais ou não, operando assim como poderoso instrumento de controle social. A adequação à carreira criminal e a produção da carreira criminal são modos de produção de subjetividades que vão além do cometimento do ato infracional. Dito de outro modo, a forma como cindimos o social entre grupos marginais e não marginais faz crer que todos aqueles colocados para além dessa linha divisória carregam algo que os define, desde sempre, como marginais e que sua passagem pelas instituições é nada mais que o marco que confirma uma trajetória inarredável para o sujeito. Aprisionados nessa lógica, somos também

- estudiosos ou profissionais do sistema socioeducativo - vítimas da armadilha que nos convida a um trabalho que essa mesma lógica anuncia como irrealizável. Paradoxo, dilema, exigência de categorias outras de análise (e de intervenção).

Do ponto de vista dos adolescentes, incriminados no processo, o rótulo costura rente os corpos, adere à pele, atravessa as falas, impede os risos. O trabalho com esses adolescentes torna-se desafio na medida em que, nos grupos de encontro, propomo-nos a lidar com seus modos de ser, sejam os expressos nas trocas entre si, sejam as formas de se relacionar conosco, tornando-as permeáveis a novos afetos, menos enrijecidos e mais propriamente juvenis, como aqueles que circulam no riso. O convite à circulação desses afetos toma como pressuposto que o adolescente que cumpre medida socioeducativa é, a um só tempo, adolescente e autor de ato infracional, sendo que a segunda condição não esgota a primeira. Apesar dessa nossa disposição, no entanto, não é incomum encontrar entre os adolescentes a proibição do riso, da dança, da disposição velada ou anunciada para a brincadeira, porque a *pose de bandido* deve ser mantida.

Pretendemos discutir aqui como, através de intervenções que querem fugir do estigma de bandido, é possível tocar os afetos desses jovens para que, entre risos e lágrimas, ou seja, a partir da intensificação de afetos compartilhados, outras produções subjetivas aconteçam. Ao autorizar a emergência e ao buscar a intensificação dos afetos, buscamos movimentar linhas de sensibilidade que provoquem a fruição de um corpo menos enrijecido na categoria “bandido”.

Assim, nos grupos, a escolha dos temas busca atender os interesses manifestados pelos adolescentes, lançando, concomitantemente, mão de recursos que permitam a circulação dos afetos: não basta falar da escola, é preciso anunciar o gosto pelo espaço escolar ou a decepção que esse espaço carrega; não é suficiente falar do trabalho, é necessário movimentar as angústias associadas ao não trabalho; não basta lançar mão da palavra, tão

sujeita aos enrijecimentos da linguagem e das frases prontas, é mister fazer com que o corpo expresse aquilo que a linguagem deixa no plano do não dito. Buscamos produzir momentos capazes de funcionar como espaços de dizer que deem conta do vetor singularidade. Ao fazermos isso, observamos que a privação de liberdade e a imersão da vida em uma instituição total trazem um panorama peculiar para o entendimento das produções subjetivas.

O Bandido se fortifica

Foucault (1975) nos fala de um poder que foi se constituindo nos aparelhos de punição nos últimos séculos, que produziu efeitos e, mais especificamente, produziu a categoria do “delinquente”. A prisão, hoje o principal instrumento do poder penal, não cumpre seu enunciado papel de reformar sujeitos, mas se mantém através de sua função, mais cruel e sutil, de fabricar o delinquente. Fazendo acreditar que o inimigo é este e não aquele, circunscreve o responsável pela desordem urbana. É no detalhamento do delinquente, de suas características e das causas de uma suposta inclinação para o mal que surge a possibilidade de criação das teorias da criminologia positiva. As prisões são, então, lócus do delinquente e lugar onde é possível produzir conhecimento sobre ele. Dessa maneira, a investigação biográfica do condenado e a descrição do percurso que o conduziu ao crime funcionam como o conjunto de informações que se supõe possam nos levar a conhecer não só aquele sujeito em particular, mas todos quantos vierem a habitar um dia o mesmo espaço. Não apenas os que cometeram qualquer delito, mas o próprio caminho que leva ao delito. Dizendo de outro modo, a informação sobre uns poucos sujeitos particulares se absolutiza: sabemos pouco sobre poucos, mas supomos saber tudo sobre todos. Essa armadilha incorpórea, anunciada por Foucault (1975) há quatro décadas, amarrou inumeráveis indivíduos no lugar de

desviantes ou perigosos e nos persegue ainda hoje.

Nessa lógica, o senso comum associa o jovem favelado ao tráfico de drogas e ao cometimento de violências as mais diversas. Essa crença termina por construir um olhar que reveste o jovem envolvido com o tráfico, mas se estende também àquele que não tem nenhuma relação com o mundo das drogas. Monta uma visão sobre os jovens favelados que os iguala uns aos outros, nivelados além do mais na condição de perigosos; passa a representar uma forma de entender os jovens a partir desse viés. Assim é que o adolescente que cumpre medida socioeducativa termina sendo tomado como prova incontestada de uma lógica que só se afirma porque não nos damos conta de que ela só se justifica, porque fundada na generalização indevida (e convenientemente ocultada). Prova disso é encontrada também nas reações de surpresa, às vezes de medo, que flagramos nas expressões daqueles que são informados sobre nosso trabalho junto aos adolescentes.

Mas a questão não se esgota aí. Tomados como perigosos, esses adolescentes são também entendidos como se esse rótulo – que os estigmatiza – fosse capaz de expressar tudo quanto é necessário para compreendê-los. Não há lugar para a diferença. O diálogo que reproduzimos na abertura desse texto anuncia, no entanto, essa diferença: Antonio rir, Davi não rir. A expressão dessa diferença, facilitada pela busca da fruição dos afetos, dá acesso a um conjunto de singularidades por intermédio das quais queremos captar os vetores de subjetivação para além do estigma que nivela, iguala e exclui os jovens. Há mais, no entanto: no momento mesmo em que Antonio se permite o riso, Davi o censura e o convoca ao *lugar de bandido*. O discurso de Davi remete à face mais cruel e preocupante do processo, aquela que Misse (2007; 2010) nomeia com a expressão *sujeição criminal*: é o movimento pelo qual o *lugar de bandido*, que o senso comum imputa ao jovem favelado e ao adolescente com que lidamos, é tomado, por ele mesmo, como vetor de singularização. O adolescente adere à sujeição criminal e incorpora o estigma.

Enfatizando uma abordagem relacional, Michel Misse desconstrói a inscrição naturalista do crime no evento e no ator social para entender como opera na sociedade brasileira a categoria “bandido”. Parte do princípio de que não se trata de mera aplicação do Código Penal, mas, sobretudo, um complexo processo de interpretação em que a acusação constrói o criminoso em um panorama de profunda desigualdade social. Segundo ele, os processos coletivos criam tipos sociais e áreas de risco para serem alvo preferencial da suspeição dos agentes de controle (fenômeno que denomina como incriminação) e provocam a cristalização do crime num indivíduo, em vez de analisar as especificidades dos contextos sócio-históricos que produzem os sujeitos criminais.

Michel Misse nomeia *sujeição criminal* o processo por meio do qual os suspeitos habituais se identificam com o estereótipo no qual são enquadrados, de modo que o estereótipo contamina as demais esferas de sua vida e o sujeito passa então a ver-se, a si próprio, como perigoso, como bandido. Então, a subjetividade se dilui na homogeneidade da sujeição criminal. “O rótulo ‘bandido’ é de tal modo reificado no indivíduo que restam poucos espaços para negociar, manipular ou abandonar a identidade pública estigmatizada.” (2010, p. 23). Em muitos casos, a pessoa passa a ser uma facção de si mesmo e perante os demais com quem se relaciona. “Já é bandido, nada mais.” (2007, p. 199). A partir daí, “o sujeito social [...] se torna agora um ‘mau caráter’, um ‘bandido’. Não é apenas uma pessoa que cometeu crimes” (2007, p. 193). O efeito deste fenômeno é que os sujeitos, ao incorporarem o rótulo de perigosos, aderem ao que é esperado deles e se apegam à carreira criminal através da qual passam a se significar enquanto sujeitos. “Tudo isso se passa envolvendo agentes e atores sociais, operadores institucionais, desempenho de papéis, modos de produção de verdades em diferentes escalas – moral, política, enfim, todo um complexo processo social.” (p. 192).

Conforme explica Dubar (2007), a sujeição criminal:

(...) é a transformação identitária, de uma identidade atribuída ('por outro') a uma identidade reivindicada ('por si mesmo'), isto é, uma identificação ativa, frequentemente de oposição, mas que engaja também o estatuto principal da pessoa e a maneira pela qual ela escolhe se fazer reconhecer pelos outros. (p. 169)

A sujeição criminal, incorporada à identidade, reivindica também reconhecimento e é assim que esse sujeito reclama ser reconhecido como bandido, colocando em movimento uma sociabilidade à revelia (Garapon, 1999, cf. Calheiros e Soares, 2007) em que a *identidade-espetáculo* ostenta violência e expõe para provocar. "Impor-se pelo medo é uma das formas mais elementares e universais de operar o poder em condições de desconfiança recíproca." (Misse, 2010, p. 26).

Misse (2010) afirma que esses processos não afetam apenas os adultos, mas abraçam também os adolescentes, desde cedo capturados. Podemos de fato perceber esse movimento nos pronunciamentos daqueles com que trabalhamos:

Lael falava de suas pretensões de permanecer roubando quando saísse da internação [...] e dizia que não queria largar a vida que levava. [...] Fui perguntando coisas como "e por que você não quer tentar outra coisa?", "mas você já tentou?", e ele contou [...] que já ficou alguns meses quieto [...] mas não adiantava, porque os policiais iam à casa dele acusá-lo de coisas que ele nem estava fazendo, que até mesmo neste tempo que ele estava na "cadeia" os policiais iam à sua casa acusá-lo[...] Então, para ver se estava entendendo, perguntei: "Então o que aconteceu foi que você tentou não fazer mais nada contra a lei, mas como te acusaram tanto, você achou melhor voltar a praticar atos infracionais? Já que te acusavam, você foi fazer aquilo de que te acusam, é isso?" Aí ele respondeu algo como "É isso. Pra eles verem que eu não tô de bobeira". (Projeto Parcerias, extratos dos Diários de Campo).

Calheiros e Soares (2007) afirmam que a internalização de estigmas e atributos desqualificadores pelos segmentos marginalizados tende a se refletir no desenvolvimento de estratégias e em uma desesperança quase fatalista frente à possibilidade de considerar alternativas de vida. Essa talvez represente a face mais cruel do processo, já que o próprio sujeito – o adolescente, no nosso caso – assume para si a condição de bandido, de perigoso, levantando obstáculos a qualquer consideração outra sobre si, alimentando o enrijecimento da opinião pública e de todos quantos interagem com ele.

Eu sou bandido, minha vida é esta, não tem jeito! (Projeto Parcerias, extratos dos Diários de Campo).

E ele respondia [referindo-se à companheira]: “Ela me conheceu assim. Quis ficar comigo porque eu sou bandido, com uma arma na mão, tirando onda, já sabia que eu era dessa forma!” (Projeto Parcerias, extratos dos Diários de Campo).

A potência dos sujeitos

Guattari e Rolnik (1996) propõem que o modo de produção capitalística excede o campo da mais-valia econômica e produz subjetividade. Dito de outra forma, a sociedade contemporânea não se caracteriza apenas nos processos econômicos, mas também no modo como os sujeitos são capturados nesses processos, uma captura dissimulada, mas nem por isso menos eficaz. Existir no mundo contemporâneo é existir em uma serialização, é ofertar-se às moldagens que nos são apresentadas e para as quais há poucas alternativas.

Essa moldagem, no entender dos mesmos autores, opera com base em três processos: a culpabilização, mecanismo que leva cada um dos sujeitos a crer que se posiciona com liberdade em um ou outro lugar na estrutura social quando, ao contrário,

somos capturados e conduzidos a posições pré-determinadas; a segregação, que pré-determina posições sociais aceitáveis e não-aceitáveis; a infantilização, talvez a mais importante, visto que é por este mecanismo que nos desarticulamos de qualquer tomada de decisão sobre nossos destinos para deixar que outros pensem e decidam por nós. A fala de Lael, transcrita anteriormente, ilustra bem esses processos.

É em meio à fabricação de indivíduos culpados, segregados e infantilizados que os adolescentes com quem trabalhamos são convocados a “mudar de vida”.

Perguntei qual era a visão que eles têm de si. Davi disse que é ladrão, menor infrator. Falei que ele seria muito mais que isso e insisti na pergunta. Ele riu e disse que se achava um cara maneiro, família e legal. (Projeto Parcerias, extratos dos Diários de Campo).

Olhei nos olhos de Tobias e disse a ele: “Quando você diz estas coisas, que é bandido mesmo, eu não consigo ligar este bandido ao Tobias que está aqui conosco. Tenho dificuldade em te ver desta forma. Porque o que você mostra é um outro lado.” (Projeto Parcerias, extratos dos Diários de Campo).

Nossa intervenção foi pautada na oferta de um espaço de livre circulação da fala, com a criação de atividades lúdicas que pudessem incentivar a criação e a reflexão, e tendo o corpo como via privilegiada de investimento, pois percebemos que a conversa corporal entre os adolescentes é muito rica. Mostrou-se possível, pela via da liberação do corpo, acessar afetos cristalizados na fala. Os jogos, as brincadeiras, as piadas e a “zoação” criaram um território em que o riso, interdito a e por Davi no diálogo que inaugura esse texto, foi progressivamente incorporado às suas expressões, tornando-o um Davi outro, aquele que se anuncia diferente no trecho reproduzido logo acima. Efeitos desse processo puderam ser verificados junto a outros adolescentes:

Ele disse: “é importante vocês estarem aqui. Quando eu fico no alojamento eu fico como, só falo de tráfico, de matar e de roubar. Mas quando vocês estão aqui, eu falo de outras coisas, me dá até vontade de ir morar sozinho, de parar de roubar, de mudar de vida.” (Projeto Parcerias, extratos dos Diários de Campo).

Disse que já tinha até tacado fogo em outra unidade, que só pensava no mal, e que agora estava querendo conhecer o lado do bem. Perguntei a ele se ele achou que essa mudança foi no tempo que ele estava no nosso grupo, e ele disse que sim, que nunca mudou tanto quanto mudou nesse período, que todas as conversas ali tinham contribuído muito para que ele mudasse a mente, pensasse outras coisas. (Projeto Parcerias, extratos dos Diários de Campo).

Ele me contou que toda noite, antes de dormir, pensava nessas coisas, em mudar seus pensamentos, e lembrava de nós. (Projeto Parcerias, extratos dos Diários de Campo).

Essa intervenção está pautada nos princípios da Esquizoanálise, tal como proposta por Deleuze e Guattari (1995). A Esquizoanálise assume outros nomes, como Cartografia ou Filosofia da Diferença. De modo esquemático, pode-se pensar a Esquizoanálise como uma pragmática, uma teoria da não representação que quer desestabilizar as imagens exatas, para acompanhar o presente em seus contornos instáveis, assumindo a realidade como processo. O sujeito – no caso, o adolescente – é entendido não mais como essência a ser desvendada, mas como multiplicidade e como diferença.

Ao adotarmos essa perspectiva, oferecemos ao adolescente um espaço de experimentação que permite ou possibilita o desmonte das universalizações contidas nos processos de sujeição criminal: ele não é mais, ou não é só, o bandido, o culpado, o incapaz, mas é intensamente convocado a viver processos de ruptura, de criação e de outramento:

Algo que é o próprio desmanchar de mim mesmo. Algo que nos incita a inventar outras formas ao conjugarmos os tantos verbos da nossa vida. Um desafio, uma provocação, o ressoar de uma questão em nós: o que tenho escolhido fazer de mim? (Machado, 2004, p. 150)

Trazer o devir à cena em uma oficina com os adolescentes é questionar velhas formas de ser, tocar os afetos do corpo, e deixar vontades e reformulações cognitivas dançarem. Só saberemos que afetos aqueles corpos – tatuados, machucados, cicatrizados, anestesiados, sagazes, alegres e cheios de saudade – são capazes, se pusermos em curso a experimentação. Pensamos nossa atuação pelas linhas de fuga, pela resistência da individualização, pela recusa da sujeição criminal, com prudência, para a ruptura não fazer perder o sentido e não desterritorializar de forma que a vida não consiga continuar se criando. Como afirmam Deleuze e Guattari (1995), é preciso opor-se à posição do sujeito da massa.

A potência do sujeito está, afinal, no reconhecimento da multiplicidade e da diferença que requer a identificação de uma diferença lá fora, contrária aos processos de sujeição criminal, capazes de, então, por rebatimento, por outramento, permitir ao adolescente reconhecer em si mesmo a multiplicidade dos afetos e nela buscar alternativas de ser, não massificadas. Esse processo é possível:

Venho por meio desta carta dizer que vocês da UFRJ são muito importante na minha vida, pois compartilhei com vocês momentos de uma aparente felicidade, tristeza, raiva e etc., sou muito grato a vocês por tudo que vocês fazem por nós aqui dentro, entre festas, palavras amigas, companheirismo e etc., aprendi com vocês que amizade é tudo na vida a pessoa sem amigos não é nada, é admirável ver o respeito que vocês tem por nós presos, diferente das pessoas lá de fora "sociedade" que só sabe malhar as pessoas, falar mal e esquece de se olhar no espelho e enxergar a si próprio, mais não em vez de ajudar só atrapalha e prejudica as pessoas que precisam de ajuda verdadeiramente, diferente de vocês que se preocupa com nós e nos ajuda de todas as formas, brigado que deus abençoe a vocês e ajude a vocês como vocês nos ajuda aqui dentro, brigado novamente. Parabéns por este grupo. (Projeto Parcerias, extratos dos Diários de Campo).

Limites: convivendo com a angústia

Afirmar a possibilidade de um processo não significa afirmar um efeito necessário. A ética da diferença, esteio das intervenções nos grupos de discussão, requer que reconheçamos os limites árduos da questão enfrentada. Esses limites estão postos de um lado na lógica dos próprios processos de subjetivação, performados pelo adolescente: a ele caberá anunciar-se como sujeito e a intervenção proposta detém-se no anúncio da possibilidade da diferença.

Mas, além disso, os limites são impostos por processos coletivos cujo efeito final sintetiza o conjunto indeterminado das (in)diferenças que circulam na sociedade. Como dizem Castro e Abramovay (2002, p. 174),

(...) estes são tempos de incerteza, medos e vulnerabilidades negativas. [...] Não é necessariamente uma geração que está em crise, mas a crise de uma geração, entendida como um tempo na história, como um modelo de sociedade, o que vem afetando, envolvendo, de maneira singular, uma geração, um ciclo de vida – o dos jovens, em particular, daqueles em situações de pobreza, mas não marca somente a esses.

Se as incertezas, os medos e as vulnerabilidades negativas nos submetem a todos, é mister enfrentar, no coletivo, as angústias que eles produzem. Não é por outra razão que o projeto leva o título de Parcerias, um título com o qual queremos designar um esforço conjunto no desvendamento de tudo quanto está implícito naquilo que o Estatuto da Criança e do Adolescente designa como socioeducação: transformações que anunciam uma demanda de mudança no sujeito e na sociedade, na família e no Estado, nas instituições encarregadas da socioeducação assim como nas “velhas categorias” de análise que enrijecem o pensamento. Tarefa atravessada de angústias, mas também de devires, tarefa coletiva de uma geração.

Referências:

BECK, U. (2010) Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade. São Paulo: Editora 34.

CALHEIROS, V.; SOARES, C. A naturalização do ato infracional de adolescentes em conflito com a lei. In: PAIVA, Vanilda; SENTO-SÉ, João Trajano (Orgs.). **Juventude em conflito com a lei**. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2007, p. 107-153.

CASTRO, M. G. e ABRAMOVAY, M. (2002). Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. *Cadernos de Pesquisa*, (116), 143-176.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. – São Paulo: Ed. 34, 1995.

DUBAR, C. Os “ensinamentos” dos enfoques sociológicos da delinquência juvenil. In: PAIVA, V.; SENTO-SÉ, J. T. (Orgs.). **Juventude em conflito com a lei**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007, p. 157-180.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010 (1975).

GARLAND, D. A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Revan, 2008.

GUATTARI, F. e ROLNIK, S. **Micropolítica. Cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MACHADO, L. D. (2004) O desafio ético da escrita. **Psicologia e Sociedade**, vol. 16, n. 1, pp. 146-150)

MISSE, M. Crime, Sujeito e Sujeição Criminal: aspectos de uma contribuição analítica sobre a categoria “bandido”. São Paulo: **Lua Nova**, 79, p. 15-38, 2010.

MISSE, M. Notas sobre a sujeição criminal de crianças e adolescentes. In: PAIVA, Vanilda; SENTO-SÉ, João Trajano

(Orgs.). **Juventude em conflito com a lei**. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2007, p. 191-200.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2012. CRIANÇAS E ADOLESCENTES DO BRASIL**. Rio de Janeiro, 2012.

Nós temos a voz, agora é nossa vez: o que o adolescente autor de ato infracional pensa sobre juventudes, políticas públicas e medidas socioeducativas.

Janaína Dória Líbano Soares

Patrícia Calado

Jônatas da Cruz Marreiros

Um retrato histórico dos adolescentes em conflito com a lei

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069/90 (BRASIL, 1990), considera a adolescência como o período de vida que vai dos 12 aos 18 anos de idade e a Organização Mundial da Saúde (OMS) delimita a adolescência como a segunda década de vida (10 aos 19 anos). É neste período que ocorrem importantes transformações no corpo (puberdade), no modo de pensar, agir e no desempenho dos papéis sociais.

O comportamento dos jovens é, em grande parte, condicionado pelas pressões psicológicas e sociais às quais eles estão sujeitos, mesmo antes de entrarem na fase adolescente. As pesquisas vêm mostrando que os jovens não apenas estão se iniciando cada vez mais cedo no uso de drogas, como, ainda, estão apresentando um consumo de maior frequência e, inclusive, situações precoces de dependência. Está demonstrado que o abuso do álcool tem repercussões não somente na saúde e nas atitudes da pessoa que consome bebida alcoólica, mas também em terceiros, na medida em que vários acidentes automobilísticos provocados por condutores adolescentes estão relacionados com a ingestão excessiva de bebidas alcoólicas (Sudbrack e Cestari, 2005).

A violência praticada por crianças e adolescentes é, hoje, um problema para a sociedade brasileira, acompanhando uma tendência mundial. Estas crianças e jovens, cada vez mais considerados perigosos pela sociedade, são frequentemente

internados ou detidos em instituições correcionais. Esta medida de restrição de liberdade tem sido utilizada para o enfrentamento desta questão, tanto por países desenvolvidos como por aqueles em desenvolvimento.

No Brasil, uma trajetória de leis, políticas e instituições consolidou a doutrina da situação irregular no trato de crianças e adolescentes, assim como as posteriores mudanças em direção à doutrina da proteção integral (COSTA, 1994).

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) coroa esse novo paradigma de abordagem das questões relativas a crianças e adolescentes, constituindo-se na única legislação adequada aos princípios da Convenção das Nações Unidas sobre o Direito da Criança no contexto latino-americano. No Rio de Janeiro, em 1993, a Secretaria de Justiça celebrou convênio com a Fundação Centro Brasileiro Para a Infância e Adolescência (FCBIA).

Para assumir as tarefas federais e para efetivar as mudanças concretas no sistema foi criado o Departamento Geral de Ação Socioeducativas (Degase), no ano de 1993. O ano de 1994 foi marcado historicamente pelo estabelecimento concreto dessas mudanças no estado do Rio de Janeiro, o que antes era responsabilidade federal tornou-se inscrito na responsabilidade estadual. Como consequência dessa descentralização em todo o país, a FCBIA foi extinta em 1995.

O ECA considera que são penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos que cometem crime ou contravenção penal. A estes jovens não podem ser perpetradas penas, e sim medidas socioeducativas. Em seu artigo 112, o ECA enumera as várias medidas que a autoridade competente poderia aplicar ao adolescente após verificada a prática do ato infracional, antes de se decidir pela drástica medida de privação de liberdade por internação em estabelecimento educacional: i) advertência; ii) obrigação de reparar o dano; iii) prestação de serviços à comunidade; iv) liberdade assistida; v) inserção em

regime de semiliberdade, além de outras medidas que visem ao acompanhamento do infrator na família, escola, comunidade, serviços de saúde, etc.

A medida de internação é aquela que coloca o infrator sob custódia do Estado, privando-o de liberdade total ou parcial. Esta medida somente pode ser aplicada pelo juiz em caso de infração cometida por meio de grave ameaça ou violência à pessoa e no caso de reincidência de ato infracional grave. Não há previsão de tempo para a internação, contudo, a permanência do jovem nesse estabelecimento não pode ultrapassar o prazo de três anos, devendo ser a mesma avaliada a cada semestre. A libertação será compulsória aos vinte e um anos de idade.

Os objetivos da aplicação da medida socioeducativa de privação de liberdade, a reinserção social e a possibilidade de reflexão sobre a infração cometida, somente serão atingidos se os adolescentes estiverem em um ambiente de novas referências para sua conduta. Em especial, os operadores das instituições responsáveis pela aplicação de medidas socioeducativas precisam ter consciência e preparo para entender que os jovens só valorizarão o respeito à sociedade, à legalidade e aos direitos de outrem mediante o respeito de seus próprios direitos.

Segundo alguns estudos (Oliveira, 2001; Teixeira, 2001), o fenômeno contemporâneo do ato infracional juvenil está associado não à pobreza ou à miséria em si, mas, sobretudo, à desigualdade social, ao não exercício da cidadania e à ausência de políticas sociais básicas supletivas e de proteção implementadas pelo Estado. É a convivência em um mesmo espaço social de adolescentes pobres e ricos que avulta a revolta e dificulta sua busca por reconhecimento social na direção da construção de sua identidade.

Em fevereiro de 2004, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), por meio da Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SPDCA), em conjunto com o Conanda e com o apoio do Unicef, sistematizaram e organizaram a proposta do Sistema Nacional de Atendimento

Socioeducativo - SINASE. Em novembro do mesmo ano, promoveram um amplo diálogo nacional com aproximadamente 160 atores do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), que, durante três dias, discutiram, aprofundaram e contribuíram de forma imperativa na construção deste documento (SINASE), que se constituirá em um guia na implementação das medidas socioeducativas. Apenas no ano de 2012, pela Lei 12.594, que o SINASE é instituído buscando uniformizar, em todo o País, o atendimento aos adolescentes em conflito com a lei e o processo de apuração de infrações cometidas. O SINASE recomenda que a aplicação da pena seja individualizada, levando em conta condições como doenças, deficiências ou dependência química. A lei ainda garante que os jovens tenham acesso à educação, capacitação profissional, e retornem à escola pública assim que terminar o período nas unidades de internação. (Brasil, 2012)

A implementação do SINASE objetiva primordialmente o desenvolvimento de uma ação socioeducativa sustentada nos princípios dos direitos humanos. Defende, ainda, a ideia dos alinhamentos conceitual, estratégico e operacional, estruturada, principalmente, em bases éticas e pedagógicas. O SINASE visa trazer avanços não só na discussão sobre o tema, mas, principalmente, na efetivação de uma política que contemple os direitos humanos buscando transformar a problemática realidade atual em oportunidade de mudança. Por estar inserido no SGD, o SINASE deve servir, também, como fonte de produção de dados e informações que favoreçam a construção e o desenvolvimento de novos planos, políticas, programas e ações para a garantia de direitos de todas as crianças e adolescentes, reduzindo-se a vulnerabilidade e a exclusão social a que muitos estão expostos. (Sinase/Conanda, 2006).

Protagonismo Juvenil

Entende-se como “Protagonismo Juvenil” um tipo de ação de intervenção no contexto social para responder a problemas reais onde o jovem é sempre o ator principal. É uma forma superior de educação para a cidadania não pelo discurso das palavras, mas pelo curso dos acontecimentos. É passar a mensagem da cidadania criando acontecimentos, onde o jovem ocupa uma posição de centralidade. O Protagonismo Juvenil significa, tecnicamente, o jovem participar como ator principal em ações que não dizem respeito à sua vida privada, familiar e afetiva, mas a problemas relativos ao bem comum, na escola, na comunidade ou na sociedade mais ampla. Outro aspecto do protagonismo é a concepção do jovem como fonte de iniciativa, que é ação; como fonte de liberdade, que é opção; e como fonte de compromissos, que é responsabilidade. Na raiz do protagonismo tem que haver uma opção livre do jovem, ele tem que participar na decisão se vai ou não fazer a ação. O jovem tem que participar do planejamento da ação. Depois tem que participar na execução da ação, na sua avaliação e na apropriação dos resultados (Costa, 2001). Existem dois padrões de protagonismo juvenil: quando as pessoas do mundo adulto fazem junto com os jovens e quando os jovens fazem de maneira autônoma. Protagonismo Juvenil, para Bruno Silveira em sua declaração ao site do Instituto de corresponsabilidade pela educação, “é o processo no qual o jovem é simultaneamente sujeito e objeto da ação de desenvolvimento de suas potencialidades”.

Porque ouvir o jovem?

Elaborar políticas públicas para o adolescente constitui um desafio, pois estas estarão sempre referenciadas a ações em outras áreas, tais como: as políticas de saúde, sociais, educacionais, de cultura e de lazer.

O ECA destaca que nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. No seu artigo 7º, disciplina que a criança e o adolescente têm direito à proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.

Percebe-se ainda uma grande dificuldade da sociedade debater assuntos polêmicos, principalmente em questões ligadas à sexualidade, prejudicando a divulgação de informações que poderiam favorecer a adoção de práticas saudáveis de vida. Por outro lado, muitos profissionais de saúde não encaram como sua tarefa de participar na formação dos jovens, limitando-se ao atendimento de acordo com sua área de competência técnica. Na maioria das vezes, eles não estão capacitados para prestar uma abordagem integral na atenção ao adolescente. Estas restrições impedem uma orientação adequada dos jovens. Esta situação gera o que se chama de oportunidades perdidas (Ruzany & Szwarcwald, 2000).

A associação drogas/violência conduz à intensificação dos mecanismos de controle social e a priorização de políticas de segurança sobre as políticas de saúde ou de educação ou de assistência. As ações fundadas na ideologia da criminalização do usuário de drogas sustentam e consolidam sua identidade delinquente. Tal postura, além de corroborar com a exclusão dos usuários de drogas, faz parte do processo de construção da violência cada vez mais presente em nossa sociedade (Bordet, 2003).

Entende-se que as atividades direcionadas para a população jovem são mais eficazes quando desenvolvidas numa perspectiva que considera o indivíduo dentro de seu contexto. Este enfoque facilita a abordagem de diversos problemas, como uso de drogas, prevenção de acidentes, violência urbana, escolha profissional, entre outros. Internacionalmente, intitula-

se promoção de saúde as intervenções que permitem ao jovem adquirir competência e segurança na autogestão de sua vida.

A criação do documentário desenvolvido com jovens de unidades de internação visa oferecer contribuições para a superação das dificuldades descritas, além da inclusão social do adolescente. Este conjunto de ações foi delineado de maneira sensível aos contextos de vida apresentados pelo público-alvo, os quais tendem muitas vezes a ser marcados por situações de extrema violência, maus tratos, uso de drogas, negligência e abandono.

Quem são eles?

O público alvo são adolescentes em conflito com a lei com idade entre 12 e 18 anos incompletos. O documentário foi conduzido pela TV Novo DEGASE (TVND), com a participação de jovens que cumprem medida socioeducativa nas unidades de internação Educandário Santo Expedito, Escola João Luiz Alves e CENSE Professor Antônio Carlos Gomes da Costa, vinculados ao Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE) do Rio de Janeiro.

A TVND é uma plataforma online (<http://www.tvnovodegase.net>) de veiculação de vídeo produzido por meninas e meninos, com idades entre 12 e 17 anos, das unidades do sistema socioeducativo da capital e/ou região metropolitana no Rio de Janeiro. É um espaço de experimento e produção dos conteúdos trabalhados nas oficinas de audiovisual promovidas pelo Novo DEGASE e se caracteriza como um ambiente de troca e fomento ao aprendizado, ao relacionamento social e ao respeito às normas, tendo no caráter lúdico, atraente e criativo de um estúdio de TV as condições ideais para o desenvolvimento da autoestima e autoconfiança dos jovens.

Planejando o documentário

O documentário “Nós temos a voz, agora é nossa vez” foi exibido no III Seminário Estadual Socioeducativo do Rio de Janeiro em dezembro de 2012, cujos eixos temáticos eram: Juventudes, Políticas Públicas e Medidas Socioeducativas.

O referido vídeo foi uma construção coletiva junto aos adolescentes que participam das oficinas de produção de TV e vídeo: TV Novo DEGASE executadas, na época, pelo Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável - CIEDS¹⁶.

A proposta de discutir com os jovens, temáticas que seriam discutidas no Seminário, surgiu a partir da demanda dos próprios eixos do evento. A pretensão era repensar os caminhos percorridos pela instituição DEGASE junto à sociedade, projetando ações futuras, perspectivas, desafios, possibilidades. E ainda, ratificar o valor de olhar esses jovens no sentido amplo, holístico, como ser plural que possui uma identidade que é diferente de todos os outros, justificada pelas experiências, pelas disposições para pensar, sentir e agir - habitus socialmente incorporados (Bourdieu, 1989).

A grade curricular da oficina TV Novo Degase contempla disciplinas denominadas “técnicas”, onde o jovem tem a oportunidade de construir conhecimento a respeito do funcionamento da câmera, técnicas de entrevista, enquadramento, filmagem e áreas afins. Esta grade curricular também é composta pelas disciplinas denominadas “pedagógicas”, destinadas a atividades que abrangem temáticas como a Cidadania, Juventude, Identidade, dentre outras. O objetivo é propor um espaço de diálogo, de troca, a fim de que o jovem se sinta a vontade para externar o que pensa sobre determinados assuntos pertinentes a fase na qual estão inseridos, a adolescência.

16 ONG executora do Projeto TV Novo DEGASE na ocasião da produção do documentário

A partir do reconhecimento deste espaço como local de voz e vez surgiu a proposta de discutir com os jovens os temas que seriam desenvolvidos no Seminário. Já que este tinha o objetivo de discutir sobre Juventudes, por que não oportunizar aos jovens a condução destes temas sobre a ótica deles?

Para a composição do vídeo, foram realizados seis encontros de aproximadamente uma hora. As temáticas desenvolvidas foram: Criminalidade, Violência e Justiça; Sexualidade; Cultura, Esporte e Lazer; Sistema Socioducativo; Educação; Direitos Humanos.

No primeiro contato com os adolescentes, realizava-se o acolhimento, que tinha a finalidade de oferecer informações sobre as atividades que seriam realizadas, através de uma breve discussão abordando questões relacionadas as diversas temáticas. As propostas de atividades eram planejadas de forma a despertar o interesse do público alvo, portanto, a metodologia para desenvolver as temáticas foi diversificada.

No encontro onde se falou sobre direitos humanos, foi exibido um vídeo e após a exibição perguntas chaves eram feitas, como: alguém sabe o que significa direitos humanos? A quem se destina? A ricos? Pobres? E, a partir destes questionamentos, o debate era direcionado com informações de como e onde surgiu e quem participou deste movimento. Interessante é perceber na fala deles, que nunca haviam participado de um debate sobre este assunto, seja na escola ou na família.

Sobre criminalidade, violência e justiça, a dinâmica se desenvolveu a partir de uma música, “É preciso saber viver”, versão da banda Titãs. Com a letra em mãos, após escutar a música, todos tiveram a oportunidade de dizer o que era saber viver, falar sobre as influências para a inserção na vida do crime, motivações para fazer escolhas, que muitas das vezes tem desdobramentos negativos, consequências inesperadas. Como a fala do jovem J¹⁷,

17 Utilizamos uma identificação para preservar a identidade do jovem que ainda cumpre medida socioeducativa

numa das nossas discussões sobre o Sistema socioeducativo:

pô ...pra mim, nem existia cadeia pra menor! Só descobri quando fui preso... eu ainda falei pro policial que eu não podia ir preso porque era menor, ele tinha que me soltar.. Aí ele riu da minha cara... na hora não entendi. Depois fiquei sabendo como era.

Sobre sexualidade, apresentou-se para a turma uma caixa com decoração chamativa, com cores fortes, brilho, que foi colocada no meio da roda onde todos estavam sentados. No seu interior continham algumas situações relacionadas a sexualidade, como afeto, cuidado com o corpo, camisinha, relacionamento. Cada um teve a oportunidade de tirar da caixa uma situação e, em seguida, expressar o que fariam. Um exemplo: você está no baile, chega uma menina perto de você, ela dança de um jeito como se te chamasse, o clima esquenta, rola a química, mas na hora H, nenhum dos dois tem preservativo! E agora ? O que você faz?

Nas palavras de C: ué, é o bicho! Não dá pra negar fogo, né? Eu doidão, ela doidona...é o bicho!...(risos)...

Quando discutiu-se sobre educação, percebeu-se que não era claro para os jovens a relação escolaridade com oportunidade. A maioria não percebe, por exemplo, que quem estuda, tem mais possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Esta experiência, além de dar voz aos jovens sobre assuntos pertinentes a eles, viabilizou a reflexão em grupo sobre as diversas temáticas presentes no cotidiano. Percebeu-se a valorização da autoestima, o olhar para si e para o outro, durante as discussões desenvolvidas no âmbito das oficinas.

A verdadeira vida comunitária é aquela que permite a cada indivíduo relacionar-se como próximo em termos da relação eu-tu, e não em termos da relação eu-isto (Buber, 1977, p. ?)

Ouvindo o jovem

A seguir relata-se a transcrição do documentário.

Visita íntima

Visita íntima, final do ano já vão instalar... então 'botou' essa parada aí, 'os caras' vai trocar essa lei, cara.. Nós vai ser tratado como de maior. Eles vai ganhar porte... Vocês que pensa que os caras vai colocar o bagulho de mão abanando - aí vou colocar os caras pra ter, pô... visita íntima e ficar tranquilo, pra cadeia ficar tranquila... tá maluco. Os cara vai botar um bagulho pra compensar pra eles.

TVND: E o que vocês acham disso?

*Eu prefiro ficar tranquilo até sair mesmo.
Tem que ficar mesmo e é o bicho parceiro, a questão é o que ...(intervenção de outro participante- nunca teve não vai ser agora que vai me agradar! Aí é foda...)
(...) não vai ser agora pô... que vai pô... me agradar. Falar que é pra agradar é cão, pô . como é que eu vou querer ficar mais tempo preso.. se for pra ficar também é o bicho parceiro!*

TVND: Por que vocês acham que tem gente que quer aumentar o tempo de medida pra cinco anos e que a idade seja reduzida para 16 anos?

Os caras, na mente dos caras pensa assim, pô... os caras mata, fica só 3 meses cumprindo medida socioeducativa, nove meses no máximo, vamo botar aí, três anos. E sai como?... fica tranquilo? Me responde...

O sistema socioeducativo

TVND: E se não houvesse o sistema socioeducativo?

(...) nós estaria na vala mesmo, pior do que já tá!

TVND: Por que?

Com o sistema socioeducativo já tá assim, imagina sem...

TVND: Foi uma moça, visitar a gente lá na Ilha, e a gente ficou de boca aberta, e ela também ficou de boca aberta quando ela chegou ao Brasil e viu como é que era o sistema socioeducativo aqui. Ela na língua dela falando... “poxa aqui é muito bom... (intervenção)

*Ham... lá no país dela uma criança de 8 anos, comete um crime, não rola uma bala e já pega cadeira elétrica..
Mó responsa....*

TVND: No país dela... primeiro que não existe... quando é criança, criança não vem para o sistema socioeducativo, correto?

Vai pra de maior lá?

TVND: Vai pro conselho tutelar. Lá crianças de 8, 9 anos, não importa se roubou um biscoito porque estava com fome, não importa o que fez. Ela já vai presa.

Oportunidades

TVND: Então as oportunidades que chegam na nossa vida.. Porque não aproveitar?

*(...) quem quer sair dessa vida aproveita, quem não quer, não aproveita... só que como...tem oportunidade no tráfico...
(...) eu só saio morto!*

TVND: Então, a gente não pode dizer, ' Ah! Não tem nada...'
Tem mais você não quer fazer, não é isso, então?

Porque dá mais ódio!

TVND: Porque dá mais ódio, fazer alguma coisa?

Lógico! Tipo assim, tu tá lá dentro, tá preso mô tempão. A cada dia mais vai passar mais ódio vai te dar mesmo tu fazendo o que tá fazendo. Fazendo curso, estudando, só vai te dando mais ódio.

TVND: Pra quem fez a opção de fazer o curso, porque quer mudar vale a pena, então pra quem não quer mudar não vale, é isso?

(...) é , é isso!

Justiça

Os cara que é tudo rico aí, os cara já tem carro, os cara que é menozão (Outro adolescente) diz: "Justin Bieber".

Não, não, vamos falar do Brasil, filho de Eike Batista, de menor já tem carro, o cara já atropelou o cara aí, isso como, se liga o que o cara fez com uma Ferrari. (Outro adolescente diz: "vermelha?"

"De menozão", outro adolescente diz: cinza, BMW cinza. É isso aí BMW outro com Ferrari vermelha, o Yuri que apresenta o bom dia e cia, o cara de menor vai pra várias baladas, vários bagulhos com um maior carrozão, os cara não fala nada com o cara.

Família

Tem vez que nós tá carente da família, mo saudade, querendo da um beijo, um abraço, e a família como? Muitas das vezes não tem condições de como? Tá presente.

TVND: Por quê? A família é mais importante na vida de qualquer um?.

Ah! Sem a família aqui nós não é nada cara, tipo nós já, foi o que eu já falei antes, é brabo, mas pensa que não, mas nós tem vários problemas, é tipo vamos

botar assim, é tipo tem duas leis na cadeia, tipo tem as lei dos funcionários e tem as nossas lei, tipo como se descumpri nossas lei, já é problema, ai disinrola daqui, disinrola dali, e isso aquilo outro, tá ligado?

Educação x liberdade

A educação é o que faço aqui em cima na cadeia.

Não dá nada (liberdade), quantas vezes já tratei a técnica com educação e ela nunca mandou eu ir embora. Como dá liberdade?

Em certas ocasiões dá, po...

Ah, eu não saio mais dessa vida não. Não adianta nada falar que a gente vai sair dessa vida, se não vai.

TVND: A pergunta é, se tivesse uma oportunidade real, se tivesse, vocês tomariam essa decisão? Se fosse sair daquele local que vocês estão?

Tipo você vai ser vendedor de uma loja de roupa, vamos colocar como exemplo, você vai ser vendedor da C&A ou da Leader e pá, ou então você vai ser um caixa de um shopping e pá. Dá pra ficar suave. Mas pra ficar entregando papelzinho na rua "compro ouro, compro ouro", tá maluco.

TVND: Ele tá falando sobre ficar entregando papelzinho, trabalhando de pedreiro, capinando... Mas se fosse de repente ir pra ser vendedor da C&A, um caixa, ia ser legal?

Também não ganha muito pouco.

TVND: O que é ganhar muito?

Ué, o que se tira em um mês, eu tiro em um ou dois dias.

Além da minha profissão (tráfico) o que ganha muito, médico, empresário.

TVND: O empresário, dono das lojas da C&A, ele ganha muito, bastante.

A gente ainda ganha mais que ele.

Não, a Dilma ganha mais do que ele. Ela rouba mais que nós e ganha mais que eles. Os caras ganham mais do que 15º salário, como é que é isso?

TVND: A culpa é do povo.

TVND: Vocês já pararam pra pensar que pro cara ser empresário da C&A...

O cara estudou, se formou...

TVND: Então... O fato de entregar papel ou ser pedreiro, está relacionado a que, gente? Talvez diretamente...

*A pilantragem dele.
E se alguém colocar ele lá em cima?*

TVND: Talvez alguém pode até colocar lá em cima, mas se ele não tiver competência ele não fica.

Tipo assim, vamos colocar um brechozinho, aí foi como? Juntando dinheiro e compra uma lojinha pequena, monta uma lojinha pequena, daqui a pouco só como...

TVND: De repente um exemplo, eu nasci num berço de ouro, se eu não souber cuidar vou jogar tudo pelo ralo, né não?

*Muito dinheiro antes de entrar pro ralo.
Eu só vivia do juros, dos juros...
Mas aí também você não vai ser burro, você vai usar a mente. Você vai gastar, mas ao mesmo tempo você vai investir.*

TVND: Mas se eu só gastar, ficar “Ah eu muito dinheiro, cruzo meus braços. Vai chegar uma hora que vai acabar. Onde tira e não põem acontece o que? Acaba.

TVND: O que vocês entenderam, o que ficou de tudo que a gente conversou?

*Que educação é importante, mas nós não usa ela.
Nós temos a educação, mas não sabemos utilizá-la.
Eu sou educado com quem é educado comigo. Se ele me tratar com ignorância, eu vou dar um socão na cara dele, educação. Agora se ele falar brigado eu vou falar de nada.*

TVND: Se ele gritar, você grita mais alto?

Ai eu dou um soco na bifa dele.

Refletindo

Numa entrevista concedida a um documento do UNICEF no ano de 2011 denominado Situação da Adolescência Brasileira, Isa Maria de Oliveira, coordenadora do Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil, discorre sobre o aliciamento do tráfico aos adolescentes sem escolarização e oportunidades:

Eles abandonam a escola precocemente e não concluem o ensino fundamental. Quando tentam se inserir no mercado de trabalho, não conseguem: eles não têm experiência, não têm escolarização e nenhuma qualificação profissional. Então, ficam excluídos, numa situação que favorece que sejam aliciados pelas redes de crime organizado, tanto tráfico de drogas quanto exploração sexual. É um quadro muito perverso. Numa idade em que a pessoa está cheia de expectativas, lhe é negada qualquer oportunidade de uma vida digna.

A inserção no tráfico de drogas vai além da ascensão financeira, pois também representa um aumento de poder que acompanha essa atividade e uma resignificação familiar, como cita Campos e Francischini (2003).

Os adolescentes demonstram o desejo de mudança de vida, mas ao retornarem a realidade e se confrontarem com as dificuldades e/ou faltas de oportunidades acabam retornando a prática de atos infracionais como pode ser observado nos resultados referentes à reincidência. Segundo os relatos observados, alguns dos adolescentes não apresentaram perspectiva de mudança, por falta de vontade ou impossibilidade de vislumbrar um futuro diferente. Os relatos justificam essas constatações:

“Eu só saio morto.”

“Tipo assim, tu tá lá dentro tu tá preso maior tempão, cada dia mais vai passar mais ódio vai te dar, mesmo fazendo o que tu tá fazendo, fazendo curso, estudando, só vai te dando mais ódio”.

“Educação é importante, mas nós não usa ela”.

“Nós temos a educação, mas não sabemos utilizar”.

“Ah, eu não saio mais dessa vida não. Não adianta nada falar que a gente vai sair dessa vida, se não vai.”

Um fator de risco relacionado à família e a inserção de adolescentes na delinquência é a vitimização em atos de violência familiar, sendo um fator em potencial. Tejadas (2008) constatou que 51% dos adolescentes internos haviam sofrido algum tipo de violência familiar. Ainda segundo o autor, a comunidade também possui grande participação na prática de violências contra os adolescentes, bem como autoridades policiais. Apesar dos relatos do trabalho anterior e pesquisas na área informarem geralmente o contrário, a maioria dos adolescentes relataram um bom convívio com seus familiares. Nesse sentido, é possível ver claramente por meio das falas dos internos que o vínculo familiar é fundamental para esses adolescentes como nos trechos abaixo:

“Tem vez que nós tá carente da família, mo saudade, querendo da um beijo, um abraço, e a família como? Muitas das vezes não tem condições de como? Tá presente”.

“Ah! Sem a família aqui nós não é nada cara [...]”.

A figura da mãe é a mais citada pelos adolescentes como referência familiar mais importante e fundamental na vida desses internos. Tal fato pode ser justificado pelos dados apresentados anteriormente sobre a estrutura familiar monoparental com a mãe sendo chefe familiar ou devido à mãe apresentar uma relação mais benevolente e paciente, em sua maioria, em comparação ao pai.

De acordo com Nunes (2007), os adolescentes apresentam ideias contraditórias, pois relatam que não encontram na figura paterna um modelo de referência, porém apresentam sinais e evidências de que pretendem constituir uma família, inclusive

assumir a posição de pai ao planejarem ter filhos.

De acordo com o documento realizado por Silva e Gueresi (2003), 81% dos adolescentes privados de liberdade residiam com a família na época que praticaram o ato infracional. Esse fato é importante para desmitificar que os jovens infratores que foram abandonados na rua, ou por opção tenham escolhido deixar sua família, não sendo a ausência da família um fator potencial para inserção na vida infracional. Para as autoras, a inserção está mais ligada ao tipo de vínculo familiar mantido com o adolescente.

No contexto das regulamentações do SINASE ainda há uma grande inquietação por partes dos agentes educativos e dos internos no que tange ao direito de visita íntima. O SINASE prevê em seus textos um local adequado para visitas íntimas:

Garantir local adequado e reservado para a visita íntima dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa, assegurando sigilo e proteção da imagem dos adolescentes e, sobretudo, observando os pressupostos legais no que se refere à idade dos parceiros, consentimento por escrito dos pais ou responsáveis, garantindo e condicionando a participação dos envolvidos na prática da visita íntima bem como de seus familiares em atendimentos individuais e/ou em grupos referentes à: orientação sexual e reprodutiva, métodos contraceptivos, doenças sexualmente transmissíveis e AIDS e outros temas pertinentes (exclusivo para internação).

Garantir a possibilidade da visita íntima aos adolescentes que já possuem vínculo afetivo anterior ao cumprimento da medida socioeducativa e com a autorização formal dos pais ou responsáveis do parceiro(a), observando os pressupostos legais e assegurando, sobretudo, o acesso desses adolescentes a atendimentos de orientação sexual com profissionais qualificados, acesso aos demais métodos contraceptivos devidamente orientados por profissional da área de saúde (exclusivo para internação).

Os agentes educativos apresentam uma preocupação de como será a implementação das visitas íntimas, com a negociação de mães e irmãs para pagar dívidas e evitar situações de fuga ou confusão nos dias dessa visita específica, segundo uma pesquisadora de São Paulo em seu discurso no 10º Congresso

Brasileiro de Saúde Coletiva no ano de 2012, na mesa redonda intitulada “Adolescente em conflito com a lei numa perspectiva clinica e jurídica”. Para os adolescentes, essa questão de visita íntima seria algo importante e positivo para o cumprimento da medida socioeducativa, mas apresentam a preocupação de que, para a visita íntima entrar em vigor, os agentes educativos solicitariam algo compensador:

“Os cara vão botar um bagulho que vai compensar pra eles”.

“Agradar vai me agradar caô, pô vou ficar mais tempo preso, se for pra ficar também, é o bicho parceiro.”

Brito (2003) indicou ao dizer que os atendimentos realizados nos locais de privação de liberdade ainda possuem caráter punitivo e de ação centralizada no individuo. Seguindo a mesma linha de pensamento, Volpi (1997) declara que as medidas são com o intuito de repressão, punindo os infratores, e também de educação ao proporcionar uma proteção integral e diversas oportunidades de formação e reflexão a esses adolescentes. Essa visão dos adolescentes pode ser devido às medidas possuírem mais caráter coercitivo e punitivo que educativo e reflexivo. Vale ressaltar que a necessidade de liberdade e anseio pela mesma também influenciam nessa visão negativa do sistema socioeducativo.

O SINASE discorre sobre as diretrizes das medidas socioeducativas:

Tendo como premissa básica a necessidade de se constituir parâmetros mais objetivos e procedimentos mais justos que evitem ou limitem a discricionariedade, o SINASE reafirma a diretriz do Estatuto sobre a natureza pedagógica da medida socioeducativa. Para tanto, este sistema tem como plataforma inspiradora os acordos internacionais sob direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, em especial na área dos direitos da criança e do adolescente.

Apesar da visão negativa dos adolescentes sobre as medidas socioeducativas, os internos rementem que o cumprimento das mesmas faz-se necessário na condição em que a sociedade encontra-se hoje, como observado nos trechos abaixo:

“Se não tivesse sistema socioeducativo nós estaria na vala mesmo, pior do que já tá”.
“Sem sistema educativo... com sistema educativo já tá assim, imagina sem?”

O DEGASE está buscando sanar essas regulamentações previstas pelo SINASE, permitindo assim a execução do plano individual de atendimento (PIA) e promovendo discussões sobre a visita íntima e novos modelos de gestão socioeducativa.

Finalizando

Acredita-se que o protagonismo juvenil é uma importante ferramenta para ações com adolescentes em conflito com a lei, pois oportuniza a esses adolescentes uma chance de apresentarem sua visão, debaterem assuntos de interesse próprio, serem escutados, além de propiciar um momento de reflexão sobre suas ações que podem ajudar na construção de um projeto de vida àqueles que desejarem. É necessária a implantação de políticas públicas, visando um projeto de vida mais sólido para esses adolescentes, trabalhando os laços comunitários. Importante seria que a sociedade identificasse a capacidade transgressora da juventude de forma positiva, uma vez que uma juventude pacificada não indica sucesso. O “perigo” desses adolescentes deveria indicar o potencial deles.

Referências

BRASIL. Lei nº 4513, de 1 de dezembro de 1964. Política Nacional de Bem-Estar do Menor. Brasília, **DOU**, 4 de dezembro de 1964.

BRASIL. Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. Código de Menores. Brasília, **DOU**, 10 de outubro de 1979.

BRASIL. Lei nº 12.594 (18/01/2012) **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo** (SINASE).

BRITO, L. Encruzilhadas do sistema socioeducativo. **Psicologia Clínica**. Rio de Janeiro, v.5, n.1, p. 75-89, 2003.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução de Newton Aquiles von Zuben. São Paulo: Cortez e Moraes, 1977.

CAMPOS, H. R. & FRANCISCHINI, R. (2003). Trabalho infantil produtivo e desenvolvimento humano. **Psicologia em Estudo**, 8 (1), 119-129.

COSTA, A. C. G. da. De menor a cidadão. In: MENDEZ, E. G.; COSTA, A. C. G. **Das necessidades aos direitos**. São Paulo: Malheiros Editores, 1994 (Série Direitos das Crianças, n. 4).

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 1990, **Diário Oficial da União**. Lei nº8069, de 13 de julho de 1990, Brasília, DF.

GOMES DA COSTA, ANTONIO CARLOS. **Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador**. Belo Horizonte: Editora Universidade, 2001.

NUNES, B. Ferreira. CONSUMO E IDENTIDADE NO MEIO JUVENIL: considerações a partir de uma área popular do Distrito Federal. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 22, n. 3, p. 647-678. set./dez. 2007

OLIVEIRA, C. S. **Sobrevivendo no inferno**. Porto Alegre: Sulina, 2001.

RUZANY & SZWARCOWALD, C. L., 2000. Oportunidades Perdidas na atenção ao adolescente. *Adolescência Latino-americana* 2(1): 26-35.

SILVA, E. R. A. e GUERESI, S. (2003) **Adolescentes em conflito com a lei: situação do atendimento institucional no Brasil**. Brasília: IPEA/Ministério da Justiça.

SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO - SINASE/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Brasília-DF: **CONANDA**, 2006.

SUDBRACK MFO, CESTARI DM. O modelo sistêmico e da educação para a saúde na prevenção da drogadição no contexto da escola: proposta do Projeto Piloto SENAD/MEC e UNB. In: **Anais do 1º Simpósio Internacional do Adolescente**, 2005 - Adolescência hoje: desafios, práticas e políticas, Faculdade Educação USP, São Paulo, 2005.

TEIXEIRA, M. de L. T.; VICENTIN, M. C. G. O futuro do Brasil não merece cadeia: os argumentos contra a redução da idade penal. **Ciência Hoje**, v. 30, n. 177, 2001.

TEJADAS, S. **Juventude e ato infracional: as múltiplas determinações da reincidência**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008.

UNICEF. Situação da Adolescência Brasileira 2011: **Caderno Brasil**. Brasília, 2011.

VOLPI, M. (Org.). (1997). **O adolescente e o ato infracional**. (2ª ed.). São Paulo: Cortez.

Reflexões sobre o significado da educação-escolarização para jovens em conflito com a lei

Elenice Maria Cammarosano Onofre

A oportunidade de participar neste Seminário Estadual Socioeducativo do Rio de Janeiro, intitulado **Juventudes, políticas públicas e medidas socioeducativas**, me permite compartilhar algumas reflexões advindas de estudos realizados ao longo dos últimos anos e de compreensões de que o educar-se se faz com o outro, ao longo da vida em quaisquer espaços onde estamos inseridos.

Busco, porém, explorar, antes do tema da mesa **Políticas Públicas e Juventude: Educação, Saúde, Cultura, Esporte e Lazer**, alguns conceitos que subsidiam o meu entendimento de educação e que orientam a linha de pesquisa *Práticas Sociais e Processos Educativos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar*, na qual estou inserida desde o ano de 2007.

Em exposição de Silva (2004) no Seminário de Estudos do Grupo de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, a autora ressalta:

[...] dentro da escola existem jeitos de ser, pensar, agir, raciocinar que são diferentes daqueles que a escola quer ensinar ou tem por papel ensinar. Entretanto nós, professores, na maior parte das vezes, ou não sabemos, pois não tivemos tempo de estudar e aprender ou achamos que não são valiosos esses jeitos de pensar, agir e trabalhar. Nossos alunos têm dificuldade porque nós queremos que pensem de acordo com um modelo que seja o nosso, que é o modelo da escola. Esses jeitos estão presentes na sala de aula e na escola, embora a gente não os condene. Mas onde é que esses jeitos são formados? Em processos educativos. Eu tenho trabalhado, com essa questão fundamental: onde as pessoas se educam, como elas se educam, em que relações elas se educam? Além da escola existem outras práticas sociais em que as pessoas se educam? De que maneira práticas sociais podem contribuir para aquelas que ocorrem na escola? (p. 1)

Partindo dos questionamentos trazidos por Silva, entende-se que as práticas sociais são ações e relações que as pessoas e os grupos mantêm entre si para transmitir as normas de vida, de manutenção ou transformação da sociedade: normas para garantir a sobrevivência.

Tal entendimento ancora-se em filósofos da libertação e da educação libertadora como Paulo Freire e Enrique Dussel, e da fenomenologia, como Merleau Ponty: ninguém educa ninguém, mas cada um educa a si mesmo junto com os outros e a questão norteadora em nossas pesquisas é “de que forma, nas práticas sociais mais variadas, as pessoas ajudam a construir a sociedade que aí está, ou a resistir a essa mesma sociedade ou a propor outros encaminhamentos para essa sociedade?”, e ‘o que é processo educativo?’.

Na perspectiva de Silva (2004), o processo educativo não apresenta uma relação de hierarquia, embora implique necessariamente a relação entre a pessoa que ensina, que chamamos de mais experiente, e as pessoas que aprendem. O que se enfatiza é que todos educamos uns aos outros e educamos na convivência. No entanto, ninguém é mais experiente em tudo; mesmo as crianças têm experiências, pois elas vivem coisas que não vivemos.

O entendimento de práticas sociais e processos educativos, conceitos-chave de nossos estudos, nos leva a construir as reflexões que apresentamos nesta mesa de trabalho.

De acordo com Oliveira *et al.* (2009),

Práticas sociais decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes, natural, social, cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas. (p. 4)

As interações/relações permitem, portanto, que os indivíduos se construam, criem suas identidades, se formem para a vida em sociedade, a partir do contato com as diversas culturas, crenças, com os diversos modos de ser, pensar e agir. As práticas sociais podem então enraizar como desenraizar ou levar a criar novas raízes. O enraizamento parte das traduções e busca mantê-las vivas, entendidas como as referências primeiras que sustentam visões de mundo e permitem que sejam refeitas, sem abandonar sua origem. O desenraizamento, como ensina Weil (1979), partindo de diferentes contextos, pontos de vista, e em datas distintas, expropria seres humanos, transformando jeitos de viver e de ser, impõe papéis sociais adversos, recompõe identidades.

Em decorrência de nossa visão de ser humano e de mundo e de nossas referências teórico-metodológicas anteriormente apontadas, de nossas experiências de vida e de pesquisa, formulamos entendimentos e práticas de pesquisar de processos educativos em práticas sociais que apresentamos a seguir, com o intuito de contextualizar a perspectiva de onde falamos e abordamos as práticas sociais e os processos educativos que constroem ou desconstroem as perspectivas e limitações para o convívio dos jovens em conflito com a lei.

Entendemos que as pesquisas e intervenções junto a pessoas e grupos, principalmente os socialmente “marginalizados”, devem ser realizadas após cuidadosa e paciente inserção na comunidade, na instituição, no espaço social, num conviver, realizado em interação e confiança. Isto só é possível quando somos acolhidos, nos dispomos a ser acolhidos e a acolher, participar com a intenção de compreender, não para julgar. Trata-se de um processo que exige paciência e tempo, pois não é uma visita, mas uma busca de convívio. O convívio não é, tampouco, oportunista; é por vezes colocado inicialmente para gerar um clima de confiança e empatia.

Como observam Oliveira e Stotz (2004),

Conviver é estar junto, olhar nos olhos, conversar frente a frente [...] é a arte de se relacionar, dá intensidade à relação, sabor ao fazer e gera afetividade e saber [...] Conviver se aprende convivendo e para essa convivência há algumas moedas: simpatia, confiança, humildade, sensibilidade, respeito, flexibilidade em relação aos tempos. (p. 15)

Trata-se nesse sentido de uma busca de compreender o caminhar e, nele, compreender-se, e assim entender os resultados dentro de processos humanos de construção histórica de mundo. A atenção ao trajeto nesse caminhar permite a descoberta ou mesmo abertura de novos caminhos que tragam possibilidades de experimentar, refletir, com vagar. Neste caminhar podemos optar por traçar uma linha reta, que não permite reentrâncias, aclives, declives, curvas, por colocar diante de si um horizonte previsível, mesmo que distante, onde nada ou ninguém nos tirará do andar firme e reto. Nesse andar, porém, perde-se a riqueza do trajeto, do toque, das paradas para refrescar-se, das conversas detidas, do perguntar-se e do perguntar, do silêncio, da escuta cuidadosa, pois

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larrosa Bondía, 2002, p. 24)

É essencial considerar que, ao nos referirmos à experiência, acreditamos que esta só é possível de corpo encarnado, de nosso ser dotado de intencionalidade, e que não há experiência vivida sem a intersubjetividade que se dá no pano de fundo do mundo. A experiência vivida nos permite entender de dentro da prática social a experiência de outros, e essa inserção é permitida se

houver estranhamento respeitoso à cultura do outro, a seus pontos de vista. O nosso papel de educadores/pesquisadores não é desenraizar nem a si nem aos outros, o que nos remete a uma indagação forte a nós mesmos: “quem somos nós?”.

Tendo em vista que estamos tecendo algumas reflexões na perspectiva de valorização dos saberes que as pessoas trazem de suas vivências, buscando evidenciar o que jovens em conflito com a lei trazem como experiência de vida, nem sempre exitosas, nos apoiaremos nas reflexões que Freire (2005a) traz acerca do que ele denomina ‘saber de experiência feito’, saber esse construído a partir da vivência, dos enfrentamentos do dia-a-dia, da busca de resolução para os problemas, da luta pela sobrevivência.

Em busca dessa compreensão julgamos pertinente trazer o conceito de relações trazido por Freire (2009) que destaca que homens e mulheres são seres de relações, entre si, e *com* o mundo. O autor enfatiza a diferença entre estar *no* mundo e estar *com* o mundo, uma vez que é o estar *com* o mundo que faz homens e mulheres seres de relações, que irão responder aos desafios do mundo de forma reflexiva. E frente a cada desafio o indivíduo “[...] organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia” (p. 48).

Estar *com* o mundo implica, portanto, criar e recriar, interferir sobre a realidade para modificá-la e fazer opções. Assim, se homens e mulheres perdem a capacidade de optar, se são submetidos às prescrições alheias, tornam-se, então, seres da passividade, da acomodação, apenas ajustados ao mundo e não a ele integrados.

Outro conceito da obra de Freire que interessa à nossa reflexão é o de que somos seres inacabados, inconclusos, que *estão sendo*. Como seres inacabados, estamos em constante aprendizagem, temos a possibilidade de rever condutas e valores, desde que nos seja dada a oportunidade de refletir e fazer opções.

Para Freire (2001, p.75), “não apenas temos sido inacabados, mas nos tornamos capazes de nos perceber inacabados. Aí se abre para nós a possibilidade de inserção numa busca permanente”, ou seja, sabemos que a aprendizagem não tem fim e a cada dia de nossa vida podemos aprender mais.

Não pretendemos nesta conversa abordar a questão da Juventude e Políticas Públicas de maneira aprofundada, mas trazer algumas compreensões sobre a educação e o contexto socioeducativo, em diálogo com o tema mais amplo desta mesa.

Pensar a juventude é refletir suas diferenças e analisar as juventudes no plural, uma vez que o encontro com os jovens significa encarar uma conjunção de condições sociais, culturais e históricas com vontades, desejos, contestações e dilemas.

Partimos nessa perspectiva de apontamentos que evidenciam os jovens como sujeitos de direitos, que não estejam apenas sujeitos aos ‘direitos’ de uma minoria, e da relevância da elaboração de políticas públicas que visem sua emancipação econômica, política e social. O que se pode afirmar é que ao longo da história alguns lutaram e ainda lutam para que o jovem seja realmente um sujeito de direitos e outros primam pelo controle social, muitas vezes vendo-o como ameaça.

Sabemos, no entanto, que há muitas outras necessidades, pois como afirmam Carrano e Spósito (2003),

No que pese o maior ou menor predomínio de determinada tendência ao longo da história, algumas formulação em torno dos segmentos juvenis têm sido fortemente reiteradas nos últimos anos. Os jovens ora são vistos como problemas ou como setores que precisam ser objeto de atenção. Manter a paz social ou controlar a juventude? Controlar a ameaça que os segmentos juvenis oferecem ou considerá-los como seres em formação ameaçados pela sociedade e seus problemas? (p. 19)

Os jovens carecem de ações de políticas públicas diretamente a eles direcionadas, não para manter a paz ou funcionar como sistema de controle, mas sim para respeitá-los

como seres em formação que estão se preparando para a vida adulta. Mas o que fazer com o jovem que foi afetado pelos problemas sociais?

Entre as dificuldades e incertezas sofridas pelo jovem das camadas populares, sabemos que ele está preocupado com o futuro. No dizer de Novaes (2006),

O medo do futuro é quase um sinônimo de “sobrar” e está muito relacionado à inserção no mundo do trabalho. São muitos os medos nessa área: medo de não estudar e não conseguir emprego, medo de estudar e não conseguir emprego, medo de conseguir emprego e depois perder, medo de ficar desempregado [...] Com todas as diferenças de expectativas, os jovens de diferentes classes sociais temem o futuro. (p.110)

Pode-se afirmar, portanto, que a condição de ser jovem tem levado as diferentes juventudes a viverem o tempo presente como experiências, realizações e frustrações, tentativas de superação, desejos, interesses, e ao mesmo tempo a racionalidade da vida social as tem levado a pensar a questão do futuro.

É importante enfatizar que o jovem das camadas populares sofre discriminações causadas pelas desigualdades sociais existentes em nosso país, para além de suas inseguranças em relação ao seu futuro. É comum vermos a associação entre pobreza e criminalidade como se fossem sinônimos, ou seja, a criminalização da pobreza. Concordamos com Novaes (2006), em que “a juventude é um espelho retrovisor que reflete e revela a sociedade de desigualdades e diferenças sociais” (p. 119).

Portanto, um jovem que desde cedo precisou trabalhar para ajudar os pais, não gozou de todos os direitos reconhecidos à infância e não terá reconhecido seus direitos à juventude. A perda do direito básico de desfrutar da infância e de um ambiente social e cultural traz consequências sobre o desenvolvimento e a construção de seu repertório de referências de vida. A privação desses direitos fundamentais indica, por outro lado, que estão imersos não apenas em uma situação de risco, mas também

de vulnerabilidade. Os jovens em situação de vulnerabilidade foram submetidos a uma realidade que lhes negou direitos fundamentais: vida, saúde, educação, lazer, cultura, respeito.

Nessa perspectiva faz-se importante a busca de propostas que possam intervir na raiz do problema e não em ações pontuais e momentâneas que se caracterizam como inclusão perversa, pois mesmo que vivido individualmente, o risco/fragilidade não se explica nem se resolve em nível individual, pois é um problema coletivo e representa fragilidade e vulnerabilidade oriundas das condições de desigualdade produzidas socialmente. Ora, se a palavra risco apresenta dimensões como possibilidade, probabilidade, perigo, dano, e articula o possível e o provável, o positivo e o negativo nas relações das pessoas com seus destinos, impossibilidade do futuro e do desconhecido, concordamos com Ferreira (2003) sobre a necessária desmistificação de que a situação de risco é aparentemente neutra: “[...] o risco significa a margem de insegurança e de incerteza, a constatação de que há perigos que rondam nossa vida, individual e coletiva, como ameaça latente e silenciosa” (p. 13).

Para tanto, alguns passos podem ser indicados para o enfrentamento do risco; o primeiro a ser desvelado é saber de sua existência e considerá-lo uma possibilidade real, tornando-o visível: reconhecer o direito a que os jovens tenham direito, além da escuta respeitosa às suas demandas e ao seu cotidiano amargo.

O enfrentamento do risco só pode acontecer com persistência e conhecimento das causas com vistas a fortalecer os vínculos familiares, garantir a convivência comunitária e uma educação social que indique caminhos para a diminuição das desigualdades socioeducativas, contribuir com a melhoria da qualidade do atendimento e da vida dos jovens, elaborar e executar políticas sociais que ofereçam acesso aos bens culturais, fazendo com que essas práticas dialoguem com a prática social escolar, apostar em atividades de educação para a cidadania e contribuir com a consolidação da justiça social (Jesus, 2011).

Por outro lado, o jovem das classes populares não tem direito a consumo, embora estimulado pela mídia a ser consumista e, portanto, acaba sendo excluído da sociedade. A situação de exclusão o leva ao não pertencimento a determinados grupos, o que pode levá-lo a se aproximar de atividades ilícitas, infringir a lei (posta aos bem nascidos) e passar a pertencer a outro grupo. De certa forma, esta é uma das maneiras que estes jovens encontram para ser 'incluídos' na vida social, já que os caminhos ditos 'legais' ou 'normais' de inclusão se encontram vedados para eles (Jesus, 2011). Trata-se, nessa perspectiva, de uma contestação política, e a resposta da violência tem sido um recurso de diálogo com o que não aceitam.

Nesse momento, tomamos o eixo central de nossa proposta nesta mesa redonda: abordar a prática social da educação escolar como fonte de possível sucesso e êxito dos jovens em situação de vulnerabilidade social e em conflito com a lei como estratégia e alternativa para o desenvolvimento sustentável e qualidade de vida, independentemente da condição em que vivem no presente.

A escola, assim como as demais instituições sociais, contribui na construção das subjetividades. Cabe-nos buscar compreender como se constitui a noção de sujeito. Um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar (SEED/SUED, 2008). Desta forma, há uma teia de relações que forma a subjetividade e que conseqüentemente constitui o sujeito que é fruto da cultura, do meio em que vive, de sua individualidade e do coletivo, e, portanto, não se caracteriza a intersubjetividade apenas pelo fator da afetividade como traço único constitutivo do sujeito, mas sim por um complexo conjunto de componentes pessoais e sociais.

Concordamos com Grinspun e Azevedo (2008) quando afirmam "que vivemos num mundo globalizado, incerto, complexo e que o indivíduo que nele vive não se configura

apenas como reprodutor da espécie: ele pensa, cria e constrói” (p. 8). Para esses autores, pela objetividade do currículo a escola enfatiza o isolacionismo individual, rompendo com os avanços das questões coletivas, negando o outro, suas possibilidades e limitações. Na escola, “a objetividade é mais solicitada que a própria subjetividade” (Grispun e Azevedo, 2008, p. 8).

Assim, há que se questionar as práticas educativas realizadas na escola como instituição, os discursos empreendidos e a intencionalidade real das ações nela executadas, pois talvez ela não esteja sabendo distinguir o que é necessário saber para a transformação e a própria construção da subjetividade de seus alunos, o que tem provocado o fenômeno da resistência. Permeada por incertezas e indagações advindas de grupos sociais e culturais que antes eram ausentes desse espaço, a escola permanece contemplando a homogeneização de práticas individualizantes e disciplinares e, com isso, estabelece relações de força na tentativa de calar e acalmar as diferenças entre seus muros.

A clientela escolar heterogênea que atualmente vem para a escola está munida de um capital cultural diversificado que impede a existência de padronização, o que desafia a instituição a ser competente em desempenhar suas funções em tempos de diversidade cultural (Onofre, Pátaro, 2010). Tal descompasso contribui para uma série de equívocos e dicotomias entre o que a escola ensina e o que, de fato, deveria ensinar. Nesse sentido, o distanciamento entre a intencionalidade e a efetivação das práticas acaba gerando as disparidades históricas encontradas no ensino: fracasso escolar, evasão, baixa qualidade, falta de recursos, metodologias inadequadas, entre outras.

Em nosso entender, a abordagem dialógica de educação proposta por Freire – que anuncia o diálogo entre iguais (educador e educando), em um processo em que ambos são aprendizes e protagonistas de mesma situação – garante aos indivíduos que reconheçam sua historicidade e, dessa forma, se percebam como sujeito histórico. Tal abordagem possibilita o reconhecimento

do outro como sujeito de conhecimentos e o diálogo entre iguais favorece que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma horizontal e que o educando aprende ao mesmo tempo em que ensina ao educador sua identidade cultural, seus saberes de experiência.

Desse modo, o processo educativo é ferramenta que revela o 'mundo' e permite ao educando apropriar-se desse mundo, que é constituído a partir da comunhão com outros, diante da relação de ensinar e aprender, que está além dos muros da escola.

Para Freire (2005b), o diálogo constitui-se no encontro entre seres humanos, que não somente estão no mundo, mas são o mundo, isto é, "mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu" (p. 91). Podemos afirmar, nessa direção, que Freire vislumbrava a possibilidade de conscientização e emancipação por meio do ato educativo dialógico e a educação como um ato político que pode servir contra as diversas formas de desigualdades e transgressão, em sua acepção positiva - o rompimento com a ordem estabelecida, na qual alguns sujeitos têm assegurado o direito à voz e outros são emudecidos pelas relações de dominação e desigualdade.

Tomando-se a educação como um instrumento que pode alavancar o processo de libertação das camadas sociais menos favorecidas, as práticas sociais que acontecem na escola (não somente na sala de aula, mas nos demais espaços dessa instituição), devem criar condições para a realização de mudanças e transformações sociais, levando em consideração os 'saberes-de-experiência-feito' dos educandos, uma vez que se constituem nos conhecimentos que trazem consigo a partir dos processos educativos vivenciados em suas experiências da vida cotidiana.

É possível notar nessa perspectiva que as práticas que se desenvolvem no ambiente escolar suscitam processos educativos que, muitas vezes, não são planejados nem intencionais, ficando relegados a segundo plano, mas que, de alguma forma, contribuem para a constituição identitária do educando. Segundo

Freire (1996), dificilmente se imagina o que pode significar para um educando um gesto, uma fala, uma atitude. Em suas palavras,

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino de conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explica este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. No fundo passa despercebido a nós o que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se tivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos dos alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas (Freire, 1996, p. 49).

As reflexões a que nos propusemos nesta mesa, ao evidenciar as práticas sociais como relações que ocorrem em diversas situações e lugares, gerando processos educativos, têm a intenção de evidenciar que nem todas as crianças, jovens e adultos gozam de oportunidades de vivenciá-las – uma vez que quem vive a situação de pobreza, de vulnerabilidade, de não acesso a bens materiais e culturais básicos (embora garantidos a todos como direito), é o oprimido, em muitos momentos, denominado como o que subverte as normas, o ‘violento’, e não como aquele que busca a superação da situação de opressão e o anseio de busca do direito de *ser*.

Tomando a perspectiva dos adolescentes-jovens em situação de vulnerabilidade social e em conflito com a lei, em especial a adolescentes infratores em restrição ou privação de liberdade, tomando a perspectiva educação-escolarização, trazemos algumas reflexões com o intuito de contribuir com a proposta desta mesa. Como a prática social escolar tem sido

significada por esses jovens?

Um aspecto importante a ser sinalizado é o significado que eles atribuem aos conteúdos formais ensinados na escola. O estudo de Dias (2011) evidencia que a maneira como os jovens se referem às matérias escolares “empregando termos como ‘os negócio lá de matemática’, sugere um distanciamento em relação ao que é ensinado e até mesmo uma carência de significado desses conteúdos para os participantes” (p. 119).

O ‘desinteresse’ pela escola evidencia, conforme pondera Ribeiro (1984), uma escola despreparada para acolher os alunos que ela recebe da sociedade:

A ilusão principal de nossa escola é a ideia de que ela seleciona e promove os melhores alunos, através de procedimentos pedagógicos objetivos. De fato, ela apenas peneira e separa o que recebe da sociedade, já devidamente diferenciado. Ao tratar da mesma maneira crianças socialmente desiguais, a escola privilegia o aluno já privilegiado e discrimina crianças que renderiam mais se fossem tratadas a partir de suas próprias características. (p. 96)

Nessa perspectiva, podemos constatar que a falta de interesse pelo que se ensina e se aprende na escola, a aproximação com o mundo da criminalidade associado ao uso drogas e à autoexclusão são dimensões do sentimento de não pertencimento à comunidade escolar, do desempenho malsucedido do estudante oriundo do meio popular, e que para Dubet “são mecanismos de tratamento e de aprofundamento das distâncias que reforçam todos os processos implícitos que organizam o mercado escolar” (2003, p. 36).

Nessa direção, nos fica o questionamento acerca do por que os jovens vão à escola. O estudo de Dias (2011) revela que os jovens anunciam que ir à escola está relacionado ao futuro, ao ‘ser alguém na vida’. Tal situação fica embasada na lógica de que se estuda para se ter um diploma para se ter um emprego; de que deve-se ter emprego para se ter dinheiro e deve-se ter dinheiro para se ter uma vida considerada ‘normal’, dentro dos

padrões burgueses. Os estudantes de classe média e alta detêm condições sociais e econômicas que lhes dão uma certeza maior de que terão essa vida 'normal'. Entretanto, para um jovem que nasce em um bairro popular ou em uma favela, esse padrão de vida não é algo dado no nascimento, e se torna uma conquista, para a qual a escola pode contribuir (Charlot, 2002).

A análise das vivências escolares para os jovens em situação de restrição e privação de liberdade evidencia que eles valorizam as relações de amizade e a convivência no ambiente escolar – práticas sociais que acontecem no espaço da instituição, embora os mesmos jovens anunciem a sala de aula como um local desinteressante, caracterizada por ausência de interação, pelo silêncio, pelo encarceramento da espontaneidade, do gesto e do questionamento. Da mesma forma, o conteúdo formal ensinado parece carecer de sentido para os jovens, que não conseguem avaliar sua importância para a vida cotidiana.

No entender de Dias (2011), os jovens subvertem a lógica da instituição escolar ao construírem fora da sala de aula – considerada como local no qual a função da escola se desenvolve (a transmissão de conhecimento) – redes de sociabilidade, que são, para eles, prioritárias na sua relação com a escola. Nessa perspectiva, os jovens ressignificam a escola, dando a ela um sentido próprio que não coincide com os objetivos expressos pela instituição.

Fica evidenciado, portanto, que o fenômeno educativo tem lugar em diferentes contextos para além da sala de aula e a instituição escolar deve reconhecer que pátios, corredores, banheiros, refeitórios são espaços em que acontecem processos educativos e que devem ser olhados com atenção e legitimados.

Não se sugere, com isso,

A 'didatização' dos pátios e corredores escolares, mas a compreensão de que nesses espaços acontecem práticas que produzem conhecimento

e, portanto, educam o jovem sobre si mesmo, sobre o mundo, sobre valores, ideias, diferenças... (Dias, 2011, p. 148).

Outro aspecto a ser considerado em relação à instituição escolar é que apesar de os jovens declararem que a escola auxilia a 'ser alguém na vida', a 'conseguir um futuro melhor', eles apresentam práticas de resistência ao ensino formal, como a evasão, o desinteresse, as faltas constantes. No dizer de Charlot (2002), a relação que os jovens estabelecem com o saber é um aspecto importante quando se analisa o interesse e o desinteresse pela escola, uma vez que o único sentido da escola está no fato de favorecer a entrada no mercado de trabalho no futuro, sem encontrar sentido e prazer do saber, no presente – razão pela qual apresentam dificuldades em permanecer na escola. Essa maneira de olhar para as ações de evasão, fuga e desinteresse, compreendendo-as como formas de resistência, reconhece que os jovens têm o que dizer e que suas atitudes não são desprovidas de sentido.

Fica claro, portanto, que

A escola, quando consegue enxergar o jovem que há para além do aluno, ainda vê a juventude na perspectiva da preocupação, do problema social e não como sujeito de direitos. Essa dificuldade de enxergar o jovem que há para além do aluno pode fomentar uma ruptura da comunicação entre as diferentes gerações e empecilhos na construção da identificação dos alunos com a escola. Dessa forma, a visibilidade da juventude no espaço escolar e a transformação dos alunos em jovens alunos parecem ser aspectos importantes ao se buscar a permanência de jovens, sejam eles em conflito com a lei ou não, no ambiente escolar (Dias, 2011, p. 150).

Aspecto também a ser considerado é o necessário preparo dos professores, na perspectiva dos anseios dos jovens – a relação de proximidade, diálogo, afetividade, acolhimento, escuta atenta, sensibilidade aos problemas individuais, constituem-se fontes essenciais para que as práticas sociais aconteçam em diferentes espaços; a escola não fica isenta de construir com os professores um projeto pedagógico que dialogue com os projetos de vida dos envolvidos na ação educativa, especialmente junto

àqueles que tiveram (ou têm) seu processo de socialização nem sempre favorecido pelas contingências da vida. A formação dos educadores para que promovam uma educação mais humana, democrática e comprometida com a mudança social apresenta-se como fonte primordial para que a instituição escola exerça sua função social de libertação e conscientização das classes oprimidas.

Certamente não se pode culpar o professor e sua formação como fatores que determinam os mecanismos de exclusão e a autodesvalia nos comportamentos dos jovens, uma vez que estes sinalizam a opressão que lhes é imposta de diferentes formas. A autodesvalia é o resultado da introjeção que os oprimidos fazem da visão que têm deles seus opressores; de tanto ouvirem de si julgamentos negativos, os oprimidos terminam por se convencer de suas incapacidades, o que reforça os escalonamentos de oportunidades que a escola produz.

O nosso desafio como educadores consiste no esforço por compreender as condições e experiências de vida, como também o exercício de uma ação política para com os segmentos marginalizados pela sociedade, com o intuito de acompanhar com maior clareza suas representações e visões de mundo. Caso contrário, corremos o risco de procurar (e não achar) uma suposta identidade, consciência de classe e organização que, na realidade, é uma fantasia nossa (Martins, 1989). É nessa perspectiva que Valla (1996) sinaliza que a crise de interpretação é nossa e a importância de significarmos de maneira cuidadosa as falas das classes subalternas e suas alternativas de condução de vida, que têm como ponto de partida a “leitura e representação de uma história referenciada em sua experiência de vida e que orienta sua forma de estar no mundo” (p. 181). O autor enfatiza que a forma como as classes subalternas encaram a vida, existência marcada, cercada de pobreza e sofrimento, revela uma enorme lucidez sobre sua situação social, e, neste sentido, mesmo que alguns mediadores sejam mais respeitosos com essas pessoas, os muitos anos de educação classista e preconceituosa requerem uma leitura que nem sempre estamos preparados a fazer.

Para finalizar, colocamos algumas pistas que podem contribuir com as reflexões apresentadas nesta mesa redonda. Discutir as juventudes nas interfaces com os temas educação-escolarização, saúde, cultura, esporte, lazer, nos remete ao conceito de educação como processo que acontece ao longo da vida e que não se limita ao âmbito da escola. No entanto, a instituição escola tem papel relevante na formação de crianças, jovens e adultos, e suas práticas educativas devem dialogar com as demais práticas em que estão inseridos.

Na medida em que a escola acolhe, os educandos passam a pertencer a um lugar. Esse pertencimento lhes oferece a possibilidade de aprender outra postura, e quiçá, um conteúdo ou uma habilidade que se constitua em forma de emancipação. Nenhuma proposta que envolva compartilhar, interagir, intersubjetivar é simples, porém pode resgatar, [...] a função primeira da escola: mediar saberes, culturas e a realidade. (Onofre, 2002, p. 173)

De igual forma, as práticas sociais vivenciadas pelos jovens e apresentadas nesta mesa redonda promovem processos educativos que dialogam com a escola e contribuem com as formas de lidar com o conhecimento, dele se apropriar e, assim, construir uma trajetória de vida ancorada em princípios de convívio, libertação e humanização, tomando em suas mãos a sua história, como um sujeito de direitos, independente de seu momento de vida no presente.

A construção de um projeto de vida ancorado no convívio pressupõe uma variedade de relações entre pessoas e situações, pois

Conviver é mergulhar nos processos vivos de educação, saúde, sobrevivência e luta [...]. Conviver é conhecer a vida humana sempre em movimento: ora suave, ora abrupto; ora lento, ora vertiginoso; ora leve, ora sufocante; ora harmonioso, ora ensurdecedor. Vidas, vivências, amizades, sabores, cheiros, texturas, sons, palavras, cores, lágrimas e sorrisos tecem uma rede que embala [...] integrando-o (a) aos movimentos do viver e redirecionando-lhe o olhar para novas perspectivas, visões de mundo. (Oliveira, 2009, p. 313)

Nessa direção, as práticas sociais vivenciadas por jovens em conflito com a lei –quer em situação de restrição ou de privação de liberdade – podem evitar o desenraizamento que, segundo Weil (1979), é compreendido como a perda humana de participação na vida moral e intelectual da sua comunidade de origem, como a perda dos vínculos com suas raízes históricas. Este desenraizamento manifesta-se nas relações opressivas de dominação, com vistas à exploração econômica e política que submetem a identidade, a cultura, a memória, o saber de experiência e os valores de um determinado grupo social a uma lógica pautada por outros interesses.

O que se propõe, portanto, é que os jovens tenham oportunidade de criar novas raízes e que estas se multipliquem por meio das experiências de vida, na escola e em outras práticas sociais, incluindo-se nelas os espaços de cumprimento de medidas socioeducativas, uma vez que

O enraizamento é talvez a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana. É uma das mais difíceis de definir. O ser humano tem uma raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos presentimentos do futuro. Participação natural, isto é, que vem automaticamente do lugar, do nascimento, da profissão, do ambiente. Cada ser humano precisa ter múltiplas raízes. Precisa receber quase que a totalidade de sua vida moral, intelectual, espiritual, por intermédio dos meios de que faz parte naturalmente (Weil, 1979, p. 347).

Fortalecer o projeto de vida do jovem que teve direitos negados na sua infância e que na vida presente se encontra em situação de restrição e de privação de liberdade é nossa tarefa e desafio, uma vez que “uma árvore cujas raízes estão quase inteiramente roídas cai ao primeiro abalo e [...] constrói-se o futuro com a seiva dos tesouros do passado e digeridos, assimilados, recriados no presente” (Bosi, 1979, p. 352).

A prática social educação-escolarização em diálogo com as demais práticas vivenciadas pelos jovens – lazer, saúde, cultura,

esporte entre outras, se constituem em fonte de sucesso e êxito e como estratégias e alternativas que promovem o desenvolvimento sustentável e qualidade de vida, independentemente da condição em que vivem no presente.

Referências

BOSI, E. (Org.). **A condição operária e outros estudos sobre a opressão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

CARRANO, P. C. R.; SPÓSITO, M. P. **Juventude e políticas públicas no Brasil**, 26ª Reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas, 2003.

CHARLOT, B. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**, v. 20, n. Especial, p. 17-34, 2002.

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

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29-45, 2003.

FERREIRA, M. E. de F. **Pensar o risco: três paradigmas em confronto**. São Paulo: Editora PUC, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'Água, 2001.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005 a.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005 b.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GRINSPUN, M. P. S. Z.; AZEVEDO, N. **Subjetividade, contemporaneidade e educação: a contribuição da psicologia da educação**. 2008. (mimeo.)

JESUS, T. M. Juventude e intervenção social. Alguns aspectos sobre condição juvenil, o jovem em conflito com a lei e as medidas socioeducativas. In: SOUSA, J. T. P.; GROppo, L. A. (Orgs). **Dilemas e contestações das juventudes no Brasil e no mundo**. Florianópolis: UFSC, 2011. p.137-175.

LARROSA-BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

MARTINS, J. S. **Dilemas sobre as classes subalternas na idade da razão**. São Paulo: Hucitec, 1989.

NOVAES, R. Riscos e perturbações nas trajetórias jovens. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, M. I. M. ; EUGENIO, F. (Orgs). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 105- 129.

OLIVEIRA, M. W.; STOTZ, E. N. **Perspectivas de diálogo entre organizações não governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico**. Anais da 27ª Reunião da ANPED, Caxambu/MG, 2004.

OLIVEIRA, M. W.; SILVA, P. B. G.; GONÇALVES JUNIOR, L.; MONTRONE, A. V. G.; JOLY, I. Z. L. **Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais**. Anais da 32a Reunião da ANPED, 2009. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/32a/arquivos/trabalgos/GT06-5383--Int.pdf>> acesso em 23/09/2011.

OLIVEIRA, M. W. Pesquisa e trabalho profissional como espaços e processos de humanização e de comunhão criadora. **Cadernos CEDES**, v. 29, n. 79, p. 309-321, 2009.

ONOFRE, E. M. C. **Educação escolar na prisão**. Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado. 2002. Tese (Doutorado em Educação Escolar). UNESP, Araraquara, 2002.

ONOFRE, E. M. C.; PÁTARO, C. S. O.; ONOFRE, M. C. **Sala de**

aula: espaço de encontro de culturas. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

RIBEIRO, D. **Nossa escola é uma calamidade.** Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

SEED/SUED. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica.** Os sujeitos da educação básica. 2008.

SILVA, P. B. G. **O Grupo de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos.** Palestra proferida em 04/07/2004, UFSCar.

VALLA, V. V. A crise da interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. **Educação e Realidade**, n. 21(2), 1996, p.177-190.

WEIL, S. O desenraizamento. In: BOSI, E. (org.). **A condição operária e outros estudos sobre a opressão.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 345-372.

Experiências em sala de aula: um olhar sobre a escolarização dos adolescentes privados de liberdade

Kátia Martins Santos

Os adolescentes em conflito com a lei que cumprem Medida Socioeducativa¹⁸ em unidade de internação, sujeitos dessa investigação, frequentam, ou mesmo que irregularmente, frequentaram a escola. Na instituição, esses adolescentes desenvolveram relações interpessoais cotidianas com professores em sala de aula e, nesse processo, acessaram conhecimentos e continuaram sua escolarização na escola da Fundação Casa como previsto no artigo 124 da Lei 8.069 de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.

A pesquisa realizada teve como objeto de estudo as relações interpessoais dos adolescentes em conflito com a lei na escola, considerando que a falta de canais de comunicação e de diálogo é uma das razões que levam os adolescentes a deixarem a escola precocemente ou a se envolverem em atos de violência ou indisciplina. Nesse sentido, o caminho trilhado pode estimular outros professores a estabelecer novos canais de relacionamento interpessoal com alunos que apresentam problemas disciplinares ou que tenham história de envolvimento em delitos¹⁹.

Acreditando que a escuta dos próprios alunos é um farol para a compreensão de seu percurso escolar, trataremos, nesse artigo, dos fatores que tensionam o relacionamento professor e aluno, utilizando uma metodologia investigativa²⁰ baseada nas

18 Medidas Socioeducativas são medidas aplicáveis a adolescentes autores de atos infracionais e estão previstas no art. 112 do ECA. Apesar de configurarem resposta à prática de um delito, apresentam um caráter predominantemente educativo e não punitivo

19 Delito ou crime é toda ação ou omissão contrária às leis penais (Código Penal brasileiro comentado)

20 A metodologia investigativa em sala de aula faz parte das estratégias propostas pela Secretaria Municipal de Educação de S. Paulo, como veremos na metodologia.

experiências em sala de aula, por meio de questões relacionadas aos dilemas que os adolescentes vivenciam na vida escolar, no processo de aprendizagem, dentro e fora do Sistema Socioeducativo²¹ .

A busca de novos caminhos para a garantia do direito à educação dos adolescentes que foram excluídos dos bancos escolares está em conformidade com o artigo 57 do Estatuto da Criança e do Adolescente, segundo o qual os sistemas de ensino devem estimular pesquisas, experiências e propostas pedagógicas adequadas a esse público.

Um desses caminhos será aqui percorrido na tentativa de conhecer melhor a relação interativa entre professores e alunos e entender os fatores que dificultam ou facilitam essa relação, tomando como sujeitos os adolescentes, internos da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente - Fundação CASA do estado de São Paulo, que frequentam a escola dentro da unidade socioeducativa.

O cotidiano da escola na unidade de internação para adolescentes em conflito com a lei revela algumas diferenças e semelhanças com a rede regular de ensino. Dentre essas características peculiares em relação ao ensino regular, verifica-se, nas unidades de internação, que, raramente, há casos de indisciplina em sala de aula, dado o contexto de controle e segurança a que os adolescentes estão submetidos na instituição. O fato de estarem distante de seus familiares torna esses adolescentes mais vinculados aos profissionais que os cercam diariamente. Por isso, a relação professor e aluno, no processo de escolarização, se dá num clima de respeito mútuo. Porém, em sala de aula, há questões que extrapolam os muros da instituição, com assuntos e conflitos pendentes, além das grades, que, normalmente, são perceptíveis em classe. Observa-se, também, uma forte presença da cultura prisional em muitos adolescentes

21 Em nota na página 18 do documento do SINASE (2006) identifica-se o Sistema Socioeducativo como "...o conjunto de todas as medidas privativas de liberdade (internação e semiliberdade), as não privativas de liberdade (liberdade assistida e prestação de serviço à comunidade) e a internação provisória".

cujos familiares diretos ou amigos estão envolvidos no chamado “mundo do crime”²².

O resgate de suas lembranças possibilitou que esses adolescentes fossem protagonistas e sujeitos de seu aprendizado, ao trazerem à memória relatos de dilemas escondidos em um “lugar comum”, as memórias de tempo de escola. A experiência proporcionou descobertas surpreendentes e um novo olhar sobre a escolarização no Sistema Socioeducativo.

Metodologia

O adolescente em conflito com a lei traz consigo conhecimento de mundo, vivências peculiares ao seu contexto de vulnerabilidade. A ideia de dar voz ao adolescente, sujeito da aprendizagem, era compartilhar experiências que, embora singulares, fossem comuns ao ambiente escolar, com a finalidade de estabelecer uma relação professor e aluno, mais fundada no diálogo, que pudesse influenciar propostas e ações pedagógicas eficazes no desenvolvimento das atividades e na gestão da sala de aula. O diálogo e a reflexão fundamentada em princípios democráticos proporcionam novos paradigmas ao processo de ensino e uma nova percepção da práxis docente. O que pensa o aluno como outro sujeito da relação? O conhecimento desse público contribui para formulação de novas perspectivas pedagógicas?

Para compartilhar essa experiência, utilizamos a metodologia descritiva, apresentando o contexto institucional e o processo de consolidação da proposta de educação formal nas unidades de internação. A pesquisa foi realizada na própria sala de aula de uma unidade de internação da Fundação Casa.

22 “mundo do crime”: expressão de uso comum entre os adolescentes em conflito com a lei, referindo-se a alguém que está envolvido em delitos há algum tempo, sendo, já, um reincidente em tais práticas.

Na metodologia investigativa em sala de aula, foram utilizados os instrumentos: Perfil Vida Escolar (P.V.E) e Questionário de Experiências com Dilemas Escolares - Q.E.D - (Guará, 2002)²³, a fim de resgatar a trajetória escolar dos adolescentes e suas experiências no cotidiano escolar. A partir da elaboração de instrumento formulado com questionamento dirigido, individualmente, a proposta preliminar dessa pesquisadora foi conhecer melhor o perfil da turma.

Os participantes foram questionados sobre dilemas no contexto escolar, dentro e fora da unidade de internação. A classe se reuniu duas vezes no período de aula (50 minutos). O objetivo da pesquisa foi exposto e os jovens foram indagados sobre os dilemas que permeiam a situação em sala de aula. Dentre as questões destacam-se: *de que forma esse tipo de educação contribui para seu desenvolvimento? Qual o papel da escola na Medida Socioeducativa e qual é a importância da relação e interação entre o professor e o aluno?*

As narrativas que surgiram após discussão dos dilemas²⁴ resultaram do resgate de lembranças vivenciadas em um lugar comum na memória dos adolescentes da pesquisa, a escola. As narrativas trazem aspectos relevantes de experiências boas e ruins do processo de ensino aprendizagem, retratando situações comuns do ambiente escolar, tanto na rede de ensino regular como no Sistema Socioeducativo.

Na metodologia investigativa, a processualidade se dá na relação entre o controle da atenção e a mediação social entre

23 Q.E.D: Questionário de Experiências com dilemas escolares readaptado de GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa, "O crime não compensa, mas não admite falhas". Dissertação de Doutorado - PUC/SP - Serviço Social (2000).

Dilema: Lógica. Argumento composto de duas proposições contraditórias. Fig. Situação embaraçosa que apresenta somente duas soluções, ambas difíceis ou inconvenientes, o que gera perplexidade para uma opção.

24 Dilema: Lógica. Argumento composto de duas proposições contraditórias. Fig. Situação embaraçosa que apresenta somente duas soluções, ambas difíceis ou inconvenientes, o que gera perplexidade para uma opção.

os atores sociais em sala de aula. A relação professor e aluno é uma relação de poder, a partir de contrastes culturais, sociais, econômicos e políticos no processo educativo. As exigências para mediar grupos marginalizados buscam, na formação docente, competências para lidar com essas complexidades, tais como: habilidade na comunicação, repertório cultural, atitude afirmativa e contextualização do conteúdo da proposta curricular.

A escola nas unidades de internação

A escolarização nas unidades de internação é um direito dos adolescentes autores de ato infracional, uma vez que a Medida Socioeducativa, antes de ser meramente sancionária, é de cunho pedagógico, pois toda criança ou adolescente tem a garantia do acesso à educação como direito fundamental ao seu pleno desenvolvimento e formação.

No plano internacional, as normativas regulamentadoras das questões do adolescente em conflito com a lei das quais o Brasil é signatário são: as Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil (Diretrizes de Riad); Regras Mínimas das Nações Unidas para Administração da Justiça da Infância e da juventude (Regras de Beijing,); Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça e Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente. Há, nesses referenciais, orientações e diretrizes em relação às questões educacionais e ao processo de reinserção social do adolescente em conflito com a lei.

Além das resoluções pertinentes ao projeto de ensino nas unidades de internação definidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que regulam a rede pública de ensino, há também outros referenciais legais que devemos observar no trato com adolescentes em conflito com a lei e seu processo de formação escolar no Sistema Socioeducativo, tais como: o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei 8.069 de 1990;

a Constituição Federal; a Declaração Universal dos Direitos Humanos; a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação); o Plano Nacional de Educação; o SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo), projeto de lei que prevê normas para padronizar os procedimentos da execução das Medidas Socioeducativas para adolescentes em conflito com a lei.

No artigo 35 do SINASE, entre os princípios indicados, destacam-se as orientações pedagógicas com relação ao modelo educativo esperado; o atendimento individualizado, considerando-se a idade, capacidades e circunstâncias pessoais do adolescente; a não-discriminação do adolescente, notadamente em razão de etnia, gênero, nacionalidade, classe social, orientação religiosa, política sexual, associação ou pertencimento a qualquer minoria ou status; o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários no processo socioeducativo.

Concluindo, podemos dizer que o desafio de se estabelecer uma educação escolar para adolescentes internos, caracterizados por uma experiência cultural moldada em um contexto de violência e exclusão, implica garantir não apenas o direito à educação, mas também, os Direitos Humanos.

Apesar do ambiente de controle e segurança das unidades de internação, é nas salas de aula que os adolescentes têm os limites da pressão e controle disciplinar diminuídos, pois não há reservas, eles podem expressar-se sem importar-se com sua condição de privação de liberdade e, por algum tempo, esquecem-se de sua realidade. São alunos, adolescentes como outros quaisquer, cheios de incertezas, imediatistas, contestadores, enfim, com as características próprias de sua jovialidade.

A lembrança da escola para os adolescentes é ambígua, pois há lembranças boas e ruins. Quando se veem cumprindo Medida Socioeducativa de Internação, são obrigados a frequentá-la, embora, para alguns, isso ajude a passar o tempo. Para outros adolescentes, a escola, na unidade, é parte das obrigações compulsórias do “castigo”. Mas há, ambigualmente, certa gratificação com a escola,

pois muitos deles, fora da instituição, estavam evadidos do sistema tendo ali uma oportunidade de estudar, fato que não acontece quando está fora da instituição fechada.

No final dos anos 90, dos adolescentes da FEBEM /SP apenas 2,7% estavam acima da 8ª série. Atualmente, a situação mostra uma clara evolução desses dados, sobretudo na última década, reflexo de políticas públicas na área da educação, como a obrigatoriedade da permanência na escola, maior número de alunos matriculados no ensino fundamental, progressão continuada, a questão dos ciclos²⁵ e, conseqüentemente, a democratização do ensino. Dados do relatório de junho de 2011 da Gerência Escolar da Fundação CASA mostram a existência de 18,6% da população de internos no Ensino Médio.

Nesse estudo, discutimos alguns aspectos da relação professor e aluno em que a falta de diálogo pode interferir nas relações de aprendizagem. A trajetória escolar dos adolescentes em conflito com a lei propôs identificar em que esse fator influenciou sua vida escolar e como se dá esse fator na escola do Sistema Socioeducativo, tendo em vista o cerceamento de sua liberdade de expressão dentro desse contexto.

A história escolar dos adolescentes em conflito com a lei

A história escolar dos adolescentes autores de ato infracional é permeada de idas e vindas, ora no ensino regular ora no Sistema Socioeducativo. A maioria desses jovens estava, antes de ser privado de liberdade, fora dos bancos escolares. Quando são

25 De acordo com Freitas (2003), os ciclos de formação constituem uma nova concepção de escola para o ensino fundamental, propõem o agrupamento dos estudantes, assim crianças e adolescentes são reunidos por suas fases de formação: infância (6 a 8 anos); pré-adolescência (9 a 11 anos); adolescência (12 a 14 anos). A criança tem tempo e espaço para aprendizagem da proposta curricular até o final de cada ciclo, sendo o objetivo superar dificuldades históricas do processo educativo no Brasil com problemas de exclusão e evasão escolar

internados, passam a frequentar a escola que, inicialmente, passa a ser percebida por eles como parte integrante do processo de punição.

Geralmente, o percurso do adolescente em conflito com a lei e a escola é marcado por desgostos e frustrações. Histórias de repetidos fracassos, questões indisciplinares e discriminação são alguns fatores que contribuem para isso. Esses adolescentes sabem da importância social da escola, porém não a veem como prioridade, no sentido real da função que a escola deva ter quanto ao processo ensino e aprendizagem.

Quando indagados sobre a escola, descartam a possibilidade de frequentá-la, mas trazem consigo a lembrança de episódios memoráveis do tempo escolar na relação com colegas e situações do cotidiano escolar.

Por outro lado, a escola também cumpre sua função no Sistema Socioeducativo, uma vez que somente nesse contexto é que a maioria dos adolescentes tem acesso à educação formal. Muitos deles, antes de serem privados de liberdade, estavam evadidos do sistema de ensino e somente quando adentram no sistema têm oportunidade de frequentar a escola. Quando saem em liberdade, não continuam os estudos.

Não se pretende aqui investigar a qualidade dessa educação, mas destacamos a sua importância para essa parcela da sociedade, muitas vezes excluída do processo regular de ensino. Embora uma escola numa unidade de internação possa servir de controle, também pode servir de veículo de formação e cidadania àqueles que estão nesse sistema fechado, dando-lhes a possibilidade de conhecer e refletir sobre conteúdos que, mesmo desvalorizados, são importantes para sua evolução humana e social.

Quem são os adolescentes da pesquisa: perfil e vida escolar

A unidade de internação de meio fechado dessa pesquisa possui cinquenta adolescentes reincidentes em duas fases denominadas de Inicial e Progressão. Os jovens adentram na unidade na fase Inicial e, à medida que cumprem a Medida Socioeducativa, passam para a fase seguinte denominada Progressão, podendo regredir à fase inicial, se houver quaisquer problemas comportamentais.

A mudança de fase para o adolescente faz parte do cumprimento do Plano Individual de Atendimento (PIA)²⁶, uma exigência legal relacionada ao estudo de cada caso e adotada pelas unidades de internação da Fundação Casa. Os adolescentes são do sexo masculino, estão na faixa etária entre 16 e 18 anos e são oriundos da zona norte, leste e sul da capital paulista, baixada santista e interior do estado de São Paulo.

26 Plano Individual de Atendimento - PIA: levantamento do histórico de vida do adolescente em conflito com a lei realizado pela instituição Fundação Casa nas unidades de internação.

A tabela abaixo retrata o perfil dos adolescentes pesquisados relatando sua trajetória escolar:

	ADOLESCENTE 1	ADOLESCENTE 2	ADOLESCENTE 3	ADOLESCENTE 4	ADOLESCENTE 5	ADOLESCENTE 6
DADOS PESSOAIS	(idade 16 anos): nasceu no Japão (mãe brasileira e pai japonês)	(idade 17 anos) nasceu em SP	idade 18 anos nasceu em SP	(idade 18 anos) nasceu em SP	(idade 18 anos) nasceu em SP	(idade 18 anos) nasceu em SP
DADOS SOBRE ESCOLARIZAÇÃO	Cursa a 1ª série do ensino médio. Iniciou seus estudos com 5 anos, aprendeu a ler na 2ª série, trocou de escola por 3 vezes e já interrompeu os estudos. Estudou em escola municipal	Cursa a 1ª série do ensino médio. Iniciou seus estudos com 5 anos, aprendeu a ler com 6 anos, trocou de escola e estudou em escola particular e já interrompeu os estudos.	Cursa a 1ª série do ensino médio. Iniciou seus estudos com 7 anos, aprendeu a ler antes mesmo de entrar na escola, trocou de escola 2 vezes, estudou em escola estadual e já interrompeu os estudos.	Cursa a 2ª série do ensino médio. Iniciou seus estudos com 7 anos, aprendeu a ler com 8 anos na 2ª série, trocou de escola 2 vezes, estudou em escola municipal e já interrompeu os estudos.	Cursa a 1ª série do ensino médio. Iniciou seus estudos com 6 anos, não lembrava de quando havia aprendido a ler, trocou de escola 3 vezes e estudou em escola dual e já interrompeu os estudos.	Cursa a 2ª série do ensino médio. Iniciou seus estudos com 5 anos, aprendeu a ler na 4ª série, trocou de escola 5 vezes, estudou em escola municipal e já interrompeu os estudos.
DISCIPLINA QUE MAIS SE IDENTIFICA	História e Geografia	Gosta de estudar (não especificou)	Filosofia e Português	Língua Portuguesa	Matemática	Matemática
LEMBRANÇAS DA VIDA ESCOLAR	Indisciplina escolar: algumas incidências com logo ao patrimônio da escola e no cabelo de uma colega	Quando foi expulso	Momentos ruins (não especificou)	Ótimas (não especificou)	Muitas (não especificou)	Várias de atos disciplinares, expulsão
TEMPO NA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA	1 ano e 6 meses	Várias passagens no total 3 anos	1 ano e 7 meses	Várias passagens num total de 3 e meio	1 ano e 4 meses	Desde 2007
PERCEPÇÃO SOBRE A ESCOLA	Importante porque sem estudo não se é nada	Lugar de aprendizagem	Meio de adquirir conhecimento	Abre portas para uma vida digna	Local onde obtenho conhecimento	O futuro se resume nela
ESCOLA DA FUNDAÇÃO	Boa. Porque mesmo preso se aprende	Boa. Passei boa parte nela	Professores bons e material ruim	Um meio de o jovem em conflito com a lei se ressocializar e ampliar seu conhecimento	Regular	Melhor do que a lá de fora
RELAÇÃO PROFESSOR - ALUNO	Boa. Vejo professor como mestre	Boa. Vejo professor como pessoa comum	Boa. Vejo o professor como facilitador	Boa. Vejo professor como um mestre	Boa. Vejo professor como mestre	Boa. Vejo professor como facilitador
AUTO-AVALIAÇÃO COMO ALUNO	regular	regular	regular	Boa	regular	Boa
SITUAÇÃO NA ESCOLA QUE PODERIA TER INFLUENCIADO NA APRENDIZAGEM	Motivação porque quando se passa por uma cadeia é desprezado	Falta de diálogo - Distanciamento na relação professor aluno	Não opinou	Não opinou	Falta de diálogo - Distanciamento na relação professor aluno	Frequentava a escola só pra "zuar" (bagunçar)

Considerações finais

A busca de uma nova abordagem metodológica para a relação com esses alunos está pautada nos Direitos Humanos fundamentais e na crença da necessidade de serem assumidas atitudes e práticas pedagógicas que contribuam com o desenvolvimento escolar do adolescente, valorizando, especialmente, uma escuta mais atenciosa. Conhecer melhor a opinião dos próprios alunos sobre sua relação com os professores na escola nos levou a encontrar tanto respostas esperadas como aprendizados novos.

A pesquisa, também, proporcionou aos alunos uma nova experiência que lhes possibilitou entender a dinâmica do processo educativo. A partir dessa experiência ficou evidente que o caminho possível para uma boa relação desses adolescentes com a escola depende de uma ação educativa eficaz, com mais regularidade e motivação, assim como com uma proposta pedagógica vinculada à sua vida concreta. O ser humano nasce potencialmente inclinado a aprender, necessitando de estímulos externos e internos (motivação, necessidade, diálogo) para o aprendizado.

Essa pesquisa buscou situar os sujeitos-adolescentes e o espaço escolar onde se estabelece essa relação, pois, quanto menor for a distância entre os envolvidos no contexto de escolarização, melhor será o caminho até o conhecimento e a efetiva melhora da gestão da sala de aula com alunos com histórias de indisciplina, abandono e evasão escolar.

A questão da subjetividade do adolescente em conflito com a lei, com toda singularidade, tem que ser levada em conta para se compreender e se estabelecer relações interpessoais mais favoráveis de aprendizagem escolar. Pode-se concluir que a interatividade que se estabelece entre professor e aluno, em sala de aula, dentro e fora da instituição de privação de liberdade, é um desafio que ainda merece ser trilhado, caso se pretenda

garantir o direito do adolescente à educação.

Não há como negar a existência de diversos fatores que contribuem para as dificuldades de aprendizagem dos adolescentes envolvidos em delitos, e que a existência de uma velada ou explícita rejeição do sistema de ensino em aceitá-los depois da internação. Porém, devemos oportunizar espaços de aprendizagens para esses adolescentes na internação, dando-lhes oportunidades para adquirirem conhecimento por meio da educação formal.

Referindo-se aos adolescentes autores de ato infracional, é necessário, antes de tudo, quebrar paradigmas, preconceitos, etiquetamento²⁷, que é a exclusão da exclusão. É preciso ter um olhar de esperança no recomeço e não é fácil retomar um caminho, principalmente, omitindo ou excluindo-lhes o conhecimento, mas é possível incentivá-los a acreditar que podem fazê-lo.

Quando há prioridade da pena, “punição”, em detrimento da educação, retrocede-se no desenvolvimento da garantia de direitos e no processo de constituição da identidade do sujeito. A necessidade de se assumir atitudes e práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento escolar da criança e do adolescente, a partir de uma escuta mais atenciosa, exigem uma presença pedagógica efetiva²⁸ que se faz urgente e que não pode prevalecer somente como indicação teórica, porque teoria e prática são indissociáveis na práxis docente. Os docentes devem utilizar práticas investigativas que possibilitem uma ação eficiente dentro do contexto escolar, dentro e fora da Fundação CASA, levando em conta princípios e valores democráticos, sem deixar de lado a singularidade dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

27 Teoria do etiquetamento: busca explicar porque a falta de beleza física está conectada ao crime, rótulos que são colocados por todas as pessoas em todas as demais com as quais há contato visual, gerando pre-juízo quanto à aparência do outro que, automaticamente, impele certas reações instintivas, como aproximar-se do belo e afastar-se do feio.

28 Presença educativa: tema assunto do livro *Pedagogia da Presença* de Antônio Carlos Gomes da Costa, Modus Faciendi, 1995.

Referências

BRASIL, Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em <[HTTP:WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)>acesso em 05.06.11

BRASIL, Ministério da Educação. Plano Nacional da Educação (2000). Disponível em: <[HTTP:WWW.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf](http://www.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf)>acesso em 09.06.11

BRASIL, Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, SINASE – Brasília, junho de 2006.

COSTA, Antonio Carlos Gomes, Pedagogia da presença. São Paulo: Modus Faciend, 1995

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia (1996) Rio de Janeiro: ed. Paz e Terra

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Vygostsky & Bakhtin – Psicologia e Educação: Um intertexto (2002). São Paulo: Ed. Ática

GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa, O crime não compensa, mas não admite falhas. Dissertação de Doutorado – PUC/SP – Serviço Social (2000)

LIMA, Dinorá de Souza - Proposta Curricular Para As Unidades De Internação Provisória - Avaliação De Uma Política Pública De Educação. Dissertação de Mestrado- UNICID- SP 2007

MAZZOLI, Valéria .M.S.; MARQUES, Marília; LOPES, Dilean M. Metodologia Investigativa – Primeiros Passos. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo. Diretoria Regional de Educação – Butantã, Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica. S/D.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade.1990. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex46.htm.

São Paulo, Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo. Resolução SE nº 06/2011 - Dispõe e redireciona as diretrizes do Projeto “Revitalizando a Trajetória Escolar” nas classes de ensino fundamental e médio em funcionamento nas Unidades de Internação - UI’s, da Fundação CASA, instituído pela Resolução SE Nº 15/2010, e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/arquivos/paulistinha2010.pdf>.

No case feminino: educação não formal um processo contra-hegemônico?

Dirceia Fajardo

Karina Vogel

Esse artigo busca refletir sobre a educação não formal como um processo contra-hegemônico no Centro de Atendimento Socioeducativo Feminino (CASEF), uma das unidades da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul ²⁹(FASE/RS). Para isso, é necessário ter clareza conceitual sobre sua proposta de educação alternativa.

O CASEF, unidade especificamente feminina da FASE, acolhe adolescentes³⁰ e jovens, de 18 a 21 anos incompletos, oriundas de todas as regiões do Rio Grande do Sul, para o cumprimento das medidas socioeducativas³¹ de privação de liberdade. Possui espaço diferenciado para abrigar adolescentes gestantes e seus lactentes até a conclusão da medida socioeducativa que pode variar de quarenta e cinco dias a três anos de internação, com reavaliações periódicas a cada seis meses.

Nessa unidade são propostas atividades de fundo socioeducativo, no sentido de incluir socialmente essas adolescentes, através de projetos de educação³². A unidade conta

²⁹ É o órgão responsável pela execução das medidas socioeducativas de internação e de semiliberdade, aplicadas judicialmente aos adolescentes que cometem ato infracional. Criado a partir da Lei nº 11.800, de 28 de maio de 2002, em substituição à Lei nº 5.747 de 17 de janeiro de 1969, extinguindo a antiga Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM).

³⁰ Com base no Estatuto da Criança e do adolescente, considera-se adolescente a pessoa entre 12 anos completos e 18 anos incompletos, ou seja, 17 anos, 29 dias, 11 horas e 59 minutos.

³¹ A adolescente que cumpre medida socioeducativa cometeu um delito, um ato infracional, conduta descrita como crime, conforme o ECA, no artigo 103.

³² As situações e informações trazidas nesse trabalho são fragmentos de pesquisas realizadas pelas autoras do CASEF, tal como: "A escolarização para adolescentes em conflito com a lei: um olhar sobre suas expectativas e seu entendimento sobre

com uma Escola Estadual de Educação Básica e lugares para a práxis de atividades de educação não formal, tais como: cursos de artesanato, de costura, de embelezamento, de elaboração de alimentos e lavanderia.

No CASEF, aplicam-se medidas socioeducativas com ou sem possibilidade de atividades externas, internações provisórias e regressões de medida em meio aberto. Fundamentam essas medidas o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), o Sistema Nacional de Atendimento Sócio Educativo (SINASE) e o Programa de Execução de Medidas Socioeducativas (PEMSEIS).

Esse trabalho implica a articulação de dois momentos: reconstruir a autoestima das adolescentes e possibilitar uma educação que possa incluí-las na sociedade instrumentalizando-as para o mundo do trabalho. O cenário em que se desenvolve esse processo de educação está modelado por uma sociedade paradoxal que tem por critérios de inclusão o consumo e a utilidade social, não a cidadania. Por isso, Williams (1977) define que em toda sociedade concreta, há desigualdades que são específicas em seus meios e essas desigualdades constituem o processo social de uma sociedade.

Entendemos que, em todo o processo social, a hegemonia está ligada ao domínio e à subordinação de classes. Esse conhecimento hegemônico é constantemente reformulado e reafirmado, buscando a posição de supremacia e um senso de realidade absoluta.

Além disso, a sociedade apresenta um paradoxo em relação à educação, porque a dificuldade de acesso a ela, nas classes sociais subordinadas, se apresenta como elemento de exclusão. Ao mesmo tempo se registra necessária, mas não suficiente para a inclusão dessas classes sociais. Dessa forma, percebe-se essa contradição: o não acesso à educação exclui grande parcela de

educação". Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2012. "A função dos instrutores de cursos da FASE e o contexto de repercussões aos adolescentes atendidos" (UFRGS/FACED, 2010).

jovens em situação de vulnerabilidade, ao mesmo tempo em que a sociedade apresenta a educação como irrecusável.

Para Freire (1981), educação bancária que se faz chave integradora e hegemônica dos indivíduos nesta realidade social, prática na qual o professor é detentor do saber e o aluno apenas recebe as informações.

Outro diferencial desse trabalho parte dos espaços educativos para jovens em situação de privação de liberdade que trazem proposta pedagógica diferente da equivalente à escola. Assim sendo, a educação não formal tende a ser mais eficaz na ação dos educadores sociais porque visa à ressocialização.

A educação não formal encontra-se fora dos padrões hegemônicos que a sociedade entende por educação. Isto é, o ensino/aprendizagem tem pressupostos estanques na educação formal. Além disso, na educação não formal inexistem diploma e titulação, não estando também embasada em cargas horárias, regulamentos, leis e estatutos.

Por outro lado, o fenômeno educativo ocorre de formas diferenciadas e, quando se fala em educação, quase sempre nos remetemos à escola. Isso ocorre porque a educação formal é constituída pela hegemonia e “resulta da conquista de um grau substancial de consentimento popular. Representa o estabelecimento de uma [...] autoridade social dirigida à sociedade como um todo”. (Hall, 2003, p.312). Todavia, o fenômeno educativo acontece em outros tempos sociais e em outros meios.

A educação não formal no CASEF

A educação não formal, no CASEF, se realiza no cotidiano das adolescentes, prática na qual são apresentadas outras formas de se relacionar. Destacamos a valorização da liberdade,

da educação, do respeito por si e pelo outro. Assim sendo, há uma reorganização interna através da práxis, do convívio e das próprias oficinas educativas.

Para Trilla (2008), a educação não formal é um conjunto de processos, meios e instituições específicas e diferenciadas. São concebidos em função de objetivos explícitos de formação ou instrução não voltados diretamente aos graus próprios do sistema educacional regrado.

As adolescentes vivenciam na unidade a importância de normas e limites para o bem comum, aprendendo a ser responsáveis consigo e com as outras pessoas. Segundo Costa (2006), é através desse compromisso que se dá a experiência solidária. O respeito ao próximo e o reconhecimento desse respeito são as bases do dinamismo e da reciprocidade capazes de enriquecer e transformar a vida dessas adolescentes.

Partimos do pressuposto que as experiências vivenciadas no CASEF resignificam a vida em sociedade e os valores morais são fundamentais para a apreensão de novos conhecimentos. É no desenvolvimento dessas atividades que identificamos a educação não formal se revelando como uma hegemonia alternativa ou contra-hegemonia que destaca o respeito ao outro, o convívio em sociedade e a valorização da vida. É indispensável preservar esses conhecimentos não formais que não geram certificados, mas passados pelo convívio, gravados pela rotina e pela importância atribuídas a eles.

Identificamos que é no cotidiano dos agentes socioeducadores, educadores sociais, que se gesta a transformação dessas adolescentes em cidadãs de direitos e deveres, cientes dessa significância. A ação se faz na simplicidade de atos cotidianos, como organizar seus pertences, portar-se à mesa, fazer os temas. É no convívio comunitário que se constrói a educação não formal.

Esse conceito é trabalhado por Williams (1977), quando elucida que a hegemonia nunca é total ou exclusiva. Tem seus

limites e suas condições devido às pressões da contra cultura. Todas as manifestações políticas e culturais alternativas e as muitas formas de oposição ou luta são elementos em que a hegemonia ou o processo hegemônico procurou controlar na prática.

A inclusão social que, anteriormente, se apresentava como algo distante na vida dessas adolescentes é possível se tornar real. Por isso, a conquista de espaços sociais de segmentos marginalizados tem como característica uma forma de oposição, de luta contra o sistema capitalista hegemônico.

Em contrapartida, para a inclusão é preciso formação, preparação para o mercado de trabalho e adequação à variabilidade do sistema econômico, cultural, ético e intelectual. Por essa razão, a hegemonia caracteriza-se como um processo que se desenvolve na organização social e encontra-se interligado com uma cultura que se apresenta como dominadora e subordina outras classes. Portanto, para haver inclusão é necessário se ajustar à hegemonia do sistema capitalista e seguir as relações de produção vigente, aliado ao momento histórico em que o sujeito vive.

Para Hall (2003), o que lidera um período de hegemonia não é mais “a classe dominante”, mas um bloco histórico. Os elementos de liderança interiormente podem ser uma fração da classe dominante. Ele se constitui também com extratos das classes subalternas e dominadas que foram inseridas através de contratos e compromissos específicos, formando parte desse bloco, mas ocupando uma função subordinada.

A conquista desses setores globalizados resulta das alianças entre determinadas classes, parte do processo hegemônico que consolida o bloco histórico sob uma liderança particular. Para expandir os setores globalizados, é necessária a presença das classes subordinadas, expandindo o desenvolvimento econômico e, assim, obtendo o consentimento popular na divulgação da liderança cultural, moral e intelectual.

Hall (2003) cita Gramsci, quando afirma que o Estado não é apenas um aparato administrativo ou coercitivo mas também educativo e formador, “é ético na medida em que uma das suas funções principais é elevar a grande massa da população a um nível cultural e moral que atenda às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, daí, aos interesses da classe dominante” (CP, p.258).

Entendemos que esse trabalho de educação não formal é algo que parte da iniciativa dos educadores sociais. Não faz parte de seu trabalho o desenvolvimento desse estilo de educação. Não existe cláusula contratual, executa quem assim deseja. A educação não formal tem como função auxiliar as adolescentes, não somente para o mercado de trabalho, servindo aos interesses da hegemonia, mas para o convívio social. Esse processo é fundamental na formação do caráter, como cidadãs autônomas, capazes de intervir na realidade social hegemônica na busca de direitos.

Identificamos que essa educação alternativa, muito mais do que conceitos, traduz um modo de ler e interpretar o mundo através dos segmentos sociais. As adolescentes em situação de vulnerabilidade e fragilidade social lutam pelo reconhecimento como sujeito social. O CASEF, dentro dessa perspectiva de educação não formal, encontra-se repleto de significância e de valores sociais e culturais, buscando suprir essa demanda de reconhecimento individual.

Percebemos isso no processo de internação das adolescentes, pois valores diversos aos delas são oferecidos pelos educadores. Esse processo não é neutro, trata-se de uma resignificação de valores em que o conhecimento das mesmas é marginalizado. O educador social busca a valorização delas através de outro olhar e um novo fazer.

Dentro do CASE Feminino, esses novos valores e olhar sobre a vida são oferecidos pela rotina, pelos cursos de artesanato, costura, lavanderia, leitura, informática e culinária. Esses aprendizados, mesmo sem certificação, reforçam ações

sociais positivas, construindo e fortificando novos objetivos de vida. Entretanto, os saberes dos educadores sociais, sua cultura, sua visão de mundo também fazem parte da hegemonia.

Para Williams (1977), manter a hegemonia de uma determinada classe social é difícil e complexo, há recuos, incorporações de reivindicações e de ideais de contracultura para evitar o controle das classes subordinadas. Nessa perspectiva, a inclusão de segmentos sociais se destaca. É o momento em que os direitos, então sonegados até um determinado período, predominam através de leis, regulamentos e estatutos. É quando o sujeito reivindica o seu espaço e modifica a realidade em que se encontra.

Para Frigotto (1998), o ser humano se contrapõe e se afirma como sujeito num movimento, ação sobre a realidade objetiva. Ao modificar a realidade que o cerca, modifica-se a si mesmo. Produz objetos e altera sua própria maneira de estar na realidade objetiva, de percebê-la, fazendo a sua própria história.

As oportunidades vivenciadas pelas adolescentes do CASEF levam a grande maioria destas meninas a modificarem pensamentos e ações, na busca de caminhos diferentes. Isso ocorre principalmente com as adolescentes que permanecem mais tempo cumprindo medidas, pois conseguem aprender através da educação não formal um maior número de valores e ideais na luta de seu espaço social.

O contexto social das adolescentes restritas de liberdade revela que o educador social precisa de atenção à compreensão do mundo. Mas nem sempre deixa clara a razão da própria compreensão. Nessa perspectiva, Freire (1981) elucida que o primeiro momento é de cegueira total do oprimido à realidade cruel até então escondida, pois não consegue ver o opressor “fora de si”.

Entendemos que o papel do educador, ao desafiar o educando à interrupção da “cultura do silêncio”, é fundamental: elaborando sua leitura de mundo ao desnudar os fatos como se dão e, assim, descobrindo sua razão de ser.

A etapa mais importante do processo da Educação Progressista Libertária é a ação de instigar, de mobilizar para a luta dos direitos dos oprimidos. É o engajamento na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão. Nessa ocasião, o sistema hegemônico percebe a importância das formas de oposição e as lutas alternativas e/ou de contracultura. Não podendo ignorá-las ou isolá-las, por serem muito significativas, então, são incorporadas para serem bem controladas.

[...] qualquer processo hegemônico deve ser especialmente alerta e sensível às alternativas e oposição que lhe questionam ou ameaçam o domínio. A realidade do processo cultural deve, portanto, incluir sempre os esforços e contribuições daqueles que estão de uma forma ou de outra, fora, ou nas margens, dos termos da hegemonia específica (Williams, 1977, p.116).

Por isso, o educando precisa se reconhecer como sujeito capaz de conhecer para sair da margem social e encontrar seu lugar no centro do processo hegemônico a fim de contribuir na sua transformação. Trata-se de o educando saber o que deseja aprender. Na união entre educando e educador se realiza a tarefa de ambos: o objeto de conhecimento. O educando se torna capaz de se reconhecer quando conhece, conhecendo os objetos cognoscíveis e assim modificando o seu modo de ser na sociedade.

Para Gonh (2008), a educação não formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo e no mundo, sendo sua finalidade, abrir janelas de conhecimento sobre o mundo, entre os indivíduos e suas relações sociais. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania.

Devemos destacar que a educação não formal está incluída na ressocialização das adolescentes na rotina diária e no convívio

com os educadores sociais. As medidas socioeducativas também estão incluídas no aspecto educativo não formal e têm como objetivo inicial e intencional responsabilizar as adolescentes socialmente pelas suas infrações. Neste sentido, há relevância em propiciar a elas a superação de suas condições de exclusão, buscando o exercício de cidadania e sua inclusão social. É fundamental, para atingir esta inclusão, envolver a família e a comunidade.

Percebemos que, na FASE, isso ocorre através dos círculos de compromisso, que são reuniões anteriores ao fim da medida. Nelas estão presentes: a adolescente, a equipe técnica (psicólogo, pedagogo, advogado), os familiares e os representantes das instituições educacionais. O objetivo é encaminhar e elaborar novas possibilidades de vida não delitiva. Em termos gerais, trata-se do engajamento de todos os envolvidos e a responsabilização de seus atos e suas omissões.

Ainda faz parte do exercício da cidadania e inclusão social, as visitas familiares feitas pela equipe técnica e, raros casos, adolescentes. A intenção é captar da melhor forma esta realidade familiar, bem como sinalizar possíveis problemas e modificá-los antes do retorno da adolescente ao seio familiar e social.

Esses cuidados são tomados, porque determinadas classes sociais subalternas também possuem supremacia e poder coercitivo sobre outras. Isso caracteriza um tipo de hegemonia em alguns meios sociais, como gangs, bandos e “bocas de tráficos”, em que proliferam a violência, a dominação e a coerção de outras classes subordinadas. A maioria dessas adolescentes pertence a classes subordinadas ou dominadoras e conseqüentemente, há violência em todas as suas formas no cotidiano.

As adolescentes em situação de vulnerabilidade e fragilidade social possuem uma determinada leitura de mundo influenciada pelo meio em que vivem. A reflexão sobre o recorte da realidade em que essas adolescentes vivem nos possibilita perceber que a violência exercida por elas é reprodução do próprio meio. O educador tem um papel fundamental nesse processo de

desvelamento da realidade, porque toda a prática educativa é política, sendo assim, não pode ser neutra. A neutralidade não existe no campo educativo, todo o educador é um ser político.

Identificamos que é nesse trabalho em sintonia com o educando que se forja o educador, neste movimento de desvelar-se e encontrar em si um ser cidadão, de direitos e deveres. Temos o compromisso de resistir às formas particulares de controle do processo hegemônico que sonegam os direitos primordiais do sujeito, para manter o sistema de produção capitalista.

Considerações finais

Considerando as anotações acima, a educação não formal, como processo educativo de cunho libertário e de contracultura, traz como pressuposto uma mudança da realidade em que está inserida a adolescente. Apesar do ato infracional e das limitações quanto à formação educacional, almeja um futuro melhor.

Percebemos que, na exposição das experiências vivenciadas, as adolescentes adquirem novos valores sociais e condutas, contribuindo para a autocrítica e a responsabilidade. Podemos dizer que no CASEF o trabalho dos educadores sociais é relevante, pois os educadores, com os seus saberes e vivências, auxiliam na transição da alienação dessas adolescentes para um momento contra-hegemônico, crítico e de libertação.

Compreendemos que esse processo educativo, autônomo, alternativo e libertário ocorre quando as adolescentes descobrem que são sujeitos capazes de lutarem e transformarem o meio em que vivem. Isso favorece a ampliação e o aperfeiçoamento dos projetos pessoais e profissionais, mudando a sua forma de ser e de estar na realidade.

Portanto, para que isso aconteça, primeiro, lutam por sua liberdade (o direito de ir e vir) e ,depois, por sua inserção na

sociedade. A conquista de seus direitos e de sua emancipação social torna-se algo indispensável para o exercício da cidadania.

Percebemos que na unidade do CASEF é feita uma leitura de mundo destas adolescentes, possibilitando trabalhar com as diversidades. Somente assim, torna-se possível abrir a cortina que esconde as tramas do opressor: um sistema competitivo, feroz e ágil que é o capitalismo.

Dessa forma, a educação não formal se apresenta como contra hegemonia no processo de inclusão social das adolescentes restritas de liberdade, mas depois no retorna à sociedade, conforme a concepção de Gramsci, citado por Hall (2003), elas irão atender os interesses hegemônicos da classe dominante.

Sendo assim, pela diferente forma de vida e conhecimento de mundo, a adolescente privada de liberdade recebe uma educação não formal e de contra cultura. É paradoxal, pois, quando a adolescente sai da unidade com outros saberes, vivências e práticas aprendidas, finaliza a exposição de seus conhecimentos adquiridos para atender aos interesses hegemônicos.

Há possibilidades de mudanças. A Educação Progressista Libertadora é a porta de acesso para o desvelamento da realidade opressora, pois o aprender e o ensinar são atos políticos e estão presentes em todos os tempos, meios e espaços sociais. Segundo Gramsci, citado por Hall (2003), há um tipo de luta que deve ser conduzida de forma demorada, envolvendo várias frentes contra todo o sistema do inimigo, buscando a vitória definitiva.

Dessa forma, podemos modificar o sistema capitalista hegemônico e incluir os sujeitos que estão fora ou nas margens das relações de produção. Não sendo apenas coadjuvantes, mas agentes do processo de produção econômica e social, provocando a mudança da realidade e, em partes, mudando o modelo de hegemonia existente.

Sabemos que o final desse processo de libertação somente ocorre quando o sujeito consegue visualizar o opressor fora de

si, rompendo a “cultura do silêncio” e engajando-se ativamente na luta política por seus direitos. Sendo assim, burla o processo hegemônico, confrontando-o, incorporando os seus direitos e desejos de cidadão comum. Assim podemos dizer que, no CASE Feminino, a educação não formal é um processo contra hegemônico, não se apresentando como uma interrogação, mas como uma realidade afirmada.

Referências

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)** - Lei 8069.13 jul.1990.

BRASIL. **Socioeducação: Estrutura e funcionamento da comunidade educativa**. Coordenação técnica: Antônio Carlos Gomes da Costa. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho**, Petrópolis, Vozes, 1998.

GONH, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico (CNPq), 2008.

PROGRAMA DE EXECUÇÃO DE MEDIDAS SÓCIO - EDUCATIVAS DE INTERNAÇÃO E SEMILIBERDADE DA FEBEM/RS (PEMSEIS). In: **Planejamento Estratégico 2000 - 2002**. Porto Alegre, FEBEM/RS, 2000.

SOVIK, LIV (ORG.). **Hall, Stuart - Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

TRILLA, Jaume. **Educação formal e não-formal**, São Paulo, Coleção pontos e contrapontos, 2008

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

Tipologias arquitetônicas de unidades de atendimento socioeducativo e o Sinase

Charles Camara Pizzato

A criação e implantação do Programa de Medidas Socioeducativas de Internação e de Semiliberdade (PEMSEIS) no Estado do Rio Grande do Sul, em 2002, alterou definitivamente a atuação dos profissionais responsáveis pela arquitetura da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul (FASE/RS).

No ambiente com função socioeducativa, as regras de condutas institucionais são definidas e socializadas, estimulando a participação dos adolescentes. O adolescente em cumprimento de medida socioeducativa possui uma definição de limites fragilizada. Estar neste ambiente implica perceber a existência de limites externos e de normas de convivência social. Nesse sentido de falta de noções de limites e convívio social por parte dos adolescentes, há de se considerar a importância do aspecto segurança como algo do cotidiano institucional (PEMSEIS, 2002).

Recentemente aprovada, a Lei Nº 12.594, de 18 de Janeiro de 2012, coloca no seu artigo 16 que a estrutura física da unidade institucional deve ser compatível com as normas específicas de referência (BRASIL, 2012). O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), resultado de produção do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), em 2006, lançou os Parâmetros Arquitetônicos para Unidades de Atendimento Socioeducativo.

A mesma lei também orienta quanto aos princípios para execução das medidas socioeducativas, visando fortalecer os vínculos familiares e comunitários no processo socioeducativo (BRASIL, 2012). Vem ao encontro do Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitário que faz alusão aos espaços

das instituições sociais como mediadores das relações que os adolescentes estabelecem entre as partes (CONANDA, 2013).

Assim, quando se fala em espaços apropriados aos vínculos comunitários, refere-se ao conceito de tipologia das edificações. Entende-se tipologia, em arquitetura, como sendo os padrões de composição volumétrica-espacial, ou seja, diferentes *formatos* de prédios (exemplo: prédios de tipologia *barra*, tipologia *pátio-interno*, tipologia *radial*, etc.). Diferentes tipologias implicam em melhor desempenho de algumas funções frente a outras. Diante das atividades socioeducativas, são necessárias soluções arquitetônicas diferenciadas, tendo em vista que essas edificações e seus espaços trabalham com medidas que possuem dimensões jurídico-sancionatória e ético-pedagógica.

O uso de prédios construídos em período anterior aos conceitos socioeducativos vigentes gera conflitos e deve ser encarado de maneira a promover as melhores readequações. O desafio é grande, pois os Parâmetros Arquitetônicos do SINASE implicam grandes recursos financeiros em construções, enquanto os valores disponibilizados pelos órgãos fazendários, nos últimos anos, não faz frente à demanda de obras necessárias.

Análise morfológica das edificações

Com base na análise das informações acima, pode-se afirmar que o partido arquitetônico (a volumetria inicial e geral de uma edificação) da maioria das unidades de internação da FASE-RS está completamente ultrapassado.

Os prédios, vistos à longa distância, podem ser classificados em dois tipos.

As primeiras construções configuram-se como blocos retangulares agrupados e unidos de tal maneira que são percebidos como uma grande massa construída. O mais antigo

deles é o Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) Padre Cacique cujos blocos de múltiplos pavimentos são agrupados em formato de “T” (ver Figura 1).

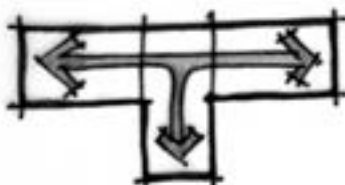


Figura 1 - Planta baixa esquemática do CASE PC. As setas indicam os principais fluxos internos, coincidindo com os corredores principais.

Seguem o Centro de Atendimento Socioeducativo Porto Alegre II (CASE POA II) e a Comunidade Socioeducativa (CSE), ambos em tipologia bloco central conectado a dois blocos em formato “barra”. Blocos secundários e pátios murados, bem como os espaços criados entre um bloco e outro concluem essa tipologia. Também se enquadra nessa tipologia o CASE Feminino, o único destinado ao gênero feminino no Estado (ver Figura 2).

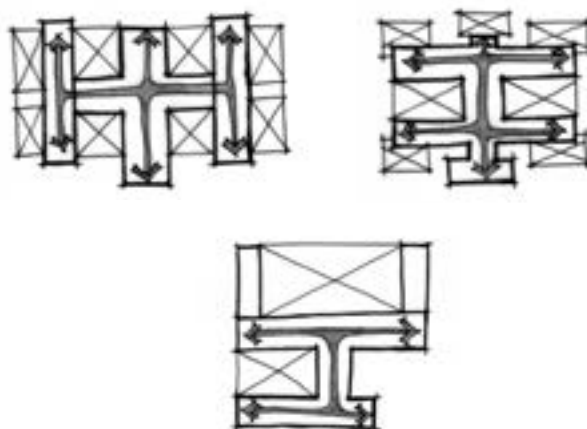


Figura 2 - Da esquerda para a direita, plantas esquemáticas dos prédios CASE POA II, CSE e CASE Feminino. Tipologia de barras agrupadas – modelo centrífugo.

A disposição dos blocos, assim como sua interligação, dá-se por corredores que seguem o sentido principal das barras, fazendo com que os deslocamentos dos usuários ocorram sempre por eles. O ir e vir das pessoas estão representados por setas nas figuras 1 e 2, por isso as maiores preocupações quanto à segurança ocorrem nesses percursos. As linhas configuram o controle, mas, ao mesmo tempo, a concentração dessas “forças” pode gerar maiores conflitos. Esse modelo de fluxo pode ser também chamado de Modelo Centrífugo. Importante observar que essas edificações são as mais antigas da Fundação.

A segunda tipologia caracteriza-se por um grande bloco retangular e achatado, contendo um pátio central que pode ser coberto ou não. O Centro de Internação Provisória Carlos Santos (CIPCS) foi o primeiro construído, na década de oitenta, para ser o modelo de “contenção máxima”. O que diferencia o seu partido, da geração de edificações que vieram em seguida, é o pátio central coberto, mantendo a função de quadra de esportes. Na época, foram chamados “Centro da Juventude”. Seguindo esse modelo foram construídos o CASE POA I e os CASES regionais de Santa Maria, Caxias do Sul, Pelotas, Santo Ângelo e Uruguaiana (ver Figura 3).

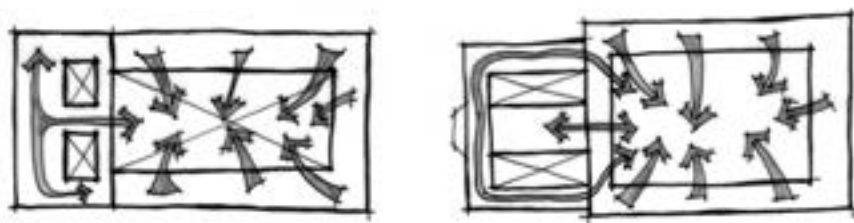


Figura 3 – Plantas esquemáticas dos prédios CIPCS (esquerda) e CASE POA I (direita). Tipologia de pátio interno – modelo centrípeto

Por esse modelo, o foco da volumetria não está nas barras, mas no pátio central ou quadra de esportes, o vazio maior. Para ela todos os olhares se voltam. O fluxo deixa de ser central, tornando-se perimetral, circundando-o. Favorece a

situação de “todos vigiam todos”. Ainda restam fluxos lineares de circulação, principalmente na parcela do prédio que abriga a função administrativa que antecede o acesso ao pátio central.

Da proposta de máxima contenção para uma que busca ampliar a interação entre os usuários, essa tipologia é centralizadora por natureza. Ainda que não seja a questão do fluxo, mas a questão visual que opera nesse tipo de, podemos chamá-lo de Modelo Centrípeto.

Ambas as tipologias partem de princípios de composição (forma) arquitetônica em que os espaços centrais desempenham papel fundamental no funcionamento das atividades. Elas não somente regulam os fluxos, como operam o controle e segurança dos demais espaços (dormitórios, escola, setores técnicos, saúde, etc.). A Unidade opera obrigatoriamente com o corpo central. Sem esse espaço, o prédio não serviria ao fim proposto.

Percebem-se claros sinais de tensão, divergências de rotinas e falhas na comunicação entre os agentes do sistema com relação aos ambientes físicos. Os ambientes sofrem uma degradação acelerada quando comparados a outros edifícios públicos. Não só a falta de apropriação e cuidado com os espaços é uma das causas. Existe também uma revolta por parte dos adolescentes manifestada em depredação de equipamentos e de elementos arquitetônicos. Some-se a isso o uso ininterrupto, muitas vezes com lotação acima do previsto.

Os funcionários sofrem com problemas de saúde diversos. Greco (2011) relata, na sua dissertação de mestrado, uma prevalência global de suspeição para Distúrbios Psíquicos Menores (DPM) em 50,1% e uma associação à suspeição de DPM em 61,7% por não estar satisfeito com o local de trabalho.

Conflitos de funções entre compartimentos, circulações que não possuem relações diretas e falta de zoneamentos claros entre setores são comuns nos prédios mais antigos, por não conseguirem acompanhar a organização de funções e grupos de

compartimentos propostos no SINASE.

Somente outros dois CASEs regionais – Passo Fundo e Novo Hamburgo – seguem outra tipologia, próximas aos Parâmetros Arquitetônicos do SINASE que veremos a seguir.

Análise dos parâmetros arquitetônicos do Sinase

O SINASE traz uma nova abordagem na gestão pedagógica, ressaltando que as ações socioeducativas sejam propostas para promover a formação do adolescente em um cidadão autônomo, solidário, evitando a reincidência na prática de atos infracionais. A cidadania passa a ser um ponto que deve ser perseguido e estimulado.

O SINASE reconhece que o espaço físico e sua organização interferem na forma e no modo que as pessoas circulam no ambiente, nos processos de convivência e interação dos usuários. Enfatiza que, se o prédio não for construído em consonância com o projeto pedagógico, pode levar a inviabilizar o ideal atendimento socioeducativo.

Ainda que os CASEs de Passo Fundo (2002) e Novo Hamburgo (2004) tenham sido construídos antes da publicação dos Parâmetros do SINASE (Conanda, 2006), sua concepção arquitetônica segue uma tipologia que antecipa seus conceitos teóricos.

O que diferencia os CASEs mais antigos dos construídos no século XXI – Passo Fundo, Novo Hamburgo e o CASE Modelo, projeto arquitetônico revisado em 2009 – é tipo arquitetônico adotado. Enquanto os modelos centrífugo e centrípeto possuem tipologias centralizadoras e estruturas compactas, os modelos de projetos mais recentes baseiam-se em “Módulos Independentes Associados”.

Por módulo subentende-se prédio que abriga uma função específica ou um grupo de funções correlatas. Assim, com base nas orientações do SINASE, os principais módulos do CASE Modelo são:

1. Saúde, Serviços e Acolhimento Protetor;
2. Administração;
3. Segurança;
4. Abrigo de Visitas;
5. Internação;
6. Escola e Oficinas;
7. Quadra Esportiva;
8. Arena e Justiça Restaurativa.

Os módulos podem ser distribuídos no terreno conforme suas características físicas principais (forma do terreno disponível, acidentes de relevo, vegetação existente, etc.). Os prédios são construídos com afastamentos de segurança, conforto ambiental, havendo um muro com passarela e guaritas circundando a maioria dos mesmos (figura 4).

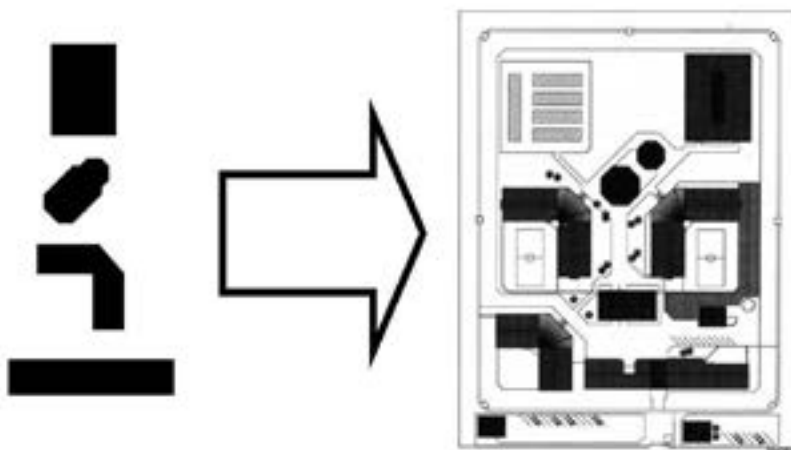


Figura 4 – Esquema compositivo dos módulos do CASE Modelo – a mesma tipologia utilizada nos CASEs Passo Fundo e Novo Hamburgo. Assim os módulos podem ser combinados de diversas maneiras para terrenos diferentes.

Essa estratégia flexibiliza a implantação, pois possibilita utilizar uma gama maior de terrenos e promover uma melhor inserção no contexto urbano, diminuindo os impactos visuais e de domínio público X semipúblico, o que tem uma repercussão indireta na aceitação deste tipo de equipamento urbano pela vizinhança.

No entanto, o maior ganho com a tipologia de módulos é a possibilidade que se apresenta frente à proposta pedagógica. Em considerando os módulos agrupados como um organismo urbano em pequena escala, pode o adolescente fazer uma leitura de que se está vivenciando uma pequena cidade – de fato ele está envolvido em um conjunto arquitetônico estruturado – o que em geral não diz respeito a sua realidade cotidiana (ver Figura 5).



Figura 5 – Na realidade de muitos adolescentes em atendimento socioeducativo, a desestruturação física reflete a desestruturação social.

Não está se afirmando que espaços corretamente edificadas transformam pessoas em cidadãos corretos, mas há de se considerar que podem vir a estimular os vínculos comunitários, servindo como modelos socioeducativos para seu retorno à sociedade. Como Rolnik (1988) explica, ser um habitante de uma cidade significa participar, de alguma forma, da vida pública, ainda que essa participação seja apenas o respeito e a submissão a regras e regulamentos. Assim, os espaços construídos auxiliam a definir papéis e organizar uma coletividade.

Outro diferencial do CASE Modelo é sua proteção perimetral. No CASE Modelo, a maioria dos módulos é cercada por muros, guarnecidos por torres de guaritas nas quinas, conectadas por passarelas no alto dos mesmos. A altura total chega a 6,5 metros do nível do chão (vide Figura 6). Essa característica traz a vantagem que os funcionários chamam de “destensionamento” do CASE. Enquanto na maioria dos prédios existentes no estado o adolescente encontra-se em ambientes fechados, restando muito pouco tempo para atividades ao ar livre, no CASE Modelo, o mero deslocamento de um espaço para o outro, para exercer as diversas atividades cotidianas, requer sair das edificações (ainda que não sair do intramuros) e vivenciar os espaços abertos.

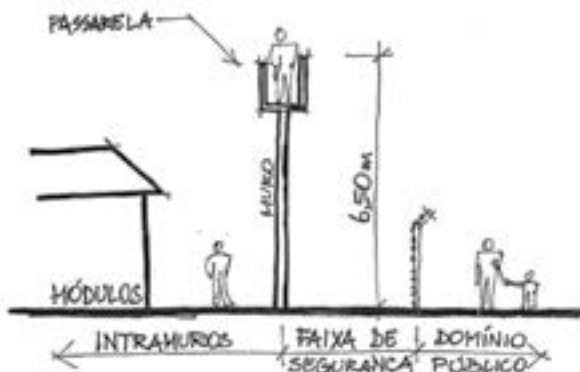


Figura 6 – Corte esquemático do muro perimetral e sua passarela no alto e uma cerca de segurança, promovendo a transição interna e externa ao CASE

O significado de que, mesmo por breves instantes, é possível respirar ar puro, sentir a temperatura natural e perceber sons de ambiente aberto sem reverberações, conduz o ser humano a um novo posicionamento da situação vivida, colocando-o no presente e trazendo uma nova oportunidade de reflexão. Nos CASEs Novo Hamburgo e Passo Fundo, isso já é uma realidade. Testemunhos diversos de funcionários que trabalharam em mais de uma Unidade de Internação comprovam que esse diferencial confere uma postura mais pacificadora frente aos conflitos cotidianos que se estabelecem entre os diversos agentes do

sistema. O setor de recursos humanos da FASE traz a referência de que o absenteísmo e a emissão de licenças-saúde reduzem-se quase a zero.

Considerações finais e estratégias alternativas

Apesar dos conceitos ideais do CASE Modelo apresentarem-se como o futuro padrão para prédios socioeducativos de internação, a questão econômica é um grande desafio. Um CASE Modelo tem um custo financeiro muito maior do que uma unidade, de mesma área construída, nos moldes dos prédios da geração anterior. Isso porque outros índices de custos entram no cálculo, como maiores áreas de fachadas, maior terreno exigido, etc.

A realidade brasileira comprova, nos últimos anos, que, frente à carência de recursos, a substituição de todos os CASEs considerados inadequados, frente ao SINASE/CONANDA, por novos prédios significa um montante financeiro por demais oneroso. Propostas que visam à demolição e novas construções significam um gasto aos cofres públicos maior, ainda que indireto, por ocorrerem em momentos e locais diferentes.

O resultado é que a esperada evolução das estruturas físicas não consegue acompanhar a evolução das práticas socioeducativas e pedagógicas, gerando muitos dos conflitos e desgastes explicados anteriormente.

Exemplificando: a construção de um novo CASE com 60 vagas possui um custo estimado de R\$ 14 milhões (segundo semestre de 2013, desconsiderando custo de compra do terreno).

A alternativa que se apresenta, no momento, é o planejamento das novas construções paulatinamente, sem descuidar das reformas dos prédios existentes que por um período considerável ainda permanecerão ocupados.

Nesses casos, a estratégia proposta é a de que os prédios

passem por reestruturações em que as reformas traduzam-se em ampliações que se manifestem por módulos anexados, podendo ser cercados por muros, oferecendo condições similares à tipologia de módulos (ver Figura 7). Uma revitalização desse porte é estimada entre R\$ 1,5 e R\$ 5 milhões, dependendo do tipo de muro perimetral e módulos a construir. Passa-se, assim, de um modelo centrípeto/centrífugo para um sistema mais atual, em consonância com as diretrizes nacionais vigentes.

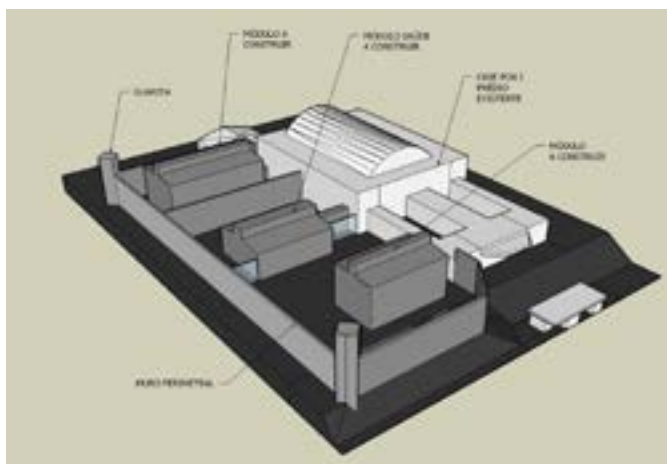


Figura 7 – Estudo preliminar de revitalização tipológica para um modelo centrípeto (CASE POA I). Os volumes mais claros são os existentes, enquanto o muro perimetral, as guaritas e os módulos ,em cinza mais escuro, são propostas de construção.

Ainda considerando as condições físicas de conservação e conforto ambiental dos prédios existentes, bem como a evolução das normas técnicas da construção civil, entende-se que reformas são necessárias, mesmo que impliquem em recursos de certo porte, garantindo a qualidade da atividade socioeducativa. Atrelar a essas reformas uma estratégia de revitalização com alteração tipológica tornaria todo o investimento mais econômico.

Essa estratégia vai ao encontro de princípios de sustentabilidade, por promover o uso mais racional de recursos energéticos de construção civil os quais já foram aplicados em edificações pré-existentes.

Referências

BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012.** Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 jan. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE.** Secretaria Especial dos Direitos Humanos, CONANDA, Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitário.** Secretaria Especial dos Direitos Humanos, CONANDA, Brasília, DF, dezembro de 2006. Disponível em: <http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/sitecmdca/usu_doc/planonacional.pdf>. Acesso em: 28/02/2013

FEBEM. **Programa de Execução de Medidas Sócio-Educativas de Internação e Semiliberdade - PEMSEIS.** Ed. Gráfica Original, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <<http://www.fase.rs.gov.br/arquivos/1189084873pemseis.pdf>>. Acesso em: 28/02/2013

GRECO, Patrícia Bitencourt Toscani. **Distúrbios psíquicos menores em agentes socioeducadores dos centros de atendimento socioeducativo do Rio Grande do Sul.** 2011. 68 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade.** Editora Brasiliense, São Paulo, 1988.

Adolescentes em conflito com a lei e suas famílias

Maria Helena Zamora

Irândi Pereira

Considerações preliminares

O Estatuto da Criança e do Adolescente foi um dos primeiros frutos da Convenção dos Direitos das Crianças, de 1989, que é também o tratado mais ratificado do mundo (Pinheiro, 2011). De acordo com os princípios da Convenção, o Estatuto rompeu com a doutrina da situação irregular, prevendo a responsabilização da família, da sociedade e do estado para promover e defender os direitos humanos desta população. Este documento legal reafirma, em qualquer circunstância, a dupla condição de sujeito de direitos e de pessoa em fase especial de desenvolvimento.

Contudo, se é verdade que o Estatuto encontra muitos obstáculos para sua implantação, muito mais difícil é romper com o que se denomina aqui de menorismo. Trata-se de uma mentalidade, uma forma de ver, de enunciar, de substantivar, de “atender” certas crianças, suas famílias e suas comunidades. Elas são ainda pensadas como “menores”, que é uma categoria engendrada por certo saber e pelo exercício de poder de recolhimento e de institucionalização, como ilustram os estudos históricos (Rizzini, 1993; Vianna, 1999; Rizzini, 2005). Menorismo, para usar do vocabulário da Análise Institucional, configura uma lógica que pauta todo o trato dado a uma “outra infância” (Baremlitt, 2002), a outra parte do universo mais jovem, certamente mais pauperizada e vulnerável.

Recentemente, foi definido pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), a partir de sua Resolução 113, de 2006, o sistema de garantia de direitos humanos de crianças e adolescentes (que aqui chamaremos de SGD ou de

sistema), como sendo a “articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos” (CONANDA, Artigo 1o., 2006), em todos os níveis.

Com esta nova disposição, não há mais um juiz como figura central do “atendimento”, um juiz paternalizante e também severo, a ordenar os pobres, sempre a figura de autoridade única e decisiva no destino de cada criança que lhe chegava. O que há agora é um sistema, sem centro, e o princípio dele é o da incompletude institucional. Ou seja, nenhuma instituição ou profissional, por melhor que seja, pode atender sozinho à complexidade de cada caso. Configura-se, portanto, um novo momento no cumprimento do Estatuto: o do trabalho integrado entre as diversas instituições e setores, da orientação interdisciplinar e de funcionamento em rede.

O momento atual é - ou poderia ser - estratégico para avançar na mudança de paradigma sobre a garantia de direitos, efetivando as conquistas duramente conseguidas e promovendo a participação popular e o controle social. É uma etapa onde novos passos poderão ser dados, a caminho da real cidadania, não sendo possível considerar seriamente retrocessos como a proposta inconstitucional da redução da idade de responsabilização penal de dezoito para dezesseis anos ou para outras idades, ainda mais jovens (Gomes Neto e Diaz, 2007).

Entretanto, não cabe a atitude ingênua de acreditar que o plano do discurso (a lei) necessariamente orienta a vida real. Mudar práticas coercitivas e moralistas é mais difícil, pois elas já estão introjetadas por considerável parte do corpo social, de onde não se pode excluir os próprios operadores do sistema de garantias: sejam eles do sistema socioeducativo, da educação, da saúde, da justiça, de segurança pública e de tantos outros. Esta herança cultural pode continuar a colocar meninos, meninas e suas famílias em um plano de apreciação moral inadequada, porque não está prevista, e que quase sempre é pejorativa;

fazendo-os reféns de uma visão negativa, de depreciação de seus esforços e competências, o que não raro distorce as perspectivas de um atendimento sob a ética dos direitos humanos.

Dizer isso não significa deixar de admitir que as famílias possam ter graves problemas e que podem ser violadoras dos direitos de seus filhos. Significa apenas levantar a possibilidade de que elas nem sempre são pensadas em termos de suas potencialidades; em termos do real contexto em que vivem e que nem sempre aquele que está em posição de avaliar os vínculos e/ou as condições familiares consegue distinguir as diferenças entre seu mundo e o mundo do outro; entre diferença e falta, erro, negligência (Miranda e Zamora, 2009). Significa refletir: porque esses meninos, meninas e suas famílias tendem a ser pensados “no negativo”, como personagens desvinculados da sociedade em que vivem e determinados por suas próprias tendências patológicas e/ou pela ausência de leis, que seriam estruturantes e que lhes faltaram (Rauter, 2004).

Este trabalho pretende discutir, baseado em estudos recentes, como os diversos atores do SGD, incluindo os do sistema socioeducativo, percebem as famílias dos adolescentes a quem se atribui autoria de ato infracional e as consequências advindas desta percepção no processo de atendimento.

SINASE e a atenção às famílias

No Brasil, em média, para cada 10.000 adolescentes entre 12 e 17 anos, 8,8 encontram-se privados ou restritos de liberdade, segundo dados do Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei (Brasil, 2011). Este levantamento indicou ainda que, em novembro de 2010, havia 17.703 adolescentes em restrição e privação de liberdade, sendo 12.041 em internação, 3.934 em internação provisória e 1.728 em medida de semiliberdade.

É na questão do adolescente em conflito com a lei que se encontra o cerne de outro conflito: aquele existente entre a afirmação da doutrina de proteção integral e a persistência da doutrina de situação irregular. É preciso superar práticas criminalizantes, que, amparadas pela cultura política que o estigmatiza, acabam por exigir que este seja preso ou excluído do convívio social.

A persistência do menorismo, como foi dito, se traduz na tendência à institucionalização massiva e na ausência de reordenamento institucional, levando a que a execução da medida ainda aconteça em condições pouco diferentes dos antigos reformatórios ou prisões, em desrespeito aos direitos humanos e à lei em vigor, que determina que a privação de liberdade, enquanto medida socioeducativa supõe sua brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento do adolescente (Brasil, ECA, artigo 121). Esta situação vem sendo amplamente conhecida e estudada por diversos pesquisadores, pelos profissionais que atuam diretamente no campo socioeducativo em todo Brasil, ensejando um vasto conjunto de denúncias nacionais e mesmo internacionais, com repercussão bastante negativa (Arantes, 2000, Brito, 2000a e 2000b, Bastos, 2002; Batista, 2003; Human Rights Watch, 2004 e 2005; Zamora, 2005; Costa, 2010; Pereira, 2012; CFP, 2006; CFP, 2006).

Em 2003, a falência do sistema socioeducativo novamente era anunciada. A partir da pesquisa diagnóstica do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em todas as unidades de privação de liberdade do país, constatou-se a mesma realidade de condições arquitetônicas impróprias, superlotação, insalubridade, falta de equipamentos e/ou atividades propostas sem qualquer projeto pedagógico, além de outros problemas (Silva e Guaresi, 2003). Por outra parte, as medidas em meio aberto eram pouco aplicadas e sem uma boa estrutura que previsse atribuições, competências e gestão de cada participante. Tudo isso tornou imperativo o reordenamento do sistema socioeducativo.

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) nasce como mais uma tentativa de compreender que a política socioeducativa é de inclusão do adolescente em conflito com a lei nos diversos espaços sociais, a partir do reconhecimento de seus direitos e responsabilização pelo ato infracional cometido. Do mesmo modo, as instituições de execução das medidas são responsáveis pela garantia de programas socioeducativos que primem pela qualidade do atendimento, pois direitos e responsabilização são indissociáveis.

O SINASE foi inicialmente definido segundo a Resolução do CONANDA de nº 119/2006, art. 3º, como “um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medidas socioeducativas”. O SINASE é fruto de uma construção coletiva envolvendo segmentos do governo, representantes de entidades de atendimento, especialistas e sociedade civil que promoveram intensos debates com a finalidade de construir parâmetros pedagógicos no atendimento ao adolescente em cumprimento de medida.

O SINASE enquanto lei federal (Lei 12594, de 18 de janeiro de 2012) reafirma as medidas em meio aberto, com a municipalização de sua gestão e a regionalização dos programas de privação de liberdade; dispõe, de modo preciso as competências dos entes federados na consecução da política socioeducativa, com destaque para o co-financiamento, a elaboração dos planos de atendimento socioeducativo e, na atenção peculiar ao adolescente, o plano individual. Tais dispositivos visam garantir o direito à convivência familiar e comunitária dos adolescentes internos, bem como as especificidades culturais.

O mesmo diagnóstico do IPEA de 2003 mostra que 81% dos adolescentes viviam com a família quando praticou o ato infracional (Silva e Guaresi, 2003). A maioria, portanto, não está abandonada, embora possa haver muitas rupturas

e descontinuidades nos laços familiares. Também 12,7 % dos adolescentes em internação eram de famílias que não possuíam renda mensal – o que configura a miséria. E 66% deles originavam-se de famílias com renda mensal de até dois salários mínimos. São, então, jovens empobrecidos, oriundos de famílias nas mesmas condições.

Frente a isso, o SINASE preconiza que a família do adolescente e sua comunidade devem estar participando ativamente da experiência socioeducativa; são previstas para eles “políticas de atendimento”, detalhando, aliás, o que já estava previsto no artigo 86 do Estatuto de 1990. A participação familiar é considerada “fundamental para a consecução dos objetivos da medida”. Coerentemente, recomenda-se que “as ações e atividades devem ser programadas a partir da realidade familiar e comunitária dos adolescentes para que em conjunto (...) possam encontrar respostas e soluções mais aproximadas de suas reais necessidades” (SINASE, 2006, s/p.). Na lei federal 12594/2012 (SINASE), a instituição familiar ganha destaque em vários capítulos, como por exemplo:

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

(...) VII - as políticas de atendimento para os adolescentes e suas famílias (Brasil, Sinase, 2012).

Tais recomendações não representam exatamente uma inovação, já que estão presentes, de maneiras diversas, nos vários tratados internacionais com os quais o Brasil se comprometeu e, por extensão, no próprio Estatuto. O que está enfatizado aqui é o asseguramento de um direito não raro violado, em especial no cumprimento de medida de privação de liberdade, já que o tempo da medida, a distância entre o local de moradia e de internação, o ambiente das unidades, que ainda hoje insistem em se assemelhar ao sistema de atendimento de adultos em

muitos estabelecimentos (o descaso institucional com a formação dos socioeducadores, a ausência de condições materiais para a presença das famílias nas visitas aos seus filhos, as filas de espera, as revistas íntimas constrangedoras e vexatórias) podem fragilizar, senão romper o vínculo familiar dos jovens com seus parentes.

Na visão do SINASE, a ação socioeducativa deve considerar as potencialidades, a subjetividade, capacidades e limitações de cada adolescente, “garantindo a particularização” no acompanhamento. A elaboração de um plano individual de atendimento (PIA) é anunciada como “um instrumento pedagógico fundamental para garantir a equidade no processo socioeducativo” (Brasil, Sinase, 2006; 2012). A sua construção deve necessariamente contar com a escuta do adolescente e seus responsáveis, pois eles não podem aderir a decisões que não entendem e que não considerem a realidade concreta de suas vidas ou até mesmo que sejam contrárias à “gramática” de direitos.

Apesar das claras determinações do conjunto da legislação de proteção, promoção e responsabilização de adolescentes a quem se atribui autoria de ato infracional, o Relatório de Auditoria do Tribunal de Contas da União (TCU), de 2009, ao avaliar o sistema nacional socioeducativo, no cofinanciamento do ente federal com os estados e municípios, através da Secretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SPDCA) e da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), constatou-se a insuficiência de ações para o atendimento previsto aos familiares. Aliás, elas continuavam a constatar o que já tinha sido levantado em Auditoria de 2003: “Evidenciou-se a pouca efetividade na participação das famílias no processo de recuperação do adolescente, dificuldades dos familiares para tratar com os adolescentes e sentimento de impotência diante do envolvimento do adolescente com o crime e as drogas” (TCU, 2009, p. 28). O mesmo documento recomenda expressamente que o sistema adote propostas objetivas e fundamentadas de acompanhamento das famílias e que se priorize a aplicação de recursos em estados e municípios que

tenham atendimento a egressos e às famílias. O SINASE (2012) considerou tal recomendação ao dispor em seu conteúdo várias obrigações do sistema socioeducativo nessa direção.

A experiência tem demonstrado que as propostas ainda são incipientes na formulação de metodologias de atenção às famílias no tempo/espaço em que o adolescente encontra-se em medida socioeducativa. E, quando existem, elas têm se limitado a contatos superficiais e assistemáticos e, portanto, não valorizando a escuta da família nesse momento. Outras iniciativas são descontínuas, feitas não por um planejamento consequente, mas pela boa vontade e compromisso dos socioeducadores.

Pode-se dizer que afinal firma-se um paradigma, uma nova lógica, distante da menorista, que quer garantir a viabilidade do acesso aos direitos, construindo políticas públicas eficazes, interligadas e resolutivas, incluindo o universo socioeducativo. Toda medida deveria ser particular para cada caso, na forma de ser aplicada e deve ser pensada em termos da centralidade das famílias nas ações. A proteção integral que afiança o Estatuto significa, na prática, a promoção, a defesa e a responsabilização e, em se tratando de adolescente a quem se atribui autoria de ato infracional, uma série de ações públicas deve ser articulada para a consecução dessa finalidade, ou seja, a proteção social integral e integrada, para o desenvolvimento de suas potencialidades e fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. As políticas públicas devem garantir projetos, programas, serviços e benefícios para o adolescente, ampliar o acesso a bens sociais (materiais e imateriais) a todos e assegurar que as ações tenham centralidade na família para uma efetiva convivência familiar e comunitária com base na solidariedade, cooperação e participação ativa e democrática.

No entanto, tal preocupação ainda se encontra distante da agenda das práticas concretas, apesar do avanço em termos legais. O próprio sistema de garantia de direitos reconhece tal fragilidade em termos da articulação das ações. A interinstitucionalidade,

a intersetorialidade e a interdisciplinaridade, eixos de uma ação articulada para se garantir a proteção integral, ainda não se configuram enquanto práticas internalizadas nos diferentes espaços do sistema. Para o governo (SDH/PR, s/data), o sistema de garantias não está integralmente institucionalizado e vem trabalhando de forma desarticulada, com problemas na qualificação de seus operadores, o que causa prejuízo na implementação das políticas públicas necessárias. E a atenção qualificada às famílias dos adolescentes em conflito com a lei, depende dessa articulação. Um exemplo disso refere-se a um dos princípios do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) de 2006/2005, responsável pela execução das medidas em meio aberto (Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida), que dispõe sobre a “matricialidade sociofamiliar” a partir do Plano Nacional de Assistência Social (PNAS), considerando o apoio à família como uma das vertentes dessa política.

A pesquisa de Costa (2010) sobre o fortalecimento da capacidade protetiva da família do adolescente em conflito com a lei ao ouvir adolescente e suas famílias durante o cumprimento de medida socioeducativa indica que:

A família, como primeiro sujeito de uma dada sociedade, totaliza o que se espera por proteção social e sociabilidades primárias dirigidas a seus membros. (...) Afinal, a família, por si só, é uma rede. Tomar a família como unidade de atenção das políticas públicas é antes de tudo, um compromisso com as futuras gerações, um espaço de produção de saberes e conhecimentos. Um desafio na busca de potencialidades mais coletivas e de ampliação do arco de proteção dos indivíduos, pressionando, a sociedade e o Estado para o exercício de suas responsabilidades sociais. (p. 148.)

A família dos adolescentes em conflito com a lei é ainda tratada como parcialmente “culpada” pelos atos infracionais cometidos pelos seus filhos e/ou parentes e, isso, nos remete a outros tempos, em que a conduta delituosa era sempre de responsabilidade da família e do próprio adolescente (doutrina

da situação irregular). Ainda é também comum que se pense que a família do adolescente em conflito com a lei não tenha as mínimas condições materiais ou morais para exercer seu papel de cuidado e educação. Há também alguns profissionais que entendem que a família deveria cumprir medida socioeducativa com seu filho e, para isso, enumeram um rol de atividades de cunho punitivo-coercitivo. Contudo, o fundamental como ação técnica seria o apoio, a orientação e a ação em rede para o fortalecimento dos vínculos afetivos, para que cada família, em sua especificidade e em seu contexto relacional, em seus diferentes arranjos, pudesse ter condições de entender e vivenciar a circunstância tão singular porque passa e também fortalecer sua relação com a comunidade e sociedade em geral.

Considerações finais

É possível constatar certa dificuldade de compreensão de como é possível um adolescente ser, ao mesmo tempo, autor e vítima, nas variadas circunstâncias do ato infracional. Não raro é possível constatar a dificuldade de parte dos operadores do sistema de garantias para compreender que o adolescente deve ser responsabilizado pelo delito cometido, mas que também precisa ser educado e protegido, ainda mais ao se levar em conta quais são suas reais condições de vida e de oportunidades.

O Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece uma série de medidas de proteção (artigo 101) que podem ser concomitantemente aplicadas ao adolescente em medida socioeducativa, pois muitos deles, segundo dados oficiais, são doentes crônicos, portadores de sofrimento mental, de deficiência, dependentes químicos, grávidas, ausentes da educação formal, desvinculados parcial ou totalmente da instituição familiar e/ou em outras situações de vulnerabilidade. Essas possibilidades precisam fazer parte da agenda de reflexão e avaliação dos

programas socioeducativos, sejam eles para a privação de liberdade (Internação ou Semiliberdade) ou para a restrição de liberdade (Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida). Contudo, a necessidade da proteção não é um tema muito frequente no universo socioeducativo. Na maioria dos casos, mesmo que incipiente, o debate tem acontecido quando há acumulação de duas medidas socioeducativas, pois isso implica em rever metodologias e estratégias de ação, como por exemplo, na elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA) e no atendimento às famílias dos adolescentes em medidas socioeducativas.

As mudanças do saber-fazer por parte dos operadores do sistema de garantia de direitos e, em especial, dos socioeducadores do sistema socioeducativo, ainda se revestem de muitos desafios e, por isso mesmo, requerem conhecimento e bom senso. O educador Antonio Carlos Gomes da Costa (2006) mostra que o elevado número de experiências negativas sobre o sistema socioeducativo, aliado à lacuna de experiências exitosas, que deveriam ser compartilhadas e divulgadas, tendem a reforçar a crença de que o comportamento infracional tem necessariamente um alto padrão de repetição e de que os sujeitos enredados nas dinâmicas da prática infracional tenderão a continuar cometendo infrações, aumentando sua gravidade, tornando-se adultos criminosos. Outra consequência é pensar o próprio sistema como promotor de repetição de delitos e de reincidência. Esta é uma leitura rasa, que tolda o entendimento sobre o que de fato tem sido problema e entrave, quando o que deveria ser feito, a partir de disposições legais, é aprender, no percurso, com os problemas, erros e êxitos.

Compreender o fenômeno da adolescência, violência e conflitualidade em uma determinada sociedade possibilita reconhecer as circunstâncias do envolvimento do adolescente com o ato infracional e, particularmente, do que se constitui esse ser-adolescente nessa mesma realidade. Isso leva necessariamente a mudanças de atitude perante o adolescente, a família, a vítima, enfim, a toda uma sociedade que se quer moderna, democrática e justa.

Referências

ARANTES, Esther M. de Magalhães (Org.). Envolvimento de adolescentes com o uso e tráfico de drogas no Rio de Janeiro. *Cadernos PRODEMAN de Pesquisa*, Rio de Janeiro, Edições UERJ/PRODEMAN, n. 1, junho de 2000.

BAREMBLITT, Gregorio F. *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática*. 5ª edição. Belo Horizonte: Instituto Felix Guattari, 2002.

BASTOS, Adilson Dias. *De infrator a delinqüente: o biográfico em ação*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2002.

BATISTA, Vera Malaguti. *Difíceis ganhos fáceis – drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2003.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei Nº 8.069. *Estatuto da Criança e do Adolescente*, de 13 de julho de 1990.

_____. Lei Nº 12.594. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)*, de 18 de janeiro de 2012.

_____. *Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo aos Adolescentes em Conflito com a Lei*. Secretaria de Direitos Humanos / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília, junho de 2011.

_____. *Política Nacional de Assistência Social*, Brasília: MDS/SNAS, setembro de 2004.

_____. Resolução CNAS Nº 33. *Sistema Único de Assistência Social (NOB-SUAS)*, de 3 de janeiro de 2013. Brasília: MDS, 2012.

_____. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos / Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: CONANDA, 2006.

_____. Tribunal de Contas da União (TCU). *Relatório de Auditoria*, 2009. Disponível em: http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas_governo/areas_atuacao/cidadania/Reinser%C3%A7%C3%A3o_Relat%C3%B3rio%20Final_Monitoramento2.pdf . Acesso em 05 de maio de 2013.

BRITO, Leila M. Torraca (Org.). *Responsabilidades: ações socioeducativas e políticas públicas para a infância e juventude no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Edições UERJ, 2000a.

_____. (Org.). *Jovens em conflito com a lei*. Rio de Janeiro: Edições UERJ, 2000b.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *A atuação dos psicólogos junto aos adolescentes privados de liberdade*. Seminário Nacional. Brasília: CFP, 2006.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (CONANDA). Resolução N° 113. *Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento ao sistema de garantia da criança e do adolescente*, de 19 de abril de 2006.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (CONANDA). Resolução N° 119. *Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências*, de 11 de dezembro de 2006.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Os regimes de atendimento no Estatuto da Criança e do Adolescente: perspectivas e desafios*. Brasília, DF: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006.

COSTA, Maria Inês da. *Fortalecendo a capacidade protetiva da família do adolescente em conflito com a lei*. Dissertação de Mestrado. Curso Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei. UNIBAN-Anhanguera, 2010.

GOMES NETO, Gercino Gerson e DIAZ, Gustavo Mereles Ruiz. *Proposta de lei de diretrizes sócio-educativas: redução da idade penal para 12 anos*. Disponível em: <http://www.mp.rn.gov.br/caops/>

caopij/doutrina/doutrina_diretrizes_socio_educativas.pdf.
Acesso em 12 de outubro de 2007.

HUMAN RIGHTS WATCH. Brasil, Verdadeiras masmorras – Detenção juvenil no Estado do Rio de Janeiro. Tomo 16, n. 7 (B), 2004.

_____. Na escuridão – Abusos ocultos contra jovens internos no Rio de Janeiro. Tomo 17, n. 2 (B), 2005.

MIRANDA, Paula Correia de & ZAMORA, Maria Helena. Direitos fundamentais de crianças e adolescentes em favelas cariocas: problematizando a produção da negligência. *Revista Polêm!ca*, v. 8(1), janeiro/ março de 2009.

ONU. Resolução No 44/25. *Convenção dos Direitos das Crianças*, de 20 de novembro de 1989.

PEREIRA, Irandi. Controle social da política de direitos ao adolescente em conflito com a lei. In: LIBERTATI, Wilson Donizeti (Coord.). *Gestão da Política de direitos ao adolescente em conflito com a lei*. São Paulo: Letras Jurídicas, p. 51-80, 2012.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. Direitos humanos de crianças e adolescentes. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, v. 5, p. 1-12, 2011.

RAUTER, Cristina. Produção social do negativo. *Discursos Sediciosos - Crime Direito e Sociedade*, Rio de Janeiro, ano 9, n. 14, o 9, p. 97-104, 2004.

RIZZINI, Irma. *A assistência à infância no Brasil: uma análise de sua construção*. Rio de Janeiro: EDUSU, 1993.

RIZZINI, Irma. O surgimento das instituições especializadas na internação de menores delinquentes. In: ZAMORA, Maria Helena (Org.). *Para além das grades: elementos para a transformação do sistema socioeducativo*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2005.

SILVA, Enid Rocha Andrade da. e ERESIGUARESI, Simone. *Adolescentes em conflito com a lei: situação do atendimento institucional*

no Brasil. Brasília: IPEA/Ministério da Justiça, 2003.

SILVA, Enid Rocha Andrade da (Org.). *O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil*. Brasília: IPEA/CONANDA, 2004.

VIANNA, Adriana de Resende B. *O mal que se adivinha: polícia e menoridade no Rio de Janeiro, 1910-1920*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1999.

ZAMORA, Maria Helena. A lógica, os embates e o segredo: uma experiência de curso de capacitação com educadores. In: ZAMORA, Maria Helena (Org.). *Para além das grades: elementos para a transformação do sistema sócio-educativo*. Rio de Janeiro: Edições PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2005.

A formação continuada de servidores do sistema socioeducativo brasileiro

Mauro Mathias Junior

O Sistema Socioeducativo é, constantemente, tema de debates e estudos sobre como são atendidos os adolescentes autores de ato infracional, além de discussão em seminários e conferências em Direitos Humanos. Após mudança na legislação da infância, com a extinção da Doutrina da Situação Irregular, quando se passa a reconhecer toda criança e todo adolescente como sujeitos da Proteção Integral, um novo paradigma é posto para a atenção ao adolescente em conflito com a lei. A apuração de ato infracional, a partir do ECA (1990), garante ao adolescente o direito à defesa durante todo o processo e, nos casos de privação de liberdade, determina-se a internação em estabelecimento educacional, não mais em função de um modelo simplesmente repressor ou reformista.

Ao se pensar o Sistema Socioeducativo, algumas características são recorrentes: o perfil dos adolescentes em conflito com a lei; a metodologia dos programas de atendimento; tipificação da medida socioeducativa - meio fechado / meio aberto; a qualificação dos profissionais que atuam na execução do atendimento.

Profissões e formações acadêmicas diversas permeiam o conjunto de socioeducadores, tendo a educação como tema transversal, sendo, assim, recorrente a questão de como se dá a formação de tais profissionais ao ingressarem no trabalho junto aos adolescentes dos programas socioeducativos.

Na busca por um atendimento mais humanizado e pela garantia do adolescente como prioridade absoluta, a formação continuada é identificada como uma ação que contribui para transformações na execução do atendimento socioeducativo.

Com o interesse de ampliar a discussão sobre o tema, apresento, nesse artigo, parte dos resultados encontrados na pesquisa que realizei, intitulada “Formação Continuada dos Socioeducadores do Sistema Socioeducativo”³³ (2012).

A escolha pelo estudo se deu por acreditar que a formação continuada pode impulsionar um modelo de gestão inovador e emancipatório no atendimento aos adolescentes privados de liberdade. Um dos objetivos da pesquisa foi conhecer as propostas de formação continuada dos socioeducadores do Sistema Socioeducativo brasileiro, no sentido de verificar como se configuram e apresentar resultados que possam compor novos programas de formação.

Como socioeducador, reconheço o universo de saberes distintos que compõem a atenção aos adolescentes inseridos no Sistema Socioeducativo. Trabalho como psicólogo na execução das Medidas Socioeducativas, em meio fechado, no estado de São Paulo. Ingressei, em 2006, na então Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (FEBEM)³⁴, atual Fundação Casa³⁵ e, nos anos de 2009 e 2010, passei a atuar como formador na “Escola para Formação e Capacitação Profissional” (EFCP), espaço de formação dos socioeducadores da instituição. Os cursos que ministrava eram dirigidos aos ingressantes, assim como aos demais profissionais das unidades de atendimento, sediados na capital e interior do estado de São Paulo. O contato direto com os mais diversos socioeducadores me impulsionou a pesquisar a conclusão do Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei (UNIBAN/2012), principalmente refletindo sobre a importância e as características da formação continuada para

33 Dissertação para conclusão de Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei (2012).

34 Fundação Estadual do Bem Estar do Menor, órgão responsável pela execução das medidas socioeducativas, criada pela Lei Estadual nº 182, de 12 de dezembro de 1974. Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo, Portaria Administrativa nº 207/2006.

35 Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – São Paulo.

os profissionais que atuam no sistema socioeducativo. O que resultou na dissertação em que identifiquei os elementos da formação continuada e sua relação com os Direitos Humanos.

Os parâmetros da formação continuada dos socioeducadores encontram-se dispostos em diversos documentos legais, em especial no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), nas Resoluções nº 112 e 119 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – Conanda³⁶ - (2006) e no Programa Nacional de Direitos Humanos nº 3 – PNDH3 (2009). Como tema, a formação continuada também está presente nas Diretrizes do Plano Decenal dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda, 2011), destacando-se: “Diretriz 10 – Qualificação permanente de profissionais para atuarem na rede de promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente”.

Ao abordar a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Convenção dos Direitos da Criança nos cursos de formação continuada de socioeducadores, pude perceber que eles conhecem os artigos e suas características enquanto princípio, porém, seu reconhecimento e aplicação são objetos, a todo instante, de questionamento e são pouco valorizados para a ação cotidiana. Na realização dos programas de formação, pude observar considerações como: *“Direitos Humanos para humanos direitos”*; *“Os Direitos Humanos só servem para os adolescentes infratores”*; *“Na verdade, os Direitos Humanos só existem no papel”*.

Se os mesmos são socioeducadores, *qual então é o valor dado aos Direitos Humanos previstos na legislação nacional e nos documentos internacionais para a sua prática cotidiana?*

Os adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa até são percebidos como sujeitos da proteção integral, com necessidades e direitos reconhecidos no plano da lei, porém, a atribuição de assegurar ou garantir tais direitos, na prática, parece ainda incipiente, pois parte dos socioeducadores

36 Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, Lei 8.242, de 12 de outubro de 1991.

tende a considerar os Direitos Humanos como benesse ou favor. Talvez, porque precisam exercê-los em sua lida cotidiana, mesmo sem conseguir entendê-los e, por isso mesmo, racionalizá-los. Ao se pensar na formação continuada desses profissionais, surge, então, entre outras, a pergunta: *Quais as metodologias e mesmo a matriz curricular (conteúdos) que melhor podem ser trabalhadas junto aos diversos tipos de perfis de socioeducadores?*

Para garantir aos adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa seus direitos individuais e coletivos, os socioeducadores precisam assumir seu papel nesse processo. O que sustenta a argumentação da atual legislação brasileira, com especial influência dos tratados internacionais de Direitos Humanos, é o fato de as crianças e adolescentes serem considerados pessoas em condições especiais no que tange ao seu desenvolvimento físico e psicológico, conforme dispõe o art. 6º do ECA (1990):

Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoa em desenvolvimento.

As instituições de atenção aos adolescentes sob a tutela do Estado, no cumprimento de decisão judicial, sugerem mais que compromisso com a causa, alvitram vontade política de gestar uma política pública de Direitos Humanos para o conjunto da sociedade. Os adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa devem ser tratados com “respeito e dignidade, receber escolarização e profissionalização, realizar atividades culturais, esportivas e de lazer”, e, “em nenhum caso, haverá incomunicabilidade”, dentre outros direitos (art. 124, ECA).

Reconhecer o papel de cada socioeducador, considerando a diversificada de formações profissionais que compõe os programas de atendimento, torna-se fundamental para um melhor entendimento das necessidades dos adolescentes que

também são originários de diferentes culturas. Contudo, quanto mais diversificado o grupo de socioeducadores, mais complexas se tornam sua integração e organização. A formação continuada de tais profissionais, ao considerar essa característica, pode contribuir para que os mais diversos saberes possam convergir para melhor compreensão do papel, atribuição e relevância dos socioeducadores.

Ao pesquisar o tema formação continuada dos socioeducadores, trabalhei a partir da perspectiva dialógica e emancipatória, segundo concepções compreendidas por Freire (2005), Luiz (2009), Liberali (2010), dentre outros. A formação continuada deve buscar o protagonismo e autonomia do socioeducador, pois esse é um agente vivo e transformador das práticas socioeducativas. Não basta ao profissional ter clareza de suas atribuições, deve compreender-se como autônomo e emancipado, responsável pelo atendimento e capaz de reconhecer o poder de transformação de suas ações. A crítica sobre a realidade dos adolescentes atendidos, bem como da instituição e suas relações, possibilita ao profissional um trabalho que enfrente e combata os diversos entraves cotidianos.

Para verificar como pode ser compreendida a formação continuada, busquei identificar, em algumas propostas e programas de formação destinados aos socioeducadores que atuam nas Medidas Socioeducativas de privação de liberdade, elementos que possam apresentar indicadores sobre o tema. Foram pesquisadas as cinco regiões federativas do Brasil, no segundo semestre de 2011, por meio dos sites das instituições executoras ou outros sites referentes à área.

Em linhas gerais, foi interessante perceber como existem diferenças entre as cinco regiões do Brasil. Em alguns estados ainda é feita referência à criança no nome das instituições executoras de Medidas Socioeducativas, exclusivas para adolescentes.

Também procurei por registros de formação continuada que apresentassem resultados transformadores no atendimento socioeducativo, porém não foram encontrados dados suficientes

ou estudos estatísticos que apresentassem a efetividade de tais programas na prática cotidiana. O resultado são conjecturas, a partir de um panorama nacional, de como melhor entender a formação continuada do Sistema Socioeducativo no que tange aos princípios, diretrizes, conteúdos, finalidades e metodologias.

A formação continuada do socioeducador

Como socioeducador, entendem-se todos os funcionários e profissionais que atuam no atendimento socioeducativo. O termo é originário da área social. Também são denominados de socioeducadores os profissionais que desenvolvem atividades em programas de intervenção social, porém, sem atuar no Sistema Socioeducativo.

A origem do termo socioeducador vem do trabalho social dispensado, durante o último século, às crianças e adolescentes em situação de pobreza, abandono ou marginalidade.

Segundo Donzelot (1986), é no final do século XIX que surgem os profissionais da área social, numa prática ainda marcada por atitudes de repressão ou caridade. O autor compara esses profissionais aos professores de ensino primário, pois possuem, entre suas atribuições, o papel de formar, educar e despertar na criança ou nos excluídos sua consciência de cidadão com o que herdaram, também, seu prestígio.

A partir do século XIX surgiu uma nova série de profissões: os assistentes sociais, os educadores especializados, os orientadores. Todas elas se reúnem em torno de uma bandeira comum: o trabalho social. Essas profissões encontram-se, atualmente, em plena expansão. Bastante marginal no início do século, o trabalhador social, progressivamente, substituiu o professor primário na missão civilizadora do corpo social e as pesquisas de opinião atestam que herdou, deste último, seu prestígio. Apesar dos trabalhadores sociais não serem ainda tão numerosos como os professores primários, seus efetivos aumentam com extrema rapidez (DONZELOT, 1986 p 91).

A partir de 1990, o termo socioeducador toma forma, pois, com o ECA, fica definido que somente os adolescentes podem ser considerados infratores e, nesse caso, receberem como sanção judicial atendimento socioeducativo, para o qual são indicados, entre outros, os seguintes profissionais: médico, psicólogo, professores (ECA, 1990 - art.94); diretor, assistente social, pedagogo, advogado, profissional da área administrativa (SINASE, 2006). Porém, parte do quadro de funcionários e trabalhadores do Sistema Socioeducativo é composta por profissionais que não possuem formação específica. Em geral, atuam na segurança ou organização disciplinar dos centros de atendimento. Segundo o SINASE (2006), as “atribuições dos socioeducadores deverão considerar o profissional que desenvolva tanto tarefas relativas à prevenção de integridade física e psicológica dos adolescentes e funcionários quanto às atividades pedagógicas” (p 45).

O que se torna comum a todos esses profissionais é o público com que trabalham, pois, a partir da especificidade da atribuição de cada um, todos estão igualmente desenvolvendo suas atividades em prol dos adolescentes.

Para Erving Goffman (2005), um dos desafios para as equipes de socioeducadores seria o fato de trabalharem exclusivamente com seres humanos, uma vez que as pessoas são consideradas fins em si mesmas, diferente dos objetos. A dignidade da pessoa humana é a base do atendimento realizado, porém, as condições de trabalho ou mesmo características dos adolescentes são apresentadas como dificuldades para uma ação efetivamente humanizada.

É proposto pelo Sinase (2006) que o atendimento socioeducativo vise à garantia de direitos, bem como à educação para o exercício da cidadania, em uma perspectiva ético-pedagógica. Também é responsabilidade de toda equipe contribuir para a garantia da disciplina, uma vez que essa é considerada instrumento norteador das ações pedagógicas e deve possibilitar um ambiente de cultura e conhecimento.

Para Freire (1984), os profissionais do Sistema Socioeducativo são educadores durante todo o momento em que se relacionam com os adolescentes e possuem a autoridade fundamental e necessária para garantir, com liberdade e disciplina, uma prática humanizada. O educador deve viver uma relação com o adolescente baseada na coerência, que vise à transformação do sujeito e mundo.

Nós precisamos de uma prática pedagógica que se gere e gere disciplina, mas disciplina como criatividade, como curiosidade, disciplina como inquietação, como indagação, como pergunta, como marcha, como ação e não disciplina como humilhação, como cabeça baixa, como temor, medo (Freire, 1984).

Contudo, as instituições que executam atendimento socioeducativo ainda apresentam em seu cotidiano uma prática disciplinar marcada por uma cultura repressora. Ao se pensar na formação continuada dos socioeducadores, fica evidente sua necessidade e importância. A garantia de um espaço livre para que cada socioeducador possa refletir sobre sua prática profissional, bem como relacioná-la com os saberes da socioeducação, é fundamental para que se efetive uma política de atendimento humanizada na qual o adolescente possa ser entendido como um sujeito de direitos.

A ideia de se desenvolver um programa de formação profissional continuada tem seu surgimento no meio educacional. Com a ampliação da democratização do acesso à educação, nos anos 1960, e frente às novas regulações e necessidades na relação capital- trabalho, a procura pela educação pública fez com que demandas diferentes daquelas com que a educação escolar estava acostumada a lidar impusessem um novo tipo de abordagem e preparação dos professores, para atuar com um novo perfil de aluno, oriundos das camadas populares (Palma Filho e Alves, 2003). Avalia Gatti (2008) que a formação continuada permanece sendo influenciada pelas necessidades do mundo do trabalho e do conhecimento e é considerada uma forma de valor e mesmo mérito, em escala mundial.

Os programas de formação continuada são espaços para o aprendizado, porém esse não deve seguir uma sistematização rígida no que se refere a conteúdos. A formação continuada parte da reflexão sobre a prática profissional que deve ser crítica e propiciar questionamentos sobre as diversas realidades que permeiam o mundo do trabalho:

A formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza (Imbernón, 2002 p18).

Na análise sobre a formação na área da educação, Liberali (2010, 25 - 31) afirma que “refletir não seria um simples processo de pensar, mas uma ação consciente realizada pelo professor, que busca compreender seu próprio pensamento, sua ação e suas consequências”. A autora apresenta três diferentes visões do conceito de “reflexão” usadas no contexto da formação continuada: a “reflexão técnica, marcada pela avaliação e/ou mudança da prática a partir de normas da teoria”; a “reflexão prática, parte de tentativa de encontrar soluções para a prática na prática”; a “reflexão crítica centrada em resolver as contradições dos dois outros tipos de reflexão em direção a uma maior autonomia e emancipação para os participantes”.

A reflexão proposta nos programas de formação continuada que visam à emancipação política dos profissionais envolvidos no processo busca desenvolver a crítica social e a autonomia, ao propor que os profissionais tenham clareza do seu papel político enquanto educadores.

(...) a história brasileira é marcada pela presença do Estado como ente separado da sociedade, e o responsável por gerir os negócios públicos (em favor dos privados) por uma influencia do liberalismo (que prega o individualismo e uma falsa separação entre Estado e Sociedade), entre outros. Este processo histórico acaba afastando e não criando o habito e o aprendizado de inserção de sujeitos sociais em questões de interesse público (Luiz, 2009 p 79)

Por atuarem com direitos sociais e com novos sujeitos na base da cidadania, com suas peculiaridades de desenvolvimento reconhecidas, os socioeducadores devem assumir seu papel enquanto sujeitos políticos. Atuando em serviços públicos, esses profissionais devem ter capacidade crítica para reconhecer não só suas atribuições, mas também a responsabilidade pública na garantia dos direitos aos destinatários dos serviços.

O caráter emancipatório da formação continuada parte da realidade dos sujeitos envolvidos no processo, em sua relação com os sujeitos destinatários da ação e é, a partir do real, que se podem identificar as necessidades a serem trabalhadas, bem como os desafios enfrentados por cada profissional. Para Luiz (2009), é a crítica sobre a realidade que contribui para o desenvolvimento de um processo emancipatório-político.

Problematizar, discutir criticamente a realidade em que os sujeitos estão vinculados, a partir de sua prática, enquanto sujeitos políticos, contribui para a elevação da consciência política, pois é no contexto das relações sociais e econômicas cotidianas que o sujeito estabelece a sua vivência e não fora dele, como algo exterior a sua realidade (Luiz, 2009 p 81).

O diálogo é o meio que possibilita, nos programas formação, ao socioeducadores a reflexão e a problematização de suas práticas. Para Freire (2005), o diálogo é entendido como “fenômeno humano” em que é revelada a palavra. É a palavra que será investigada em uma relação dialógica, nas suas duas dimensões, a ação e reflexão. A relação entre “ação e reflexão” é o que representa a palavra verdadeira, ou seja, a “práxis”. Esse é o modo (o meio) para transformar determinada realidade e, numa visão ampliada, o mundo:

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (Freire, 2005 p 90 - 91).

É responsabilidade dos estados, do Distrito Federal e dos municípios proporcionar a formação inicial e continuada dos socioeducadores, considerando como transversal o tema “Criança e Adolescente”. Cabe ainda às entidades executoras a responsabilidade de desenvolver uma “política de formação dos recursos humanos” (Sinase, 2006 p 37).

Dentre os Parâmetros da Gestão Pedagógica no Atendimento Socioeducativo, a formação continuada é apresentada como “fundamental para a evolução e aperfeiçoamento de práticas sociais ainda muito marcadas por condutas assistencialistas e repressoras”, indicando ainda que “o estabelecimento de formas de superação dos entraves que se colocam na prática socioeducativa exigem capacitação técnica e humana permanente e contínua considerando, sobretudo o conteúdo relacionado aos direitos humanos” (Sinase, 2006 p 49).

O requisito indispensável para quem pretende estabelecer com os adolescentes uma relação de ajuda na busca da superação de seus impasses e dificuldades refere-se ao perfil do profissional, principalmente no que diz respeito à qualidade e habilidades pessoais na inter-relação com esses adolescentes (Sinase, 2006 p 42).

A formação continuada é apresentada pelo Sinase (2006) não só como uma ação de aperfeiçoamento de recursos humanos, mas também como enfrentamento e resposta às práticas repressivas e violadoras de direitos que, durante anos, marcaram a política de atendimento. O socioeducador precisa desenvolver habilidades que o ajudem na sua relação diária com o adolescente, o vínculo entre o profissional e o jovem atendido deve ser estabelecido a partir de uma relação dialógica. O reconhecimento do papel de educador e de agente ativo no processo de atenção aos adolescentes é atribuição e, muitas vezes, desafio aos socioeducadores.

O Conanda, em 27 de março de 2006, através da Resolução 112/2006, aprova os parâmetros para a formação continuada dos

operadores do Sistema de Garantia de Direitos

(...) o presente documento começa por definir a importância da formação continuada, traz os eixos norteadores e os objetivos dos processos de formação, apresenta princípios metodológicos e métodos formativos, circunscreve o público alvo, sugere conteúdos e estratégias, propõe bancos de informações e critérios definidores de boas práticas (Conanda, 2006).

A referida Resolução apresenta a formação continuada como possibilidade de se intervir em políticas insuficientes para a população de crianças e adolescentes expostos a vários tipos de violência e às mais diversas formas de negação de direitos. Como público-alvo, entre outros, destacam-se aqui os profissionais de programas socioeducativos. Despertar no profissional que atua em políticas públicas para o adolescente em conflito com a lei o interesse pelo conhecimento, aprimorar habilidades e competências, instrumentalizá-lo no que tange à legislação referente aos adolescentes e desenvolver um processo contínuo de reflexão crítica sobre sua prática são elementos que justificam a necessidade da formação continuada.

Como princípios e diretrizes para a formação continuada é ressaltada, na Resolução, a discussão de um projeto de sociedade em que as relações devem ser pautadas pela ética, afirmação dos princípios dos Direitos Humanos de universalidade, exigibilidade e participação. Deve-se ter como objetivo o desenvolvimento de uma visão cidadã que contribua para o entendimento das mais diversas realidades em que se encontram os adolescentes, como forma de elevação da autoestima dos grupos socialmente excluídos.

Como princípios da formação continuada, podem ser destacados, dentre outros: respeitar e incorporar as realidades, especificidades e diversidades regionais; fortalecer as experiências locais; incorporar as áreas da saúde, educação, assistência, justiça e as demais que trabalham direta e indiretamente com crianças e adolescentes, conscientizando que esses são responsabilidade da família, sociedade e governo (Resolução 112/2006).

A finalidade ou os objetivos postos para a formação continuada, segundo a Resolução 112/2006, visam possibilitar a visão crítica da realidade, viabilizar o trabalho em rede, bem como criar e fortalecer relações democráticas, éticas e horizontais.

Ao se pensar na formação continuada do profissional do Sistema Socioeducativo, o trabalho em rede responde ao que é previsto no ECA (1990): “ integração operacional de órgãos de Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública, e Assistência Social (..) para efeito de agilização do atendimento inicial a adolescente a quem se atribua autoria de ato infracional” (art. 88 inc.V).

Também é possível entender que a formação continuada tem como finalidade configurar-se como uma política de formação no que tange a “conhecer, promover e/ou construir conjuntamente metodologias e procedimentos para implementar e multiplicar processos de formação”, apresentando, ainda, como objetivos “consolidar e disseminar o paradigma e a cultura do marco legal, sensibilizando para o interesse da criança e do adolescente, como prioridade absoluta nas políticas públicas” (Resolução 112/2006).

Sobre a metodologia dos cursos e programas de formação, é indicado que se promovam formações ora em rede, pela oportunidade de aprimorar contatos e fluxos, ora em grupo, organizadas por tema e/ou público específico. O método deve ser adequado ao perfil dos participantes a partir das características e demandas apresentadas, e garantir ainda:

(...) que a formação seja um processo vivo e impactante, com metodologias criativas, problematizadoras e participativas. Da escolha dos conteúdos e materiais, dinâmicas de grupos, considerar as experiências dos atores, criar condições de participação, vivências democráticas e trabalhos em rede. Construir, transmitir e articular saberes dos vários níveis de atores envolvidos (Conanda, 2006).

Também são indicados processos formativos que ocorram em serviço em que é propiciada a possibilidade de difusão do conhecimento no cotidiano do trabalho. Os temas ou abordagens escolhidas possibilitam a ressignificação da prática de trabalho. Devem ser estimuladas as trocas de experiências e vivências, estudos de casos e “resolução de dilemas”, estabelecendo alinhamento entre teoria, legislação e prática.

A avaliação dos processos de formação deve dar-se de maneira conjunta, situação em que tanto os formadores, socioeducadores, profissionais do Sistema de Garantia de Direitos e participantes em geral (crianças, adolescentes, familiares, representantes da sociedade civil organizada etc.) possam apresentar indicadores qualitativos e quantitativos sobre a efetividade da formação continuada.

Como conteúdos, são sugeridos cinco eixos temáticos a serem desenvolvidos durante os processos de formação continuada, a inter-relação dos temas visa ao aprimoramento e à transformação da prática. É indicado ainda que o ECA deva ser conteúdo básico de todas as propostas de formação. Os eixos temáticos apresentados pela Resolução 112/2006 são: Recuperação Histórica e Contexto Atual; Direitos e Legislações; Políticas Públicas e Garantia de Direitos; Infância e Adolescência – Cenários e Especificidades; Competências e Habilidades.

A formação continuada também está presente em diversos programas, políticas e em tratados internacionais de Direitos Humanos. Em 2009, o Governo Federal aprovou o Programa Nacional de Direitos Humanos nº 3 (PNDH-3). Sobre o atendimento socioeducativo, é apresentado como ação programática, entre outras: “implantar centros de formação continuada para os operadores do Sistema Socioeducativo em todos os estados e no Distrito Federal” (Brasil, 2009). Assim, também é possível entender a formação continuada dos socioeducadores como ação que busca a efetivação dos Direitos Humanos no atendimento socioeducativo.

Considerações finais

A formação continuada do socioeducador constitui-se em intervenção que busca transformações no atendimento socioeducativo. Além de capacitar profissionais e produzir conhecimento, a formação continuada considera a reflexão sobre as práticas de trabalho elemento comum a todos os programas destinados aos socioeducadores. Entre os profissionais e estudiosos / pesquisadores do Sistema Socioeducativo, são divulgados práticas e programas de formação continuada, porém, pesquisas ou estudos relacionados especificamente ao tema são ainda escassos, não sendo possível afirmar que, atualmente, a bibliografia referente à formação continuada do socioeducador apresenta produção suficiente para definir, com clareza, seus fundamentos teóricos.

Ao se pesquisar as instituições que executam Medidas Socioeducativas de privação de liberdade, buscaram-se registros ou evidências que representassem programas ou políticas de formação continuada. Conforme indica Gil (2010), essas são características de pesquisas exploratórias e o produto final, um problema mais esclarecido, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses para estudos posteriores. A partir do material selecionado, foi possível identificar elementos que contribuem para o entendimento dos parâmetros da formação continuada em relação aos seus princípios e diretrizes, finalidades e objetivos, metodologia e conteúdo.

A partir do que foi pesquisado, os estados brasileiros apresentam como princípios e diretrizes para a formação continuada do socioeducador ações que se desenvolvem em rede e articuladas com os conselhos de direito, em uma relação horizontal e vertical entre as esferas federal e estadual. Os programas de formação são gratuitos e muitas vezes reconhecidos como um processo de educação não formal, porém, em alguns estados se configura como programas de extensão universitária.

Em geral, busca enfrentar ainda um atendimento marcado pela negligência de direitos e garantir atenção de qualidade nos programas de socioeducação. No que tange à consolidação de convênios, foram identificadas parcerias com FNCA, SDH, CONANDA, universidades públicas e privadas e Escolas de Conselhos.

Em relação às finalidades e aos objetivos propostos, destacam-se a busca pelo conhecimento, a promoção e construção conjunta de metodologias e procedimentos para implementação dos programas de formação. Em alguns estados, os programas configuram-se política de formação continuada, havendo registros de ações sedimentadas, bem como a sistematização de cursos e programas contínuos de aperfeiçoamento. Como objetivo, é constante a indicação de se garantir a existência de qualificação e formação permanente para os socioeducadores, espaço de superação coletiva, com instrumentos para se discutir a prática e avançar na construção de novos saberes. É sugerido ainda: elaborar propostas para a melhoria da qualidade no atendimento e implantação do Sinase, contribuir para elaboração dos Planos Políticos Pedagógicos dos centros de atendimento, desenvolver formas de cooperação e intercâmbio com instituições públicas e privadas, estimular e orientar a produção e publicação acadêmica / científica. Destacam-se também objetivos que indicam a desnaturalização da imagem construída do adolescente em conflito com a lei e o despertar para papel social de cada socioeducador.

A metodologia da formação continuada se configura uma variedade de intervenções, com técnicas e abordagens diversas. É um processo vivo, sendo percebido, nos registros analisados, que o perfil dos participantes, o momento político e administrativo da instituição e as práticas profissionais influenciam diretamente a dinâmica dos cursos e programas desenvolvidos. Busca-se a adequação do método ao perfil dos participantes, a partir das demandas apresentadas, ora pela instituição, ora pelos profissionais. Em geral a metodologia utilizada é organizada em módulos, que podem ser presenciais, a distância e em serviço.

Os módulos são divididos de acordo com um tema específico, ou pela forma como será desenvolvido.

Em relação à carga horária, na maioria dos cursos presenciais, é de 40 horas, já nos programas não presenciais oscilaram de 40 a 120 horas. Também se identificou o registro de um programa de formação que previu 20 horas para a produção de trabalho acadêmico. Os seminários são, em geral, realizados em um curto período de tempo e, muitas vezes, são organizados para apresentação e divulgação de estudos produzidos por pesquisas ou durante programas de formação continuada. É constante a indicação de palestras, grupos de trabalho, mesa redonda e oficinas no desenvolvimento dos cursos, porém visitas às unidades de atendimento também são utilizadas como metodologias, sendo que em alguns estados são organizados estágios, contando, inclusive, com supervisão técnica.

Os profissionais que atuam nos programas de formação continuada são, em geral, socioeducadores que trabalham ou trabalharam diretamente com o atendimento socioeducativo. Profissionais que atuam fora do sistema socioeducativo ou estudiosos da área (docentes, professores doutores, psicólogos, terapeuta corporal) também são convidados ou contratados para trabalhar nos cursos de formação.

Também são realizados cursos para outros atores que nem sempre são categorizados como socioeducadores, como: policiais que atuam junto a executoras de Medidas Socioeducativas; professores da Secretaria da Educação; juízes de direito; técnicos do Judiciário, Ministério Público e Defensoria; conselheiros de direito e tutelares; arte-educadores; familiares de socioeducadores; professores universitários; operadores da justiça infanto-juvenil.

Sobre os conteúdos programáticos, a maioria dos temas faz referência à temática direitos e legislações, sendo o ECA o tema mais abordado pelos programas de formação. No que se refere a competências e habilidades, também é constante a presença dos temas

sobre o Sistema de Garantia de Direitos e as Medidas Socioeducativas, em especial definições e orientações presentes no Sinase.

A adolescência é contextualizada na maioria dos programas de formação, e os aspectos do desenvolvimento biológico e emocional, bem como a realidade social dos jovens privados de liberdade são constantemente abordados nos cursos e seminários realizados. Também o resgate histórico compõe os conteúdos de alguns programas de formação, como forma de evidenciar a necessidade de se transformar práticas ainda marcadas pela violência e repressão. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) é presente nos diversos módulos de formação, em proporção similar ao tema violência, o que evidencia a necessidade de se buscar, cada vez mais, práticas que garantam a dignidade humana dos adolescentes privados de liberdade.

Não é possível afirmar que a formação continuada dos socioeducadores se configura como uma política nacional de formação, porém, os estados do Paraná, Rio de Janeiro, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Maranhão e o Distrito Federal apresentam programas que indicam políticas estaduais de formação. Também é difícil se elaborar comparações entre os programas de formação dos estados pesquisados, pois cada um desenvolve suas ações com metodologias, princípios e finalidades diferentes, de acordo com as necessidades do atendimento socioeducativo.

Contudo, percebe-se a presença de metodologias criativas, frente à falta de políticas de formação estabelecidas e a intenção de se realizarem mudanças no interior das instituições que executam Medidas Socioeducativas, por meio da atenção e valorização dos socioeducadores. Propiciar aos profissionais a oportunidade de refletir sua prática, em um momento de reconstrução do conhecimento em que também os saberes da socioeducação possam ser contextualizados, faz da formação continuada estratégia de intervenção que possibilita aos socioeducadores maior condição para assegurar um atendimento socioeducativo pautado nos Direitos Humanos.

Referências

BRASIL. Presidência da República Subchefia para Assuntos Jurídicos, **Lei n° 8.069**

Estatuto da criança e do adolescente - 1990.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, **DECRETO n° 7.037**

Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH3) - 2009.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos - CONANDA, **Resolução 112/2006.**

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos - CONANDA, **Resolução 119/2006**

Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo SINASE - 2006.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias.** Rio de Janeiro: Graal, 1977.

FREIRE, Paulo. O papel do educador. In Extrato da palestra proferida no Centro Teotônio

Vilela da FEBEM-SP em 15 de junho de 1984, São Paulo: FEBEM, 1984.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 47 ed, Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

GATTI, Bernadete A, **Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década.** In Revista Brasileira de Educação, v 13 n 37, Rio de Janeiro: 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed - 3 reimpr, São Paulo: Atlas, 2010.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos.** 7 ed, São Paulo: Perspectiva, 2005.

IMBERNON, F. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 3 ed, São Paulo: Cortez, 2002.

LIBERALI, Fernanda C. **Formação crítica de educadores, questões fundamentais.**

Campinas: Pontes, 2010.

LUIZ, Danuta E C. **Capacitação e Emancipação:** uma relação possível. In Revista Textos

& Contextos, v. 8 n.1 p. 68-88. jan./jun, Porto Alegre: 2009.

PALMA FILHO, J C; ALVES, M L C. **Formação continuada:** memórias. In Formação de educadores: desafios e perspectivas, Raquel Lazzari L Barbosa (org.), São Paulo: Editora UNESP, 2003.

Uma abordagem psicanalítica acerca da implicação subjetiva do jovem em cumprimento de medida socioeducativa

Raquel Gomes Devolder

O Conselho Nacional de Justiça revelou estudo, em abril de 2012, sobre jovens infratores em cumprimento de medida socioeducativa no Brasil. A maioria desses jovens tem de 15 a 17 anos, apresenta famílias desestruturadas, defasagem escolar, envolvimento com drogas e cometeu, principalmente, infrações contra o patrimônio público como furto e roubo. O objetivo dessa pesquisa foi servir de base para a formulação de políticas públicas, tanto no Executivo quanto no Judiciário, que garantam a proteção de crianças e adolescentes no país, assim como a ressocialização daqueles que cometeram algum tipo de infração.

A socioeducação é proposta pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA como uma forma de intervir nos sintomas que levam o adolescente a praticar um ato infracional. Em conformidade com a garantia de direitos, baseia-se na ideia de que é necessária uma educação social para que o jovem se insira e torne-se parte da sociedade em que vive, resgatando a visibilidade social, antes exercida por meio da vida criminosa.

No início do século XX, o inventor da psicanálise, Sigmund Freud, considerou importante o debate entre a clínica e a cultura, ao questionar o dever ético do psicanalista na sua prática e suas conexões com o social. Jacques Lacan também mostrou interesse em estabelecer relações entre a psicanálise e as questões atuais, ressaltando a importância do papel que a psicanálise tem a desempenhar socialmente, sobretudo, no que será “[...] desenvolvido como consequência do remanejamento dos agrupamentos sociais pela ciência e nomeadamente pela universalização que ela aí introduz” (Lacan, 1993, p. 19).

Quando o adolescente comete um ato infracional, a lei estabelece a punição, no caso, a medida socioeducativa, um modo de ressocializá-lo, ao fazê-lo responder por seu ato fora da lei. A lei humaniza. Conforme diz Lacan:

(...) toda sociedade, por fim, manifesta a relação do crime com a lei, através do castigo cuja realização, sejam quais forem suas modalidades, exige um assentimento subjetivo. [...] Este assentimento subjetivo é necessário à própria significação da punição. (Lacan, 1950a, p. 128).

Deparamo-nos com a realidade de que muitos adolescentes que cumprem medida socioeducativa não se implicam com a mesma, não apresentam uma questão, o que, muitas vezes, induz ao não cumprimento da mesma e à reincidência na vida do crime. De que forma e em quais condições a apreensão do ato transgressivo de um adolescente, pelo Direito, sua confrontação à lei e à justiça, vem se inscrever nesse processo que podemos chamar de socioeducação, de inserção do sujeito no vínculo social?

O socioeducando na lei do direito e do desejo

O Estatuto da Criança e do Adolescente, no Brasil, oferece a esses a garantia de um verdadeiro enquadramento processual adaptado a sua condição de cidadão em desenvolvimento e mantém o critério estritamente biológico, pois quem é menor de idade é inimputável e, segundo o entendimento jurídico, não tem condições de responder ainda por seus atos.

No entanto, o cumprimento da medida pelo adolescente só lhe fará sentido caso elabore o porquê de sua apreensão e questione a posição que ocupa frente ao ato infracional, ou seja, que localize o que de seu gozo ali se apresenta. O gozo do qual falamos não é o que se usa em seu emprego comum, encontrado nas diversas vicissitudes do prazer. É um termo trazido por Lacan para referir-se ao desejo inconsciente, pois os desejos

dos sujeitos estão presos nos sistemas simbólicos dependentes da linguagem e da concatenação da cadeia significativa a que se encontra engajado pelo fato de falar.

Questionamos, pela via da psicanálise, sobre as implicações do sujeito adolescente no ato e não apenas constatamos o seu comportamento. Como revela Lacan, o existente são atos a serem decifrados, uma vez que esses se referem ao modo de organização subjetiva (Lacan, 1998, p. 52).

Porque o sujeito fala, pelo fato de o inconsciente ser estruturado como uma linguagem, como demonstra Lacan, o gozo nunca pode ser concebido como satisfação de uma necessidade. O gozo é *inter-dito*, ou seja, é feito do próprio tecido da linguagem, em que o desejo encontra suas regras. Esse lugar da linguagem é o que se denomina de grande Outro, não representável, lugar da cadeia significativa.

Ao escutarmos nossos analisandos, no nosso caso, adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, reconstruímos as cenas fantasiadas que governam suas vidas, partindo da lógica de que as sensações despertam o desejo que suscita a fantasia a qual se atualiza ou se faz representar através de um sentimento, fala ou atitudes.

O desejo do qual falamos é o impulso que nos leva a procurar prazer no laço com o outro. Já a fantasia é uma cena, em geral consciente, destinada a satisfazer de maneira imaginária qualquer desejo, sempre incestuoso e irrealizável.

Para a psicanálise, ser criminoso não depende de situações circunstanciais, pois é um dado de estrutura. Na estrutura do sujeito, algo lhe impõe estar de alguma maneira em falta com a lei, não tendo como escapar disso. Para a justiça, o que separa o inocente de um criminoso é a lei vigente em uma determinada época.

Para entendermos como se dá a instauração da lei psiquicamente, recorreremos à compreensão do Complexo de Édipo, uma lenda que explica a origem de nossa identidade

sexual de homem e de mulher, assim como a origem de nossos sofrimentos neuróticos. Esse mito é universal, ou seja, envolve todas as crianças, não importando se vivam em família clássica, monoparental, recomposta ou, ainda, sejam órfãs, abandonadas e adotadas pela sociedade. É das recordações de infância evocadas por nossos pacientes adultos que inferimos a existência do Complexo de Édipo. Afinal, a recordação é sempre uma reinterpretação subjetiva do passado. “Não existe a questão do Édipo quando não existe o pai, e, inversamente, falar do Édipo é introduzir como essencial a função do pai” (Lacan, 1957-58, p. 171).

A lei e, por consequência, o desejo instauram-se a partir da função paterna que deixa sua inscrição. Lacan nos orienta que o pai do qual falamos não é encarnado desempenhando um papel na família, importa saber o que ele é no Complexo de Édipo. Não estamos falando de um papel exercido pelo pai, mas de sua função na vida psíquica. Existe um momento em que o pai, sendo um significante, vem no lugar do significante materno. Por isso podemos falar em metáfora paterna, pois é um significante que surge no lugar de outro significante e situa-se no inconsciente. Essa lei interdita a mãe, possibilitando ao sujeito emergir enquanto sujeito do desejo. A inscrição paterna está referida a uma lei simbólica, aquela capaz de interditar o sujeito e produzir nele um efeito de corte, lançando-o em novas significações.

Digo exatamente: o pai é um significante que substitui um outro significante. Nisso está o pilar, o pilar essencial, o pilar único da intervenção do pai no Complexo de Édipo. E não sendo nesse nível que vocês procuram as carências paternas, não irão encontrá-las em nenhum outro lugar (Lacan, 1999, p. 180).

É na articulação da proibição veiculada pelo pai no complexo de Édipo que o sujeito pode ter acesso ao que é da ordem da lei. Na saída do Édipo, após o recalque do desejo edípiano pela ameaça de castração, o sujeito sai provido de um ideal do eu. Esse ideal do eu desempenha uma função tipificadora do desejo, por estar ligado à assunção de um tipo sexual pelo sujeito e

por possibilitar o estabelecimento de toda uma modalidade de relação entre os sexos. Ser castrado é constatar dolorosamente que nosso corpo e nossos desejos são limitados e entender que se trata não de proibição, mas de impossibilidade.

A função paterna está referida à dimensão de ordenamento e lei, e, portanto, à ordem simbólica. Com esta idéia, pensar na paternidade enquanto um papel ideal e predeterminado na sociedade contemporânea, se chega, então, até a noção de certo deslocamento do lugar e da função do pai. O deslocamento deve, aqui, ser relacionado às novas configurações imaginárias, sem prejuízo da transmissão simbólica.

Vivemos uma época de declínio da função paterna e fragilidade dos laços familiares. Época em que o sujeito tem mais dificuldade de subjetivar a lei, inscrever a castração e, conseqüentemente, se embarça ao assumir uma posição sexuada.

Não estamos entre os que se afligem com um pretenso afrouxamento dos laços de família... Mas um grande número de efeitos psicológicos parece-nos decorrer de um declínio social da imagem paterna... Esse declínio constitui uma crise psicológica. Talvez seja com esse declínio que convenha relacionar o aparecimento da própria psicanálise. O sublime acaso da genialidade talvez não explique, por si só, que tenha sido em Viena(...) que um filho do patriarcado judaico imaginou o complexo de Édipo. Como quer que seja, foram as formas de neurose predominantes do século passado que revelaram que elas eram intimamente dependentes das condições da família (Lacan, 2003, pp. 53-4).

Quais os direitos e liberdades de uma criança, de um adolescente, de um jovem adulto protegidos numa cultura sem limite, sem obrigações e sem as aquisições? Quais as vantagens de uma educação parental e de uma pedagogia equilibradas, integrando a autoridade necessária, dispondo cada vez menos de instrumentos culturais ou de mediações simbólicas que lhes permitam evitar o enfrentamento para existir?

Podemos ter por hipótese que o ato, no nosso caso o infracional, é o que vem dar conta da falência do Édipo como

normatizador das relações sociais. O que deveria ser simbolizado aparece em ato. O ato infracional praticado pelo adolescente, tipificado como crime, empurra para uma satisfação direta, uma satisfação que não entrou nos circuitos do desejo, da simbolização, da castração como falta. É no real, através do ato, que encontra a lei que faria barrar o gozo.

É preciso que as instituições que executam a medida socioeducativa reconheçam o adolescente como sujeito responsável pelos seus atos, não para eliminar a compreensão de sua posição de desprotegido, ou mesmo da eventual dor que produz o seu sofrimento. Os delitos devem ser compreendidos como uma conduta simbólica, uma forma de laço social que muitas vezes estabelece um apelo à intervenção de um terceiro que, em nome da lei, faça operar as interdições. É necessário que se identifiquem as supostas carências, para interrogar, na particularidade de cada caso, o seu modo de inscrição no social. É preciso, sobretudo, resgatar o lugar da linguagem, de forma que os adolescentes possam ser acolhidos e escutados em seu sofrimento, passando assim do ato para a palavra e estabelecendo um laço social que lhes traga menos sofrimento. Através da psicanálise é possível realizar uma escuta do sintoma, fazendo aparecer, através da linguagem, o saber do inconsciente de forma a revelar uma clínica do social. Faz-se necessário permitir aos adolescentes pensar e falar, refazer os nós e suas ações.

Considerações finais

O adolescente que cumpre medida socioeducativa o faz por uma determinação judicial, porém somente pode estar engajado com as propostas desse processo quando o que está vivenciando lhe faz questão, procura entender a posição que ocupa frente ao ato infracional praticado.

Além disso, o socioeducando vive questões da separação do Outro, a busca de uma identidade sexual, próprias da adolescência, além da angústia da privação de liberdade e separação do convívio familiar e comunitário, quando em unidades de internação.

Não cabe entendermos o ato infracional praticado por um adolescente como um desvio moral e culpá-lo pelo feito. Assim como é importante evitar uma concepção assistencialista, tirando dele toda e qualquer responsabilidade pelo que fez. Devemos ouvir o adolescente em sua história e levá-lo a sua verdade inconsciente, para que possa elaborar o porquê do seu ato.

O que podemos entender por socioeducação? Como o socioeducando pode se implicar com a medida socioeducativa, mudar seu comportamento, sem compreender a posição que ocupa enquanto sujeito?

A escuta propicia que algo opere no discurso do socioeducando, fazendo com que ele possa se dar conta dessa posição. O tratamento psicanalítico entra em cena para dar lugar ao sujeito, sendo este efeito do significante. Aposta também na regra da associação livre, criada por Freud, que é uma operação sobre a fala que faz, nela, prevalecer a função do significante, permitindo ao sujeito avançar em suas questões.

Frequentemente, o sujeito chega ao atendimento sem se dar conta do que o levou a cometer um crime. Apresenta-se identificado pelo artigo do Código Penal que indica e sanciona sua transgressão e tem, a princípio, uma posição passiva diante da pena que deve cumprir, restando calada a questão sobre o desejo, a significação subjetiva de seus atos e mesmo de seu processo penal. Esses sujeitos podem encontrar uma ocasião para falar de seu ato e, quem sabe, enunciar algo de sua implicação nele, algo de sua determinação simbólica ou do que, pela repetição das respostas dadas às consequências desses determinantes, veio a se expressar por meio de um ato infrator.

A psicanálise e o Direito parecem concordar ao perceberem que a realidade é estruturada através do discurso. Porém, na lógica da psicanálise, o que está em questão é o desejo do sujeito.

O adolescente em cumprimento de medida socioeducativa é identificado, marcado por um artigo do Código Penal. Também é marcado por seu delito que comporta uma verdade inconsciente que se faz presente no ato criminoso. Contudo, independente de um ato criminoso ser consciente ou não, o sujeito é necessariamente responsável por seus atos.

A psicanálise supõe um sujeito antes de ele falar, mas não constrói nem expõe um saber por e sobre ele antes que ele próprio comece a falar. Acredita que o próprio sujeito tenha o saber sobre si, mesmo sendo um saber não sabido. O psicanalista tem um saber *a posteriori* sobre o sujeito.

A inserção do psicanalista na instituição faz aparecer o sujeito em sua singularidade, já que abre espaço para os adolescentes poderem falar sobre suas vidas. O psicanalista escuta e reconhece a importância do ato inconsciente que é sempre inesperado e ultrapassa a intenção do analisando que fala. O sujeito diz mais do que planeja e, ao dizer, revela sua verdade. Para o psicanalista o que está em jogo é o sujeito e seus conflitos, seus determinantes e suas formas de gozo.

O sujeito não é o indivíduo nem psicológico, nem biológico, nem social. O sujeito é um operador engendrado pelos efeitos da linguagem, o que pode se evidenciar e traduzir pelo lema lacaniano: o inconsciente é estruturado como uma linguagem.

O adolescente está embalado pelo sentido. O analista só tem acesso ao que diz com sentido não unívoco, ou seja, abre mão da compreensão feita pelo ego. Nada está fechado. Não se sabe o que o jovem quer dizer, por isso a importância de se escutar os ditos como significantes. O analista não deve agir com referência a sentidos prontos, *a priori*. O analista não aceita o sentido organizado dado e favorece o surgimento do sujeito,

o faz pensar no que diz. Obriga o questionamento, utilizando, muitas vezes, para isso, o corte. O tratamento analítico leva ao encontro da falta, visa retirar um pouco de repetição.

No texto de 1914, Freud fala sobre a impossibilidade de recordar juntamente com a repetição contida na transferência e observada na prática analítica.

É obrigado a *repetir* o material recalcado como se fosse uma experiência contemporânea, em vez de, como o médico preferiria ver, *recordá-lo* como algo pertencente ao passado. Essas reproduções, que surgem com tal exatidão indesejada, sempre têm como tema alguma parte da vida sexual infantil, isto é, do complexo de Édipo, e de seus derivativos, e são invariavelmente atuadas (*acted out*) na esfera da transferência, da relação do paciente com o médico. Quando as coisas atingem essa etapa, pode-se dizer que a neurose primitiva foi então substituída por outra nova, pela 'neurose de transferência'. O médico empenha-se por manter essa neurose de transferência dentro dos limites mais restritos; forçar tanto quanto possível o canal da memória, e permitir que surja como repetição o mínimo possível. (...) Deve fazê-lo reexperimentar alguma parte de sua vida esquecida, mas deve também cuidar, por outro lado, que o paciente retenha certo grau de alheamento, que lhe permitirá, a despeito de tudo, reconhecer que aquilo que parece ser realidade é, na verdade, apenas reflexo de um passado esquecido. (Freud, 1920/1996, p.29-30)

Freud, nessa passagem, assinala que a repetição e a atuação surgidas nas sessões analíticas, como acontecimentos psíquicos, trazem as marcas daquilo que foi recalcado e esquecido de um passado cingido pelo complexo de Édipo, ou melhor, imprimido por suas relações estabelecidas em sua infância esquecida. A repetição é uma força de atualização desses componentes e a análise tem como direção indicar, para que essas atualizações sejam metabolizadas psiquicamente.

A *repetição*, em Freud, nos remete à teoria lacaniana da cadeia de significantes. Segundo Lacan, a compulsão à repetição representa a persistência da cadeia de significantes. O sujeito é considerado produto dessa cadeia (da articulação entre dois

significantes) e o objeto “a” seria o elemento que proporcionaria o movimento da cadeia, ou a própria compulsão à repetição, pois não há identidade entre significantes.

Cabe então levar o sujeito à responsabilidade, sendo essa que reintegra o inumano, esse resto, no sentido vivido atribuído ao laço social. Ao responder pelo detalhe singular do seu “modo de ser”, essa coisa indizível que escapa aos modos consentidos de sociabilidade, reedita-se o assentimento do sujeito ao laço social, seu laço ao Outro, às regras do Outro Social.

Referências

ALBERTI, Sônia. *Esse sujeito adolescente*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1996.

ALTOÉ, Sônia (Org.). *Sujeito do direito, sujeito do desejo*. Rio de Janeiro: Revinter, 1999.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. CONANDA. *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*. Brasília-DF: Conanda, 2006.

BRASIL. Lei Federal nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012 - SINASE.

BRASIL. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. 2013. Em: [HTTP://www.cnj.jus.br/consulta-publica](http://www.cnj.jus.br/consulta-publica). Acesso em 06 de maio de 2013.

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

FREUD, Sigmund. *Totem e tabu* (1913). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. V. XXI. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990.

_____. *Recordar, repetir e elaborar* (1914), Edição Standard das obras completas de Sigmund Freud. V. XII. Ed. Imago. Rio de Janeiro, 1996.

_____. *Além do princípio do prazer* (1920), Edição Standard das obras completas de Sigmund Freud. V. XVIII. Ed. Imago. Rio de Janeiro, 1996.

_____. *A dissolução do complexo de Édipo* (1924), Edição Standard das obras completas de Sigmund Freud. V. XIX. Ed. Imago. Rio de Janeiro, 1969.

_____. *O mal-estar na cultura* (1930[1929]), In: Edição Standard

Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. v. XIII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990.

NASIO, J-D. Édipo: o complexo do qual nenhuma criança escapa. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

LACAN, Jacques .O Seminário, livro 20: mais, ainda (1972-73). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,1982.

_____. Complexos familiares (1938). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

_____. Introdução teórica às funções da psicanálise em criminologia (1950a), in Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. O Seminário. Livro 5. As formações do inconsciente (1957-1958). Ed. Jorge Zahar. Rio de Janeiro, 1995.

_____. Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1964). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. (1975-76) O seminário, livro 23: o sintoma. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

_____. Os complexos familiares na formação do indivíduo, in Outros escritos, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2003.

_____. Introdução aos Nomes-do-pai (1963). Ed. Jorge Zahar. Rio de Janeiro, 2005.

LAPLANCHE, J. Vocabulário de psicanálise. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Grupo terapêutico: proposta de atendimento para adolescentes

Carmen Lucia Zuse

Edson Luis dos Santos Cardoso

O presente relato de experiência é resultado de processos dialógicos e práticos entre o conteúdo do saber científico da equipe de saúde, mediados por experiências do cotidiano. Apresentam-se aqui o modelo de grupo terapêutico (GT) desenvolvido com adolescentes do sexo masculino, autores de ato infracional, cumprindo Medida Socioeducativa (MSE) de privação de liberdade.

A abordagem utilizada foi a de grupo operativo, constituindo-se como um instrumento de trabalho e um método de investigação muito utilizado na área da saúde. Ele pode cumprir uma função terapêutica, uma vez que está centrado em uma tarefa que pode ser o aprendizado, a cura, o diagnóstico de dificuldades, caracterizando-se como educativos, terapêuticos, dentre outras finalidades (Dias, 2006).

Tem por objetivo sensibilizar profissionais que atuam com jovens e adolescentes em situações de múltiplas vulnerabilidades, afim de que possam utilizar essa prática como um espaço para mudanças significativas na vida dos adolescentes.

A terapia de grupo, no Brasil, é praticada por grande número de profissionais de áreas diversas em diferentes abordagens. Sendo assim, o trabalho com grupos se constitui um dos principais recursos terapêuticos nos mais diferentes contextos da saúde mental, tornando-se um espaço terapêutico para a clientela e de afirmação de uma nova atuação para a equipe multidisciplinar (Souza et al, 2004).

O grupo terapêutico se diferencia essencialmente dos

demais grupos dos quais as pessoas participam. A primeira diferença está no tipo de liderança.

[...] esse processo é realizado pela interação entre terapeuta e pacientes, assim como entre os próprios pacientes. Além das intervenções aplicadas pelo terapeuta, o grupo e sua matriz interativa são instrumentos empregados para a obtenção da mudança. Ao contrário da psicoterapia individual, o terapeuta no grupo está situado lado a lado e no meio dos pacientes. É, também, membro do grupo (Bechelli e Santos, 2005).

O terapeuta não é um líder autoritário, tem apenas a autoridade de seu conhecimento e experiência, propondo, a partir de técnicas específicas, ao grupo vivências de situações inusitadas, sejam de ordem individual ou coletiva, muitas vezes representativas dos conflitos diários vivenciados pelos adolescentes, visando, assim, ajudar os participantes a alcançar os seus objetivos de crescimento pessoal, de acordo com seus sentimentos, comportamentos e reações, sem o medo e a ansiedade que, por acaso, sintam nas ocorrências comuns do dia a dia.

No grupo terapêutico, cada participante tem liberdade para questionar, duvidar, apresentar novas percepções, diferentes pontos de vista, sem precisar temer ser alvo de críticas negativas. Essa vivência é altamente enriquecedora em vista da variedade de novas percepções que podem surgir, sendo que cada nova percepção tem um efeito multiplicador em cascata. Para tanto, são aplicadas técnicas específicas que visam incrementar a percepção sensorial, afetiva, cognitiva e proprioceptiva.

Caminho metodológico

Esse estudo consiste em um relato de experiência vivenciado, no período de julho 2010 a julho de 2012, pela equipe de saúde de uma instituição que recebe adolescentes masculinos, com idade entre 12 e 21 anos, cumprindo Medida Sócio Educativa

de Internação (com privação de liberdade), por determinação do Juizado Regional da Infância e da Juventude. O local denomina-se Centro de Atendimento Socioeducativo Regional, localizado em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul (Ferreira e Chaves, 2002).

Esse estudo teve como objetivo descrever o funcionamento de grupos terapêuticos de uma Unidade de Atendimento Socioeducativo do interior do Rio Grande do Sul, bem como a contribuição dos mesmos no fortalecimento da autoestima dos adolescentes internados. Propondo, dessa forma, um desafio para as equipes de saúde da instituição: uma nova abordagem na área de saúde mental para os adolescentes privados de liberdade.

A equipe de saúde autora desse relato é composta por uma enfermeira e um médico psiquiatra. Trabalhar em equipe não significa abdicar das particularidades de cada profissão, mas utilizar a cogestão para assegurar saúde de qualidade para quem necessita (Campos, 2007).

Durante todo esse estudo, foram respeitados os preceitos éticos, segundo a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 1996).

No que se refere à sistematização dessa atividade, a proposta inicial foi realizada pelo psiquiatra à enfermeira no mês de maio de 2010. Após serem vencidas as questões burocráticas para a contratação desse profissional médico, integrado à equipe técnica em julho do mesmo ano.

O planejamento das ações constou em buscar formas de executar o grande desafio de realizar grupo terapêutico na instituição, na modalidade de grupo operativo. Pichon Riviére, em 1945, define grupo operativo como *“um conjunto de pessoas com um objetivo em comum”* e Bleger, em 1993, relata que os grupos operativos trabalham na dialética do ensinar-aprender, situação em que os participantes tanto aprendem como também são sujeitos do saber, mesmo que seja apenas pelo fato da sua

experiência de vida. Dessa forma, ao mesmo tempo em que aprendem, ensinam também (Fortuna et al, 2005).

Durante o planejamento e desenvolvimento do GT, percebemos que o desafio proposto seria maior ainda, pois a instituição espera do profissional médico a forma assistencial do modelo biomédico, em detrimento das atividades em grupo.

No entanto, sabe-se que,

No contexto de saúde mental, uma das formas mais difundidas de utilização do dispositivo grupal é a psicoterapia. Essa modalidade de atendimento psicológico alcançou nas últimas décadas uma expansão extraordinária. [...] Nas últimas décadas tem sido aplicada a uma ampla gama de pacientes, na abordagem de diversos problemas e em distintos contextos, ou seja, clínica particular, hospitais gerais e psiquiátricos, hospitais-dia, ambulatórios e centros de saúde, oficinas protegidas, centros de convivência e serviços de reabilitação psicossocial (Bechelli e Santos, 2005).

O grupo tem por objetivo ampliar a vivência individual, acrescentando à experiência de cada participante uma relação de grupo que se caracteriza como *sui generis*.

Como material de apoio para os encontros foram utilizados: violão, letras de músicas, filmes, data show, aparelho de som, folder, livros, Bíblia, convidados da comunidade, etc.

Sistematização do grupo terapêutico

O primeiro GT ocorreu em 16 de julho de 2010, tendo por local o auditório da unidade. Ficou definido que seriam realizados dois grupos, com duração de 50 minutos, todas as terças-feiras pela manhã, dia em que o psiquiatra estaria presente na unidade. Nos dias que antecederam, os adolescentes foram informados e convidados a participar da atividade.

Em conformidade com o que está garantido no Sistema

Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), documento que prevê proporcionarem as medidas socioeducativas ao adolescente o acesso a direitos e oportunidades de superação de sua situação de exclusão, de ressignificação de valores, bem como o acesso à formação de valores para a participação na vida social, uma vez que as medidas socioeducativa possuem uma dimensão jurídico-sancionatória e uma dimensão substancial ético-pedagógica. O atendimento deve estar organizado observando o princípio da incompletude institucional. Assim, a inclusão dos adolescentes pressupõe sua participação em diferentes programas e de serviços social públicos.

Os coordenadores, o psiquiatra e a enfermeira, se apresentaram aos adolescentes e posteriormente explicaram a proposta do Grupo Terapêutico, seu objetivo e sua finalidade e, após a realização do enquadre, cada adolescente se apresentou dizendo o nome, idade, município de origem, história familiar, motivo da privação de liberdade e o que esperavam do grupo. Alguns falaram espontaneamente, porém outros tiveram de ser instigados a se manifestar verbalmente, principalmente perante os demais colegas de instituição.

Além das dificuldades inerentes a todas as questões que envolvem a socioeducação do adolescente autor de ato infracional, ainda lidamos com algo que, para muitos, é um problema: o estágio de ser adolescente.

Calligaris (2000) aponta cinco fases importantes na vida do adolescente, entre as mesmas ele destaca a do adolescente delinquente que, na sua concepção, tem inúmeros comportamentos, entre eles o da banalidade dos desejos que ocorre em função do silêncio dos adultos (esse silêncio pode representar o excesso de liberdade, a não repressão aos erros, o não se importar com a conduta do jovem, ou ainda, a violência física, a fome, a pobreza, as perdas, etc).

À medida que os sentimentos eram manifestados, foram feitas intervenções pertinentes pelos coordenadores.

A coesão grupal é

a atração interpessoal desenvolvida entre os membros de um grupo. Dentre outros fatores terapêuticos, influencia a permanência dos membros no grupo e está relacionada com a atração dos membros pelo grupo e com a satisfação que ele lhes proporciona. Algumas desistências que ocorreram poderiam ser explicadas por diferentes fatores, de modo isolado ou associado (Souza et al, 2004).

Dessa forma, a metodologia do trabalho segue na linha da educação em saúde, que pode ser entendida como “o campo de prática e conhecimento do setor saúde que se ocupa mais diretamente no estabelecimento de vínculos entre o fazer dos profissionais de saúde e o cotidiano da população” (Couto et al, 2009).

Ainda segundo o autor, “estes componentes são essenciais no trabalho coletivo, e, em relação à organização do trabalho em saúde, tais componentes devem ser vistos tanto no sujeito individual quanto no sujeito coletivo”.

Percebe-se a importância desse trabalho como uma forma de auxílio aos adolescentes que enfrentam dificuldades, muitas vezes no primeiro contato com a instituição, com o desconhecido e com o grupo de iguais.

Nesse dia pudemos nos deparar com algumas situações que podem ocorrer no desenvolvimento de grupos e que precisam ser analisadas continuamente, ou seja, a correlação da teoria com a prática, o que faz muita diferença no desenvolvimento das ações cotidianas.

Com a proximidade das festas natalinas, em 2010, passamos a organizar algumas atividades para essa finalidade, entre as quais destacamos coral, grupo de dança, confecção de lembrancinhas para os familiares. Os adolescentes foram organizados em grupos por afinidade, de acordo com as tarefas. O espaço do grupo terapêutico passou a ser usado para essas atividades.

No entanto, esbarramos em algumas dificuldades como encontrar algum voluntário para ensaiar o coral e o grupo de dança. Após algumas tentativas frustradas, buscamos alternativas entre as atividades, decidiu-se que seriam feitas lembrancinhas para a família (peça artesanal de origami). Para efetivar essa atividade, foram organizados grupos de trabalho, a saber: preparo das peças de origami, montagem, acabamento e embalagem para presentes das lembrancinhas, organização do local da festividade natalina.

Durante o período que compreende esse relato, passamos e enfrentamos muitos obstáculos que foram desde a resistência por parte de alguns agentes socioeducadores com verbalizações como “pra que esse tipo de coisa, não inventem moda nova”, sic.

Como inventar coisas?

Acreditamos que, para desenvolvermos qualquer atividade, precisamos estar criando e recriando, pois a vida não é estática como uma cadeira que pode ficar no mesmo lugar por muito tempo. Precisamos, sim, estar motivados no dia a dia, para que no final não estejamos contaminados pelo sistema institucional.

Além disso, precisamos continuamente nos capacitar para pensarmos, planejarmos e executarmos novas experiências como a que acabamos de relatar.

Resultados e discussão

Durante o desenvolvimento dos grupos, observamos que alguns adolescentes apresentaram resistência à metodologia utilizada, demonstrando dificuldade em construir coletivamente.

Entendemos que,

[...] os adolescentes em cumprimento de medida de internação são desfavorecidas economicamente e têm maior dificuldade para encontrar

apoio às suas problemáticas relativas aos relacionamentos interpessoais. A eles são impostas preocupações extremas com questões básicas de sobrevivência, vivência em contextos de violência e desrespeito de seus direitos fundamentais (Furtado e Braga, 2011).

Entretanto, no decorrer dessas atividades, essa postura deu lugar a uma construção coletiva prazerosa e de grande relevância para todos, pois eles passaram a identificar suas fragilidades, detectar seus problemas reais e buscar soluções. Essa transformação, partindo do diálogo, deve ser um exercício diário, o que não era a realidade vivida pelos adolescentes quando em liberdade. Muitos agiam pelo instinto, pela ação-reação.

Hoje podemos acenar para esses jovens com outras formas de agir: pelo diálogo, valor moral e social, regras para convívio em sociedade.

Portanto, “objetivo maior das medidas socioeducativas é promover a autonomia dos sujeitos a quem elas assistem” (Monte et al, 2011, p.129).

Acreditamos também que, dessa forma, o profissional conseguirá utilizar o grupo terapêutico como um recurso ímpar de trabalho, dando uma maior amplitude para sua aplicação em diferentes frentes de atuação profissional na área de saúde mental.

Salientamos que este estudo foi planejado, concebido e elaborado com conhecimentos teóricos amparados na experiência profissional dos autores.

Considerações finais

A melhor garantia da adesão dos adolescente ao processo grupal se dá: quando esses jovens encontram no grupo um espaço saudável para expressão e abertura, saindo desse espaço enriquecidos, mais fortes, compreendidos, sentindo-se ouvidos e ouvindo; quando sentem que podem cooperar e receber cooperação; quando percebem que suas ideias, sentimentos

e experiências podem ser valorizadas pelo outro; quando percebem que não estão sozinhos e que ninguém está ali para lhes “fazer a cabeça”.

Mudança de comportamento de risco não é algo simples. Exige da equipe um trabalho contínuo, complexo e competente. Investimentos de ordem intrapessoais, interpessoais, políticos, científicos e sociais.

Dessa forma, mudar um comportamento social, não só de adolescente privado de liberdade mas também da própria equipe funcional, demanda tempo, persistência, paciência e será possível se a própria instituição gerir essas mudanças.

Acreditamos que essa experiência proporcionou não só a equipe de saúde, o planejamento e desenvolvimento de ações concretas e que podemos tornar uma prática permanente e efetiva na unidade, bem como servir de apoio para os profissionais que trabalham com grupos vulneráveis.

A realização do estudo destacou a importância da participação efetiva da equipe de enfermagem. Os resultados obtidos estimularam a busca de conhecimentos e mostram que a capacitação técnico-científica para a aplicação desse instrumento se faz necessária frente às mudanças na visão de uma nova proposta de assistência em saúde mental.

Referências

- BECHELLI, LP.C., SANTOS, M.A. **O terapeuta na psicoterapia de grupo**. Rev Latino-am Enfermagem 2005 março-abril; 13(2):249-5.
- BRASIL. Resolução n. 196 de 10 de outubro de 1996. Estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília, DF, 10 out. 1996.
- CALLIGARES, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.
- CAMPOS, G.W.S. **Saúde paidéia**. São Paulo: Hucitec, 2007.
- COUTO, S. ET AL. a arte como processo tecnológico de compreensão e (re) significação do trabalho em saúde. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 18, n.3, jul./set., 2009, p. 568-576. Universidade Federal de Santa Catarina/SC/Brasil.
- DIAS, R. B.; CASTRO, F. M. **Grupos Operativos**. Grupo de Estudos em Saúde da Família. Belo Horizonte: AMMFC, 2006. Disponível em: <http://www.smmfc.org.br/gesf/goperativo.htm> . Acesso em: 30 maio 2012.
- FERREIRA, K.M.M.; CHAVES, S.. **Programa de execução de medidas sócio-educativas de internação e semiliberdade do rio grande do sul -PEMSEIS**. Porto Alegre: Gráfica Original, 2002.
- FORTUNA, C. M. ET AL. O trabalho de equipe no programa de saúde da família: reflexões a partir de conceitos do processo grupal e de grupos operativos, **Revista Latino- Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto/SP, v.13, n.2, p. 262-268, mar./abr. 2005.
- FURTADO, H.P.P.; BRAGA,C.M.L. **programa escola de pais: uma proposta de intervenção junto a pais de adolescentes institucionalizados**. Serv. Soc. Rev., Londrina, v. 14, n.1, p. 145-172, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/10432>>. Acesso em: 31 março 2013.

MONTE, F.F.C. ET AL. **Adolescentes autores de atos infracionais:** psicologia moral e legislação. *Psicol. Soc.*, Florianópolis, v 23, n. 1, abril de 2011. Disponível a partir do http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822011000100014&lng=en&nrm=iso. acesso em 31 de março de 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822011000100014>

SOUZA, A.M.A. ET AL. Grupo terapêutico: Sistematização da assistência de enfermagem em saúde mental. **Revista Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis/SC, v.04, n.4, vol.13, p.625-632, out./dez./2004.

SINASE. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**, 2012. Disponível em: <ftp://balcao.saude.ms.gov.br/horde/sisppi/unei/Legislacao/Sinase.pdf>. Acesso em: 31 março. 2013.