

Curso

Socioeducação como meio de responsabilização e emancipação de adolescentes

Material pedagógico



Secretaria de
Justiça e Cidadania



Escritório de
Assuntos Internacionais



Coordenação

Cynthia Bisinoto

Dayane Silva Rodrigues

Autores

Andrea Lagares

Dayane Silva Rodrigues

Elessandra Cruz

Juliana Pereira

Leonardo Ortegá

Luana Souza

Ricardo Peres da Costa

Tatiana Yokoy

Núcleo Gestor Distrital da Escola Nacional de Socioeducação

Andrea Lagares

Beatriz Yamada

Dayane Silva Rodrigues

Elessandra Cruz

Juliana Pereira

Luana Souza

Thais Vasconcellos

Como citar:

BISINOTO, Cynthia; RODRIGUES, Dayane Silva (Orgs.). *Curso Socioeducação como meio de responsabilização e emancipação de adolescentes – Material pedagógico*. Brasília: Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília, 2021.



Secretaria de
Justiça e Cidadania



Escritório de
Assuntos Internacionais



Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília
Heloiza Faustino dos Santos - CRB 1/1913

C977 Curso socioeducação como meio de responsabilização e emancipação de adolescentes : material pedagógico [recurso eletrônico] / coordenação Cynthia Bisinoto, Dayane Silva Rodrigues ; Andrea Lagares ... [et al.]. – Brasília : Universidade de Brasília, Faculdade UnB Planaltina, 2021. 116 p. : il.

Inclui bibliografia.

Modo de acesso: World Wide Web:

<<https://sites.google.com/view/cursosnugeds/biblioteca-virtual>>. ISBN 978-65-87267-03-6.

1. Educação do adolescente. 2. Sociologia educacional. 3. Delinqüentes juvenis - Reabilitação. I. Bisinoto, Cynthia (org.). II. Rodrigues, Dayane Silva (org.). III. Lagares, Andrea.

CDU 37-053.2/.7



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	04
MÓDULO I. Adolescências brasileiras e vulnerabilidades	06
MÓDULO II. Responsabilização no processo socioeducativo	44
MÓDULO III. Práxis socioeducativa emancipadora	76
MÓDULO IV. Intervenção em socioeducação	98



APRESENTAÇÃO

Estimades socioeducadores, sejam bem-vindes¹!

É com grande alegria e satisfação que recebemos vocês no Curso *Socioeducação como meio de responsabilização e emancipação de adolescentes*.

Este curso é parte integrante do projeto de Fortalecimento da Escola Distrital de Socioeducação, elaborado e encaminhado pela Subsecretaria do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal em resposta à convocatória da União de Cidades Capitais Ibero-Americanas (UCCI). Após aprovação, o projeto recebeu financiamento para realização do curso em parceria com a Faculdade UnB Planaltina da Universidade de Brasília.

Em razão da imprescindibilidade da contínua necessidade de aprimorar e aperfeiçoar o trabalho desenvolvido na socioeducação, este curso constitui-se como ação de formação continuada direcionada a servidores do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal, bem como agentes públicos que atuam com a socioeducação em cidades membros da UCCI no Brasil, a saber, São Paulo e Rio de Janeiro.

O curso ampara-se na concepção de direitos humanos como uma construção histórica voltada para a conquista da dignidade humana por meio da garantia de direitos fundamentais. A garantia de direitos na sociedade capitalista é um campo de tensionamento permeado por forças sociais antagônicas que defendem diferentes projetos de sociedade e ameaçam a universalização dos direitos historicamente conquistados. A situação é igualmente tensa no campo da política de atendimento socioeducativo aos

¹ Adotou-se, ao longo deste livro, a linguagem não-binária ou neutra de modo a não demarcar gênero no discurso linguístico. O uso da vogal "e" no lugar de terminações binárias "a" ou "o" é uma forma de tornar as palavras neutras. A linguagem não-binária foi utilizada especialmente nas referências aos participantes deste curso, a saber, socioeducadore (singular) e socioeducadores (plural).



adolescentes autores de atos infracionais. Nesse contexto, são muito os desafios que se apresentam e este curso se soma ao esforço de fortalecer a socioeducação brasileira na perspectiva dos Direitos Humanos.

O livro que ora apresentamos corresponde ao material pedagógico que subsidiará a realização do curso e toca em grandes temas indispensáveis para que, de fato, se materialize um projeto emancipador de socioeducação e capaz de avançar em termos de garantia de direitos e promoção do desenvolvimento.

Esperamos que este curso seja uma experiência enriquecedora para cada um de vocês, tanto pessoal quanto profissionalmente.

Desejamos muito sucesso nesta caminhada!

As coordenadoras,

Cynthia Bisinoto – Universidade de Brasília

Dayane Rodrigues – Secretaria de Justiça e Cidadania do DF

MÓDULO I

ADOLESCÊNCIAS BRASILEIRAS E VULNERABILIDADES

Tatiana Yokoy

Universidade de Brasília

Dayane Rodrigues

Secretaria de Justiça e Cidadania do Distrito Federal

Adolescências Brasileiras e Vulnerabilidades

Tatiana Yokoy e Dayane Rodrigues

Prezades socioeducadores¹,

É com alegria que iniciamos nossos estudos do curso *Socioeducação como meio de responsabilização e emancipação de adolescentes*. Ao longo de nossa jornada formativa, convidamos você a refletir sobre sua prática profissional e sobre seu contexto específico de atuação junto aos adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Neste primeiro momento do curso trataremos do tema das adolescências brasileiras e suas vulnerabilidades.

Consideramos muito importante que você reflita sobre o fenômeno do desenvolvimento humano sob o ponto de vista sociocultural, especialmente no que diz respeito ao momento da adolescência, tendo em vista que seu trabalho se dá eminentemente com o público adolescente. Para iniciarmos nosso debate, convidamos você a se questionar sobre as concepções existentes em torno do adolecer e as vivências pessoais que você certamente possui acerca do tema.

Você já pensou sobre o que comumente é dito acerca da adolescência? Em sua formação profissional, você aprendeu algo sobre o desenvolvimento humano nesse período da vida? Há diferença entre ser adolescente no Brasil ou no Japão, por exemplo? Como foi sua adolescência e como se comportam os adolescentes com os quais você convive?

¹ Adotou-se, ao longo desse livro, a linguagem não-binária ou neutra de modo a não demarcar gênero no discurso linguístico. O uso da vogal "e" no lugar de terminações binárias "a" ou "o" é uma forma de tornar as palavras neutras. A linguagem não-binária foi utilizada especialmente nas referências aos participantes deste curso, a saber, socioeducadore (singular) e socioeducadores (plural).



Sabemos que o senso comum oferece diversas explicações sobre o adolescer e, em um contexto mais amplo, sobre o comportamento dos indivíduos conforme sua faixa etária. O objetivo deste módulo, portanto, é jogar luz sobre todas essas construções conceituais que giram em torno da noção de adolescente, adolescência e adolescente autor de ator infracional.

Assim, este módulo está organizado em quatro seções. Na primeira, abordaremos noções contemporâneas sobre desenvolvimento humano e adolescência. Na segunda, falaremos sobre o olhar tradicional e normativo que foi construído sobre o período da adolescência. Na terceira parte, será discutido o olhar contemporâneo, diverso e sociocultural sobre as adolescências, pluralizando essa concepção de maneira a recuperar a complexidade do conceito. Por fim, trataremos da diversidade de adolescências e juventudes brasileiras, suas vulnerabilidades, violências, bem como da criminalização da juventude periférica.

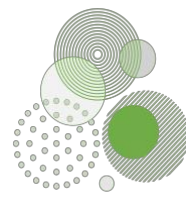
Esperamos que as aprendizagens realizadas ao longo dos seus estudos neste módulo te ajudem a construir compreensões críticas, complexas e contextualizadas socioculturalmente sobre quem são os/as adolescentes em atendimento socioeducativo no país e, também, sobre o fenômeno do desenvolvimento humano. Consideramos que essas aprendizagens podem ser muito importantes para te apoiar a construir práticas profissionais competentes, intencionais e emancipadoras, ao longo da sua caminhada de desenvolvimento profissional no campo da socioeducação.

Boas leituras! Bons estudos! Boas aprendizagens!

Noções de Desenvolvimento Humano

O conceito de desenvolvimento humano é estudado por distintas áreas do conhecimento, inúmeras correntes teóricas e, dessa maneira, tem sido constantemente (re)construído e (re)significado ao longo do tempo, o que impacta enormemente as práticas sociais e profissionais relacionadas à adolescência, como por exemplo, o atendimento socioeducativo.

Para nos aproximarmos do tema, lançamos algumas questões que podem nos fazer pensar como os processos de desenvolvimento humano têm relação com as práticas de socioeducação, vejamos: você percebe os/as adolescentes atendidos/as como pessoas em



desenvolvimento? Você considera que sua intervenção pode atuar na promoção do desenvolvimento humano dos sujeitos acompanhados? E você, socioeducadore, também está em desenvolvimento?

A ciência do desenvolvimento, atualmente, é um campo plural que sintetiza um conjunto interdisciplinar de teorias sociais, psicológicas e biocomportamentais que orientam as pesquisas sobre o desenvolvimento humano (ASPESI; DESSEN; CHAGAS, 2005). Entretanto, no pensamento científico e profissional contemporâneo, ainda hoje, parecem predominar concepções de desenvolvimento humano do século XX, advindas da ciência da Modernidade. Vamos conhecer um pouco dessa história.

Antes do século XXI, o desenvolvimento humano era visto, grosso modo, como um processo organizado cientificamente em uma sequência fixa e linear de estágios, com características típicas específicas, e se costumava usar padrões de “normalidade” prescritos socialmente, relacionados a mudanças disparadas por gatilhos biológicos pré-programados, como por exemplo, a puberdade. Nessa direção, a puberdade seria o gatilho que demarcava o início da “fase adolescente”, que poderia ser compreendida como uma fase típica do desenvolvimento humano, marcada por características universais e conquistas compartilhadas por todos os adolescentes, no plano psicológico, social e cultural (COLE; COLE, 2004). Predominava uma visão normativa, prescritiva, universalizante e classificatória sobre desenvolvimento, que no transcurso do tempo deixa suas marcas até os dias de hoje. É comum ainda encontrarmos ideias e expressões oriundas dessas tradições teórico-epistemológicas, como: “fase das descobertas”, “fase da rebeldia”, “fase do não”, “fase da birra”. Você também já deve ter escutado ou se perguntado: “É normal que meu filho de 4 anos faça assim? Será que ele está adiantado para a idade dele? Ou será que ele está atrasado?”, ou ainda “Essa pessoa não vai aprender ou mudar, ela já está velha”.

Em contraponto à visão homogeneizante, os estudos do século XXI sobre desenvolvimento humano passaram a considerá-lo como um processo social, histórico e necessariamente articulado à cultura, ao mesmo tempo que singular. Se quisermos recuperar a complexidade desse fenômeno, temos, portanto, que nos interessar por como, quando, onde e com quem ele acontece.

À luz dessas problematizações, neste curso trabalhamos com a ideia de que os processos de desenvolvimento humano podem ser melhor compreendidos nas condições

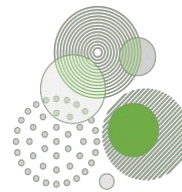


da contemporaneidade à luz de abordagens socioculturais (RODRIGUES; LOPES DE OLIVEIRA, 2016), que afirmam que o desenvolvimento deve ser tratado de modo integral, como fenômeno multifacetado, em sua gênese e sua transformação ao longo do tempo. As abordagens socioculturais sobre desenvolvimento consideram que este processo ocorre permanentemente, inclusive na vida adulta e na velhice, e é mediado pelas práticas interpessoais, sociais e culturais vivenciadas. Assim sendo, sujeito em desenvolvimento e cultura são indissociáveis e se constituem mutuamente por todo o ciclo de vida.

Neste curso, entendemos que as conceituações que envolvem o fenômeno do desenvolvimento humano precisam abordar as interações sociais estabelecidas pelos/as adolescentes com os quais trabalhamos. Na mesma direção, em nosso trabalho na socioeducação, é imprescindível indagarmos sobre quais são os limites e as possibilidades promovidas pelo contexto sociocultural em que eles/as constroem suas experiências de vida. Para melhor ilustrar essa compreensão sobre desenvolvimento humano, algumas questões indispensáveis a serem feitas por quem trabalha com adolescentes são: Quais as bases materiais que sustentam os processos de transformação do adolescente acompanhado nas medidas socioeducativas em que atuamos? Há chances de inserção profissionalizante, inclusão produtiva e escolarização? Há acesso às condições básicas de segurança alimentar? Como promover processos de desenvolvimento sem tais bases materiais?

Em meio a esse contraponto trazido pelas abordagens socioculturais do desenvolvimento é que indagamos como é ser adolescente no Brasil, em São Paulo, no Distrito Federal, no Capão Redondo, no Vidigal, em Ceilândia. Como é adolecer por dois ou três anos dentro de uma unidade de internação e como seria adolecer em casa? Como tem sido adolecer em meio a uma pandemia que nos leva ao distanciamento social? São questões que podem ajudar você, socioeducadore, a relacionar o conteúdo que estamos trabalhando aqui com sua experiência profissional.

Para entender melhor sobre as abordagens socioculturais do desenvolvimento, você pode pesquisar as construções teórico-epistemológicas de autores como Mead (1863-1931), Vigotski (1896-1934), Leontiev (1903-1979), Luria (1902-1977) e Bakhtin (1895-1975). Para esses autores, de maneira geral, o desenvolvimento humano é compreendido como processo complexamente determinado por uma teia de fatores ao longo de toda a vida e

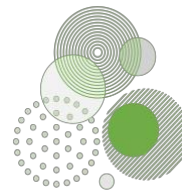


caracterizado por mudanças estruturais e funcionais, não necessariamente evolutivas ou lineares, que ocorrem na e por meio das interações estabelecidas pela pessoa com outras e com o cenário ao seu redor. Além disso, o processo de desenvolvimento é mediado por instrumentos materiais e simbólicos disponíveis na cultura de que participa a pessoa, ao longo do seu envolvimento em práticas e atividades socioculturais.

Você já tinha ouvido ou estudado acerca desse modo de compreender o desenvolvimento humano? Caso queira conhecer um pouco mais acerca de tais teorias e abordagens, há uma série de bibliografias complementares listadas ao final do módulo que podem te ajudar.

Para continuar, vamos focalizar o contexto e o público com o qual você trabalha. Consegue identificar as repercussões que as abordagens socioculturais do desenvolvimento trazem ao contexto de atendimento socioeducativo? Um dos exemplos que podem ser trazidos aqui é a ideia de que o processo de desenvolvimento pessoal do adolescente atendido pelos programas socioeducativos não segue um caminho evolutivo gradual e linear, mas micro transformações nem sempre perceptíveis, com idas e vindas nas suas formas de pensar e agir que culminam em ressignificações, rupturas e mudanças de trajetórias. Em outras palavras, estamos dizendo que o processo de desenvolvimento do adolescente, assim como o de qualquer pessoa, **não é sinônimo de evolução**. Desenvolver-se é, em grande medida, ressignificar (LOPES DE OLIVEIRA, 2016).

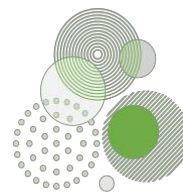
Sentidos, significados, signos, significações e ressignificação são palavras comumente usadas no vocabulário das abordagens socioculturais do desenvolvimento. Você já deve tê-las ouvido, não é mesmo? Além de serem usadas nesse campo teórico-conceitual, também encontramos sua utilização prática amplamente disseminada no universo da socioeducação. Conforme aponta o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA, 2006), os parâmetros norteadores da ação pedagógica para os programas de atendimento que executam as medidas socioeducativas “devem propiciar ao adolescente o acesso a direitos e às 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” (p. 46, grifo nosso). Vejam por esse exemplo como o caminho almejado pela socioeducação leva em conta aspectos constitutivos da subjetividade no processo pedagógico. Tal como apontado por Rodrigues (2017) a ação socioeducativa envolve, necessariamente, o estabelecimento de mecanismos dialógicos de ressignificação acerca da prática infracional, dos projetos de vida e das visões de mundo desses adolescentes.

O que seria então essa tal ressignificação tão almejada e defendida? Para uma melhor compreensão acerca da temática das significações, ressignificações e da construção de sentidos, utilizamos o referencial da Psicologia Histórico-Cultural, no que concerne aos postulados de Vigotski (1931/1995; 1930/1996; 1934/2001) sobre o caráter indissociável entre linguagem, pensamento e ação humana. Segundo o autor, o que diferencia, do ponto de vista psicológico, o homem dos animais, “é a significação, quer dizer, a criação e o emprego de signos” (VIGOTSKI, 1931/1995, p. 84). Tentando elucidar, no dizer de Oliveira (1992, p. 30), “signos podem ser definidos como elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações”. Consideramos que são exemplos de signos: a linguagem verbal e escrita, os vários sistemas de contagem, os sistemas simbólicos algébricos, os esquemas de memória, os diagramas, mapas, desenhos, placas de trânsito, pichações, gestos e demais signos convencionais utilizados. Como você pode ver, os signos estão presentes de diferentes maneiras em nossa vida.

Sob a ótica dessa abordagem, os processos de significação são compreendidos como instrumentos que possibilitam a relação dos sujeitos com o mundo. De acordo com Silvestri e Blanck (1993, p. 32), “a realidade da consciência é a realidade do signo. E o signo é social. A linguagem não surge na história da humanidade, nem é adquirida pela criança, nem se desenrola fora da sociedade humana”. Ou seja, sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural, a atividade humana e a interação social são os requisitos básicos para o desenvolvimento da linguagem e da consciência. Nesse sentido, o indivíduo é encarado como um ser que constrói sua existência, a partir da ação sobre a realidade, com o objetivo de satisfazer suas necessidades. A base deste processo seria a reconstrução interna das atividades socialmente enraizadas e historicamente construídas, mediante as operações



com signos, chegando a ponto de o indivíduo ser capaz de identificar as propriedades objetivas da realidade e a si mesmo, esboçando impressões subjetivas do mundo.

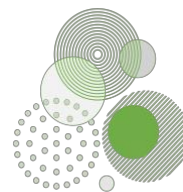
Para articularmos os conceitos que viemos trabalhando até aqui com o campo da socioeducação, é importante que você reflita, socioeducadore, **quais são os signos e significados partilhados entre os adolescentes com os quais você trabalha**. Há signos específicos da cultura juvenil contemporânea? Há signos compartilhados na periferia? Você já passou por situações em que não compreendeu alguma expressão ou frase utilizada pelos adolescentes durante um atendimento?

Apesar de considerarmos uma prática particular, a produção de significações não pode ser compreendida como uma atividade meramente cognitiva e tampouco individual. Ela é uma prática social dialógica que se constrói mediante interações sociais.

As “abordagens socioculturais do desenvolvimento humano” assumem que o desenvolvimento dos adolescentes é promovido por e nas interações estabelecidas entre eles e elas com diversos atores e instituições do seu contexto sociocultural, por exemplo, as relações com suas famílias, suas comunidades, com a internet e as redes sociais, com os programas policiais de TV, com a polícia, com seus pares, seus professores e com vocês, socioeducadores. Por isso é que estas abordagens têm contribuído de modo significativo para a discussão teórica e para a construção de práticas sociais junto a adolescentes, como o campo da socioeducação (RODRIGUES; LOPES DE OLIVEIRA, 2016).

Pelo caminho que percorremos até aqui, acreditamos que você já tenha percebido que a preponderância das interações no desenvolvimento pessoal traz profundos impactos para a socioeducação. Isso ocorre porque as situações de interação entre adolescentes e os mais diversos atores e instituições com as quais eles estão em interação direta e indireta assumem papel decisivo tanto na gênese da infração como no processo pedagógico a que estão submetidos no cumprimento da medida socioeducativa.

Inclusive, é importante destacarmos as situações de interações entre adolescentes e socioeducadores nos espaços de execução de atividades sociopedagógicas ou de atendimentos individuais. Nessas situações, tanto o encontro entre adolescentes, quanto o



contato deles com os profissionais da socioeducação são oportunidades potenciais de geração de conhecimentos, de apropriação de significados e de construção de subjetividades; por conseguinte, são situações promotoras de aprendizagens que impulsionam o desenvolvimento em novas direções (RODRIGUES; LOPES DE OLIVEIRA, 2016).

Em resumo, tendo até então problematizado alguns conceitos por meio das abordagens socioculturais do desenvolvimento humano, podemos fundamentar reflexões mais qualificadas sobre a construção da subjetividade do/a adolescente e sobre estratégias que apoiam o/a adolescente a ressignificar a si mesmo/a, seus valores e suas relações com as demais pessoas, a construção de novas experiências, novas formas de expressão, de se apropriar da realidade.

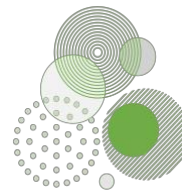
ATIVIDADE!

Pensando no que acabamos de ver sobre a abordagem sociocultural do desenvolvimento humano, leia o trecho abaixo extraído do Grande Sertão Veredas e reflita sobre como apostar na possibilidade de mudança do sujeito em desenvolvimento se faz presente em sua experiência de vida ou em seu trabalho.

O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão. (Riobaldo, em Grande Sertão Veredas. Guimarães Rosa, 2019).

O olhar tradicional e normativo sobre as adolescências

Assim como o conceito de desenvolvimento humano, o conceito de adolescência também pode ser abordado por diferentes pontos de vida. Da mesma forma que o desenvolvimento, o conceito de adolescência tem se transformado ao longo do tempo, de acordo com mudanças históricas e culturais de uma sociedade. Vamos ver como se constituiu a ideia de adolescência e, também, como ela foi se modificando até termos, o

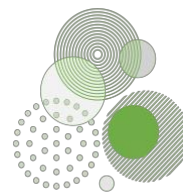


que chamamos hoje, de visão contemporânea e sociocultural sobre as adolescências (isso mesmo, no plural!). Vamos conhecer um pouco dessa história?

A noção de adolescência se constituiu historicamente como conceito científico e como fenômeno social na transição para a Modernidade, entre os séculos XVI e XVII. No período, ocorreram diversas mudanças sociais, trabalhistas e culturais advindas das revoluções industriais em muitas sociedades ocidentais que se organizaram de modo capitalista, industrial e urbanizado, que demandaram maior formação, alfabetização e escolarização para o mundo do trabalho. Com isso, aumentou o período de estudos longe dos familiares e a adolescência passou a ser compreendida como um período de “moratória”, “latência” social, atendendo a interesses individualistas e liberais destas sociedades (AGUIAR, 2008; ARIÈS, 1981; BOCK, 2004; COIMBRA, BOCCO; NASCIMENTO, 2005; FACCI, 2009; OZELLA; TOMIO; RODRIGUES; LOPES DE OLIVEIRA, 2016, OLIVEIRA; RODRIGUES; SILVA, 2017).

Você já deve ter ouvido falar em “aborrescência” ou que um/a adolescente “está na fase da rebeldia”, ou mesmo a queixa de pais dizendo que “desde que entrou na adolescência meu filho tem se comportado de forma rude, só quer saber dos amigos, não quer mais a nossa companhia, está sempre agressivo conosco”. E você, concorda que a adolescência é um período conturbado da vida, lembra-se de alguma vez ter pensado ou dito algo semelhante? Como foi a sua adolescência? Registre sua resposta para comentar com seus colegas e tutor/a.

Durante o século XX, a adolescência era vista como uma fase universal e supostamente natural da vida, como se ela acontece com todos e de forma igual. Por influência desse modo de pensar acreditava-se que a adolescência era igual para todos: uma fase de desenvolvimento caracterizada por conflitos, busca de identidade pessoal e de pertencimento a grupos, transformações corporais, psicológicas, emocionais (METZEN; FERNANDES, 2019). A maior parte dos estudos científicos do século XX sobre adolescência visavam, por um lado, identificar padrões comuns para indicar o que seria uma



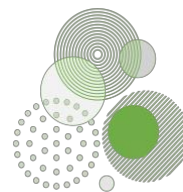
adolescência normal e, por outro, estabelecer o que seriam desvios ou patologias, o que acabou por reforçar a associação da adolescência com crises, imprevisibilidade, rebeldia, irracionalidade (OLIVEIRA; RODRIGUES; SILVA, 2017). Um exemplo de teorização sobre adolescência do século XX e que ainda hoje se mostra presente no contexto latino-americano é a “síndrome normal da adolescência”, dos psicanalistas argentinos Aberastury e Knobel (1989).

A concepção da adolescência como “fase crítica” ainda é muito comum, apesar de todo o avanço como conceito científico e como fenômeno social. Isso porque por muito tempo a adolescência foi tratada como um período natural, um estágio supostamente universal e atemporal do ciclo de desenvolvimento, como uma transição entre a infância e a adultez. Em geral, enfatizava-se o que os/as adolescentes não eram e em oposição a outros: “não eram mais crianças e ainda não se tornaram adultos”. Você já deve ter ouvido falar que “adolescente não quer nada da vida” ou, ainda, a expressão “nem-nem” para se referir pejorativamente a população jovem que nem estuda e nem trabalha.

Por que será que essas concepções são tão comuns ainda hoje? Você tem alguma hipótese para explicar a permanência e difusão de compreensões reducionistas, negativas e pejorativas como estas? Isso é acentuado ainda mais intensamente no caso de adolescentes pobres, negros ou em atendimento socioeducativo, que costumam ser criminalizados, conforme discutiremos mais adiante neste módulo.

O fato é que essa abordagem tradicional sobre adolescência colaborou para a edificação de preconceitos, estereótipos, mitos e interpretações pejorativas, estigmatizantes e marginalizantes sobre o adolescente. Em uma sociedade que se organiza sobre a lógica do capitalismo, costuma-se valorizar mais os sujeitos que produzem (geralmente, adultos) em detrimento de crianças, adolescentes e idosos (METZEN; FERNANDES, 2019).

Além disso, as concepções tradicionais e pejorativas sobre a adolescência têm sido reproduzidas pelos/as próprios/as adolescentes (OZELLA; AGUIAR, 2008) e influenciam a forma como eles/as mesmos/as se enxergam. O que ocorre, muitas vezes, é que essas representações negativas são apropriadas pelo/a próprio/a adolescente, dificultando a formulação de projetos de vida e de perspectivas positivas para seu futuro. Muitos adolescentes em atendimento socioeducativo manifestam dificuldades em pensar sobre



seu futuro, reforçando ideias de que sua única opção é a “vida da correria”, a “vida louca” (PAIVA; CRUZ, 2014).

ATIVIDADE!

Vejam abaixo uma situação entre uma professora e adolescentes em atendimento socioeducativo que ilustra a força do discurso tradicional sobre adolescência:

Certa vez ao chegar à turma para começar a aula, percebi que os alunos estavam muito agitados e começaram a falar “que não queriam aula e que ali só havia bandidos e bandido aprende é a escola do mundo e do crime”. Nesta turma havia um aluno que exercia uma liderança e este, começou a me confrontar dizendo que era pra eu me sentar e não dar aula por que meu salário estava garantido mesmo, então não importava. Disse a ele que estava ali a trabalho e havia investido horas durante a noite para preparar a aula e construir junto com eles o conhecimento proposto. O que não adiantou muito, percebi que seria preciso mais persuasão de minha parte e continuei tentando até que comecei a me irritar com a situação. Foi quando um adolescente falou que eu devia estar querendo que todos eles morressem, já que nenhum deles tinha recuperação. Foi aí que me veio uma luz e comecei a argumentar sobre minha postura como professor que não os julga ou os considera irrecuperáveis. (LOPES, 2017, p. 155-156)

Como você viu, essa situação ocorreu no contexto escolar, mas ela acontece nos mais diferentes contextos que os adolescentes participam. Você já vivenciou algo parecido?

Registre algumas situações em que você percebe a reprodução da visão tradicional e pejorativa sobre adolescência em seu cotidiano. E lembre-se: a reprodução de preconceitos, estereótipos e interpretações pejorativas pode se dar pelos próprios/as adolescentes, como no exemplo acima, e também por outras pessoas e profissionais que convivem com eles/as.



Até mesmo nas políticas direcionadas à juventude predomina a imagem adultocêntrica e tutelar do adolescente como sujeito em preparação para algo (LIMA, 2019). Com isso, os adolescentes não são vistos como sujeitos ativos no presente, mas alguém que ainda não se tornou adulto e que, por isso, “são o futuro do país”.

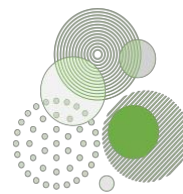
Como discutido recentemente por Yokoy e Rengifo-Herrera (2020), os estereótipos negativos sobre adolescentes que praticaram ato infracional afetam de modo significativo as trajetórias de desenvolvimento dos/as próprios/as adolescentes e as intervenções dos/as socioeducadores. Estes estereótipos se enraízam em crenças, valores e disposições afetivas que amparam as práticas profissionais e que, raramente, são questionados. Isso acontece porque estes rótulos pejorativos permeados por preconceitos contra a cultura juvenil são como “filtros” que regulam, antecipam e orientam as atividades e as regras institucionais, pouco considerando o conteúdo que emerge das próprias relações face a face com os adolescentes, seja de forma individual ou coletiva, o que acaba frequentemente por prejudicar as relações interpessoais nos programas de atendimento socioeducativo.

Felizmente, no discurso atual de socioeducadores que atuam junto a adolescentes que praticaram infrações, podemos verificar tensões entre as concepções mais tradicionais e perspectivas menos estigmatizantes sobre adolescentes e adolescência. Estas perspectivas enfatizam a diversidade e a singularidade da experiência de adolecer, criticam generalizações indevidas e estereótipos e afirmam a potência juvenil (OLIVEIRA; RODRIGUES; SILVA, 2017). Vamos conhecer um pouco mais sobre essas possibilidades conceituais?

O olhar contemporâneo, diverso e sociocultural sobre adolescências (no plural)

Na seção anterior vimos como se constituiu a visão tradicional, naturalizante, negativa e pejorativa sobre a adolescência. E como as ideias mudam, a compreensão sobre a adolescência também mudou, e muito! Então te convidamos a conhecer um pouco mais sobre essas mudanças e sobre como a adolescência passou a ser interpretada como uma construção histórico-cultural.

No âmbito dos estudos sobre desenvolvimento e adolescência, uma série de críticas foram feitas à leitura normativa que tratamos na seção anterior. Na contemporaneidade, as ciências humanas e sociais abordam a adolescência de uma forma contextualizada



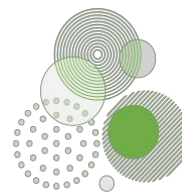
socioculturalmente, promovendo rupturas com a compreensão da Modernidade. Os adolescentes são considerados como sujeitos ativos, atuantes e capazes que participam ativamente e criativamente da sua cultura e da sua sociedade (OLIVEIRA; RODRIGUES; SILVA, 2017).

O enquadre contemporâneo sobre adolescência a interpreta como uma categoria construída historicamente, socialmente e culturalmente, significada e interpretada como fato social e psicológico na cultura, na linguagem e nas relações. Isto é, a adolescência nem sempre existiu como categoria científica. O conceito de adolescência somente se tornou parte do discurso econômico, social e pedagógico no fim do século XIX e continua a ser transformado ao longo da história da nossa sociedade.

Você sabia, socioeducadore, que em alguns agrupamentos humanos inexistia o que conhecemos hoje como a adolescência? Nesses casos, a passagem da infância à vida adulta pode ser direta, vivida por meio de algum ritual de passagem que demarca a “morte” simbólica da criança e o nascimento social do adulto. Já nas sociedades urbanas industrializadas, como a que vivemos, existem diversos marcadores materiais e simbólicos que contribuem para uma certa mudança de autoimagem e de *status* social dos adolescentes, como: viver as primeiras experiências sexuais; frequentar eventos noturnos; poder sair com os amigos.

A compreensão da adolescência que queremos construir com vocês neste curso é a da adolescência como um produto da cultura. Com isso, deixamos explícito que a adolescência não pode ser reduzida aos eventos naturais de crescimento biológico – como a puberdade – e tampouco a uma simples fase de vida, marcada por comportamentos típicos. É possível que tenhamos ao nosso redor uma realidade na qual os adolescentes estudam, divertem-se e sonham. Contudo, é importante lembrar que há realidades diferentes em outras sociedades, ou mesmo na nossa própria. Há muitas possibilidades de adolecer de acordo com contextos desenvolvimentais específicos (ex: acesso a oportunidades educacionais e socioeconômicas).

Nessa mesma direção, o Fundo das Nações Unidas para a Infância defende a necessidade de sempre considerar o contexto sociocultural vivenciado por adolescentes, os múltiplos aspectos que constituem a adolescência e a fazem ser analisada como “uma CATEGORIA SOCIAL com conteúdos próprios, como um período particular de intensos

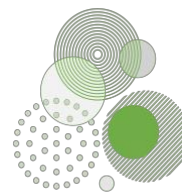


significados sociais, trajetórias e demandas pessoais e geracionais concretas” (UNICEF, 2018, p. 10). Do mesmo modo, Metzen e Fernandes (2019) consideram a adolescência como construção social e defendem que não há um padrão de comportamento adolescente, ao passo que o processo de adolescente é singular, individual e único para cada pessoa, não pode ser reduzido a uma preparação para a vida adulta. Assim sendo, não existe uma única forma de adolescer.

Há que se ponderar, especialmente, quando consideramos o acesso desigual a recursos, as relações sociais estabelecidas por cada pessoa, as desigualdades históricas, sociais e políticas que atravessam as trajetórias de desenvolvimento e diversos fatores biopsicossociais, ambientais, geográficos, culturais, históricos.

Nesse sentido, o próprio conceito de adolescência tem sido questionado e se tem empregado a terminologia **adolescências, no plural**, a fim de enfatizar a diversidade de experiências de adolescer, tais como as relacionadas a oportunidades e vulnerabilidades sociais, aspectos de classe social, raça/etnia e gênero. O UNICEF (2018) também emprega a terminologia de adolescências, no plural, reconhecendo que a condição adolescente é vivenciada de modo diferente e desigual segundo as situações socioculturais concretas que permeiam a trajetória de desenvolvimento de adolescentes e fatores identitários relacionados a gênero, orientação sexual, raça, local de moradia, aspectos socioeconômicos, ter ou não uma deficiência, entre outros. Campos e Paiva (2018) consideram que o entendimento da adolescência como diversa e relacionada a contextos de desenvolvimento, classe social, gênero, raça, configurações familiares, espaços geográficos, cultura é inovador em socioeducação.

A partir da evolução da proteção dos direitos dos adolescentes no Brasil, é preciso reconhecer que existem muitas adolescências brasileiras, cujas histórias geralmente são marcadas pela invisibilidade social e negação de direitos (PAIVA; CRUZ, 2014). No caso de adolescentes em atendimento socioeducativo, suas trajetórias de desenvolvimento são marcadas, em geral, pela condição de pobreza e extrema pobreza, pela violação de direitos, pelo racismo estrutural e pelas vulnerabilidades sociais. Esses múltiplos contextos de desenvolvimento oferecem aos adolescentes, ao mesmo tempo, possibilidades e limitações, encaminhando seu desenvolvimento a direções mais prováveis do que outras ao longo do tempo (RODRIGUES; LOPES DE OLIVEIRA, 2016).



ATIVIDADE!

Socioeducadore,

Antes de avançar, sugerimos que você pare um pouquinho para refletir sobre como diversos fatores sociais, comunitários, socioeconômicos, familiares e a própria visão pejorativa sobre adolescentes influenciam as experiências dos/as adolescentes, a partir de uma entrevista com Criolo, cantor, rapper, compositor e ator brasileiro.

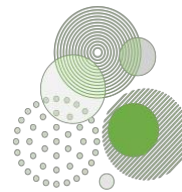
Propomos que pense a respeito de algumas questões como por exemplo: Como o contexto sociocultural das periferias urbanas do país influenciam o desenvolvimento de adolescentes e também as expectativas que a sociedade tem de adolescentes? Como os adolescentes são vistos pelos agentes públicos? E como constroem sua imagem de si mesmos e suas relações com as outras pessoas?

Além disso, em sua experiência, você conhece algum episódio em que preconceitos e racismo prejudicaram o desenvolvimento de algum/a adolescente?

[Criolo] Falta de perspectiva na quebrada - Ponte Jornalismo. 8 min

<https://www.youtube.com/watch?v=YFg8ah7eDMM>

Quando se reconhece que adolescentes vivenciam um momento peculiar de desenvolvimento, assume-se que estes/as devem ter seus direitos garantidos e devem ser alvo de proteção integral. O enquadre sociocultural sobre desenvolvimento humano e adolescência repercute de modo importante no campo da socioeducação, pois colabora para subsidiar práticas profissionais que visam promover as potencialidades dos/as adolescentes. Para construir práticas profissionais emancipadoras junto a adolescentes, é necessário olhar para o/a adolescente concreto/a, situá-lo/a na sua história, na sua cultura, na sua sociedade. Por exemplo, para compreender como um/a adolescente significa os estudos, o trabalho, as amizades, suas responsabilidades. Isto é, se a adolescência é um fenômeno social, conforme aqui afirmamos, é necessário contextualizarmos a intervenção



com adolescentes autores de atos infracionais nas condições da contemporaneidade e na atual sociedade brasileira (YOKOY DE SOUZA; LOPES DE OLIVEIRA; RODRIGUES, 2014).

A terminologia adolescências (no plural) enfatiza a diversidade de experiências de adolecer e reconhece a **interseccionalidade** para a compreensão do desenvolvimento de adolescentes em diferentes contextos. Os recentes estudos em Psicologia Cultural do desenvolvimento humano sobre adolescência empreendem uma verdadeira “guinada de perspectiva” (OLIVEIRA; COSTA; CAMARGO, 2018, p. 80), abandonando a busca de características universais, concentrando o olhar na diversidade e pluralidade de experiências adolescentes e analisando os efeitos de aspectos interseccionais, como gênero, situação familiar, classe socioeconômica, pertencimentos sociais, relações institucionais, por exemplo. Esse olhar é compatível com o princípio de não discriminação que deve reger a execução das medidas socioeducativas, presente na Lei do SINASE (BRASIL, 2012):

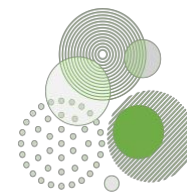
Art. 35. A execução das medidas socioeducativas reger-se-á pelos seguintes princípios:

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

Trazer a discussão sobre interseccionalidade para este curso significa olhar para os fenômenos do desenvolvimento humano, da adolescência, da infração juvenil sob um prisma multifacetado, entrelaçado e complexo. Você já ouviu falar sobre esse conceito?

O termo interseccionalidade foi utilizado inicialmente para designar a interdependência das relações de poder de raça, sexo e classe, num texto da jurista afro-americana Kimberlé W. Crenshaw (1989) e se pode dizer que sua origem está atrelada movimento do Feminismo Negro do final dos anos de 1970 (DAVIS, 2016), cuja crítica coletiva se voltou de maneira radical contra o feminismo branco, de classe média, heteronormativo. Assim, temos que:

A interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero,

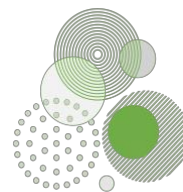


classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais. (BILGE, 2009, p. 70)

Para a socioeducação a noção de interseccionalidade é uma interessante provocação teórica, uma vez que articula contribuições em ciências humanas e sociais, por exemplo, entre Psicologia, Serviço Social, Direito e Antropologia (TEIXEIRA; KIND, 2015). A interseccionalidade colabora para reflexões sobre diversidade cultural, recortes de gênero, de etnia, de nacionalidade, de classe social, de orientação religiosa, política ou sexual em socioeducação.

O debate sobre a questão racial, por exemplo, é ainda pouco expressivo no campo da socioeducação, apesar da maioria dos adolescentes cumprindo medidas socioeducativas no país ser negro, e apesar do debate sobre relações raciais e a questão racial ser essencial para a compreensão da prática e punição de atos infracionais, bem como de outros fenômenos sociais da contemporaneidade (ORTEGAL, 2018). A partir de experiências profissionais mediadas pelo rap, pela cultura marginal e periférica, Ortegal (2018) ilustra possibilidades de abordar a questão racial no sistema socioeducativo e defende a necessidade de compreender quem é o adolescente negro que cumpre medidas socioeducativas, quais os impactos das desigualdades sociais e do racismo ao longo da sua trajetória de vida (antes, durante e após). Inspiradas na ideia de construção de uma “socioeducação decolonial” (GOMES, 2020, p. 132), podemos, por exemplo, pensar que o resgate da arte, da religião e da cultura afro-brasileira e indígena podem ser parte de uma linguagem emancipadora para práticas de atendimentos socioeducativo catalisadoras de desenvolvimento de adolescentes.

A dimensão de gênero também é importantíssima para discutirmos a violência letal contra jovens pobres, negros e do sexo masculino (WAISELFISZ, 2015, 2016) e para construir práticas de atendimento socioeducativo que atendam especificidades das adolescentes do sexo feminino e de pertencimento LGBTI (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros e pessoas intersexo). As experiências das adolescentes que cumprem medidas



socioeducativas são tema pouco investigado ainda hoje no sistema socioeducativo brasileiro, no qual predomina uma cultura masculina e misógina (OLIVEIRA; COSTA; CAMARGO, 2018; YOKOY DE SOUZA; GRATÃO, 2020). Abordar as dimensões de gênero e de classe social é considerado essencial por estas autoras para a construção de programas de atendimento socioeducativo que garantam os direitos das adolescentes e sejam adequados às suas especificidades.

No que se refere a adolescentes da população LGBTI, um exemplo de avanço importante é a Portaria nº 04, de 23 de janeiro de 2020, da Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do Distrito Federal, que estabelece direcionamento e normatização do tratamento dispensado à população LGBTI atendida no Sistema Socioeducativo do Distrito Federal. A Portaria adere ao respeito à diversidade sexual e de gênero e à garantia plena dos direitos previstos em instrumentos legais à população LGBTI, incluindo a integridade física e psicológica. A Portaria proíbe expressamente qualquer forma de discriminação fundada na orientação sexual e/ou na identidade de gênero; garante o direito de tratamento pelo nome social bem como o uso de roupas, cabelos e marcadores estéticos e corporais conforme sua identidade de gênero; dentre outras providências.

Em síntese, socioeducadore, é necessário transformar as concepções sobre adolescência e sobre os/as adolescentes que cometeram ato infracional, para que socioeducadores exerçam ativamente seu papel de sujeitos em desenvolvimento e construam uma cultura institucional democrática, participativa, educativa no sistema socioeducativo brasileiro, que contribua para a qualificação do atendimento socioeducativo e para a promoção do desenvolvimento de todos os envolvidos (YOKOY; RENGIFO-HERRERA, 2020). Concordando com Paiva e Cruz (2014) podemos dizer que a manutenção de estereótipos negativos sobre adolescentes em vulnerabilidade social é um dos maiores desafios do sistema socioeducativo.

Por isso reafirmamos que é essencial que as concepções contemporâneas e socioculturais sobre desenvolvimento humano e adolescência estejam presentes na formação de profissionais da educação e da socioeducação, tanto em formação inicial quanto em formação continuada (EYNG; RAMOS, 2020). Compreender socioculturalmente quem é o/a adolescente em atendimento socioeducativo e quais são as principais vulnerabilidades enfrentadas por ele/a é essencial para desconstruir práticas reducionistas,



criminalizadoras e punitivas historicamente presentes na cultura institucional das políticas de assistência a adolescentes em nosso país.

Adolescências Brasileiras, Vulnerabilidades, Violências e a Criminalização da Juventude periférica

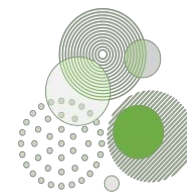
Do ponto de vista cronológico, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), são consideradas adolescentes as pessoas entre 12 e 18 anos de idade. Em 2020, de acordo com o cenário da infância e adolescência no Brasil (Fundação Abrinq, 2021), foi registrado o número de 69,8 milhões de crianças e adolescentes, o que representa 33% da população.

Conforme a legislação brasileira, fundamentada na doutrina da proteção integral e na perspectiva de garantia de direitos, os/as adolescentes brasileiros são sujeitos de direitos e vivenciam peculiar condição de desenvolvimento. Além disso, promover o desenvolvimento e a proteção integral dos/as adolescentes e garantir seus direitos fundamentais é corresponsabilidade de todos os atores sociais. Vejamos alguns trechos da Constituição Federal (BRASIL, 1988), da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (BRASIL, 1990), e da Lei federal 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE (BRASIL, 2012), que evidenciam estes pressupostos:

O direito a proteção especial abrangerá os seguintes aspectos (...): V - obediência aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, quando da aplicação de qualquer medida privativa da liberdade. (BRASIL, 1988, artigo 227, § 3º)

A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis. (BRASIL, 1990, artigo 15)

Entendem-se por medidas socioeducativas as previstas no art. 112 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), as quais têm por objetivos: (...) II - a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais. (BRASIL, 2012, Art. 1, § 2º)



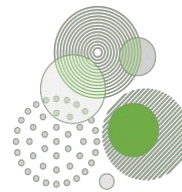
O princípio constitucional do/a adolescente como pessoa em desenvolvimento, e de acordo com a discussão jurídica realizada por Oliveira (2014), é instrumento para a sua proteção integral diante de vulnerabilidades sociais e enfatiza a corresponsabilização do Estado, da sociedade e da família para a garantia dos direitos dos/as adolescentes. Segundo o autor, este princípio dialoga com a ideia da diversidade sociocultural e reconhece que o desenvolvimento humano é influenciado por múltiplos aspectos. Um importante destaque nessa discussão é que, em respeito a este princípio, adolescentes devem ter prioridade em políticas voltadas a acessarem melhores condições de vida que garantam sua dignidade, respeitem sua autonomia, sua participação e sua capacidade criativa.

Em 31 anos de existência de ECA, podem ser verificados avanços e ameaças de retrocessos, conforme apontado pelo Atlas da Violência 2020, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2020). Destacam-se avanços na educação (universalização do acesso à educação obrigatória), saúde (diminuição da taxa de mortalidade na infância) e diminuição do trabalho infanto-juvenil. Entretanto, as desigualdades de renda e raça implicam em acesso desigual a direitos sociais por adolescentes pobres. Na educação, evidencia-se grande abandono e atraso escolar entre jovens de 15 a 17 anos pobres, além dos números alarmantes de homicídios de adolescentes e jovens do sexo masculino, negros e pardos, moradores de periferia de centros urbanos.

Como retrocessos, o IPEA (2020) salienta projetos de lei que ameaçam os direitos de crianças e adolescentes, com grande repercussão em discursos midiáticos, relacionados à redução da maioridade penal e ao aumento do tempo de medida socioeducativa de internação. Também são preocupantes as graves consequências da pandemia da Covid-19 para crianças, adolescentes e famílias pobres, com a ampliação do risco de fome, do desemprego. Além disso, apresentam-se questionamentos sobre campanhas de imunização infantil e estratégias pedagógicas para promover aprendizagens em período de interrupção de frequência presencial à escola e desigualdade no acesso a tecnologias de informação e comunicação.

Dentre os principais indicadores que retratam a realidade de direitos não garantidos a crianças e adolescentes brasileiros, salientamos (Fundação Abrinq, 2021):

- 45,4% de crianças de 0 a 14 anos vivem em situação de pobreza.

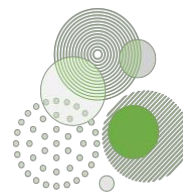


- 1.768.476 milhão de crianças estão em situação de trabalho infantil, correspondendo a 4,6% da população nesta faixa etária.
- 1,6 milhão de crianças e adolescentes de até 17 anos de idade afirmaram não estar na escola, entre os meses de julho e novembro de 2020.
- 4,6 milhões de crianças e adolescentes de até 17 anos de idade receberam nenhuma atividade escolar, mesmo que estivessem estudando, entre julho e novembro de 2020
- 7,1 mil crianças e adolescentes foram vítimas de homicídio em 2019, sendo 5,4 mil destes homicídios (75,5%) cometidos por arma de fogo.

Diante desses avanços e retrocessos podemos ver, socioeducadore, que mesmo o ECA tendo celebrado 31 anos em 2021, muitos direitos não têm sido garantidos a crianças e adolescentes brasileiros. Muitos ainda enfrentam graves violações de direitos e vulnerabilidades sociais, intensificadas pela pandemia do novo Coronavírus (Covid-19).

Importantíssimo mencionar, socioeducadore, que a pandemia por coronavírus no país, conflagrada em março de 2020, tem trazido retrocessos na garantia dos direitos humanos de maneira geral. Além disso, também são repercussões da crise sanitária a diminuição de investimentos em políticas públicas de educação e assistência social, o aumento da pobreza e da desigualdade social, o agravamento do trabalho infantil e a precarização das relações de trabalho para os adultos. Isso se aplica especialmente às famílias e aos/às adolescentes periféricos/as, inclusive os/as que estão em atendimento socioeducativo, considerando que muitos/as integram famílias cuja sobrevivência imediata é apoiada pela renda obtida diariamente em atividades informais.

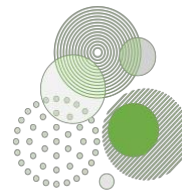
Nessa conjuntura, o atendimento socioeducativo sofreu diversas mudanças a partir da necessidade de evitar aglomeração de pessoas. Por exemplo, alguns programas de internação em estabelecimento educativo descontinuaram atividades profissionalizantes e visitas às unidades. Com isso, fragilizaram-se vínculos familiares, precarizou-se a articulação interinstitucional e intersetorial e se interrompeu provisoriamente a fiscalização pelos órgãos responsáveis, o que levanta o questionamento se a pandemia também afetou a dimensão pedagógica da ação socioeducativa (COSTA, 2020).



Como você já sabe, os programas de atendimento socioeducativo fazem parte do Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes e, portanto, devem estabelecer estratégias para a garantia da proteção integral e dos direitos dos/as adolescentes, durante e após a pandemia (IBDCRIA, 2020). Contudo, especialmente quando falamos dos/as adolescentes que praticaram ato infracional, a atual conjuntura sociopolítica brasileira evidencia grandes disputas de poderes e tensões sobre esse público. No centro do debate, conflitam-se, por um lado, demandas punitivistas e, por outro, demandas da proteção integral e da garantia de direitos humanos. As primeiras se apoiam em uma perspectiva punitiva, repressora e criminalizadora dos adolescentes, especialmente no trato da juventude periférica. Já a segunda tem subsidiado práticas de atendimento inovadoras e promotoras de responsabilização, de cidadania e de emancipação de adolescentes (RIZZINI; SPOSATI; OLIVEIRA, 2019).

Imaginamos que você, socioeducadore, consiga identificar estes conflitos e tensões em seu cotidiano. Consegue recordar algumas situações? Estas tensões podem ser verificadas, por exemplo, nas terminologias utilizadas na Socioeducação, como chamar um adolescente em atendimento socioeducativo de “menor”, “delinquente”, “peba”, “pivete”, “bandido” ou, por outro lado, de “adolescente autor de ato infracional” ou “adolescente em cumprimento de medida socioeducativa”.”, ou tão somente: adolescente. A terminologia “adolescente a quem se atribui autoria de ato infracional”, como fazem Rizzini, Sposati e Oliveira (2019, p. 108), explicita um claro posicionamento ético, político e teórico, além de acentuar o papel de agentes públicos nos processos de responsabilização e mecanismos repressivos do Estado brasileiro.

O incremento da intensidade das penas e sua utilização como medida não excepcional de intervenção estatal, revela apenas uma sociedade incapaz de lidar com o problema da criminalidade, por ausência de políticas públicas de inclusão social, aptas a diminuir a desigualdade presente em todo o sistema social determinado pelo capitalismo (DIETER, 2005, p. 10).



Em que pese a defesa da perspectiva punitiva, repressora e criminalizadora dos adolescentes, o ECA sinaliza para um rompimento conceitual e jurídico com a ideia de pena, aplicada aos adultos. Tal como apontado por autores como Baratta (2011), Batista (2002), Ferrajoli (2002) e Wacquant (2001), a pena não se configura como solução eficaz para resolução de conflitos sociais.

Em direção semelhante, sob a ótica de Veronese e Oliveira (2008), a prática de educar pelo medo e pela punição, é adotada, com frequência, na expectativa de se predeterminar uma ação ou um comportamento através da inibição de outros. O medo diminui a probabilidade de que determinadas ações aconteçam, não porque desencadeia no indivíduo uma maior compreensão sobre algo, nem necessariamente porque o conduza a um processo consciente de aprendizagem, mas porque tolhe a iniciativa do indivíduo e, na maioria das vezes, compromete suas ações futuras, o seu processo de socialização e sua autoestima. E você, o que pensa sobre a prática de educar pelo medo?

Mesmo assim, a ótica punitiva tem ganhado intensa veiculação na mídia sensacionalista de massa, alimentada pela cultura do medo e pela promessa de supostas soluções imediatas a questões sociais complexas e históricas em nossa sociedade, como a exclusão social, a desigualdade de renda e a situação de pobreza vivenciadas por grande parte da população brasileira. Algumas supostas soluções se relacionam a propostas de redução da maioridade penal e ao maior tempo de internação para adolescentes, por exemplo.

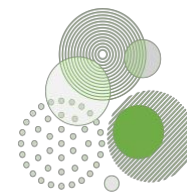
No que se refere às mídias digitais e televisivas, os/as adolescentes costumam ser retratados de modo bastante negativo (METZEN; FERNANDES, 2019), vide os programas que repercutem diariamente as notícias sobre infrações e crimes e difundem a ideia de ser esse público o principal responsável pela violência brasileira, quando, de fato, segundo as estatísticas da segurança pública, são o público que mais é atingido por essa questão (IPEA, 2019, 2020; WAISELFISZ, 2015, 2016). Se quiser saber mais sobre a conjuntura de violência no Brasil, acesse o [Atlas da Violência 2020](#) (IPEA, 2020).



Você conhece as estatísticas de cometimento de atos infracionais na região onde atua? Você saberia dizer qual a porcentagem de crimes contra a vida que é cometida pelos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas na unidade em que trabalha? Faça essa busca, anote os dados e debata com seus colegas.

Para complementar as informações que você dispõe, podemos trazer dados divulgados mensalmente nos extratos estatísticos da Secretaria de Justiça e Cidadania do Distrito Federal (SEJUS, 2021). Esses extratos revelam que, no ano de 2020, 51% dos adolescentes em cumprimento de medidas de meio aberto estavam vinculados a atos infracionais contra o patrimônio, tais como Roubo (39%), Furto (8%) e Receptação (4%). Somado aos atos patrimoniais, destaca-se o expressivo percentual de 23% que cumpria Liberdade Assistida ou Prestação de Serviço à Comunidade por Tráfico de Drogas. Em maio de 2021, 55% dos adolescentes internados foram sentenciados a essa medida por atos contra o patrimônio como Roubo (48%), Receptação (3,3%), Furto (2,3%), Tentativa de Roubo (1,4%) e ainda 10,9% cumpria a medida pelo ato infracional de Tráfico de Drogas (SEJUS, 2021). Com isso, chamamos atenção para o fato de que os atos infracionais predominantes entre os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa são contra o patrimônio e não contra a vida, ao contrário do que o discurso que predomina no senso comum de que os adolescentes representariam o “mal social”, ou a fonte principal dos problemas de violência no país.

Outro aspecto que gostaríamos de destacar é que, no caso de adolescentes em atendimento socioeducativo, costumeiramente, não se abordam os múltiplos motivos relacionados à prática infracional e nem se divulga de maneira esclarecedora a legislação protetiva da criança e do adolescente (SANDES; LOBATO, 2019). E, assim, acaba-se por criar uma retórica popular que patrocina a imagem do adolescente que praticou ato infracional como bandido irrecuperável e que não será responsabilizado. Em algumas narrativas, defende-se, inclusive, que devem ser segregados do convívio social, presos e até mesmo mortos (“bandido bom é bandido morto). Formam-se estereótipos que enaltecem discursos punitivos que contradizem a própria legislação que está fundamentada na proteção



integral e na garantia de direitos de adolescentes, mas também em sua responsabilização, como veremos no segundo módulo deste curso.

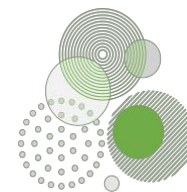
Conforme discutido por Neta e colaboradores (2015), o olhar criminalizador assume de modo reducionista que a infração é praticada pelo/a adolescente por sua vontade e escolha individual, ignorando o acesso precário a políticas públicas e as vulnerabilidades sociais enfrentadas por ele/a, sua família e sua comunidade. Muitas vezes, essa ótica se sustenta em concepções lineares e descontextualizadas sobre as adolescências brasileiras.

Infelizmente, esse olhar preconceituoso e punitivo para o adolescente autor de conduta infracional pode ser verificado mesmo entre profissionais que compõem a rede de atendimento socioeducativo, como professores e agentes de segurança pública (ROCHA, 2015; PAES; SILVA, 2018; RIZZINI; SPOSATI; OLIVEIRA, 2019). Entretanto, de acordo com as legislações vigentes, os/as adolescentes brasileiros/as

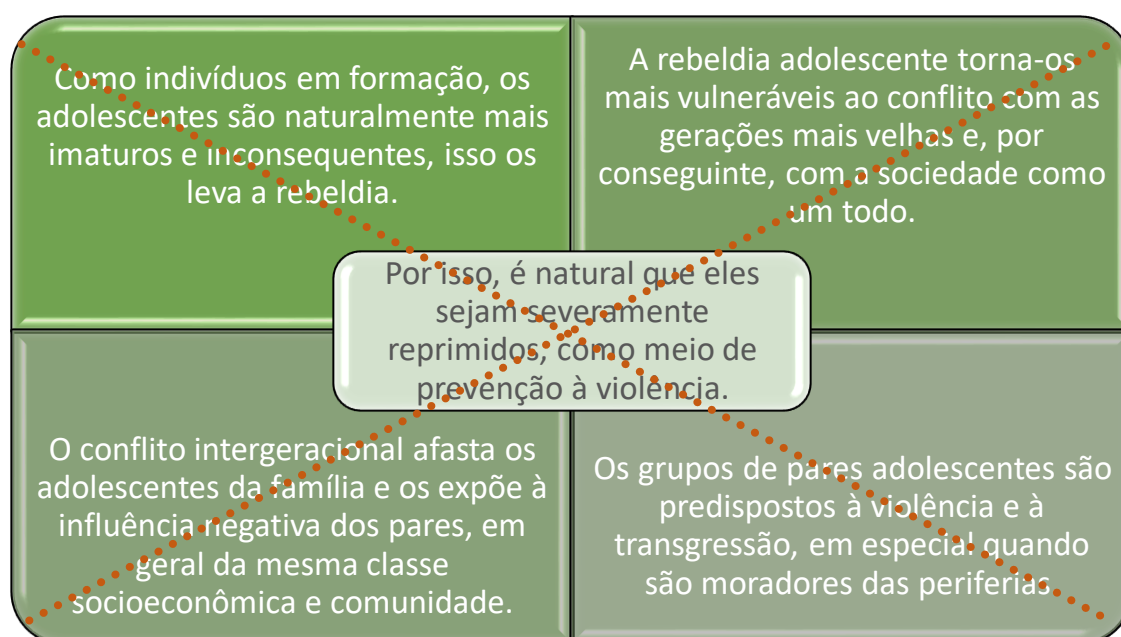
têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los. (BRASIL, 1990, artigo 18)

No caso dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, há certos estereótipos excludentes que recaem com ainda mais intensidade. Graças às construções sociais negativas, legalmente fundamentadas, acerca da adolescência e juventude pobres, esses grupos passaram rapidamente à condição de protagonistas da violência social, ao objeto de medos e pavores indiscriminados e aos principais alvos das medidas repressivas. São exemplos disso: as reiteradas propostas visando à redução da maioridade penal e ao tratamento mais severo da infração juvenil; e a maior frequência de ações de enclausuramento, que têm levado ao inchaço das unidades de internação.

O que estamos alertando, socioeducadore, é que no momento em que o adolescente é estigmatizado como potencialmente perigoso, uma série de mecanismos é posta em ação, levando ao que é conhecido como “**profecia autorrealizadora**”, que significa uma espécie de prognóstico que, ao se tornar uma crença, acaba por concretizá-lo. Em outras

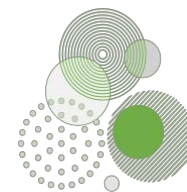


palavras, esse conceito refere-se ao processo no qual um fenômeno social temido é tão amplamente profetizado que acaba se concretizando. Outro efeito da profecia autorrealizadora é a naturalização de fenômenos que são, na realidade, produtos de tensos processos de construção social. A associação entre adolescência e delinquência pode ser analisada como um caso dessas profecias, que funcionaria tal qual o exemplo demonstrado por Rodrigues, Lopes de Oliveira e Souza (2014):



Neste curso, não coadunamos com quaisquer das premissas dessa profecia autorrealizadora, ainda assim, optamos por apresentar sua dinâmica de funcionamento, conforme esclarece o esquema acima, para que você possa compreender claramente como ela ocorre e, assim, tenha mais elementos para contestá-la.

O esquema apresentado ilustra o processo como as representações sociais sobre a adolescência (baseadas em discursos cotidianos e científicos) podem tomar o lugar dos adolescentes concretos e justificar sua criminalização, fomentando a formulação de leis e as práticas de contenção e repressão. Esperamos que até este ponto do texto, você socioeducadore, compreenda que não é possível assumir como naturais e inevitáveis características como a imaturidade e a rebeldia. Compreendemos como um equívoco a tendência em considerar como padrão desenvolvimental de comportamento, situações como o conflito intergeracional na família do adolescente, bem como discordamos da visão



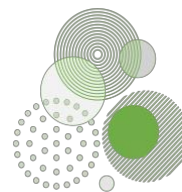
de que o grupo de amigos dos/as adolescentes como fonte de influências exclusivamente negativas que os/as afastam da família. A conclusão dessa cadeia de raciocínio tem levado à naturalização da criminalização do adolescente pobre e isso precisa ser contestado.

É compreensível que o aumento das estatísticas de violência – somado aos ingredientes do medo e da divulgação midiática do crime – produza uma busca desenfreada por culpados e punições. Contudo, é necessário estarmos atentos/as aos frequentes processos de criminalização de certos grupos, quase sempre pertencentes às camadas pobres. Nessa direção, trazemos alguns questionamentos importantes que podem ser pensados no contexto de intervenção em socioeducação:

“o que significa nascer e ser criado numa favela? Como eles são considerados e como eles se vêem? Comumente, a imagem veiculada pela mídia e difundida socialmente a respeito das favelas é o de um lugar de privação, território definido pelo que falta. Seus habitantes são descritos como pobremente educados, preguiçosos, alcoólatras, promíscuos e principalmente perigosos. Eles são pobres ‘porque eles não se empenham o suficiente para achar trabalho’ e seus filhos morrem porque escolheram ‘o caminho fácil’, isto é, a carreira do crime”. (DIMENSTEIN; ZAMORA; VILHENA, 2004, p. 9)

O trecho exposto provoca-nos a pensar sobre como a adolescência é vivida nas periferias brasileiras. Será que temos a mesma experiência adolescente nos bairros nobres? Coimbra (2001) destaca o papel da mídia de massa na construção das ideias sobre criminalidade, juventude e periferia na história recente do país, favorecendo a criação de estereótipos e processos de segregação das denominadas “classes subalternas”, uma vez que as narrativas difundidas “produzem poderosos e eficientes processos de subjetivação; forjam existências, vidas, bandidos e mocinhos, heróis e vilões” (p. 37). Na mesma direção, Passeti (2003) fala sobre uma estigmatização da periferia, demarcada como território perigoso, onde se concentram a pobreza, o desemprego, as invasões e construções desordenadas.

As características negativas e estereotipadas frequentemente atribuídas ao adolescente – especialmente o adolescente pobre e negro - contribuem para que ele ocupe



posição social marginalizada. Os desafios atuais da nossa sociedade e as demandas de participação política que os/as adolescentes têm trazido à luz na contemporaneidade exigem uma postura diferente, em que eles/as sejam compreendidos/as como sujeitos ativos em seus processos de desenvolvimento e no espaço social em que vivem (RODRIGUES; LOPES DE OLIVEIRA; SOUZA, 2014b). Desse modo, são capazes de construir inovadoras possibilidades existenciais, sociais e políticas.

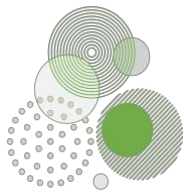
A construção, divulgação e apropriação de conhecimentos qualificados e atualizados sobre desenvolvimento humano e sobre as adolescências, a exemplo do estudo que você está fazendo nesse curso, é essencial e premente para a qualificação de ações garantidoras de direitos de adolescentes, para a construção de novas significações sobre adolescentes e para a oferta de oportunidades de participação social de adolescentes em nossa sociedade e, em especial, no sistema socioeducativo.

Considerações Finais

Nesse módulo, passamos por uma série de conceitos e teorizações do campo da Psicologia do Desenvolvimento e sua articulação com a Socioeducação. Vimos que a adolescência é uma categoria científica que merece atenção e que sua interpretação pode ser balizada por um conjunto de sistemas teóricos que a definiram ao longo do tempo.

Compartilhamos conhecimentos sobre desenvolvimento humano e sobre adolescências, considerando o olhar histórico-cultural de estudos acadêmico-científicos recentes e a necessidade de oferecer subsídios para que socioeducadores construam leituras críticas, complexas e contextualizadas sobre adolescentes em atendimento socioeducativo. Também destacamos a necessidade de contextualização sociocultural da violência juvenil e das vulnerabilidades enfrentadas pelos/as adolescentes brasileiros/as e criticamos os processos de criminalização da juventude.

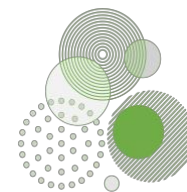
Como vimos no módulo, os/as adolescentes são considerados sujeitos de direito, prioridade absoluta e devem ser protegidos integralmente. Entretanto, por várias circunstâncias e motivos, seus direitos têm sido ameaçados e violados, suas vulnerabilidades sociais e institucionais têm se agravado e seus processos de desenvolvimento têm sido intensamente atingidos.



Neste curso, consideramos fundamental que você, socioeducadore, reflita sobre as questões sociais, os dilemas, as múltiplas realidades e as infinitas possibilidades de ser adolescente no Brasil e no mundo, inclusive, que a sua própria experiência desenvolvimental seja contrastada com a vivência do público com o qual se trabalha na socioeducação.

Ao longo dos próximos módulos, discutiremos outros temas relevantes para sua atuação com os/as adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Trabalharemos as questões de segurança, de responsabilização, de inclusão e garantia de direitos e de intervenção em contextos práticos. Nesses próximos módulos, esperamos que você não perca de vista toda a complexidade do fenômeno do desenvolvimento humano e dos processos de transformação, aprendizagem, significação e rupturas que perpassam o campo no qual trabalhamos e que tentamos problematizar nessa primeira parte do curso.

Boa continuação de curso a vocês!



Sugestões para ler, assistir e ouvir

Sites:

Para pesquisar e conhecer mais sobre indicadores sociais relacionados a crianças e adolescentes de todo o Brasil, acesse o Observatório da Criança e do Adolescente:

<https://observatoriocrianca.org.br/>

- População estimada de crianças e adolescentes: <https://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia/temas/populacao>
- Cenário da Infância: Conheça e acompanhe os temas e indicadores relacionados à saúde, educação e proteção de nossas crianças e adolescentes: <https://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia>
- Agenda Legislativa: Conheça e acompanhe as matérias legislativas que têm impacto direto nos direitos de nossas crianças e adolescentes: <https://observatoriocrianca.org.br/agenda-legislativa>

Filmes, curta-metragens e documentários:

BILL, M. V. & Athayde, C.. *Falcão: meninos do tráfico*. Brasil: Centro de Audiovisual da Central Única das Favelas, 2006.

BORGES, Fabrício. *Meninos de Palavra*. 2017. <https://www.youtube.com/watch?v=jYTjzYpgoik>

- Documentário que registra as oficinas de arte-educação realizadas pelo Projeto Educação com Arte do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), em São Paulo.

Coletivo Rebento. (2017). *O filho dos Outros*.

- Websérie documental com 4 episódios sobre a redução da maioria penal e seus impactos.

<https://www.youtube.com/watch?v=kK27Tk18Wic&feature=youtu.be>

<https://www.youtube.com/watch?v=4aD1vk0st3w&t=3s>

<https://www.youtube.com/watch?v=CifIR-6GzQ4>

<https://www.youtube.com/watch?v=BI-nC3YXWaA>

CORTEZ, C. *Querô*. Brasil: Gullane Filmes, 2007.

Escola de Cinema Social Cine Braza. *Egressos*. 2019.

<https://www.youtube.com/watch?v=OoDwOLabMO8>

- Curta-metragem que recebeu os prêmios de Melhor Filme pelo Júri Técnico, Melhor Filme pelo Júri Popular, Melhor Fotografia e Melhor Trilha Sonora na VI Mostra Cine Braza.

Desinformémonos Brasil. *Enquanto a liberdade não canta- redução da maioria penal*. Direção: Joana Moncau e Gabriela Moncau. Produção: Desinformémonos Brasil. 2015.

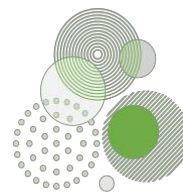
<https://www.youtube.com/watch?v=5bTktGGwjss>

- Minidocumentário sobre a diminuição da idade penal e a realidade do sistema carcerário no Brasil

PADILHA, J. *Ônibus 174*. Brasil: Zazen Produções, 2002.

RAMOS, M. A. *Juízo: o maior exige do menor*. Brasil: Diler & Associados/ Nofoco Filmes, 2007.

VILLAÇA, L. *O Contador de histórias*. Brasil: Warner Bros Pictures, 2009.



BABENCO, Hector. *Pixote, a lei do mais fraco*, 1981.

Textos:

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal* (2a. ed.). São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, A. L. *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

INESC. *Nóis também é humano- para além das algemas. Poéticas de adolescentes em medida socioeducativa de privação de liberdade*. Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos – INESC, 2019.

- Livro de poesias de socioeducandos das Unidades de Internação do Recanto das Emas (UNIRE), Planaltina (UIP), São Sebastião (UISS) e Santa Maria (UISM).

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

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2011.

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

Referências Bibliográficas

ABERASTURY, A.; Knobel, M. *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artmed, 1989.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARRAES, Juliana D.; PRESOTTI, Luara. Muitas cenas de uma história em movimento: o cineclubes como mediação no trabalho com adolescentes. Em: C. Bisinoto; D. S. Rodrigues (Orgs.), *Socioeducação: vivências e reflexões sobre o trabalho com adolescentes*. Curitiba: Editora CRV, 2018, p. 107-119.

ASPESI, C. de C.; DESSEN, M. A.; CHAGAS, J. F. A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. Em: M. A. Dessen; A. L. Costa Junior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 19-36.

BARATTA, A. *Criminologia crítica e crítica do direito penal*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2011. (Publicado originalmente em 1982)

BEE, Helen. *A criança em Desenvolvimento*. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1997.

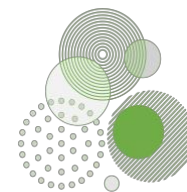
BILGE, Sirma. "Théorisations féministes de l'intersectionnalité". *Diogenès*, v. 1, n. 225, 2009, p. 70-88.

BOCK, Ana Mercês B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da informação do ser humano: a adolescência em questão. *Cad. CEDES*, vol. 24, n.o 62, 2004.

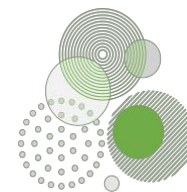
BRANCO, A. M. U.; LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S. (Orgs.) *Diversidade e cultura da paz na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BRANDÃO, Adriana C.; FERNANDES, Maria Nilvane; COSTA, Ricardo P. A rede de proteção e o desafio da inserção escolar do adolescente em conflito com a lei em um município de pequeno porte. Em: M. N. Fernandes; R. P. Costa (Orgs.), *Socioeducação no Brasil: intersetorialidade, desafios e referências para o atendimento*. Curitiba: Nova Práxis Editorial, 2019, p. 26-50.

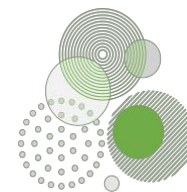
BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988.



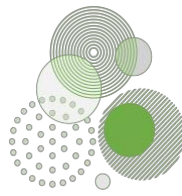
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal 8.069/1990. Brasília: Presidência da República, 1990.
- BRASIL. *Lei Federal 12.594/2012*. Lei que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Brasília: Presidência da República, 2012.
- CAMPOS, Herculano R.; PAIVA, Ilana L. Intervenção multidisciplinar e construção da concepção socioeducativa. Em: C. Bisinoto; D. S. Rodrigues (Orgs.), *Socioeducação: vivências e reflexões sobre o trabalho com adolescentes*. Curitiba: Editora CRV, 2018, p. 121-135.
- COIMBRA, C. B. M. *Operação Rio: o mito das classes perigosas: um estudo sobre a violência urbana, a mídia impressa e os discursos de segurança pública*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor. Niterói: Intertexto, 2001.
- COIMBRA, C. C.; BOCCO, F.; NASCIMENTO, M. L. Subvertendo o conceito de adolescência. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 57, n. 1, p. 2-11, 2005.
- COLE, M.; COLE, S. R. *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.
- CONANDA. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE*. Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2006.
- COSTA, Adilson Lucio. Ato infracional e responsabilização: para uma compreensão das medidas socioeducativas. Em: M. N. Fernandes; R. P. Costa (Orgs.), *Socioeducação no Brasil: intersectorialidade, desafios e referências para o atendimento*. Curitiba: Nova Práxis Editorial, 2019, p. 134- 155.
- COSTA, Ana Paula Motta. Adolescentes privados de liberdade em meio à pandemia e a urgente aprovação do PL 3668/2020. *Boletim de Direitos da Criança e do Adolescente*, n. 7, p. 2, 2020.
- CRENSHAW, Kimberlé. “Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics”. *The University of Chicago Legal Forum*, n. 140, p. 139-167, 1989.
- DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DISTRITO FEDERAL. *Portaria nº 04, de 23 de janeiro de 2020 da Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do Distrito Federal*. Estabelece direcionamento e normatização do tratamento dispensado à população LGBTI atendida no Sistema Socioeducativo do Distrito Federal. Diário Oficial do Distrito Federal, ano XLVIX, edição nº 18, de 27 de janeiro de 2020. p. 18-19.
- DIETER, M. S. A função simbólica da pena no Brasil: breve crítica à função de prevenção geral positiva da pena criminal em Jakobs. *Revista da Faculdade de Direito UFPR*, v. 43, p. 1-12, 2005.
- DIMENSTEIN, M.; ZAMORA, M. H.; VILHENA, J. D. Da vida dos jovens nas favelas cariocas: drogas, violência e confinamento. *Revista do Departamento de Psicologia/UFF*, v. 16, n. 1, 2004, p. 23-39.
- EYNG, Ana Maria; RAMOS, Auda. Narrativas de educadores da socioeducação: representações sociais sobre adolescência na tessitura do trabalho socioeducativo. *Revista Diálogo Educacional*, v. 20, n. 66, p. 1162-1184, 2020.
- FERRAJOLI, L. A pena em uma sociedade democrática. *Discursos Sediciosos: Crime, Direito e Sociedade*, v. 7, n. 12, 2002, p. 31-40.



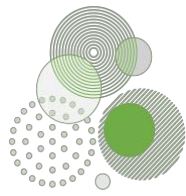
- FUNDAÇÃO ABRINQ PELOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. *Cenário da infância e da adolescência no Brasil 2021*. <https://observatoriocrianca.org.br/items-biblioteca/1.cen%C3%A1rio-da-inf%C3%A2ncia-e-adolesc%C3%Aancia-no-brasil-2021-20>
- GOMES, Isadora Dias. *Socioeducação: uma invenção (de)colonial*. Tese. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2020.
- ROSA, J. G. *Grande sertão: veredas*. Editora Companhia das Letras, 2019.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE DIREITO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE- IBDCRIA. Editorial. *Boletim de Direitos da Criança e do Adolescente*, 5, 1-1, 2020.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. *Atlas da Violência 2020*. 2020 Acesso em: 20/06/21. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. *Atlas da violência 2019*. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: IPEA, 2019.
- LIMA, A. L. B. Discutindo a participação dos adolescentes no sistema de justiça juvenil. Em: M. N. Fernandes; R. P. Costa (Orgs.), *Socioeducação no Brasil: intersectorialidade, desafios e referências para o atendimento*. Curitiba: Nova Práxis Editorial, 2019, p. 54-71.
- LOPES, R. B. Processo de Escolarização na Socioeducação: um encontro possível na garantia dos direitos dos adolescentes. Em: C. Bisinoto, *Docência na Socioeducação: a experiência de um processo de formação continuada*. Brasília: FUP-UnB, 2017, p. 147-184.
- METZEN, E. C. D.; FERNANDES, S. O contexto sócio-histórico-familiar do adolescente autor de ato infracional. Em: M. N. Fernandes; R. P. Costa (Orgs.), *Socioeducação no Brasil: intersectorialidade, desafios e referências para o atendimento*. Curitiba: Nova Práxis Editorial, 2019, p. 264-285.
- NETA, F. T. de B.; et al. Uma análise crítica de propostas de Emendas Constitucionais para a Redução da Maioridade Penal. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, 2015, 13287-317.
- OLIVEIRA, A. da C. Princípio da pessoa em desenvolvimento: fundamentos, aplicações e tradução intercultural. *Revista Direito e Práxis*, v. 5, n. 9, p. 60-84, 2014.
- OLIVEIRA, M. C. S. L.; COSTA, D. L. P.; CAMARGO, C. K. Infração juvenil feminina e socioeducação: um enfoque cultural e de gênero. *Estudos e pesquisas em psicologia*, v. 18, n. 1, p. 72-92, 2018.
- OLIVEIRA, M. C. S. L.; RODRIGUES, D. S.; SILVA, N. M. Em: C. Bisinoto (Org.), *Docência na Socioeducação: a experiência de um processo de formação continuada*. Brasília: FUP-UnB, 2017, p. 55-88.
- OLIVEIRA, M. K.. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: YVES de La Taille et al. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo, SP: Summus, 1992.
- ORTEGAL, L. Questão racial e sistema socioeducativo: uma introdução ao debate. Em: C. Bisinoto; D. S. Rodrigues (Orgs.), *Socioeducação: vivências e reflexões sobre o trabalho com adolescentes*. Curitiba: Editora CRV, 2018, p. 43-56.
- OZELLA, S.; AGUIAR, W. M. Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de pesquisa*, v. 38, p. 97-125, 2008.



- PAES, P. C. D.; SILVA, R. de S. A emancipação humana e o caráter alienante das atividades socioeducativas. Em: C. Bisinoto; D. S. Rodrigues (Orgs.), *Socioeducação: vivências e reflexões sobre o trabalho com adolescentes*. Curitiba: CRV, 2018, p. 73-86.
- PAIVA, I.; CRUZ, Ana Vlândia Holanda. A Psicologia e o acompanhamento de adolescentes em conflito com a lei. Em: Oliveira, Isabel F. de; Yamamoto, Oswaldo (Orgs.), *Psicologia e políticas sociais: temas em debate*. Belém: Editora UFPA, 2014, p. 175-214.
- PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos. *Desenvolvimento Humano*. Trad. Daniel Bueno. 7. ed. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 2000.
- PASSETTI, E. Anarquismos e sociedade de controle. São Paulo: Cortez, 2003.
- RIZZINI, Irene; SPOSATI, Aldaíza de Oliveira; OLIVEIRA, Antonio Carlos de. *Adolescências, direitos e medidas socioeducativas em meio aberto*. Cortez Editora, 2019.
- ROCHA, Paula Melgaço. Considerações sobre a concepção dos professores acerca de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Em: Moreira, Jacqueline de Oliveira; Souza, Juliana Marcondes Pedrosa de; Rocha, Paula Melgaço. *Diálogos com o campo das medidas socioeducativas: conversando sobre a acolhida, os eixos e o desligamento*. Curitiba: Editora CRV, 2015, p. 144-154.
- RODRIGUES, Dayane Silva. *Grupo como dispositivo socioeducativo-dialógico: reflexões sobre uma intervenção com adolescentes em meio aberto*. Tese (Doutorado). Brasília: Universidade de Brasília, 2017.
- RODRIGUES, Dayane S.; LOPES DE OLIVEIRA, Maria Cláudia S. Psicologia Cultural e Socioeducação: Reflexões sobre Desenvolvimento Humano e Infração Juvenil. *Revista Subjetividades*, v. 1, n. 16, p. 104-118, 2016.
- SANDES, Marlene Barros; Lobato, Iolene Mesquita. O adolescente infrator e o discurso midiático “Bandido bom é bandido morto”. Em: M. N. Fernandes; R. P. Costa (Orgs.), *Socioeducação no Brasil: intersectorialidade, desafios e referências para o atendimento*. Curitiba: Nova Práxis Editorial, 2019, p. 234-249.
- SANTOS, Livia Velasco. Liberdade Desassistida: Considerações críticas acerca do cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto - Liberdade Assistida. Em: Mendes, Cláudia Lucia Silva; Julião, Elionaldo Fernandes; Vergílio, Soraya, Sampaio. *Educação, Socioeducação e Escolarização*. Rio de Janeiro: DESGASE - Departamento Geral de Ações Socioeducativas, 2016, p. 186-204.
- SECRETARIA DE ESTADO DA CRIANÇA E DA JUVENTUDE DO PARANÁ. *Compreendendo o Adolescente*. Cadernos de socioeducação, vol. 1. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2010.
- SECRETARIA DE ESTADO DE JUSTIÇA E CIDADANIA DO DISTRITO FEDERAL (SEJUS). Extrato estatístico Maio, Gerências de Meio Aberto: Relatório Técnico. Distrito Federal: 2021.
- SECRETARIA DE ESTADO DE JUSTIÇA E CIDADANIA DO DISTRITO FEDERAL (SEJUS). Extrato estatístico Julho a dezembro, Internação: Relatório Técnico. Distrito Federal: 2020.
- SILVESTRI, A.; BLANCK, G. Bajtín y Vigotski: *La organización semiótica de La conciencia*. Barcelona: Anthropos, 1993.
- TEIXEIRA, Cíntia Maria; KIND, Luciana. Interseccionalidades como provocação teórica para pensar as práticas com adolescentes autoras de ato infracional. Em: Moreira, Jacqueline de Oliveira; Souza, Juliana Marcondes Pedrosa de; Rocha, Paula Melgaço. *Diálogos com o*



- campo das medidas socioeducativas: conversando sobre a acolhida, os eixos e o desligamento*. Curitiba: Editora CRV, 2015, p. 181-190.
- TOMIO, N. A. O.; FACCI, M. G. D. Adolescência: uma análise a partir da Psicologia Sócio-Histórica. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 12, n. 1, 2009, p. 89-99.
- TONDIN, Fernanda Paula; BORGES, Ana Paula Ferreira. Desafios enfrentados pelo CASE de Caxias do Sul para a ressocialização de adolescentes infratores. Em: M. N. Fernandes; R. P. Costa (Orgs.), *Socioeducação no Brasil: intersectorialidade, desafios e referências para o atendimento*. Curitiba: Nova Práxis Editorial, 2019, p. 346-365.
- UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. Competências para a vida- trilhando caminhos de cidadania. 2018. https://www.unicef.org/brazil/media/1476/file/Competencias_para_vida%E2%80%93trilhando_caminhos_de_cidadania%20.pdf
- VALSINER, J. *Cambridge Handbook of culture and psychology*. New York: Oxford University Press, Inc, 2012.
- VALSINER, J. *An invitation to Cultural Psychology*. New York: SAGE, 2014.
- VERONESE, J. R. P.; OLIVEIRA, L. C. P. *Educação versus punição: a educação e o direito no universo da criança e do adolescente*. Blumenau: Nova Letra, 2008.
- VIGOTSKI, L. S. A construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes. (1934/2001)
- VIGOTSKI, L. S. Teoria e Método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes. (1927/2004)
- VIGOTSKI, L. S. La historia del desarrollo de las funciones psicologicas superiores. In: Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique. Tomo III. Madrid: Visor. (1931/1995)
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. Estudos sobre a história do comportamento: primata, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas. (1930/1996).
- YOKOY DE SOUZA, T.; GRATÃO, P. G. Vulnerabilidades sociais e trajetórias institucionais das adolescentes em uma unidade de semiliberdade feminina. *Revista do CEAM*, v. 6, n. 2, p. 60–83, 2020.
- YOKOY, T.; RENGIFO-HERRERA, F. J. Affective-Semiotic Fields and the Dialogical Analysis of Values and Interpersonal Relations in Socio-educational Contexts. In: M. C. S. Lopes de Oliveira; A. U. Branco; S. F. D. C. Freire (Orgs.), *Psychology as a Dialogical Science: Self and Culture Mutual Development*. Cham, Switzerland: Springer, 2020, p. 95-114.
- WAISELFISZ, J. J. *Mapa da violência 2015: adolescentes de 16 e na Sociedade*. Em: C. Bisinoto (Org.), *Docência na Socioeducação*. Brasília: Universidade de Brasília, 2015, p. 119-145.
- WAISELFISZ J. J. *Mapa da violência 2016: homicídios por arma de fogo no Brasil*. Brasília. DF: Ministério da Justiça, 2016.



Sobre as autoras

Tatiana Yokoy

Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde e mestre em Psicologia do Desenvolvimento Humano no Contexto Sociocultural pela Universidade de Brasília. Professora na Faculdade de Educação da mesma universidade, onde coordena e participa de projetos de pesquisa e de extensão sobre a formação de socioeducadores, a promoção do desenvolvimento de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas e Direitos Humanos e diversidade. Tem experiência na execução e gestão de serviços de acolhimento, com atenção à institucionalização de adolescentes autores de atos infracionais.

Dayane Rodrigues

Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pela Universidade de Brasília e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará. Trabalha como psicóloga na Secretaria de Justiça e Cidadania do Governo do Distrito Federal, onde atua no acompanhamento de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em meio aberto. Seus estudos, intervenções e pesquisas concentram-se nas áreas da Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Social, Psicologia Histórico-Cultural e Psicologia Comunitária.

MÓDULO II

RESPONSABILIZAÇÃO NO PROCESSO SOCIOEDUCATIVO

Ricardo Peres da Costa

Pesquisador em Socioeducação

Responsabilização no processo socioeducativo

Ricardo Peres da Costa

Prezade Socioeducadore¹,

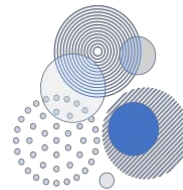
Estamos iniciando as nossas reflexões sobre a temática da *Responsabilização no processo socioeducativo*.

Este módulo, inicialmente, tratará sobre as trabalhadoras e os trabalhadores da socioeducação e as dimensões de responsabilização em relação ao adolescente, com especial ênfase no trabalho desenvolvido pela equipe socioeducativa dos programas das unidades. Em seguida, abordaremos algumas mediações que caracterizam o trabalho na rotina dos programas socioeducativos, buscando evidenciar os efeitos da institucionalização nos adolescentes bem como os desafios das questões da segurança socioeducativa e o uso da atividade de inteligência na socioeducação.

Prezade socioeducadore, importante ressaltarmos que, em nossa perspectiva, o exercício profissional na socioeducação não é isolado, salvífico, redentor ou de benevolência assistencialista. O trabalho deve ser executado de forma sistêmica, articulado às condicionalidades normativas, sociais e institucionais, valorizando todas as categorias profissionais que trabalham direta e indiretamente na execução de um programa socioeducativo com os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Todos são fundamentais, guardadas suas atribuições e especificidades profissionais.

Vamos começar nossos estudos e aprendizados? Contamos com você!!! Suas contribuições serão importantes para a qualificação do sistema socioeducativo.

¹ Adotamos a linguagem não binária ou neutra de modo a não demarcarmos gênero no discurso linguístico. O uso da vogal "e" no lugar de terminações binárias "a" ou "o" é uma forma de tornarmos as palavras neutras. A linguagem não binária foi utilizada especialmente nas referências aos participantes deste curso, a saber, socioeducadore (singular) e socioeducadories (plural).



Responsabilização em socioeducação: compartilhando responsabilidades no atendimento psicossocial socioeducativo

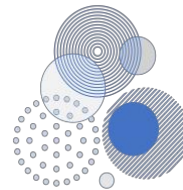
Neste texto, a fim de refletirmos sobre a responsabilização no processo socioeducativo, voltamo-nos para os trabalhadores das unidades de atendimento socioeducativo por entendê-los como cruciais para a implementação de uma política pública tão complexa como é a política socioeducativa.

Como você já sabe, o exercício profissional na socioeducação não é um trabalho isolado, visto ser realizado em conjunto por diferentes categorias profissionais que atuam junto aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Geralmente, há representantes do serviço social, psicologia, pedagogia, enfermagem e do jurídico e tais profissionais constituem o que denominamos de equipe técnica multidisciplinar.

Você sabia que, em algumas regiões do país, dentistas, médicos, profissionais das artes e terapeutas ocupacionais fazem, por vezes, parte dessa constituição? Em alguma medida, a composição dessas equipes se assemelha em quase todo o território nacional, especialmente em face da orientação do documento normativo do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) – resolução nº 119/2006.

Os educadores sociais, agentes socioeducativos, professores da educação básica, agentes administrativos, motoristas, estagiários, educadores físicos, arte-educadores, nutricionistas, instrutores, técnicos ou auxiliares de enfermagem, profissionais de apoio na zeladoria, nos serviços gerais, na manutenção ou na guarda externa, dentre outros, também são componentes estratégicos *fundamentais* nessas equipes multidisciplinares, quando se trata do atendimento a adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Vejamos alguns dados que nos informam sobre a composição profissional no sistema socioeducativo. Os dados do levantamento anual do SINASE (BRASIL, 2019) apontam o quantitativo de três categorias da equipe técnica que estão inseridas no trabalho de atendimento do adolescente em privação e restrição de liberdade. Conforme explicitou o documento, aproximadamente 1.440 assistentes sociais, 700 pedagogas/os e 1.230 psicólogos/as atuavam em unidades socioeducativas do Brasil no ano de 2017. Entretanto, em comparação ao número de agentes socioeducativos, essas categorias



profissionais ainda são minoria, mas o trabalho carrega, em si, níveis complexos de responsabilidade sobre o processo socioeducativo.

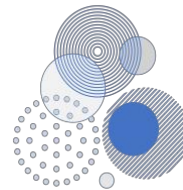
Atualmente, não existem dados de recursos humanos dos programas socioeducativos de meio aberto no Brasil. Diante desse contexto, o CONANDA e a União celebraram um Termo de Fomento com a Visão Mundial e outras Organizações Sociais para executar a maior pesquisa sobre o *Panorama Nacional da Política de Atendimento Socioeducativo em Meio Aberto*. Esse diagnóstico será sobre a municipalização do atendimento socioeducativo em meio aberto, abrangendo as formas de gestão, implementação e monitoramento de políticas públicas. Ele poderá se constituir como um instrumento fundamental para conhecimento da heterogênea realidade do país sobre o atendimento ao adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto².

Retomando a conversa sobre as responsabilidades profissionais no processo socioeducativo, você já deve ter refletido, verbalizado ou ouvido falar sobre elas, mas gostaríamos de expressar algumas para mobilizar nossa reflexão inicial.

Vamos começar com a exigência do Sistema de Justiça que solicita informações precisas nos relatórios técnicos *cobrando* se o adolescente *repensou* o ato infracional e se ele se encontra apto ao convívio social e comunitário. Na sua realidade, isso acontece? É explícito ou implícito?

E as demandas do órgão gestor central? Como vocês tratam as exigências com as estatísticas, relatórios, entregas, resultados? E a cobrança para a realização de atividades pedagógicas internas e externas à unidade, articuladas com a formalização que o Plano Individual de Atendimento (PIA) sofreu depois da lei n.º 12.594 que instituiu o SINASE? Somemos a isso os contatos e mediações com as famílias que são extremamente vulnerabilizadas e que, em tempos de crise como aquela por que estamos passando, sofrem ainda mais os efeitos do capitalismo perverso que avança sobre as políticas sociais básicas. Além disso, não podemos esquecer a temeridade cotidiana em elaborar relatórios que poderão manter adolescentes apreendidos com a consequência de manejar casos de

² Para quem quiser se aprofundar, outras informações podem ser acessadas em: <https://visaomundial.org.br/iniciativas/diagnostico-conanda>. Observamos que em agosto de 2021 o Diagnóstico está na 3ª fase de execução, contemplando entrevistas com usuários e trabalhadores da área.



adolescentes envolvidos com a alta criminalidade de gangues e facções; acrescentemos a essa responsabilidade a consequência de *liberação* de adolescentes que reincidem e, por vezes, cometem atos de extrema violência. Desnecessário dizermos que todas essas situações, por vezes, acabam por interferir na saúde física e mental dos profissionais. No seu contexto de atuação, como você e os profissionais com os quais trabalha lidam com essas questões inerentes ao exercício profissional?

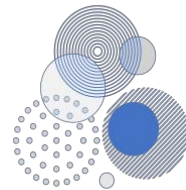
A pesquisa intitulada *A dimensão ética na elaboração de relatórios sociais: reflexões sobre o cotidiano profissional* apontou, de forma assertiva, que “O relatório social envolve um processo de escolhas profissionais e revela a capacidade de atribuir uma dimensão valorativa nestas escolhas, que não são apenas profissionais, porque os profissionais, como indivíduos sociais, partilham os valores de uma dada sociabilidade” (ZENERATTI, 2015, p. 21). Ou seja, a pesquisadora produz *reflexão* sobre as escolhas valorativas desses profissionais, o que nos leva a questionar sobre qual sociabilidade estamos construindo no nosso fazer profissional.

Nesse cenário, é importante refletirmos sobre os níveis de responsabilidade e sobre eventuais insucessos do percurso formativo do adolescente, como a reentrada deste³ no sistema socioeducativo.

O nosso trabalho é uma ação coletiva ou cada grupo resolve individualmente, sem considerar o coletivo no processo de tomada de decisão? Será que não é ausência de um coletivo que, por vezes, promove conflito sobre as decisões tomadas? Vamos pensar sobre isso?

Você concorda que, muitas vezes, existe uma cobrança demasiada em torno dos profissionais técnicos/especialistas? Em diversos momentos estes necessitam responder perante determinados membros da comunidade socioeducativa ou do Sistema de Justiça

³ Para a pesquisadora Vera Malaguti Batista, os termos reeducação, reintegração e ressocialização são falsas promessas e ilusões do Estado penal que influenciam a privação de liberdade, entre elas, o sistema socioeducativo. Para quem quiser se aprofundar, ver: BATISTA, Vera Malaguti. Adesão subjetiva à barbárie. In: *Loïc Wacquant e a questão penal no capitalismo neoliberal*. Rio de Janeiro: Revan, 2012.



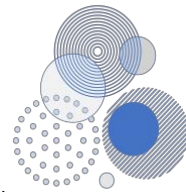
pelas eventuais reiterações dos adolescentes. Para cada adolescente que *retorna* para cumprir a medida socioeducativa, creditam-se aos profissionais responsabilidades sobre as estratégias aplicadas no processo de intervenção.

Esse processo de culpabilização é a expressão de estranhamento e alienação de determinadas categorias profissionais sobre as demais, exime profissionais de sua responsabilidade e, também, nega as escolhas do indivíduo e as determinações subjetivas, sociais e econômicas que envolvem a vida dos adolescentes e jovens. Nesse contexto, o que precisamos evidenciar é que **o trabalho na socioeducação não é isolado**, deve ser realizado de forma conjunta entre todas as categorias profissionais, programas de atendimento e políticas públicas. Tanto é assim que um dos fundamentos da socioeducação é o trabalho interdisciplinar, intersetorial e sistêmico.

Uma evidência dessa realidade sistêmica são os estudos de casos que devem subsidiar os relatórios dos socioeducandos: “O relatório social também é fruto de um estudo social, comunica o trabalho realizado e também é conclusivo, podendo conter sugestões e também parecer” (ZENERATTI, 2015, p. 84). No plano ideal e normativo, esse estudo psicossocial deve ser feito em conjunto com representantes de todos os setores do programa socioeducativo. Na sua unidade, os estudos de caso envolvem todos os setores? Como são realizados os estudos de caso no seu cotidiano de trabalho?

Você já sabe que a rotina de um programa socioeducativo, especialmente em unidades de restrição e privação de liberdade, se constitui por uma jornada, um cronograma, uma agenda, um planejamento, que por vezes é intitulado de *Jornada Pedagógica*. Nessa jornada, estão inseridas todas as movimentações internas e externas dos socioeducandos como as aulas, os atendimentos psicossociais, as audiências judiciais, os estudos de caso, as mudanças de fase, as oficinas, as visitas familiares assistidas, a assistência religiosa, dentre outras. Nas unidades de atendimento de meio aberto ou nos Centros de Referência Especializados da Assistência Social (CREAS) a rotina diária é mais flexível, mas ainda assim não desconsidera um planejamento.

De todo modo, o diferencial do atendimento no programa socioeducativo, seja em meio aberto ou fechado, são o foco e a clareza no projeto pedagógico e na metodologia de trabalho implementado em acordo às fases do processo formativo do adolescente que está



previsto e pactuado no Plano Individual de Atendimento (PIA), conforme a legislação vigente. O projeto pedagógico anuncia os objetivos, metas, ações, recursos, resultados e prazos que orientam o trabalho e norteiam o trabalho das equipes que atuam nos programas. Os momentos coletivos de planejamento, apoiados no projeto pedagógico, possibilitam maior clareza e visão de sociedade e de homem que se quer oferecer aos socioeducandos.

Dessa forma, temos que as ações socioeducativas, individuais e coletivas, quando baseadas no projeto pedagógico e no planejamento colaborativo, ganham em termos de capacidade de imprimir um novo olhar e de efetivamente desenvolver práticas educativas e responsabilizadoras. O potencial do trabalho é significativamente ampliado quando está amparado no projeto pedagógico⁴ e no planejamento coletivo que contribuem para o protagonismo da equipe socioeducativa.

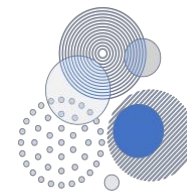
Mas, quais são de fato os profissionais que atuam nessa missão no Brasil?

Segundo o Levantamento do SINASE, já mencionado, em torno de 1.133 profissionais da área da saúde como dentista, enfermeiro, farmacêutico, fisioterapeuta, médico, terapeuta ocupacional, nutricionista, técnico de enfermagem e auxiliar de odontologia atuam no sistema socioeducativo brasileiro de privação e restrição de liberdade.

Um número semelhante de professores (1.045) está responsável por realizar a educação básica. Será que são suficientes? Como está o suprimento da demanda escolar na realidade de sua unidade socioeducativa? Neste grupo podemos incluir ainda arte educador/a, bibliotecário/a, coordenador/a pedagógico, direção da escola e orientador educacional que somam mais de 960 profissionais (BRASIL, 2019).

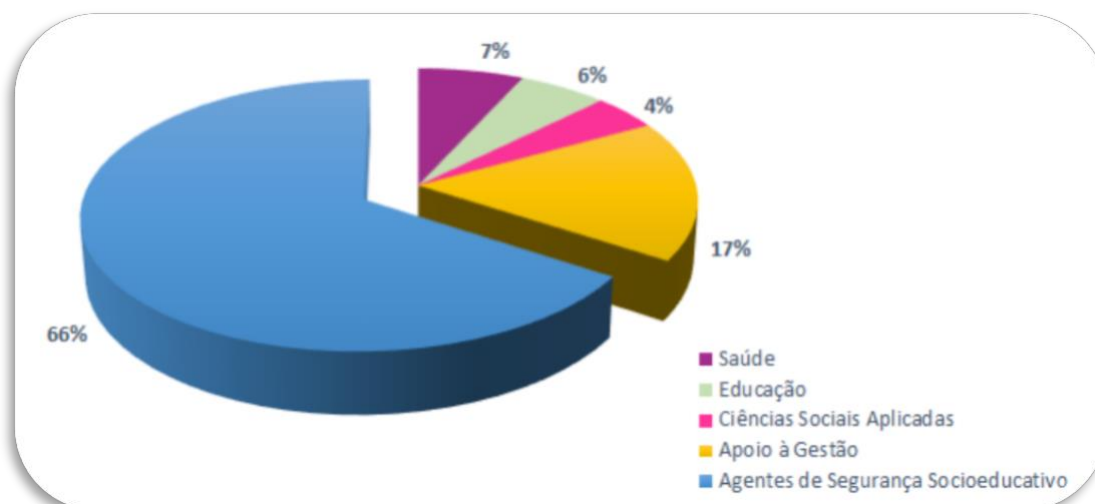
⁴ Sugestões de aprofundamento sobre o Projeto Político Pedagógico nos programas socioeducativos: COSSETIN, Márcia. Proposta político pedagógica na socioeducação: A busca pela superação da mera adaptação social. In: SEJU. *Cadernos de Socioeducação: bases teórico-metodológicas da socioeducação*. Curitiba, PR: Secretaria da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos, 2018, p. 15-24. Disponível em: [https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/Caderno BASES_digital.pdf](https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/Caderno_BASES_digital.pdf).

COSTA, Ricardo Peres.; ZANELLA, Maria Nilvane. A construção do Projeto Político-Pedagógico da socioeducação. In: SEJU. *Cadernos de Socioeducação: bases teórico-metodológicas da socioeducação*. Curitiba, PR: Secretaria da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos, 2018, p. 25-41. Disponível em: [https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/Caderno BASES_digital.pdf](https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/Caderno_BASES_digital.pdf).



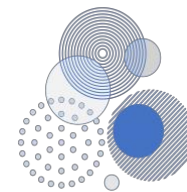
Esse mesmo levantamento indicou, ainda, que em torno de 5.953 diretores, vice-diretores, gerentes, subgerentes, coordenadores de plantão e apoio administrativo fazem a gestão do sistema, e 22.857 agentes socioeducativos com suas diversas denominações cuidam das demandas que envolvem diretamente a rotina dos adolescentes.

Então, se somarmos todos esses grupos, temos quase 35 mil servidores atuando no sistema socioeducativo brasileiro de privação e restrição de liberdade. Esse grupo é formado tanto por servidores estatutários, contratados e celetistas quanto por profissionais cedidos por outros órgãos de governo, como Educação, Assistência Social e Segurança Pública. No gráfico abaixo, apresentamos a sistematização das categorias profissionais.



Fonte: COSTA (2020).

No gráfico são apresentados os profissionais por área e, como você pode notar, o maior grupo (66%) é formado por agentes de segurança socioeducativos que foram agrupados em duas categorias no levantamento do SINASE. Na primeira, estão os 18.101 socioeducadores que realizavam atividades pedagógicas e de segurança ou apenas pedagógicas; no segundo grupo, os 4.174 socioeducadores que realizavam atividades específicas de segurança interna e externa. Além disso, podemos incluir, também, os 582 coordenadores adjuntos que comandam essas equipes de trabalho. Portanto, inserem-se no SINASE, naquele contexto, 22.275 agentes socioeducativos em todas as suas



identificações e nomenclaturas, o que caracteriza 66% dos profissionais. Os demais 34% eram formados por profissionais de outras áreas.

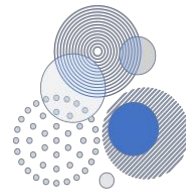
A segunda maior categoria é a de apoio à gestão (17%), na qual foram inseridos cargos diversos e profissionais que atuam na área de serviços realizando limpeza, preparando alimentação etc.

Interessante observar que, quando se analisou o número de membros da equipe técnica que era composta por assistentes sociais, pedagogos e psicólogos, os números indicaram a existência de um maior número de assistentes sociais, seguido por psicólogos e pedagogos. A área educacional totaliza apenas 6%, sendo formada pelo conjunto de professores, educadores físicos, arte-educadores, pedagogos escolares e da área técnica, orientadores e profissionais da qualificação. Importante observarmos ainda que, quando agrupados, os profissionais da área da saúde totalizam 7% e, portanto, superam em quantidade os profissionais da área educacional.

Vemos, pelo exposto, que os programas e unidades de atendimento socioeducativo têm uma diversificada e complexa composição que em grande medida dinamiza as possibilidades de intervenção com os adolescentes e suas famílias mas, em muitos casos, também são fonte de tensionamento.

No seu ambiente de trabalho, você observa tensões e rupturas entre as categorias profissionais? Se existir esse indicativo, quando essas questões são mais evidentes? E, ainda, o que estamos fazendo ou podemos fazer para não reafirmar a cisão que possa existir entre o fazer profissional da equipe de especialistas e dos agentes socioeducativos? Importante pensarmos sobre o tema durante este curso pois ela impacta o trabalho realizado e perpassa o processo de responsabilização.

No contexto de tensões entre categorias profissionais que permeiam o trabalho na socioeducação, somadas ao nosso exercício profissional e reflexões de algumas pesquisas sobre o contexto da internação, como as de Costa (2020), Souza (2012), Moraes (2008),



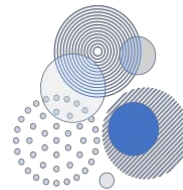
Zamora (2005), constatamos que, no campo socio-ocupacional da socioeducação, existe um distanciamento entre o fazer técnico do especialista de nível superior, muitas vezes visto como aquele funcionário que pensa, reflete, que dirige seu cotidiano com mediações teleológicas, e o fazer do agente socioeducativo, que se apresenta como responsável pelo limite, disciplina, ordem, rotinas e procedimentos padronizados e burocratizados de segurança.

Sabemos, entretanto, que, nos programas de meio aberto e semiliberdade e em algumas realidades de privação de liberdade, o agente socioeducativo participa, planeja, constrói e executa com os demais integrantes da equipe que são oficinairos, lideram grupos de intervenção nas moradias e módulos, conduzem assembleias, são instrutores etc. Em outros, estão mais à frente de trabalhos como providenciar documentação dos socioeducandos, encaminhar solicitações para a rede de serviços, elaborar relatórios informativos, acompanhar ações pedagógicas em contextos da rede socioeducativa.

Zamora (2005), ao atuar como formadora em ciclos formativos no Rio de Janeiro, registrou que os técnicos atribuíam o problema da violência nas unidades “[...] à ação de agentes (de disciplina e educacionais) inadequados, especialmente daqueles vinculados por contratos temporários” (ZAMORA, 2005, p. 83). A autora menciona que os técnicos não se viam como autores de violência, pelo contrário, entendiam que necessitavam fazer cursos e capacitações para aprenderem a lidar com tanta violência alheia.

Por outro lado, outros autores apontaram que os agentes socioeducativos reclamam que não são ouvidos e que “o diploma de curso superior que legitimaria o saber dos técnicos é utilizado como instrumento de hierarquização que acaba por deslegitimar, em muitas situações, o seu próprio saber” (MORAES, 2008, p. 39). Relatos como esse exemplificam que em alguma medida o trabalho é permeado por tensões entre as categorias profissionais.

Zamora também explicita que observou rivalidade, incompreensão e falta de comunicação no cotidiano dos técnicos, dos agentes e entre todos eles. Ela conclui: “É nesse caldeirão de animosidade que se constitui o atendimento socioeducativo. A troca de informações sobre os adolescentes entre equipe técnica e agentes é rara. Mesmo entre os



próprios membros das equipes técnicas há deficiência na comunicação” (ZAMORA, 2005, p. 84).

Trazendo a análise da pesquisadora para pensarmos a socioeducação nos dias atuais, a nossa experiência profissional nos leva à reflexão de que é necessário demarcarmos nosso trabalho na socioeducação a partir de uma perspectiva ética que compreenda “[...] que todos executam a função coercitiva, sancionatória e punitiva, e que por isso, todos independente de qual ‘grupo profissional’ também apresentam condições na execução coletiva de uma medida socioeducativa de internação mais humanizada” (ZENERATTI, 2015, p. 133).

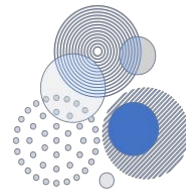
Vamos parar um pouquinho e refletir.... é possível uma socioeducação mais humanizada? Se for possível, de que forma?

Propomos que assista ao videoclipe a seguir decorrente do projeto *Poesia na Medida*, um processo de vivência musical e literária realizada com adolescentes atendidos pelo CREAS do município de Foz do Iguaçu-PR. <https://www.youtube.com/watch?v=ushh9ERRM14&t=59s>

Se quiser conhecer em mais detalhes o projeto, assista ao documentário que retrata o desenvolvimento do projeto em tempos de pandemia da Covid-19: <https://www.youtube.com/watch?v=CS5kJrYJytQ&t=89s>

O uso do campo de futebol, a profissionalização, o lazer na quadra de esportes, a horta de multicultivo, as boas horas de escolarização, o cuidado e criação de pequenos animais, as visitas aos familiares em datas comemorativas, a saída temporária cívica, as gincanas, as batalhas de rimas, o uso de *rap*⁵, as ações de grafite e assembleias, oficinas de

⁵ O projeto *Ritmo e Poesia*, executado nas unidades socioeducativas do Paraná, é exemplo de boas práticas de protagonismo de adolescentes que contam suas histórias, retratam realidades, mobilizam identidades e culturas juvenis durante o período pandêmico. Mais informações, acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=Ftb-EOLgns0> ou <https://www.justica.pr.gov.br/Noticia/Oficina-do-Rap-movimenta-16-Unidades-Socioeducativas-do-Parana>.



arte e cultura, dentre tantas outras possibilidades, são, certamente, caminhos possíveis para a humanização das medidas socioeducativas.

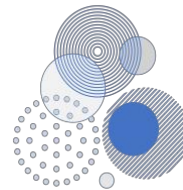
Aprender com as ações desenvolvidas e com as relações estabelecidas com os adolescentes e jovens é fundamental para buscarmos nos aproximar de seus modos de pensar, sentir e agir. Esses elementos também contribuirão para uma sociabilidade mais humanizada no programa de atendimento.

Se essas ações pedagógicas estiverem conectadas ao projeto pedagógico do programa socioeducativo, às reflexões do atendimento psicossocial, às rotinas de segurança e também à centralidade da responsabilidade de se produzir documentos avaliadores do processo formativo do adolescente, inevitavelmente poderemos ter um ambiente mais humanizado para adolescentes e servidores.

Sabemos que a avaliação da medida socioeducativa deve ser realizada a partir de um relatório multidisciplinar em que, geralmente, constam dados coletados por assistente social, psicólogo, pedagogo, agente socioeducativo, terapeuta ocupacional, professores, equipe de saúde, dentre outros. Pela prática, nós sabemos que muitas vezes a equipe técnica é responsabilizada pelas indicações que faz nesses relatórios, mas em que medida dividir essa responsabilidade com profissionais que realizam função em que não são técnicos diminuiria esse encargo? Por que, então, temos dificuldade em fazê-lo?

Como sabemos, os relatórios são remetidos ao juiz da vara de execução de medidas socioeducativas. Ao recebê-los, o juiz abre vistas à Defensoria Pública e ao Ministério Público, decidindo pela continuidade, ou não, da medida socioeducativa. Assim, a avaliação de cada adolescente no cumprimento da medida é realizada pelos técnicos que produzem os relatórios de acompanhamento e a reavaliação. De que maneira você divide essa responsabilidade com outros profissionais da sua instituição?

Em algumas regiões do país, o Sistema de Justiça exige das equipes técnicas que se manifestem no relatório do adolescente, sugerindo manutenção, progressão ou extinção. O que você pensa desse contexto? Será que é uma corresponsabilidade indireta repassada às equipes técnicas por uma omissão da lei do SINASE ou é um procedimento assertivo? Quando nos manifestamos, o que prevalece? A trajetória do socioeducando ao longo da medida socioeducativa ou a natureza do ato infracional?



Essa formação continuada, ao contribuir com a qualificação dos trabalhadores, pode debater esse tema de forma equilibrada e responsável. A nossa atuação profissional deve constantemente ser desvelada e problematizada. O que você pensa sobre isso?

A questão da reentrada de adolescentes no sistema socioeducativo não é apenas uma questão estatística, como ressaltam os meios de comunicação⁶, mas pode ser um fator de adoecimento dos profissionais que reflete, muitas vezes, uma característica da dinâmica da institucionalização dos adolescentes. É comum, no sistema, os profissionais identificarem adolescentes que estavam progredindo durante o tempo da internação, semiliberdade ou liberdade assistida e que, na fase do desligamento, envolveram-se em brigas, novos atos ou empreenderam fugas.

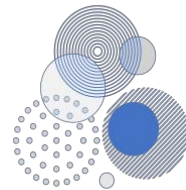
A ausência de uma explicação lógica para isso, em alguns casos, pode levar a equipe a concluir que é um movimento de negação da liberdade. Será que o adolescente pode apresentar sofrimento em retornar para o núcleo familiar ou dificuldades em romper com os vínculos criados com a equipe socioeducativa multidisciplinar? Assim, é necessário enfatizarmos que “As fragilidades do conteúdo ético-pedagógico das medidas repercutem em uma fragilização de sua resolutividade” (AGUINSKY; CAPITÃO, 2008, p. 260).

Essas situações, por vezes, exigem que toda a equipe socioeducativa se debruce para compreender as complexas interconexões entre os diferentes aspectos envolvidos em cada caso. O que é, portanto, um movimento bastante distinto da simples reprodução do discurso da mídia de que os adolescentes *não querem nada com nada, são vagabundos mesmo, que não tem solução [sic], que não há socioeducação que resolva etc.*

Você já passou por situações como essas no cotidiano institucional? Ainda acontecem ou foi de um tempo em que não existe mais no seu programa de atendimento? Registre algumas situações que você vivenciou, qual foi seu aprendizado e, ao socializar, contribua com o debate deste curso.

Parece-nos que um dos determinantes e gênese desses contextos são os “[...] processos de adoecimento que têm também como pano de fundo, entre outros, o crescente processo de individualização do trabalho e a ruptura do tecido de solidariedade”

⁶ “A cada 10 jovens infratores, 5 são reincidentes” (FOLHA SP, 2013); “Reincidência de adolescentes infratores detidos em SP é de 66,3%”, aponta pesquisa (G-1 São Paulo, 2018); “Número de adolescentes que voltam a cometer crimes e retornam à Fundação Casa, em SP, dobra em 10 anos” (UOL, 2018).



(ANTUNES, 2020, p. 147), neste caso particular, entre os próprios servidores da socioeducação. Nesse aspecto, é interessante considerarmos que o debate sobre processos de responsabilização na socioeducação também deve perpassar aspectos da saúde mental de servidores e socioeducandos.

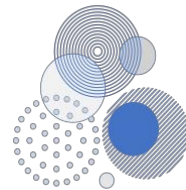
Elementos de ruptura da solidariedade que afetam a vida psíquica necessitam minimamente de acolhimento da gestão, dos colegas no ambiente de trabalho e de si próprio. Para o sociólogo Ricardo Antunes, “É essa quebra dos laços de solidariedade e, por conseguinte, da capacidade do acionamento das estratégias coletivas de defesa entre os trabalhadores que se encontra na base do aumento dos processos de adoecimento” (ANTUNES, 2020, p. 147). O reconhecimento do outro, de sua alteridade, de suas condições e da forma como serão organizadas as estratégias de apoio e mobilização será fundamental para o acolhimento das demandas pessoais e institucionais. Ademais, alinham-se à construção de uma socioeducação mais humanizada, como falamos antes.

No que se refere à questão da reincidência, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) nega o uso do termo por considerar que “[...] ele é estabelecido pelo Código Penal e alude ao cometimento de delitos, aplicá-lo a adolescentes em conflito com a lei pode reforçar estigmas, sobretudo os relacionados à ideia de periculosidade” (CNJ, 2019, p. 17). O tema da reincidência, entretanto, é conexo e, apesar de negar a nomenclatura, concebemos que é pertinente discutirmos essa situação. Assim, recentemente, o Departamento de Pesquisa do órgão publicou a pesquisa intitulada *Reentradas e reinterações infracionais: um olhar sobre os sistemas socioeducativo e prisional brasileiros*⁷.

O documento revela que são raros os estudos no Brasil sobre o assunto e que inexistem “trabalhos de abrangência nacional sobre a reentrada de adolescentes no sistema socioeducativo e de reiteração em ato infracional e, muito menos, sua comparação com os dados oriundos do sistema prisional. O que há são iniciativas de mapeamento da realidade em alguns estados da Federação, sem um olhar sistêmico” (CNJ, 2019, p. 17).

Parece-nos que, sem esse olhar sistêmico, o tema da reincidência e da responsabilização na socioeducação seguirá sendo uma pauta importante que exige uma construção de saberes inserido em uma perspectiva de um coletivo profissional.

⁷ Para quem quiser conhecer mais: <https://bibliotecadigital.cnj.jus.br/jspui/handle/123456789/120>.



Entretanto, sabemos que a articulação desses espaços reflexivos em cursos, formações, reuniões ou momentos de planejamento institucional não é um processo fácil, frente à resistência que profissionais demonstram em discutir, pensar, repensar e viabilizar um processo formativo realmente pedagógico ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa.

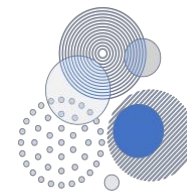
Estimade socioeducadore, esperamos que este curso seja um espaço crítico de reflexão e renovação do exercício profissional. Que o debate em questão contribua para a discussão de possíveis cisões entre equipe técnica e agentes. E que a responsabilização na divisão do trabalho, caracterizada por distintas tarefas e atribuições, não favoreça o adoecimento profissional e, muito menos, dê causa a projetos profissionais distintos.

Agora voltemos nossos olhares para a responsabilização dos adolescentes. Na perspectiva de alcançar um atendimento socioeducativo mais humanizado, promotor de desenvolvimento e que contribua para a construção de projetos de vida responsáveis, a socioeducação deveria se caracterizar mais pela perspectiva restaurativa e menos punitiva, seguindo, assim, os princípios do ECA e do SINASE que incentivam o protagonismo de cada um dos envolvidos na comunidade socioeducativa.

Com um novo olhar e com o trocar das lentes enquanto elemento do nosso fazer profissional junto aos socioeducandos e lembrando sempre que o trabalho na socioeducação não é isolado, vale trazermos contribuições da justiça restaurativa “que valoriza a autonomia dos sujeitos e do diálogo entre eles” (AGUINSKY; CAPITÃO, 2008, p. 262).

Nessa direção, Valente e Lopes de Oliveira (2015) lembram que a justiça restaurativa aspira que o tratamento dado ao ato infracional se modifique por meio de novas estratégias de intervenção voltadas para a transformação social. Nesse contexto, elas recuperam o conceito de corresponsabilidade, criado pela justiça restaurativa, por entenderem que ele integra as dimensões da responsabilização individual – relacionada ao processo pessoal de tomada de consciência pelo adolescente – e também da responsabilização social – relacionada à noção de reciprocidade social e à perspectiva de cidadania.

Ao integrar as dimensões da responsabilização individual e da responsabilização social, a noção de corresponsabilidade nos leva a entender a responsabilização



socioeducativa⁸ como um processo centrado não apenas no próprio adolescente, mas o que envolve igualmente todas as categorias profissionais, programas de atendimento e políticas públicas, conforme tentamos enfatizar ao longo da seção inicial deste Módulo II. Você reparou que, ao falarmos do tema da responsabilização em socioeducação, optamos por iniciar abordando as nossas responsabilidades como atores dessa política? Ao entendermos que todos temos um papel na lógica da corresponsabilização, podemos refletir agora sobre qual seria o papel dos adolescentes nessa engrenagem.

De acordo com Konzen (2012), o princípio do respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, trazido no ECA e Sinase, rompeu com a ideia equivocada da incapacidade adolescente. Nessa lógica, os socioeducandos, como pessoas em desenvolvimento, não são pessoas incapazes ou não dotadas com a possibilidade de discernimento de suas ações. Ocorre que, em relação aos adultos, haveria capacidades e necessidades diferenciadas que devem ser levadas em consideração.

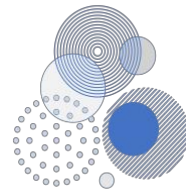
No módulo inicial deste curso, vocês discutiram sobre esse momento da adolescência e perceberam que, apesar da idade, o público da socioeducação pode e deve ser ouvido e respeitado como sujeitos ativos, agentes de seu desenvolvimento. Respeitar, portanto, implica em enxergar as peculiaridades, histórias de vida, limites e possibilidades de cada uma dessas pessoas conforme o tempo de cada um. Dessa maneira, “no lugar da incapacidade, a admissão do princípio da capacidade progressiva” (KONZEN, 2012, p. 95). Nesse caso, apesar da possibilidade de a responsabilização penal do adolescente autor de ato infracional ocorrer de um modo diferente da responsabilização criminal do adulto, admite-se a existência de níveis consideráveis de capacidade na adolescência.

Dito isso, pensemos: como operar nessa zona de progressividade da responsabilização de adolescentes? Vocês conseguem identificar práticas de responsabilização em seus fazeres profissionais? Há responsabilização somente na

⁸ Alguns trabalhos interessantes que podem apoiar essa reflexão:

Valente, Fernanda P. R.; Lopes de Oliveira, Maria Cláudia S. **Para além da punição**: (re)construindo o conceito de responsabilização socioeducativa. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, vol. 15, nº 3, 2015, pp. 853-870. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4518/451844505005.pdf>

Frasseto, Flávio A. **Execução da Medida Sócio-Educativa de Internação**: Primeiras Linhas de uma Crítica Garantista. In ILANUD, ABMP, SEDH e UNFPA (Orgs.), *Justiça Adolescente e Ato Infracional: Socioeducação e responsabilização* (pp. 303- 341). São Paulo: ILANUD, 2006. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/ilanud/book_just_adol_ato_infrac.pdf



restrição de liberdade? Que tipo de responsabilização pode ocorrer nas medidas em meio aberto?

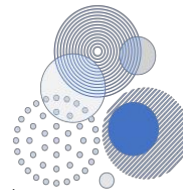
Na seção seguinte vamos discutir sobre situações do cotidiano institucional que envolvem a dimensão da segurança socioeducativa, da atividade de inteligência e os desafios da institucionalização de adolescentes e as necessárias ações socioeducativas. Vamos em frente?

Institucionalização de adolescentes, questões de segurança e inteligência das ações socioeducativas

Nesta segunda seção deste módulo II, pretendemos refletir sobre aspectos da institucionalização dos adolescentes inseridos no sistema socioeducativo no contexto do Estado penal, identificando características do perfil de jovens e adolescentes que são privados de liberdade no Brasil. Na sequência, abordaremos as questões da atividade de inteligência e a segurança socioeducativa como ferramenta de gestão na rotina das ações socioeducativas. Vamos começar?

Desde a sua promulgação, o Estatuto da Criança e do Adolescente passou por diversas revisões e, desde 2012, as políticas do atendimento do adolescente em medida socioeducativa passaram a ser orientadas pela lei n.º 12.594, que instituiu o SINASE e regulamentou a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescentes que praticam atos infracionais. Essa lei estabeleceu uma série de previsões normativas referentes à execução das medidas socioeducativas, tanto no que se refere à atuação como também à intersetorialidade das políticas públicas destinadas ao acompanhamento dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

A estruturação do Sistema Nacional de Atendimento segue princípios gerais baseados nos marcos legais como a intencionalidade pedagógica, prevalência das medidas socioeducativas em meio aberto, gestão democrática, participação social e incompletude institucional. A referida normativa foi promulgada na perspectiva de consolidar a representação social do adolescente autor de ato infracional como sujeito de direitos e como indivíduo em condição peculiar de pessoa desenvolvimento, devendo-lhe serem



ofertadas as possibilidades de garantias de direitos previstas legalmente - acesso à educação, saúde, habitação, cultura, esporte e lazer, geração de emprego e renda.

Contudo, ao analisarmos o perfil dos adolescentes que se encontram em cumprimento de medidas socioeducativas, identificamos que a maioria dos adolescentes cometeram atos infracionais de natureza patrimonial (análogos ao crime de roubo e furto) e/ou tráfico de drogas; são negros, advindos de famílias monoparentais que vivem com renda salarial com menos de um salário mínimo para núcleos familiares de até cinco membros, conforme já foi abordado no Módulo I.

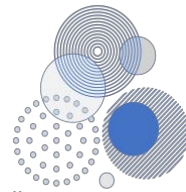
Em relação ao perfil dos adolescentes e jovens em restrição e privação de liberdade no Brasil, o levantamento anual do SINASE revelou que 96% do total são do sexo masculino, 61% foram considerados negros ou pardos. Em relação ao ato infracional, 43,7% são análogos a roubo e furto; 26% infrações, análogas ao tráfico de drogas. Ainda sobre a renda familiar, quando congregam dados dos sem renda ou menos de um salário mínimo, os dados chegam a 81% (BRASIL, 2019).

Esse mesmo levantamento apresenta informações sobre dados de óbitos de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa em unidades de atendimento no Brasil. Para o ano de 2017, 46 adolescentes vinculados às unidades de privação e restrição de liberdade foram a óbito. Quanto às causas das mortes, foi demonstrado que grande parte delas foi homicídio (40%), seguido por asfixia (14%) e conflito interpessoal (9,5%). Considera-se que, dos óbitos registrados, 66,7% são de adolescentes em cumprimento da internação e 23,9% da semiliberdade (BRASIL, 2019).

Em relação às porcentagens sobre raça, os dados de perfil nos apontam para a existência de uma seletividade racial marcada pelas forças de segurança pública e sistema de justiça (WAISELFISZ, 2015) que corroboram a construção de determinados estereótipos de sujeição criminal (MISSE, 2006) e a racialização dos corpos (MBEMBE, 2016)⁹.

A análise do perfil dos adolescentes nos leva a concluir que estamos diante de uma evidente prática de dissenso a partir da explícita caracterização da socioeducação como uma necropolítica. Isto é, o Estado exerce seu poder de soberania que “[...] reside, em

⁹ Para a leitura e aprofundamento, indicamos: <https://revistas.ufri.br/index.php/ae/article/view/8993>.



grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer” (MBEMBE, 2016, p. 123).

A legislação, portanto, pressupõe a intervenção do Estado na defesa dos direitos humanos, enquanto que a prática que se faz por meio da interpretação, aplicação e práticas discursivas de instâncias de controle reflete a normatização da perpetuação do viés neoliberal que se pauta e sobrevive por meio da desigualdade social e da criminalização de grupos sociais que se encontram em contextos de vulnerabilidade tais como a juventude negra, adolescentes do sexo feminino, dentre outros, extremamente agudizadas nos contextos político, social e psicossocial atuais.

Apesar do reconhecimento aos avanços progressistas representados pelos marcos referenciais direcionados às políticas públicas na esfera da socioeducação, podemos afirmar que nos localizamos ainda em campos frágeis de ofensivas antidemocráticas de controle estatal de cunho sociopenal¹⁰.

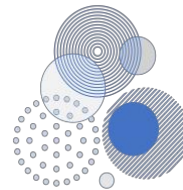
Convém mencionarmos, ainda, que algumas pesquisas do campo da socioeducação expressam o desafio de construção de metodologias e práticas institucionais capazes de enfrentar e superar a cultura carcerária, punitiva, segregadora e conservadora na execução das medidas socioeducativas.

A face da barbárie do sistema capitalista apresenta como alternativa um Estado penal (WACQUANT, 2001) que cria mecanismos que ocultam a negligência do próprio Estado em relação à proteção de adolescentes e jovens, dentre estes, os que são inseridos no sistema socioeducativo.

A reprodução social da violência é naturalizada e ocupa espaço nas instituições estatais que cada vez mais reduzem sua abrangência social. Inevitavelmente, os trabalhadores dessas políticas se confrontarão com esta realidade: um cotidiano estranhado, antagônico que gera altos níveis de adoecimento e que, por vezes, pode ser desencadeador ou imperceptível às violações de direitos humanos.

Como apontou Wacquant (2003), é uma realidade que criminaliza a pobreza das periferias e subúrbios, intensificando todas as formas de preconceitos, sobretudo, o racial, associado à classe, no sentido de avançar nos instrumentos formais de reprodução,

¹⁰ Para aprofundamento deste tema no contexto da socioeducação, recomendamos a leitura de SILVA (2020).



dominação e de regulação do Estado sobre a sociedade. Tal política se inscreve em uma realidade em que a prisão e o Estado penal são formas de expressão do esgotamento destrutivo do modo de produção capitalista em todos os seus aspectos de barbarização, visivelmente manifestados nas violações de direitos humanos que ocorrem nessas instituições.

Não obstante essas compreensões da realidade que envolve o trabalho com os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, ainda é necessário se focalizar o debate no interior do trabalho exercido pelos profissionais que atuam nos programas socioeducativos.

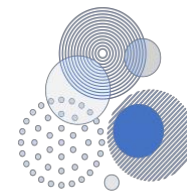
Este curso de capacitação poderá contribuir com reflexões sobre o exercício da profissão, as percepções e perspectivas subjetivas dos profissionais da socioeducação e como possibilitam ou não a criação de um espaço de escuta e construção de vínculo com os adolescentes. Vamos parar um pouco e refletir?

No programa de atendimento em que você trabalha há espaços efetivos de escutas e construção de vínculos com os adolescentes? Se sim, como são esses espaços? Se não, por que razões esses espaços não se constituíram ainda?

Ao refletirmos diante de uma perspectiva teórico-metodológica alinhada à promoção dos direitos humanos, podemos criar contrapontos e elementos de mediação aos modos de normatização e práticas do controle sociopenal dos adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

A pandemia de Covid-19 agravou a situação de adolescentes privados de liberdade, uma vez que atividades presenciais e visitas de familiares, importantes para o seu desenvolvimento, foram diretamente afetadas. Nesse sentido, mobilizações para se garantir a integridade dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e dos servidores do sistema também poderão ser uma opção para as discussões deste curso.

Nesta discussão sobre a institucionalização de adolescentes, questões de segurança e inteligência das ações socioeducativas, são elementos importantes a considerarmos.



As questões de segurança e inteligência como ferramenta de gestão das ações socioeducativas¹¹

O processo socioeducativo do adolescente se inicia desde o momento em que ele entra no programa socioeducativo. Os procedimentos de recepção, inclusão, acolhimento, integração e desenvolvimento do percurso formativo devem estar previstos no Projeto Político Pedagógico¹². Desde a entrada do adolescente até seu desligamento, o papel dos profissionais deve-se orientar sobre eixos estruturantes como a responsabilização e a integração social.

Mas nem sempre o clima institucional está favorável. Muitas vezes a rotina está permeada por altos níveis de tensão, estresse, violência, subjugação e agressividade, tornando-se inviável e inexecutável a realização da Jornada Pedagógica. As equipes multiprofissionais não conseguem executar suas atribuições, as rotinas pedagógicas são suspensas, os atendimentos psicossociais são adiados ou executados sob um contexto desfavorável.

O ambiente tensionado, hostil e inadequado desfavorece a execução da medida socioeducativa, neste caso, de qualquer natureza. O socioeducando pouco se envolve nas atividades propostas e os profissionais não conseguem desenvolver suas atribuições.

Nessa conjuntura, exigem-se um agir sobre os acontecimentos, uma reflexão que traga solução de forma que os instrumentos pedagógicos da socioeducação estejam incorporados no cotidiano de forma que as integridades física e mental dos socioeducandos

¹¹ As reflexões desta seção, inevitavelmente, estão mais direcionadas aos programas de restrição e privação de liberdade. A atividade de inteligência em programas socioeducativos é uma ação que está mais estabelecida na internação e semiliberdade em razão, muitas vezes, da natureza do ato infracional. No entanto, como ação de assessoramento, de gestão, de apoio e de subsídio à tomada de decisões com vista ao aprimoramento e prevenção de ações socioeducativas, ela se aplica a todo o sistema socioeducativo.

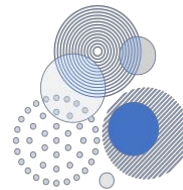
¹² Reiteramos as sugestões de aprofundamento sobre o Projeto Político Pedagógico nos programas socioeducativos:

COSSETIN, Márcia. Proposta político pedagógica na socioeducação: A busca pela superação da mera adaptação social. In: SEJU. *Cadernos de Socioeducação: bases teórico-metodológicas da socioeducação*. Curitiba, PR: Secretaria da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos, 2018, p. 15-24. Disponível em:

https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/Caderno_BASES_digital.pdf.

COSTA, Ricardo Peres.; ZANELLA, Maria Nilvane. A construção do Projeto Político-Pedagógico da socioeducação. In: SEJU. *Cadernos de Socioeducação: bases teórico-metodológicas da socioeducação*. Curitiba, PR: Secretaria da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos, 2018, p. 25-41. Disponível em:

https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/Caderno_BASES_digital.pdf.



e socioeducadores sejam garantidas. Provavelmente, nesses casos extremos, ações de segurança interventiva serão necessárias.

A existência do Regimento Interno, de rotinas de segurança, do Regime Disciplinar, de estruturas físicas adequadas e salubres, de práticas restaurativas, do apoio de um sistema de vídeo de monitoramento, do uso de tecnologias não letais, de atendimentos psicossociais, de estudo de caso, de ações educacionais com vistas ao diálogo, à mediação de conflitos e à produção de autonomia, de atividades de inteligência pode se constituir como elemento de intervenção.

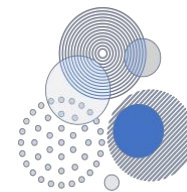
A atividade de inteligência dos programas socioeducativos pode ser compreendida como toda e qualquer ação que, durante a rotina de trabalho, busque obter informações que possam assessorar a gestão da segurança de forma preventiva e, se necessário, interventiva. Por excelência, deve subsidiar a tomada de decisões que previnam ações de conflito entre os adolescentes e os recursos humanos da instituição.

A inteligência socioeducativa tem como principal objetivo subsidiar a gestão do programa para melhorar as condições da segurança institucional, sendo ela uma atividade mediadora, facilitadora e garantidora de uma rotina tranquila e viável à realização das atividades pedagógicas. Portanto, a execução de tal tarefa na rotina de trabalho, além de assessorar a gestão da segurança, também proporciona o acesso a informações que dão subsídios para a realização de atividades.

Para a direção da unidade, as informações fornecidas pelo setor de inteligência fundamentam as decisões tomadas, especialmente em casos complexos, proporcionando maior legalidade, proporcionalidade e legitimidade. Além disso, promovem mediações em possíveis conflitos com as equipes de trabalho e podem, inclusive, prevenir casos de risco agravado como fugas, homicídios e suicídios.

Alguns Estados como Santa Catarina, Espírito Santo¹³, Rio de Janeiro, além do próprio Distrito Federal, já implementaram ou reconhecem a necessidade de fazerem uso da atividade de inteligência na socioeducação. Em outras unidades da federação também encontramos notícias de iniciativas para o debate da atividade de inteligência na

¹³ *lases capacita servidores em atividade de Inteligência* (IASSES, 2017). No Instituto de Atendimento Socioeducativo do Espírito Santo (IASSES), por exemplo, existe a Instrução de Serviço nº 0585-P, de 30 de novembro de 2017, que dispôs sobre o Sistema de Inteligência no IASSES (SIIASSES).



socioeducação¹⁴. Vamos a alguns exemplos.

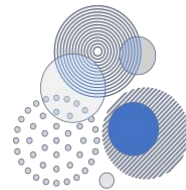
O Distrito Federal organizou Núcleos de Inteligência nas unidades socioeducativas. No âmbito da gestão do sistema, o decreto n.º 37.896, de 27 de dezembro de 2016, previu que a Unidade de Inteligência é de assessoramento superior, subordinada diretamente ao secretário de Estado e apresenta como competência “planejar, orientar, integrar, supervisionar e coordenar as atividades de inteligência do Sistema Socioeducativo [...] V- produzir conhecimentos de inteligência para subsidiar a elaboração de diretrizes e planos operacionais para os programas [...]” (DISTRITO FEDERAL, 2016, Art. 10.º).

Já no Espírito Santo, orientado pela Instrução de Serviço nº 0585-P, de 30 de novembro de 2017, o Sistema de Inteligência tem como finalidades organizar, orientar, supervisionar e controlar as atividades de inteligência do Instituto de Atendimento Socioeducativo do Espírito Santo (IASSES) para assessorar o processo decisório.

A Atividade de Inteligência Socioeducativa do IASSES é o exercício permanente e sistemático de ações especializadas para identificação, acompanhamento e avaliação de ameaças reais ou potenciais no âmbito da socioeducação, orientadas para produção e salvaguarda de conhecimentos necessários para assessorar o IASSES na tomada de decisões, para o planejamento e execução de uma política Socioeducativa. (IASSES, 2017, Art. 3.º).

Nesse sentido, a atividade de inteligência na socioeducação tem se constituído, cada vez mais, como uma ferramenta de gestão. Seu exercício diário de captação, extração e socialização de informações não deve ser desempenhado exclusivamente pelos agentes socioeducativos, mas por todos os membros do corpo funcional. Ou seja, a atividade subsidia a gestão para garantir a existência de uma segurança preventiva que contribua para a tomada de decisão, pactuação, elaboração e execução dos instrumentos pedagógicos do programa socioeducativo. Além disso, esse compartilhamento de informações proporciona integração entre os setores do programa socioeducativo e, esperamos que realize uma incidência e contribua para o fortalecimento do trabalho coletivo.

¹⁴ *Tem início seminário que debate a segurança na socioeducação* (CNMP, 2017); *Atividade de Inteligência no Sistema do Estatuto da Criança e do Adolescente – Aspectos Teóricos e Práticos* (MPGO, 2017); *Profissionais debatem procedimentos de segurança e inteligência na socioeducação* (FASEPA, 2019).



Mas o que é segurança socioeducativa?

Compreendemos que a segurança e a disciplina são instrumentos indispensáveis à viabilização do percurso socioeducativo e de um atendimento individualizado do adolescente. Constituem-se como condição imprescindível para se atingir os objetivos da medida socioeducativa diante das determinações emanadas dos ordenamentos jurídicos.

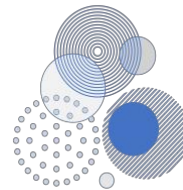
A segurança socioeducativa deve estar sustentada na perspectiva dos cuidados pautados nos direitos humanos, visto que sua ausência possibilita o estabelecimento de situações de barbárie na relação entre os próprios adolescentes e destes com os servidores. Portanto, compreendemos que **as condições de segurança socioeducativa são aquelas que garantem a integridade física, moral e psicológica dos adolescentes, funcionários e visitantes** e, por excelência, devem promover confiabilidade e a estabilidade nas relações interpessoais e intersetoriais do trabalho na socioeducação.

Possivelmente essa conceituação não seja novidade para você, ainda assim, por vezes o tema é fonte de polêmicas e divergências. Então, vamos aprofundar um pouco mais?

Segundo o SINASE (2006), são três os níveis em que se devem adotar medidas de segurança para a garantia das integridades física, psicológica e moral dos adolescentes: a) no relacionamento entre os adolescentes; b) no relacionamento dos adolescentes com os profissionais; e c) no relacionamento dos adolescentes com a realidade externa.

Então, quando o Estado priva alguém de liberdade, assume, obrigatoriamente, a responsabilidade de cuidar desse sujeito, e o primeiro dever de cuidado é o de garantir a segurança no sentido *lato sensu*: dos adolescentes privados de liberdade, dirigentes, funcionários, visitantes, familiares, enfim, de todos os membros da comunidade socioeducativa.

Nesse alicerce, aplicam-se instrumentos de intervenção de forma interdependente e em momentos específicos da execução da medida, compondo, cada qual, uma finalidade no processo socioeducativo. Então, **segurança socioeducativa é um método de cuidado e proteção do adolescente e dos servidores envolvidos no programa de atendimento**. É a segurança que possibilita que a rotina institucional seja realizada de maneira tranquila. O



que você pensa dessa definição? Faz sentido? Anote seus pensamentos sobre a segurança socioeducativa e discuta com seus colegas.

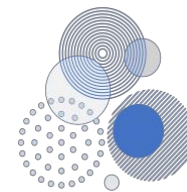
Nesse sentido, a função primária da segurança é garantir que os adolescentes tenham acesso aos direitos fundamentais viabilizados na instituição: direito à saúde, à educação, à qualificação profissional, dentre outros. A segurança proporciona condições para que as atividades pedagógicas aconteçam periodicamente e não o contrário. Quando o setor da segurança cancela, adia, interrompe e atua para diminuir ou extinguir aulas e demais atividades pedagógicas, *contraditoriamente* está se opondo aos motivos da sua existência.

Nas recomendações do SINASE (2006), a segurança foi considerada indispensável para a execução das medidas socioeducativas, sendo um elemento estruturante para a gestão pedagógica. Ela deve garantir o bem-estar de profissionais e jovens atendidos no sistema bem como viabilizar condições de realização das rotinas e do atendimento institucional.

Esse cotidiano na unidade de privação é comumente denominado de rotina e tem uma finalidade que se expressa por meio das experiências humanas e de suas determinações sociais que se objetivam e se materializam cotidianamente entre muros e pessoas. Nesse contexto, o que geralmente importa é a utilidade prática das ações humanas, nos seus significados e contextos.

A formalização das rotinas é necessária para que o trabalho do agente socioeducativo possa se desenvolver de forma que o planejado seja executado no cronograma diário durante aquele plantão. Ela pode ser considerada atos práticos. É o estabelecimento de um cronograma diário, uma forma de se planejar a gestão de um centro de atendimento, envolvendo a execução do procedimento do adolescente e a gestão de todos os funcionários. De certa maneira, é um instrumento de gestão.

Mas, nunca devemos perder de vista as manifestações subjetivas dos sujeitos que se apresentam a nós. As reflexões da pesquisa *Por uma práxis do fazer socioeducativo: reflexões sobre o movimento de (re)construção metodológica da UAMA- Paranoá e as suas contribuições para a política de atendimento em meio aberto no DF*, de Juliana Duarte Arraes



(2019), nos ajuda nesse alerta tão importante. Para além das obrigações que são impostas aos trabalhadores em virtude da lógica de gestão das vidas institucionalizadas,

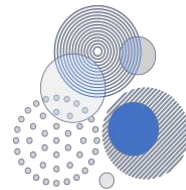
a realidade dinâmica dessas mesmas vidas e seus diferentes contextos, que escapam às capturas de prazos para registros e à racionalização do cotidiano, também se impõem de forma incontornável, flagram inúmeras contradições entre as próprias instituições que às atravessam e nos fazem transitar entre diversos espaços: **da procedimentalização impessoal à imediaticidade mobilizada e empática; da hierarquia institucional aos encontros imprevistos e seus ainda mais imprevisíveis processos de criação de vínculos; da demanda por atendimento com horários marcados ao tempo subjetivo dos “avanços” em cada acompanhamento socioeducativo**, entre outros aspectos (ARRAES, 2019, p. 116).

Toda organização deve ter um conjunto de normas e regras que regulem a sua atividade traduzida em um documento que esteja disponível para a consulta da comunidade socioeducativa. Contudo, esse cronograma diário não pode ser uma repetição do fazer, uma reprodução rígida, enviesada e descolada da realidade dos adolescentes e do corpo de funcionários.

Você já ouviu a expressão de que a rotina emburrece, embrutece e obstaculiza a apreensão da realidade? Pois é, expressões como essas são usadas em situações em que a reflexividade perde espaço para a rotinização.

Algumas das formas de se quebrar essa rotinização e a não reflexão que dela deriva em forma de mecanização de atividades são o diálogo, a reflexão, a oficina da palavra, os círculos restaurativos, a assembleia com socioeducandos, a reunião da equipe multidisciplinar, entre muitas outras possibilidades que podem permitir aos indivíduos transcender esse cotidiano, avaliando e refazendo, de forma singular.

Nos centros socioeducativos existem *as rotinas ordinárias e as extraordinárias*. A condução ou movimentação do adolescente dentro do ambiente de privação é uma rotina ordinária. Essa rotina engloba o que foi planejado para o cronograma do dia ou da semana. Já as rotinas extraordinárias são estabelecidas por algum motivo institucional interno ou externo, não previsto, como audiências judiciais, visita de algum familiar ou mesmo quando uma autoridade do Sistema de Justiça ou rede de apoio solicita determinada ação com o adolescente dentro ou fora do perímetro da instituição.



Em qualquer situação, as rotinas, antes de serem efetivadas, devem ser cuidadosamente planejadas e analisadas por, no mínimo, um corpo diretivo. As ações preventivas são rotineiramente o andamento normal da unidade, escondem, contudo, o potencial de, ao serem malconduzidas, não identificadas ou menosprezadas, transformarem-se em situações de crises complexas.

Antes de se planejar e estruturar o cronograma da unidade, deve-se escrever, coletivamente, o Regimento Interno, preferencialmente com modalidades efetivas de participação dos adolescentes e familiares. Certas rotinas exigem o máximo de atenção e são realizadas várias vezes durante um plantão como fazer revistas em itens e pessoas, entregar refeições, utensílio de higiene pessoal e alimentação, abrir e fechar uma porta, destravando e travando cadeados e parafusos.

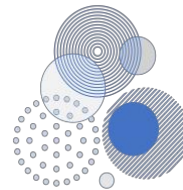
As pesquisas de Souza (2012) e de Vinuto (2019), ao estudarem os agentes socioeducativos, observaram que, com o passar do tempo, emergem sentimentos, crenças e valores ambivalentes a respeito dos adolescentes, de seus atos infracionais, das medidas socioeducativas e da própria identidade profissional que vai se constituindo.

Se o agente socioeducativo perder as determinações da vida cotidiana, anulando toda a possibilidade de que essas relações possam ter uma dimensão de cuidado e autocuidado, uma forma educativa de se posicionar no polo direcionador da relação entre ele e o adolescente, esse agente vivenciará apenas a rotinização que o afetará em níveis crescentes e alienantes.

A atenção ao cotidiano representa o cuidado gerencial da segurança socioeducativa como um todo. Esse cuidado cabe a todos os servidores, indistintamente, mas constitui-se em agenda específica e permanente da equipe de agentes socioeducativos, com vistas a garantir a efetivação das práticas educativas evitando situações limite, geradoras de estresse.

Sintetizando!

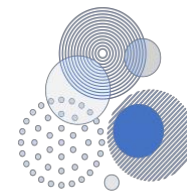
Ao finalizarmos este módulo sobre a institucionalização de adolescentes, questões de segurança e inteligência das ações socioeducativas, esperamos que você tenha refletido sobre os contextos determinantes desta sociedade como os efeitos do Estado penal, sua



influência no cotidiano das instituições privativas de liberdade e no exercício dos profissionais que atuam com socioeducação.

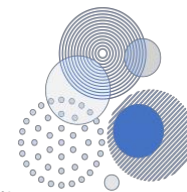
Nossa perspectiva, ao falarmos da organização do dia a dia, da criação e manutenção de rotinas, do saber como será o dia seguinte, seja do adolescente ou do funcionário, é um posicionamento teleológico que poderá ser um meio de manutenção das condições mínimas de saúde mental de adolescentes e, especialmente, de servidores.

O caminho trilhado neste percurso formativo teve como pressuposto filosófico que todos os trabalhadores da socioeducação são fundamentais, ainda que guardadas suas atribuições e competências específicas. Desejamos que as oportunidades de capacitação façam a diferença em cada exercício profissional e programa de atendimento.

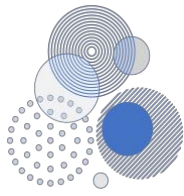


Referências

- AGUINSKY, Beatriz; CAPITÃO, Lúcia. *Violência e socioeducação: uma interpelação ética a partir de contribuições da Justiça Restaurativa*. Disponível em: Rev. Katál., v. 11, n. 2, p. 257-264, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802008000200011>
- ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão. O novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ARRAES, Juliana Duarte. *Por uma práxis do fazer socioeducativo: reflexões sobre o movimento de (re)construção metodológica da UAMA-Paranoá e as suas contribuições para a política de atendimento em meio aberto no DF*. Dissertação (Estudos Culturais). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-16012020-120827/pt-br.php>
- BRASIL. *Levantamento Nacional do Sinase 2017*. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/LevantamentoAnualdoSINASE2017.pdf>
- COSTA, Ricardo Peres da. *O trabalho do agente de segurança socioeducativo na socioeducação: processos de estranhamento e alienação na construção de uma identidade profissional*. Tese (Serviço Social e Política Social). Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina, 2020. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000232523>.
- DISTRITO FEDERAL. *Decreto nº 37.896, de 27 de dezembro de 2016*. Brasília: GDF, 2016. Disponível: <http://www.crianca.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/DECRETO-REGIMENTO-INTERNO-DA-SECRETARIA-DE-ESTADO-DE-POLITICAS-PARA-CRIAN%C3%87AS-1.pdf>.
- FASEPA. *Profissionais debatem procedimentos de segurança e inteligência na socioeducação*. Disponível em: <http://www.fasepa.pa.gov.br/?q=node/1326>. 2019.
- FRASSETO, Flávio A. *Execução da Medida Sócio-Educativa de Internação: Primeiras Linhas de uma Crítica Garantista*. In ILANUD, ABMP, SEDH e UNFPA (Orgs.), *Justiça Adolescente e Ato Infracional: Socioeducação e responsabilização* (pp. 303- 341). São Paulo: ILANUD, 2006. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/ilanud/book_just_adol_ato_infrac.pdf
- IASES. *Iases capacita servidores em atividade de Inteligência*. Disponível em: <https://ias.es.gov.br/Not%C3%ADcia/ias-es-capacita-servidores-em-atividade-de-inteligencia>. 2017.
- IASES. *Instrução de Serviço nº 0585-P de 30 de novembro de 2017*. Espírito Santo: IASES, 2017. Disponível em: <https://ias.es.gov.br/Media/iases/Arquivos/SISTEMA%20DE%20INTELIG%C3%8ANCIA%20DO%20IASES%20-%20SIIASES.pdf>.
- KONZEN, Afonso Armando. *Fundamentos do Sistema de Proteção da Criança e do Adolescente*. *Revista do Ministério Público do RS*, Porto Alegre, n. 71, p. 85-11, 2012.
- MBEMBE, Achille. *Necropolítica. Arte e ensaios*, n. 32, p. 123-151, dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>



- MISSE, Michel. Notas sobre a sujeição criminal de crianças e adolescentes. In: SENTO-SÉ, João T.; PAIVA, Vanilda P. (orgs). *Juventude em conflito com a lei*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006. (2006).
- MORAES, Saulo Rodrigues. *Centros de Internação de Adolescentes: o trabalho em meio a estigmas, agressões e afetos. Saúde mental dos agentes de segurança socioeducativos*. Dissertação (Psicologia Social). Belo Horizonte: UFMG, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/TMCB-7X9KCL>
- MPGO. *Atividade de Inteligência no Sistema do Estatuto da Criança e do Adolescente: Aspectos Teóricos e Práticos*. 2017. Disponível em: <http://www.mpggo.mp.br/portal/noticia/atividade-de-inteligencia-eca--2#.YQb281NKhLB>.
- SILVA, Anabella Pavão da. *Os novos “Capitães da Areia” e a atualidade do Estado Penal: uma análise sobre os fundamentos históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais do Sistema Socioeducativo brasileiro*. Tese (Doutorado em Serviço Social). Franca: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/192203/SilvaAP_te_franca.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- SOUZA, Tatiana Yokoy. *Processos de desenvolvimento de educadores sociais do sistema de medidas socioeducativas: indicadores de formação*. Tese (Psicologia). Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/12340>
- VALENTE, Fernanda P. R.; LOPES DE OLIVEIRA, Maria Cláudia S. Para além da punição: (re)construindo o conceito de responsabilização socioeducativa. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 15, nº 3, 2015, p. 853-870. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4518/451844505005.pdf>
- VINUTO, Juliana. *O outro lado da moeda: o trabalho de agentes socioeducativos do estado do Rio de Janeiro*. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- WACQUANT, Loïc. *As prisões da miséria*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- WACQUANT, Loïc. *Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos da América*. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Revan, 2003.
- WAISELFISZ, Julio Jacobo. *Violência Letal Contra as Crianças e Adolescentes do Brasil*. FLACSO, 2015. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2016/06/Viol%C3%Aancia_Letal_web.pdf
- ZAMORA, Maria Helena. *Para além das grades: elementos para a transformação do sistema socioeducativo*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2005.
- ZENERATTI, Gabriella Mariano Munhoz. *A dimensão ética na elaboração de relatórios sociais: reflexões sobre o cotidiano profissional*. Dissertação (Serviço Social e Política Social). Londrina, PR: UEL, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000207964>.



Sobre o autor

Ricardo Peres da Costa

Doutor e Mestre em Serviço Social e Política Social pela Universidade Estadual de Londrina, graduado em Filosofia e em Gestão de Segurança Pública. Pesquisador em Socioeducação. Possui experiência nas áreas de segurança socioeducativa, de gestão pública e na atuação direta no campo da socioeducação, onde percorreu caminhos como agente socioeducativo, diretor de unidades e Coordenador Nacional do Sinase. Participou da construção de conteúdos, metodologias e procedimentos de implantação da Escola Nacional de Socioeducação (ENS).

MÓDULO III

PRÁTIS SOCIOEDUCATIVA EMANCIPADORA

Leonardo Ortegal
Universidade de Brasília

Práxis socioeducativa emancipadora

Leonardo Ortegá

Socioeducadores¹, saudações!

Que bom que você conseguiu avançar até esta etapa, prezado/a cursista! Esperamos que tenha conseguido realizar bons estudos e reflexões críticas sobre as *diferentes possibilidades de adolescência no Brasil e suas vulnerabilidades*, e também sobre o processo de *responsabilização no atendimento socioeducativo*, tanto nas questões de segurança e inteligência, quanto nos aspectos psicossociais e educacionais.

Dando sequência a esse processo de formação, vamos agora discutir as possibilidades de uma *Práxis socioeducativa emancipadora*. Trata-se de um tema fundamental, se quisermos de fato transformar a trajetória dos adolescentes do sistema socioeducativo e, com isso, darmos mais um passo na transformação da sociedade em que vivemos.

Para esta seção, nossa proposta é discutir sobre os significados de cada palavra de importância que esse módulo apresenta, desenvolvendo as ideias fundamentais que se desdobram a partir delas, ao mesmo tempo que refletimos sobre as questões práticas que essas discussões nos apresentam.

Mediação de Trajetórias Juvenis: As trajetórias de um jovem vulcão

Você teve a oportunidade de estudar, ainda no primeiro módulo, sobre as adolescências. Como você deve se recordar, lá foi bastante enfatizado que o processo de adolecer é singular, individual e único, isto é, não existe uma única maneira de ser

¹ Adotou-se, ao longo deste livro a linguagem não-binária ou neutra de modo a não demarcar gênero no discurso linguístico. O uso da vogal "e" no lugar de terminações binárias "a" ou "o" é uma forma de tornar as palavras neutras. A linguagem não-binária foi utilizada especialmente nas referências aos participantes deste curso, a saber, socioeducadore (singular) e socioeducadores (plural).



adolescente. E justamente para realçar a diversidade de experiências de adolescer tem-se usado a terminologia adolescências, no plural.

Inspirado nas adolescências, Luiz Gonzaga de Freitas Filho escreveu um poema que foi bastante difundido no campo da educação e da responsabilização quando o educador Antônio Carlos Gomes da Costa o incluiu no prefácio de seu livro *Pedagogia da Presença: da solidão ao encontro*. O poema de Luiz Gonzaga se chama *Jovens Vulcões*, e nos suscita reflexões fundamentais para pensarmos os desafios e as possibilidades apresentadas pela adolescência². Te convido a lê-lo com a sensibilidade apurada.

JOVENS VULCÕES

Luiz Gonzaga de Freitas Filho

<i>Quando chegamos e contemplamos a paisagem</i>	<i>Estremeciam nossos corações</i>
<i>Sentimos medo dos jovens vulcões silenciosos</i>	
<i>Que ameaçavam nos derreter</i>	<i>De verdadeiros habitantes da encosta</i>
<i>Com suas lavas incandescentes</i>	<i>Acostumamo-nos aos jovens vulcões</i>
	<i>Que na angústia de sua colérica opressão</i>
<i>Temíamos morrer queimados</i>	<i>Expeliam suas emoções incandescentes</i>
<i>Pelo ódio vermelho das brasas</i>	<i>De ódio e de dor</i>
<i>Descendo pelas encostas áridas</i>	
<i>Em busca de espaço e liberdade</i>	<i>Se assim não fosse</i>
	<i>A terra explodiria</i>
<i>Não sabíamos do momento das erupções</i>	<i>De fúria e desespero</i>
<i>Que fariam a terra estremecer</i>	
<i>Nem das fendas que nos engoliriam</i>	<i>Cessado o estrondo</i>
<i>Para sempre</i>	<i>E vomitadas as lavas necessárias</i>
	<i>Os vulcões aliviados</i>
<i>Paramos temerosos</i>	<i>Retornam à sua beleza natural</i>
<i>E erguemos tenda provisória</i>	
<i>Aguardando a catástrofe</i>	<i>Hoje preferimos viver na encosta</i>
<i>Os primeiros tremores nos assustaram</i>	<i>Entre os vulcões que rugem e explodem</i>
<i>Mas nossa tenda não foi desmontada</i>	<i>Do que no pântano</i>
<i>Nossos corações pularam de medo</i>	<i>Entre cobras que picam</i>
<i>Mas a hecatombe não aconteceu</i>	<i>Escondidas sob as folhas</i>
<i>Outros sismos se sucederam mais fortes</i>	<i>Jovens vulcões</i>
<i>Nossos corações se acostumaram</i>	<i>Jovens vulcões</i>
<i>E construímos nossa morada definitiva</i>	<i>Ficaremos em paz</i>
<i>Os tempos passaram...</i>	<i>Quando os homens entenderem</i>
<i>Os sismos, as erupções e o estrondo</i>	<i>Tuas explosões.</i>

² A faixa etária considerada juventude pode variar, a depender das instituições que a definem. No Brasil, no mesmo ano em que o Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) publicou sua resolução conhecida como *SINASE*, o Conselho Nacional de Juventude publicou a *Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas*, prevendo sua abrangência dos 15 aos 29 anos, dividida em jovens-adolescentes e jovens-jovens, e jovens-adultos.



O que esse poema te faz refletir?

Como sujeitos ativos no seus processos de desenvolvimento e no contexto social em que vivem, os e as adolescentes têm mostrado, de diferentes maneiras, que têm potencial para construir possibilidades existenciais, sociais e políticas muito inovadoras.

Os questionamentos adolescentes e da primeira juventude são, de fato, maneiras de fazer erupção problematizações que, muitas vezes, nós, adultos/as, já não exercitamos mais. Acontece que, nesse processo, as formas de um adolescente derramar sua inconformação são de caráter transgressivo. É comum nessa trajetória que adolescentes transgridam a lei, da mesma maneira que é também comum que as condições sociais e econômicas de cada adolescente os levem a cometer transgressões diferentes, ou terem também julgamentos morais diferentes pela sociedade.

Não é incomum que indivíduos, hoje adultos considerados bem-sucedidos, tenham cometido atos ilícitos, como furtos ou roubos, pichação ou outras formas de dano ao patrimônio, descumprimento de regras escolares, e uso de substâncias ilícitas. Entretanto, quando estes adolescentes possuem recursos familiares, sociais e econômicos mais consistentes, costumam receber um julgamento moral mais compreensivo pela sociedade. Não por acaso a ausência de adolescentes dos bairros mais ricos em cumprimento de medida socioeducativa de internação, por exemplo. Os comportamentos transgressores têm suas consequências atenuadas pela atuação de advogados particulares, e são ressignificados por meio de terapia, prática de esporte, viagens, bens materiais, entre outros recursos que permitem com que esse indivíduo, na fase adulta, venha a aproveitar criticamente a relação entre o certo e o errado, o lícito e o ilícito, e possa colaborar a partir de suas vivências para a construção de novas concepções e ações no âmbito da sociedade.

No entanto, quando se trata de adolescentes que não dispõem desses recursos, o cumprimento de medidas socioeducativas está sempre presente no rol de possibilidades. Como demonstram os dados obtidos no censo sobre o sistema socioeducativo, ou apenas os adolescentes em situação de pobreza cometem atos infracionais, ou o nosso sistema de justiça juvenil está definitivamente voltado para os adolescentes mais pobres da nossa sociedade. De uma forma ou de outra, o desafio que nos compete nesse módulo é o de pensar uma *práxis* socioeducativa que seja emancipadora para os e as adolescentes com os/as quais trabalhamos em nosso cotidiano.



Práxis e emancipação: o que estas palavras nos querem dizer?

Em 2016, um jovem negro chamado Mychal Denzel Smith lançou um livro que teve grande repercussão nos Estados Unidos. *Invisible man, got the whole world watching: A young black man's education*, que poderíamos traduzir por *Homem invisível, tem o mundo inteiro o assistindo: a educação de um jovem homem negro*, é uma autobiografia e ao mesmo tempo uma contundente análise da sociedade moderna.

Escrito anos antes de completar trinta anos, Mychal reflete sobre suas imaturidades, as injustiças e covardias da vida de jovens pobres e negros, sobre o caráter ilusório dos caminhos mais fáceis que se trilha por crimes, e sobre as transformações que foi capaz de realizar até chegar ao final de sua juventude. Inspirado por sua história complexa, a professora Melissa Harrys-Perry, ao escrever o prefácio do livro, propõe a seguinte pergunta: “o que aconteceria se todos aqueles garotos negros abatidos por balas tivessem a chance de cometer erros, ler livros, se apaixonar, aprimorar habilidades, tomar novos caminhos e crescer?” (tradução livre).

Em nosso caso, não se trata de adolescentes assassinados, mas apreendidos por um sistema que, sabemos, pode facilmente incidir como um complicador na trajetória destes sujeitos. Se tomarmos emprestado a pergunta da professora Melissa e adaptarmos à temática de nosso curso, a pergunta que poderíamos propor é: “o que aconteceria se todos aqueles garotos em cumprimento de medida socioeducativa tivessem a chance de cometer erros, serem responsabilizados, terem acesso a uma socioeducação emancipadora, encontrar novas possibilidades, tomar novos caminhos e crescer?”.

Adultos que atravessassem dificuldades em sua adolescência, tivessem conhecido as fragilidades e as potencialidades do sistema de justiça juvenil, e ressignificassem suas trajetórias teriam uma perspectiva especial para pensar as questões da nossa sociedade e contribuir com ela. Mas para que essas histórias se intensifiquem, precisamos, de fato, de socioeducadores dotados de uma *práxis emancipadora*. Mas afinal, do que estamos falando quando recorremos a essas palavras?



Muito mais do que uma prática: um modo de vida, um projeto de mundo

É comum encontrar em falas e textos a palavra *práxis* sendo empregada como sinônimo de *prática*, ou mesmo de *prática profissional*. Entre as ainda poucas produções bibliográficas que se referem ao trabalho socioeducativo pelo termo *práxis*, é recorrente que o emprego deste termo não seja discutido e aprofundado, fazendo com que tenha o mesmo significado que *prática*. No entanto, apesar de terem uma grafia semelhante, estas palavras possuem diferenças importantes, além de nos provocarem de maneiras diferentes. Costumamos pensar o momento da prática profissional como um sinônimo para a execução de nosso trabalho, o que geralmente induz nosso pensamento a deixar a parte da *teoria*, da *formação*, e dos *princípios filosóficos* em um ‘departamento’ separado do departamento da *prática*.

A *práxis*, por outro lado, aqui apresentada de maneira didática e simplificada, nos provoca a ir além: a realidade nos move a pensar em um plano de ação, isto é, um plano de trabalho. Esse trabalho pensado, planejado, terá contornos diferentes na medida em que também forem diferentes as demandas, os princípios e a leitura de realidade que o subsidiam. Por exemplo: quando observamos, em legislações anteriores ao ECA, que a medida de liberdade assistida era concebida como “liberdade vigiada”, percebemos que o exercício profissional esperado nesse contexto poderia ter muito mais a ver com uma postura de controle e vigilância de adolescentes considerados perigosos, do que com uma prática que realmente tivesse objetivos de emancipação para aquele sujeito.

Karl Marx é o pensador que, ainda no século XIX, atribui ao termo *práxis* esta concepção ampliada e complexa. Para o autor, esta é uma das principais características que nos torna humanos, e a *práxis* genuína é aquela que nos levaria justamente à *emancipação* humana, isto é, à superação do reinado das desigualdades, das necessidades, e ao alcance do reino das liberdades e da poesia. O que fugir disso não passa de trabalho alienado³.

Como vimos, *práxis* é teoria e prática juntas. Mas é importante destacar o que parece um mero detalhe, mas é fundamental. Por mais contraintuitivo que pareça, não é a teoria que precede a prática, e sim o contrário. É o contato com a realidade, o contato com os sujeitos, suas histórias e os desafios institucionais que levará cada socioeducadore a

³ Para quem quiser se aprofundar, Marx tratou desse tema em diversas obras, mas vale destacar, entre elas, os Manuscritos econômico-filosóficos e também o livro *A ideologia alemã*.



elaborar reflexões e sistematizá-las, isto é, teorizar sobre esta realidade, a fim de retornar a ela para efetivar um trabalho melhor do que o trabalho anterior. Nesse sentido, e entendendo que o desenvolvimento da humanidade está diretamente relacionado ao poder da educação e da solidariedade genuína, uma *práxis socioeducativa* deve ser, necessariamente, emancipadora.

Esse poder de aprender, de aprimorar, e de persistir é uma das mais encantadoras capacidades humanas, não acha?

Não é difícil perceber que a efetivação dessa práxis é um desafio que requer bastante dedicação e competência. Requer enfrentarmos sistematicamente e com seriedade algumas questões: Qual tem sido a nossa prática socioeducativa no cotidiano? Ela possui criticidade ou simplesmente reproduz a lógica do mundo atual? Esta prática tem sido acompanhada de reflexões e produções teóricas, ou tem sido uma repetição mecânica e automática? O meu trabalho socioeducativo individual está conectado ao trabalho dos demais socioeducadores, ou tenho feito meu trabalho de maneira atomizada? E ainda, que valores e visões de mundo têm fundamentado esta prática, a que interesses e propósitos ela tem atendido?

No caminho para chegar até aqui, deve ter ficado evidente que esta formação em socioeducação não é imparcial. Entre os muitos propósitos aos quais um sistema de justiça juvenil pode servir, esta formação está alinhada aos propósitos de maior desafio: fazer com que, a partir de uma prática infracional, encontre-se uma possibilidade para a transformação, não apenas de um jovem, mas da comunidade humana. É como afirma a ideia por trás da palavra africana *ubuntu*: estamos todos relacionados. A humanidade de um está condicionada à humanidade de todos. Essa perspectiva, quando levada a sério, conseqüentemente nos leva a trabalhar junto ao/a socioeducando/a, mas não nos restringindo ao trabalho com ele/a. O Plano ‘Individual’ de Atendimento, por exemplo, adquire uma nova profundidade, pois passa a ser incontornável a realização de um trabalho concomitante junto à sua família, e até mesmo junto ao seu bairro. Em última análise, nos



leva a pensar se o modelo de sociedade que temos é capaz de comportar o projeto de humanidade na potência que este possui.

O livro de que falamos no começo desse módulo, *Pedagogia da presença*, propõe uma jornada *da solidão ao encontro*. E na perspectiva aqui apresentada, a responsabilidade dos passos na direção desse encontro, dessa reconciliação com a humanidade, precisa ser reconhecida e assumida pelo adolescente, mas também precisa ser assumida pela comunidade, cidade, e país em que este adolescente cresceu, se desenvolveu, e no qual encontrou na prática de atos infracionais um mal elaborado projeto de vida. Essa mesma comunidade que agiu ou se omitiu em favor da construção desse distorcido projeto de vida, necessita ser corresponsável pela sua reconstrução. Nesse sentido, se faz novamente evidente que a genuína práxis socioeducativa visa não só a educação transformadora do adolescente, mas também de sua rede e de seu território. A práxis socioeducativa visa a *emancipação*, levando-nos a dizer que a práxis socioeducativa é muito mais do que uma prática, é um modo de vida, é um projeto de mundo. E *emancipação*, o que essa palavra de fato pode significar?

“*Liberdade é pouco*”...

O que a prática socioeducativa de hoje constrói no futuro? Geralmente, o cotidiano da execução de uma medida socioeducativa costuma ser tão repleto de demandas imediatas que, só mesmo criando um momento de capacitação como esse, é que reflexões mais ampliadas e profundas se fazem possíveis, se adensam, e ganham vida própria no cotidiano profissional. O trabalho socioeducativo é capaz de promover emancipação? E se é capaz, ele tem conseguido concretizá-la?

Quando estudamos a fundo o histórico do que hoje são as medidas socioeducativas, observamos que suas origens remontam à gestão da infância desvalida, dos herdeiros da abolição do escravagismo desprovido de condições de subsistência na sociedade de trabalho assalariado, da correção e da repressão à ‘situação’ irregular das crianças e adolescentes das frações mais desguarnecidas da sociedade, sem nunca, de fato, visar uma transformação dessa realidade. No contexto atual, sob a vigência do ECA e depois do SINASE, a proposta de trabalho socioeducativo ganhou nova concepção. Não se restringe apenas à correção/repressão, mas é orientada pela garantia de uma infância e uma



adolescência, cuja plenitude se efetiva na medida em que se garantem direitos que um ser humano nessas etapas de formação deveria possuir. No entanto, quanto, de fato, essa perspectiva tem sido efetivada? Ou ainda, quão possível é a efetivação de tal projeto de infância e adolescência na realidade social em que vivemos?

Ao discutir a ideia de emancipação, Marx (2010), ainda em sua juventude, observa a necessidade de estabelecer distinções em seu significado. Considera como *emancipação política* a forma capitalista de cidadania, quando comparada às formas sociais anteriores (como o feudalismo e o próprio escravismo, para países colonizados como o Brasil), apontando, todavia, seus limites. A superação destes limites e, portanto, a superação da dinâmica de exploração humana, e da dinâmica que produz simultaneamente acumulação para uma elite e escassez para muitos, significaria o que o autor denominou como *emancipação humana*. O patamar de emancipação política possui um caráter contraditório. Se por um lado representa um avanço, uma melhora nas condições de vida dos grupos mais vulneráveis da sociedade em comparação com o que havia no passado, por outro lado, esse avanço demonstra ter pilares frágeis. Isso por conta da própria dinâmica de acumulação e exploração que rege esta sociedade, e que permite uma realidade abastada para uma minoria, e um misto de labuta e pobreza para a maioria.

Não precisamos ir longe para observar tal fragilidade. A própria realidade desencadeada pela pandemia da Covid-19 que estamos enfrentando lançou inúmeras famílias de volta à fome⁴, mas ao mesmo tempo aumentou os rendimentos entre as frações de maior poder econômico⁵. Tudo isso nos indica a importância de não perder de vista que, se a nossa prática, ou melhor, a nossa práxis socioeducativa pretende ser de fato emancipadora, precisaremos agir buscando cada vez mais a expansão dos direitos e recursos sociais que possibilitem aos socioeducandos a efetivação das transformações em suas vidas, sem perder de vista a necessidade de pensarmos um mundo que tenha como

⁴ Dados oficiais do Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar em Contexto de Covid revelam que 55,2% da população brasileira sofre alguma ameaça ao direito aos alimentos. Cf.: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2021/05/22/fome-provocada-pela-pandemia-atinge-19-mi-de-brasileiros-diz-levantamento.htm>

⁵ O estudo realizado pela OXFAM Brasil revela que Bilionários da América Latina aumentaram seu patrimônio em 48,2 bilhões de dólares durante a pandemia. Cf.: <https://www.oxfam.org.br/noticias/bilionarios-da-america-latina-e-do-caribe-aumentaram-fortuna-em-us-482-bilhoes-durante-a-pandemia-enquanto-maioria-da-populacao-perdeu-emprego-e-renda/>



pilares a partilha, a solidariedade e a dignidade humana. Será que os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa se dão conta da dinâmica social em que vivem? Em que medida estes temas tem sido objeto de reflexão nas unidades de atendimento socioeducativo? Rodas de conversa, oficinas de produção de texto ou de outras expressões (música, desenho...), filmes reflexivos... e inclusive ideias novas, ideias que “ainda não têm nome” podem despertar nos sujeitos envolvidos esse desejo inominável por algo mais que liberdade.

É interessante pensar que essa discussão que até aqui realizamos a partir de grandes filósofos e de pesquisadores contemporâneos, é possível ser realizada também a partir de referências mais simples, e até mais intuitivas, como é o convite a se pensar um *cenário ideal*. Assim como fizeram os Saltimbancos, que fugiam de realidades de exploração e opressão e, num dado momento de sua jornada, se colocaram a pensar como seria *A Cidade Ideal*.

Se você não conhece, ou se há muito tempo não ouviu a trilha sonora do musical Saltimbancos, essa pode ser uma atividade bastante inspiradora.

Para aqueles quatro animais, a cidade de amores teria alamedas verdes, e todos os trabalhadores haveriam de ser crianças. Nós vivemos em uma sociedade adultocêntrica, isto é, uma sociedade em que os adultos estão sempre no centro. Porém, inspirado nos Saltimbancos e em todos os belos esforços de promoção do *protagonismo infantil*, vale a pena aceitar o convite e pensar: como seria o nosso mundo se uma criança amorosa o governasse? Que prioridades esse governo teria? Crianças e seus desejos genuínos, adolescentes e seus questionamentos e provocações... é possível que a saída emancipatória que nós, adultos, já tão conformados com o mundo que temos, tentamos construir para estes sujeitos, esteja nas mãos deles mesmos.

A emancipação precisa ocorrer em conjunto ou não acontecerá. Pensar que somente os socioeducandos necessitam se emancipar é não compreender a própria posição de interdependência na construção daquele *mundo dos sonhos*. Não é *práxis*. É educação



“bancária”⁶ e alienada. Numa relação mediada pela práxis emancipadora, o profissional também é chamado a repensar sua própria vida, seu contexto, e a sociedade em que estamos inseridos. É chamado a repensar criticamente, por exemplo, se nós mesmos acreditamos na suficiência daquilo que é oferecido àqueles adolescentes que estão em cumprimento de medida socioeducativa por terem buscado, em que pese de maneira ilícita, recursos para desfrutar dos bens de consumo que são oferecidos a eles pela propaganda que nos induz a acreditar que é preciso muito se Ter para Ser.

Não seria também criminoso, e conseqüentemente passível de punição, o assédio que é realizado por diversas vias em nossa sociedade, e que induz todos nós a pensarmos que a única via para a nossa realização como pessoas no mundo é por meio do consumo de itens supérfluos e de um estilo de vida inacessível à grande maioria das pessoas? Por outro lado, numa via propositiva, uma das provocações que emerge do exercício da práxis é semelhante à dos Saltimbancos: qual seria o sistema socioeducativo dos sonhos? E o que de fato o impede de ser realizado?

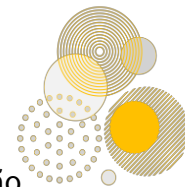
ATIVIDADE!

Como seria o sistema socioeducativo dos sonhos de um/a socioeducador/a como você? Pare e pense um momento.

Tente elencar pelo menos 3 características que seriam importantes nesse projeto ideal. Tome nota.

Um socioeducativo sonhado, uma práxis para se somar aos projetos emancipação humana. Nada disso se realiza sem liberdade. Mas, como nos instiga a poeta, “Liberdade é pouco. O que eu desejo ainda não tem nome”. A célebre frase de Clarice Lispector é capaz de justificar um Módulo à parte no percurso orgânico da formação de uma socioeducação emancipadora. Como as discussões mais profundas sobre liberdade não costumam partir

⁶ Esse é o termo utilizado por Paulo Freire para se referir aos modelos de educação que se assemelham a processos bancários, nos quais a escola, por meio do professor, ‘deposita’ a informação na cabeça do aluno. No socioeducativo, seu equivalente pode ser, por exemplo, a prática desqualificada de repetir conselhos morais para jovens sobre como a vida deles poderia ser diferente, sem, de fato, construir uma relação de confiança em uma caminhada educacional.



de acadêmicos convencionais e gestores, recorreremos a alguns artistas para essa reflexão. A começar por Lispector e sua célebre frase, que talvez nunca tenha sido “dissecada” e que, talvez também, nem possua uma verdade definitiva acerca de seu significado. Embora um tanto imprecisa e misteriosa, essa reflexão pode servir-nos de, pelo menos, duas reflexões fundamentais nesse Módulo 3.

A primeira delas é voltada ao adolescente. O desejo por liberdade é um desejo convencional. Esperado como sinal de saúde da parte de quem está, de uma forma ou de outra, preso. A práxis socioeducativa emancipadora deseja algo mais. Liberdade como projeto de vida, se entendida simplesmente como ausência de prisão, ausência de medida socioeducativa, é pouco para o trabalho proposto. O êxito para esta práxis reside em ver emergir daquele/a adolescente um ‘desejo’ maior. Reside em ver (re)nascer sua *esperança*⁷.

É reconhecer no sujeito adolescente um olhar para o mundo e para a sua própria realidade e, apesar de quaisquer pesares, enxergar caminhos para si. Se um adolescente não é capaz de identificar caminhos possíveis para a sua realização pessoal no contexto e no mundo em que existe, ele não está livre de fato, independente de ter ou não alguma medida socioeducativa para cumprir. Infelizmente, a realidade de grande parte dos adolescentes pobres, negros e moradores das periferias da sociedade, se desenvolve em meio a uma realidade e num mundo que lhes sinaliza o abandono do Estado e o peso injusto das desigualdades a todo momento. Ainda que não venham praticar atos infracionais (o percentual de adolescentes que trilham por esse caminho é baixíssimo, se comparado à população total de adolescentes⁸), estes adolescentes atravessam a experiência da vida sem brio, desesperançosos em relação à possibilidade de um futuro entusiasmante. A práxis socioeducativa emancipadora deve estar atenta a essa realidade, pois é para essas fileiras que os jovens egressos do sistema socioeducativo tendem a retornar⁹.

Já a segunda reflexão fundamental, precisamos reconhecer, se volta aos próprios

⁷ Uma discussão um pouco mais estendida sobre a esperança e desesperança no âmbito da socioeducação pode ser encontrada em Ortegá e Galiza (2018). Cf.: <https://www.projetoantiteses.com/textos>

⁸ A resolução SINASE, publicada pelo CONANDA (2006), apresentou esse levantamento à época. Dentre os 25 milhões de adolescentes existentes no Brasil, apenas 39.578 estavam vinculados alguma medida do sistema socioeducativo, representando, portanto, apenas 0,2% do total de adolescentes brasileiros.

⁹ Em “Homem na estrada”: trajetórias de jovens que saíram da medida socioeducativa de internação do Distrito Federal, Gomes e Ortegá (2020) abordam a realidade diversa do adolescente que conclui a medida socioeducativa.



profissionais do sistema socioeducativo. Como dito anteriormente, emancipação é obra de se construir em conjunto, pela própria natureza que possui. Entretanto, parafraseando o que ensina Paulo Freire¹⁰ sobre libertação (FREIRE, 2003), é importante reconhecer que ninguém emancipa ninguém, a humanidade se emancipa em comunhão. Isso significa que, de alguma maneira, o potencial emancipador do nosso trabalho está amalgamado ao potencial emancipador que aquela juventude em cumprimento de medidas socioeducativas possui em relação a nós mesmos. Isso remete, entre outros exemplos possíveis, à história real de Margherit Duvas, a educadora francesa que conheceu o então adolescente Roberto Carlos Ramos que cumpria a medida de internação na Febem em Minas Gerais. Duvas que, segundo biografia audiovisual foi responsável por desencadear as transformações na vida do jovem Roberto, também teve a vida radicalmente transformada ao encarar o desafio de amá-lo e educá-lo.

Não há uma receita pré-estabelecida para o sucesso da práxis socioeducativa emancipadora, mas uma das regras para o seu fracasso é trabalhar com estes adolescentes a partir da premissa de que, nessa relação, ‘nós’¹¹ não temos nada a aprender, e ‘eles’ não possuem nada a nos ensinar. Liberdade é importante. É importante que um adolescente cumpra a contento a medida socioeducativa que lhe foi imposta e receba de volta a liberdade de que usufruía antes disso. Mas é insuficiente se desacompanhada de sonhos, de esperança para realizá-los, e do desejo poético, e profundamente instigante, por aquilo que nem nome possui.

Para seguirmos adiante, precisaremos encerrar por aqui estas linhas sobre o tema inesgotável da liberdade. E se Clarice Lispector inspirou-nos no início, desfechamos com a simples e profunda definição de liberdade apresentada pela cantora e ativista antirracista Nina Simone. A certa altura, numa entrevista que se tornou célebre, justamente por sua assertiva, o entrevistador de repente lhe pergunta “o que é liberdade pra você?”. Simone inicia sua resposta afirmando que liberdade é simplesmente ‘um sentimento’. Um

¹⁰ Muito tem sido reproduzido em nossos canais de comunicação privada a respeito de Paulo Freire. Discursos superficiais e enviesados têm acirrado polarizações entre o “bem” e o “mal” na sociedade brasileira. Como socioeducadore, você já teve contato direto com a obra do autor para formular uma opinião fundamentada sobre elas e suas discussões sobre educação e esperança, liberdade, autonomia e democracia?

¹¹ Na esperança de que haja, entre o conjunto de socioeducadores em formação neste curso, egressos do sistema socioeducativo, registramos essa observação de que não são rígidos esses lugares de ‘nós’ e ‘eles’ ou ‘elas’. Trata-se apenas de um recurso didático.



sentimento inexplicável, como estar apaixonado/a. Apesar de toda a violência que já havia sofrido em sua vida, e de sua inconformação diante da violência exacerbada que o racismo produzia àquele tempo, a cantora reconheceu ter se sentido indescritivelmente livre algumas vezes, quando estava nos palcos. Num rompante, enquanto tentava explicar o que seria aquele sentimento, foi tomada pela epifania que se traduziu em sua célebre frase: liberdade é *não ter medo*. Esta assertiva não nos dá nenhum detalhamento, mas nos provoca a refletir com seriedade sobre a vida. O fosso da desigualdade e da miséria produz *medo*. O medo produz falta de paz. E uma práxis socioeducativa emancipadora deve estar atenta a isso.

Enquanto houver adolescentes e jovens desesperançosos nesse mundo, sempre haverá espaço para o medo. E a dialética do medo constrói cadeias indistintamente – para quem é condenado, mas também para quem condena. A boa notícia é que, em outra direção, a dialética da emancipação constrói encontros de esperança. E esses encontros não libertam unicamente o educando. Libertam também o educador. A liberdade e a emancipação não são uma via de mão única. Nem obedecem a decretos ou sentenças. Assim como a *manhã*, nos ensinava o poeta João Cabral de Melo Neto (1966)¹², elas precisam ser tramadas, ser tecidas. E assim, como os galos do poema, que costuram, enquanto ainda está escuro, a manhã com fios de sol, talvez seja precisamente esse o ofício de socioeducador de práxis emancipadora. Entretecer, a muitas mãos, mesmo que ainda impere o medo, os fios que tramam a liberdade.

¹² Para não perder os detalhes desta referência, relembre o poema *Tecendo a manhã*, disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/11508/tecendo-a-manha>



A práxis socioeducativa, o manejo do instrumental técnico e a relação com o sistema de garantia de direitos

O trabalho socioeducativo, seja no contexto de uma práxis emancipadora, ou ainda que seja meramente tecnicista, invariavelmente terá que manejar instrumentos, produzir documentos, e também haverá que dialogar com os serviços do chamado *sistema de garantia de direitos* (SGD). Por se tratar de medidas cuja execução é supervisionada pelo poder judiciário, o aspecto formal e documental da execução das medidas é robusto – e tende a se tornar proeminente, e a inverter o sentido das coisas. Este módulo de formação, inclusive, poderia ceder à tendência de se tornar um conjunto de orientações sobre como produzir documentos como o PIA - Plano Individual de Atendimento, relatórios, atendimentos ou encaminhamentos. Trataremos, sim, sobre estes assuntos também. No entanto, em consonância com a natureza crítica e inovadora deste curso, importa refletir sobre os elementos que atravessam esse fazer socioeducativo, mais do que simplesmente enfatizar a natureza técnico-operativa desse fazer. Até porque, vale lembrar, pensar em termos de *práxis* requer muito mais do que a execução de uma *prática*, certo?

Começemos, então pela discussão acerca da elaboração de *Planos Individuais de Atendimento*, conhecidos também como PIAs. Enquanto a mera *prática*, informada por uma teoria essencialmente procedimental e tecnicista, intenciona a otimização do preenchimento de um documento, a discussão pela via da *práxis*, embora não desmereça a etapa da elaboração documental, questionará, por exemplo, “que plano o Estado ou a sociedade tem proposto para a juventude pobre, negra e periférica deste país?” E mais, é preciso também que se questione: “se não há um projeto para esta juventude neste país, ou mesmo, se o projeto que se identifica para esta população é o de desprezo e extermínio, que força terá o trabalho que se restrinja ao preenchimento de um documento?” Tais questionamentos não anulam a importante e devida elaboração dos documentos de PIAs e relatórios, previstos na legislação que regulamenta as medidas socioeducativas no país. Pelo contrário, estimulam o aspecto provocativo que a *práxis* socioeducativa necessita ter para se fazer emancipadora, e também ampliam o leque de possibilidades interventivas, uma vez que dão atenção à *infraestrutura* que geralmente sustenta a manifestação da problemática que se apresenta nos processos judiciais e nos atendimentos.



ATIVIDADE!

Como tem sido elaborados os PIAs na unidade de atendimento socioeducativo em que você trabalha? Como costuma ser o processo de elaboração destes documentos e o processo de participação de cada sujeito? Como tem sido, em especial, a sua participação? E a participação do/a próprio adolescente? Se possível, faça anotações das respostas que venham a surgir. Essa pode nos render debates muito oportunos nas aulas e nos fóruns de discussão.

A discussão sobre a necessidade de se formalizar o plano de atendimento¹³ em um documento oficial vem de muitos anos¹⁴, porém, só alcançou seu primeiro patamar institucional relevante com a publicação da resolução do CONANDA sobre o SINASE, em 2006. Mais de vinte anos após a promulgação do Estatuto, e seis anos após a resolução do CONANDA, o PIA passa a adquirir pleno amparo legal, com a lei federal do SINASE, a lei 12.594/2012 (arts. Nº 55 e 56), que estabelece não apenas a obrigatoriedade do uso da ferramenta, como também determina o prazo de 45 dias para o envio desta à representação judiciária, nas medidas de semiliberdade e internação, e 15 dias para as medidas de liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade. É preciso termos em mente a importância desse processo e reconhecer os avanços que ele representa para o trabalho socioeducativo. No entanto, é igualmente importante nos atentarmos para as armadilhas que o processo de institucionalização, formalização e documentação pode nos apresentar.

O jornalista e escritor Gilberto Dimenstein publicou, no ano de 1994, um livro chamado *Cidadão de Papel*, no qual abordava diversas questões relacionadas à cidadania e seus limites no país. Entre temas mais datados e atemporais, a mais perene contribuição promovida pelo livro foi, talvez, a ideia que sugere seu próprio título. A cidadania no Brasil

¹³ 'Atendimento' que, vale registrar, pelo sentido das palavras e pelo sentido da proposta pedagógica deveria ser compreendido como 'acompanhamento'.

¹⁴ Frasseto *et al.* (2012) apresenta de modo mais detalhado e fundamentado o processo histórico que culminaria na publicação da lei federal do SINASE.



é constituída de muitos direitos previstos, mas também de muitos direitos que nunca saíram de fato ‘do papel’, e o contexto do Estatuto da Criança e do Adolescente é um do que mais explicita tal realidade. Sujeito a forças contrárias desde sua publicação, o ECA está sempre debaixo do risco de ser descartado sem, sequer, ter sido efetivamente implementado. O mesmo acontece com o SINASE. Isso porque grande parte do projeto legalmente estabelecido acabou por não ser efetivado. Por se tratar uma proposta dotada de integralidade em sua concepção, a falta de certos pilares pode comprometer todo o projeto. Não é suficiente, por exemplo, garantir profissionalização em uma unidade de internação em que o adolescente seja alvo de violência por parte de seus pares ou dos trabalhadores daquela instituição. Da mesma forma que garantir a integridade física de um adolescente, mas não incluí-lo em atividades de escolarização ou profissionalização será igualmente insuficiente para o projeto.

O mesmo se dá em relação aos documentos utilizados no fazer socioeducativo. A importância da consolidação do PIA no processo socioeducativo não pode inverter a lógica, fazendo com que o *plano de atendimento individualizado* seja referente a um documento de texto – é o texto que precisa se referir ao *plano*. O burocratismo que atravessa e desvirtua o processo socioeducativo acaba pressionando para que profissionais se vejam na obrigação de construir, não exatamente um *plano*, mas, sim, a produzir um *documento*. Um plano que é ‘de papel’, mas não é de verdade, porque é, muitas vezes, mecânico, artificial, não considerando como deveria as necessidades autênticas do socioeducando. Além disso, sua formatação em uma espécie de roteiro foi muito importante para estabelecer parâmetros e diretrizes unificadas e assim diminuir as arbitrariedades e facilitar o aprimoramento do instrumento, mas tem como possível efeito colateral a indução ao pensamento de que o preenchimento dos campos do roteiro é o mesmo que elaborar um plano individual.

É fato que o prazo de 45 dias estipulado pela lei é importante até mesmo para que a medida socioeducativa possa ser avaliada ao cumprimento dos seis primeiros meses. No entanto, a criticidade da práxis deve saber mediar a demanda institucional e a realidade socioeducativa, em que a elaboração de um genuíno *plano* requer mais tempo, mais encontros entre socioeducadores, educando/a e sua família, visitas à localidade em que mora o adolescente, entre outros elementos pertinentes para a construção de um plano com potencial emancipador. Vale considerar ainda que, com tão poucos encontros entre

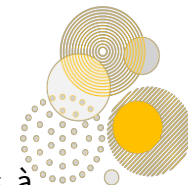


socioeducadores, socioeducando e família, temas sensíveis como uso de drogas e histórico de violência, por exemplo, talvez nem devam ser abordados, sob o risco de retrain os sujeitos, obter respostas falsas que venham a proteger uma verdade que agora nunca será revelada para não desmentir a informação anterior, entre outras possibilidades.

É comum, na sociedade em que vivemos, nos tornarmos ‘servos’ das ferramentas, os prazos e as instituições que foram criadas com o propósito de nos servir. No trabalho socioeducativo, ocorre o mesmo processo. Não é à toa que, muitas vezes, socioeducadores sejam chamados de *operadores* do sistema socioeducativo. Entretanto, esta concepção, que pode até ser aplicável no caso do poder judiciário, por exemplo, em que o trabalhador desse campo deve se ater a realizar estritamente aquilo que é determinado pela legislação. Talvez pelo histórico brasileiro, em que muito das medidas socioeducativas tiveram sua origem vinculada ao judiciário, o qual não apenas determinava a sentença, como também a executava, parte da cultura desta instituição foi transferida sem mediações críticas para as instituições do poder executivo. Contudo, seja por meio do Estado ou por entidades da sociedade civil, é o poder executivo, hoje, quem responde pelos programas de atendimento socioeducativos no país.

No âmbito da *execução* dos processos pedagógicos, é importante que o profissional que ali se encontra seja operativo, mas é igualmente importante que seja também criativo, crítico e interventivo, de modo que provoque transformações nesse espaço, e também provoque as políticas do SGD, contribuindo para que a realização desse trabalho se aproxime cada vez mais do que fora proposto e sonhado como projeto de responsabilização juvenil e, por que não dizer, de emancipação humana. É nesse sentido que, no âmbito da relação com as políticas que materializam a oferta dos direitos sociais, por exemplo, se faz importante que a comunidade socioeducativa construa sua relação por meio de uma dupla dimensão: a *formal/operacional*, e também a *essencial*.

A dimensão formal/operacional diz respeito, justamente, à forma imediata da política social em si. Envolve os programas oferecidos, as pessoas que os executam, o orçamento, etc. Por outro lado, toda a política social é uma *forma de resposta*, entre outras formas possíveis, a algum aspecto da realidade humana que está em sua *essência*. Se consideramos, por exemplo, as políticas e programas de educação, profissionalização e cultura, é possível perceber que toda a estrutura de ministérios, secretarias, equipes de



trabalho e destinação orçamentária visa suprir às demandas humanas relacionadas à aprendizagem (tanto no âmbito da educação básica escolar, quanto da educação profissionalizante), e também à necessidade de preservar e produzir memória, histórias, patrimônios imateriais, costumes, tradições, e expressões artísticas diversas (como a música, a literatura e a dança).

Compreendê-las a partir desta dupla dimensão é ultrapassar o âmbito da prática imediata, formal. É oportunizar a efetivação da *práxis*, na medida em que se integra no fazer socioeducativo a atenção à essência humana que atravessa a promoção das políticas sociais, o que nos incita a ir além de, simplesmente, interagir com aquilo que é oferecido pelo Estado, sociedade civil e empresas, em termos de programas e projetos oferecidos. A conexão com a dimensão essencial das necessidades humanas é que oportuniza a realização de um fazer profissional humano, cidadão, que reivindica e propõe, não apenas formatos de operacionalizar as demandas convencionais de um sujeito adolescente, mas também novos projetos societários.

Considerações finais

Parabéns por ter chegado até aqui em seu propósito de continuar se aprimorando como socioeducadore! Esperamos que esse módulo tenha te proporcionado reflexões instigantes, inspiradoras e provocativas, e desejamos que, de alguma forma, te sirvam em sua jornada junto aos ‘jovens vulcões’ de nossa sociedade. Por ter um aparato de leis, convenções e de resoluções bastante garantistas, é comum que a produção de conhecimento no âmbito da socioeducação assuma um conjunto de temas e questões mais voltados ao fortalecimento institucional daquilo que já se estabeleceu. Esse movimento é fundamental, no entanto, faz com que outros temas e questões igualmente importantes acabem sendo pouco discutidos. É o caso do debate sobre *práxis*, *emancipação*, *liberdade*, *literatura*, além de outros que foram realizados ao longo desse módulo. Esperamos que estas reflexões te acompanhem, renovem seus ânimos e te qualifiquem para potencializar sua capacidade de *intervenção em socioeducação*, que, por sinal, é o tema do próximo módulo! Bons estudos!



Sugestões para ler, assistir e ouvir

Curta-metragem musical:

Baco Exú do Blues. *Bluesman*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-xFz8zZo-Dw>

Videoclipe:

Thiago ElNiño. *Pedagoginga*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LEM-zYi7hcs>

Filme:

O Contador de Histórias. Direção: Luiz Villaça. Produção: Francisco Ramalho Jr. e Denise Fraga.

Roteiro: Mauricio Arruda, José Roberto Torero, Mariana Veríssimo e Luiz Villaça. Baseado na história de Roberto Carlos Ramos. Brasil, 2009.

Livros:

Antônio Carlos Gomes da Costa. *Pedagogia da presença: da solidão ao encontro*. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

Ferréz. *Amanhecer Esmeralda*. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2005.

Referências bibliográficas

BRASIL. *Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Brasília: SEDH, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069compilado.htm. Acesso em: julho 2021.

COSTA, Antônio C. G. *Pedagogia da presença: da solidão ao encontro*. 2ª ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

DIMENSTEIN, Gilberto. *O cidadão de papel*. São Paulo: Ática, 1994.

FILHO, Luiz G. F. Jovens vulcões. In: COSTA, Antônio C. G. *Pedagogia da presença: da solidão ao encontro*. 2ª ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

FRASSETTO, Flávio Américo et al. Gênese e desdobramentos da Lei 12.594/2012: reflexos na ação socioeducativa. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, n. 6, p. 19-72, 2012. Disponível em: <https://seer.pgskroton.com/adolescencia/article/view/186>. Acesso em: julho 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 36ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GOMES, Thaywane; ORTEGAL, Leonardo. Homem na estrada: trajetórias de jovens que saíram da medida socioeducativa de internação do Distrito Federal. In: *Anais do II Simpósio Nacional em Socioeducação*. Brasília: Universidade de Brasília, 2020, p. 33. Disponível em: https://socioeducacao.unb.br/wp-content/uploads/2020/06/Anais-II-Simposio_2019.pdf.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Editora Vozes, 2019.

MARX, Karl. *Sobre a questão judaica*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

MELO NETO, João Cabral de. *Obra completa: volume único*. In: Marly de Oliveira (Org.), Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

ORTEGAL, Leonardo; GALIZA, Júlia. Por que somos contra a redução da maioria penal. In: *Projeto Antíteses*. Brasília: NEPPS/CEAM/UnB, 2018. Disponível em: <https://www.projetoantiteses.com/textos>. Acesso em: julho 2021.



SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS. *Resolução CONANDA nº 119 de 11 de dezembro de 2006. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências.* Brasília: CONANDA, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069compilado.htm. Acesso em: julho 2021.

SMITH, Mychal Denzel. *Invisible man, got the whole world watching: A young black man's education.* Bold Type Books, 2016.

Referências audiovisuais

BUARQUE, Chico. *Os Saltimbancos.* Manaus: Universal. 1 CD, 1977. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/chico-buarque/discografia/saltimbancos-1977/>

SIMONE, Nina. *Entrevista.* Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZF9j4lMoSQk&ab_channel=Undercover. Acesso em julho 2021.

VILLAÇA, Luiz. *O Contador de Histórias.* Direção: Luiz Villaça. Produção: Francisco Ramalho Jr. e Denise Fraga. Roteiro: Mauricio Arruda, José Roberto Torero, Mariana Veríssimo e Luiz Villaça. Baseado na história de Roberto Carlos Ramos. Brasil, 2009.

Sobre o autor

Leonardo Ortegal

Doutor e Mestre em Política Social pela Universidade de Brasília. Professor do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Política Social da mesma universidade, onde coordena projetos que versam sobre a intersecção violência e sociedade, explorando as interfaces da questão racial, do Estado penal e da juventude. Atuou como assistente social no Sistema Socioeducativo do Distrito Federal por muitos anos, onde trabalhou com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

MÓDULO IV

INTERVENÇÃO EM SOCIOEDUCAÇÃO

Luana Souza, Andrea Lagares,
Elessandra Cruz e Juliana Pereira
Secretaria de Justiça e Cidadania do Distrito Federal

Intervenção em Socioeducação

Luana Souza, Andrea Lagares,
Elessandra Cruz e Juliana Pereira

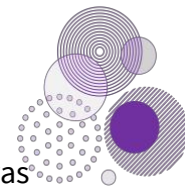
Socioeducadore¹, seja bem-vindo ao último módulo do nosso curso!

É com muita alegria e entusiasmo que vamos conversar sobre *Intervenção em Socioeducação*. Essa conversa será ainda mais rica já que chegamos até aqui com o nosso olhar atento e intencionado que passou pelas valiosas contribuições e reflexões oportunizadas pelos módulos anteriores. Afinal, uma intervenção socioeducativa que fomente uma *práxis emancipatória* está alicerçada em compreensões a respeito do nosso público-alvo, ou seja, as *adolescências*, que reconheçam não só os desafios atrelados a esse grupo social, mas que também favoreçam suas potencialidades. Nesse sentido, que tipo de *responsabilização no atendimento socioeducativo* temos realizado e como nos comprometemos com o nosso fazer profissional?

Tendo esse conjunto de reflexões como pano de fundo, neste Módulo IV - “Intervenção em Socioeducação” - abordaremos métodos, estratégias e ferramentas para elaborar, implementar e monitorar práticas, projetos e ações em unidades socioeducativas.

Para começar é importante esclarecer que escolhemos falar sobre o **projeto de intervenção** porque esse instrumento oportuniza organizar o nosso olhar com criticidade para a realidade da qual somos parte e, **intencionalmente**, construir objetivos e ações com o intuito de promover transformações que gerem melhorias e práticas mais exitosas. O momento de elaboração do projeto de intervenção permite articular as dimensões teórico-metodológicas (por exemplo, as concepções sobre a prática profissional que trazemos e as

¹ Adotou-se, ao longo deste livro, a linguagem não-binária ou neutra de modo a não demarcar gênero no discurso linguístico. O uso da vogal "e" no lugar de terminações binárias “a” ou “o” é uma forma de tornar as palavras neutras. A linguagem não-binária foi utilizada especialmente nas referências aos participantes deste curso, a saber, socioeducadore (singular) e socioeducadores (plural).



que estudamos nos módulos anteriores) com as dimensões técnico-operativas (metodologias e ações que já desenvolvemos) e ético-políticas (nossas crenças, valores, marcos legais) do nosso fazer profissional.

Convidamos, portanto, você cursista a planejar, executar e avaliar uma prática socioeducativa em seu contexto de atuação. Na verdade, você já vem desenvolvendo esse instrumento desde o início do curso e neste módulo vamos aprofundar um pouco mais a discussão e finalizar o projeto de intervenção.

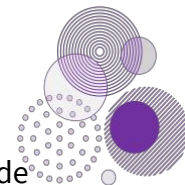
Entretanto, antes de explorarmos um pouco mais o projeto de intervenção, gostaríamos de pincelar algumas reflexões a respeito de categorias importantes para a sua construção e para a intervenção socioeducativa de um modo geral, que são: a incompletude institucional e o sistema de garantia de direitos, e também o trabalho e a atuação em rede. Vamos começar?

Incompletude institucional e o Sistema de Garantia de Direitos

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

Manoel de Barros (2002)

Manoel de Barros inaugura nossa conversa já revelando com sua doce percepção o quanto o alcance da nossa plenitude é uma busca que nos convida a estar abertos a receber as contribuições do meio em que vivemos e dos outros que nos transformam nas relações dialógicas que construímos. Temos aqui um convite poético para (re)pensar nossas práticas profissionais.



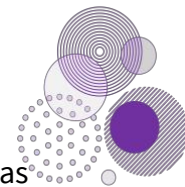
Fazer política social, exercitar práxis emancipadoras, construir projetos de intervenção que efetivem direitos e promovam desenvolvimento humano, entre outras ações, não se faz só. E, como você sabe, a legislação brasileira emplaca essa perspectiva do fazer conjunto dando a ela o nome de **incompletude institucional**.

A base filosófica do conceito de incompletude institucional, disposta no artigo 86 do ECA², o Estatuto da Criança e do Adolescente, se ampara na compreensão de que nenhum programa ou serviço, por si só, atende a todas as necessidades e carências existentes no meio social (GARUTTI; OLIVEIRA, 20202). Afinal, as realidades sociais existentes são resultantes de uma série de fatores que se entrelaçam. Nesse sentido, toda e qualquer ação de política pública deve estar inserida em uma rede de programas de serviços que considerem as necessidades que os sujeitos possam ter (SPOSATO, 2004). Essa explicação fica bem visível na representação gráfica do que é o SINASE e sua estreita relação com o **Sistema de Garantia de Direitos (SGD)**.



Com base nessa premissa, os programas socioeducativos que executam as medidas socioeducativas de meio fechado (semiliberdade e internação) e de meio aberto (prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida) devem sempre primar, no atendimento aos

² Para a eficácia dos direitos da criança e do adolescente impõe-se a norma geral de que a política de atendimento desses direitos se efetivará através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.



adolescentes, pela utilização do máximo possível de serviços que integram o conjunto das diferentes políticas públicas sociais. Afinal, como já dito ao longo do curso, para promover transformação social é preciso de muitas mãos atuando em conjunto.

Ainda sobre a incompletude institucional, Motti (2015) reforça que não cabe às unidades que executam a titularidade das ações socioeducativas responder por todas as necessidades de atendimento dos socioeducandos, pois tais necessidades devem ser atendidas por meio da articulação entre políticas de educação, saúde, trabalho, cultura, esporte, segurança pública, justiça, entre outras.

Você deve estar se perguntando o que isso tem a ver com projetos de intervenção. Certo? Bom, tem muito a ver, pois a compreensão de que o nosso fazer profissional não se esgota estritamente no trabalho que desenvolvemos em nossa unidade socioeducativa é fundamental para pensarmos sobre quais projetos e ações queremos promover, com que atores podemos contar. Em outras palavras, podemos dizer que o princípio da incompletude institucional acaba por estabelecer a necessidade da ação intersetorial e do trabalho em rede na política socioeducativa.

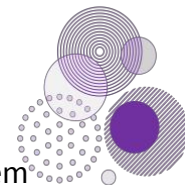
Como já dito, a nossa intervenção não se dá apenas com o adolescente, mas também e igualmente com sua família, com a rede de serviços institucionais, com o território. A seguir vamos falar mais sobre isso, pois requer tratar do que chamamos de atuação em rede.

Trabalhar e atuar em rede: o território em movimento

Você consegue se lembrar de experiências na sua atuação na socioeducação em que o trabalho em rede aconteceu? Como você avalia essa(s) experiência(s)?

Apenas a título de exemplo podemos mencionar que no Distrito Federal, quando o socioeducando chega nas unidades socioeducativas, ele já passou por lugares como o Núcleo de Atendimento Inicial (NAI) e a Delegacia, por exemplo. Além disso, quando o adolescente que você está acompanhando é encaminhado para a escola, para a unidade básica de saúde ou para fazer um curso profissionalizante, isso significa que ele está sendo acompanhado por outros atores do Sistema de Garantia de Direitos. Ou seja, são situações cotidianas que ilustram o trabalho em rede acontecendo.

No entanto, apesar do trabalho em rede ocorrer a todo o momento, é importante



que tenhamos clareza sobre essas relações e, sobretudo, que possamos escolher atuar em rede intencionalmente. Isso porque ainda que a socioeducação seja uma política social que confere ao trabalho em rede um lugar central, muitas vezes a nossa atuação profissional e dos demais atores do SGD pode ocupar um lugar automatizado, de encaminhamentos institucionais burocráticos que não geram efetivamente direitos garantidos. O que queremos ressaltar é que atuar em rede é um movimento intencional que requer **diálogos, propostas, articulações, trabalho conjunto e conhecimento do território** (LOPES, 2017).

Mas, como fazer isso? Um espaço importante para concretizar a atuação em rede que não se limite aos processos de encaminhamentos entre as políticas públicas é o envolvimento nas redes sociais locais, onde geralmente participam atores governamentais, não-governamentais e representantes dos territórios. Você já ouviu falar das redes sociais locais? Elas são espaços sociais colaborativos, independentes, abertos à participação de todos e capazes de construir pontes em prol da efetivação de políticas públicas.

Você sabia que no Distrito Federal, por exemplo, existem mais de 19 redes sociais locais? Quer conhecer um pouco mais sobre as redes sociais locais? Confere esse material [Co-criando métodos colaborativos para construção de ambientes sociais mais autônomos e horizontais](#). Ele apresenta o processo de criação do II Encontro de Redes Sociais Locais do DF, ocorrido em 2017.

A articulação em rede se apresenta como um instrumento de trabalho e, por isso, necessita de conhecimento, informação para ser inserido no processo criativo e dinâmico, como é o trabalho socioeducativo. Considerando que a base desse trabalho é a capacidade de articulação e diálogo entre as instituições e indivíduos que ali estão, esse trabalho não se faz de maneira isolada, uma vez que as redes são “ambientes afetivos e de colaboração na construção dos fluxos formais do Estado e dos fluxos informais da localidade, na efetivação das políticas públicas” (LOPES, 2017, p. 43).

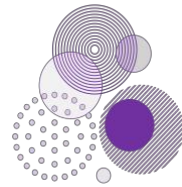


O que queremos ressaltar, cursista, é que esse modelo de boa governança pode ser experimentado no cotidiano das nossas Unidades de Atendimento Socioeducativo, seja de meio aberto ou fechado, uma vez que os resultados do SGD na realidade dos/as adolescentes estão diretamente relacionados à forma como construímos essas articulações e, principalmente, às condições objetivas que temos para produzi-las.

Ah, e não podemos esquecer que um dos princípios da medida socioeducativa é favorecer a convivência comunitária e social do adolescente/jovem que estamos acompanhando. É no território que os adolescentes e jovens se encontram com a sua essência. É no território que nós, socioeducadores, ampliamos o nosso olhar para outras possibilidades de intervenção e, também, é onde podemos buscar compreender o nosso espaço de atuação, entendendo que é pra lá que os adolescentes que são atendidos no sistema socioeducativo retornarão ao final do cumprimento da medida socioeducativa. Então, para além dos espaços institucionais que nos cercam, é no território que pulsa o trabalho de articular rede, e reconhecer esse território como espaço vinculante do adolescente e da sua família é um imenso diferencial ao trabalho do/a socioeducador/a.

A maioria dos adolescentes e jovens que estão em acompanhamento no sistema socioeducativo vivem num território específico: a **periferia**. Esta ocupa um lugar dialético na nossa sociedade. Ao mesmo tempo em que se configura como um espaço de exclusão social e geográfica, a periferia congrega atributos, novos significados e um espaço de ação política, uma vez que é um espaço de manifestação das contradições da nossa sociedade (XAVIER, 2005). Contudo, não existem apenas fragilidades e vulnerabilidades nas periferias, essa é, na verdade, uma visão reducionista da periferia que ainda permeia o imaginário social.

Que tal aprofundar um pouco mais sobre a **relação periferia e juventude**? Para começar, te convidamos a assistir o clipe da música *Oásis*, do Emicida (<https://www.youtube.com/watch?v=lcZih03qIWg>).



Sem dúvidas **a periferia é** reveladora de muitas manifestações de insatisfação com a realidade desigual e com a rigidez das normas. E, do mesmo modo, ela também se revela como **um espaço territorial onde as possibilidades de mudanças estão latentes**. Não queremos aqui romantizar esse olhar sobre a potência da periferia, pois essa potência depende das combinações entre as forças sociais que operam dialeticamente no território e fora dele, criando e recriando dinâmicas. Para Denise Xavier (2005), a depender das ações sociais que são privilegiadas num determinado momento é que as possibilidades que o mundo apresenta serão ou não efetivadas.

Além do clipe do Emicida, outra sugestão interessante sobre a **relação periferia e juventude** é o trabalho da socióloga Miriam Abramovay, *Gangues, galeras, chegados e rappers: Juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília* (<https://books.google.com.br/books?id=A-On9NFPf8MC&lpg=PP1&hl=pt-BR&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>).

Ainda sobre as periferias, Milton Santos (2000) nos presenteia com sua reflexão de que as **subjetividades juvenis se configuram um território-vivo** que traz consigo experiências que carregam as marcas da pobreza e de diferentes violências e violações de direitos, mas, sobretudo, de produções coletivas, criativas, formas inéditas de vida tecidas por meio de invenções estéticas e performáticas que enunciam um viver na periferia potente e criativo.

O território não é. O adolescente não é. Eles estão. Nós estamos. É preciso tomar a vida no seu movimento. E, assim, gostaríamos de encerrar essa reflexão convocando, mais uma vez, a poesia para nos alimentar.



(...) A expressão reta não sonha. Não use o traço acostumado. A força de um artista vem das suas derrotas. Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro. Arte não tem pensar: O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. **É preciso transver o mundo.**

(Manoel de Barros, 1996, p. 75, grifo nosso).

Imbuídos destas pequenas reflexões, vamos explorar um pouco mais o projeto de intervenção.

Agora sim, o projeto de intervenção!

Caros cursistas, como sabem, ao final do módulo vocês vão apresentar um projeto de intervenção, que está em construção desde o início do curso. O que vamos explorar aqui é um conjunto de reflexões que amparam um projeto de intervenção na Socioeducação, bem como um modelo de projeto de intervenção que poderá ser usado ao longo da sua trajetória profissional. Neste curso vocês vão fazer um primeiro exercício (e muitos de vocês já o fazem no cotidiano de trabalho) e ao longo do percurso profissional vocês poderão desenvolver vários projetos de intervenção, cada vez mais aprimorados pelo exercício da experiência prática e reflexivo-crítica de vocês. Vamos lá?

Propomos iniciar nossa caminhada na construção de um projeto de intervenção buscando compreender o significado do nosso desejo de agir junto aos (ou com os) adolescentes e familiares que acompanhamos na jornada socioeducativa. O projeto de intervenção ora proposto pode ser reconhecido, pelos socioeducadores, como a união entre o conhecimento e a ação profissional balizados pela ética humana emancipadora (CFESS/ABEPSS, 2001).

O projeto de intervenção é uma **proposta de ação interventiva que busca a transformação de um bem ou serviço**, depois de ter identificado problemas, pontos críticos ou necessidades de avanços dentro de um espaço institucional. Assim, podemos planejar estratégias que contribuam para o desenvolvimento institucional e humano de



todos os envolvidos, a partir do **planejamento de um conjunto de ações coordenadas** (IZE; AHLERT; CAZELLA, 2018).

Em outras palavras, o projeto de intervenção **é um instrumento de intervenção crítica e reflexiva, portanto, transformadora dos** “meios e recursos a fim de alcançar determinado objetivo” (BERTOLLO, 2016, p. 04). Por esta natureza, podemos associá-lo a uma práxis socioeducativa emancipadora, conforme abordado no módulo III.

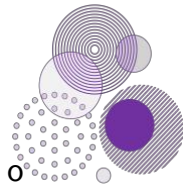
Os projetos de intervenção funcionam como um convite ao exercício constante de observação crítica e reflexiva (diagnóstico), organização (planejamento) e experimentação (objetivos e ações) do nosso fazer profissional. A cada experiência, acumulamos mais e mais aprendizados, habilidades, criticidade, ou seja, ampliamos nossas **competências profissionais**, desde que não percamos o **fiô condutor de todo o processo que é a intencionalidade**. Nem sempre os resultados obtidos são os esperados, mas eles possivelmente nos trazem importantes contribuições para esse olhar transformador da realidade e, portanto, para o exercício da nossa práxis profissional.

E já que temos falado muito em intencionalidade, você tem clareza sobre **o que é a intencionalidade?**

Observe a tirinha abaixo e reflita: *O que é necessário para se ter intencionalidade?*



Fonte: Quino (<https://brainly.com.br/tarefa/39152848>)



A intencionalidade se configura como componente fundamental para o desenvolvimento do nosso trabalho como socioeducadores(as). Conforme expõe Marinho-Araújo (2014),

a diferença entre uma prática puramente intuitiva ou mecanizada e a ação reflexiva está em se ter clareza da utilização desses processos visando, intencionalmente, objetivos e metas definidas e planejadas. E essa clareza e lucidez não ocorrem de forma “natural”: exigem conscientização e um constante desenvolvimento e aprendizado. Estar alerta para a mobilização de recursos, desejos e inúmeros processos identitários é desenvolver a lucidez como uma competência profissional, buscando intencionalidade e reflexão. (p. 44, grifo nosso).

Segundo a autora, no desenvolvimento das práticas socioeducativas é importante conhecer estratégias que possibilitem a transformação dos conhecimentos e habilidades para as situações da prática, ampliando nossa identidade profissional e promovendo o **desenvolvimento de competências profissionais**. Para tanto é necessário exercitar nossa capacidade de reflexão intencional sobre a realidade e sobre a demanda que se apresenta. Ou seja, “trabalhar a intencionalidade na construção de uma postura reflexiva é disponibilizar-se, abrir-se e conduzir-se, com autonomia e responsabilidade, a uma ‘consciência reflexiva’” (MARINHO-ARAÚJO, 2014, p. 45).

Para ter mais intencionalidade no projeto de intervenção e nas ações socioeducativas de modo geral, é importante ter clareza das concepções que estão embasando nossas ações, comportamentos e práticas profissionais (lembrem do que estudamos nos módulos anteriores). Esse exercício reflexivo nos permite correr menos riscos de construir julgamentos equivocados e preconceitos sobre as situações do cotidiano.

Em outras palavras, Mendes (2014) reforça essa compreensão e acrescenta que a partir desse **exercício reflexivo sobre nossas crenças e concepções em torno do nosso fazer profissional podemos alcançar práticas mais exitosas**, que possam ser repetidas, repensadas e ressignificadas em diferentes contextos e situações. Agora que recuperamos o que é a intencionalidade, é sua vez de analisar se e como ela está presente no seu cotidiano profissional. Que tal pararmos um pouco para pensar sobre isso?



Procure lembrar uma situação de trabalho recente em que você identifica a intencionalidade presente e outra situação que o trabalho foi realizado de forma mais automatizada.

Você percebe diferença entre as duas ações? Que diferenças são essas? Qual das ações foi mais exitosa?

Nota: Adaptado de Francine Grando (<https://museudememes.com.br/museudememes-entrevista-o-que-queremos>)

Retomando nossas reflexões sobre o projeto de intervenção, é importante destacar que não existe um modelo único de projeto de intervenção, no entanto, alguns elementos são fundamentais para sua composição. Assim, inspiradas nas contribuições de Ilma Rezende (2000), propomos a seguinte estrutura para um projeto de intervenção básico:

A **justificativa** é o momento em que se explica a motivação para realização do projeto, contextualizando os fatores que mobilizam sua realização. Também é na justificativa onde se busca fundamentar a importância do projeto de intervenção e, assim, a justificativa deve estar de acordo com a legislação em vigor e, portanto, imbuída da garantia de direitos.

O **objetivo geral** refere-se ao que se quer alcançar de forma mais ampla com o projeto. E, por sua vez, os **objetivos específicos** são os desdobramentos do objetivo geral em atividades específicas para atingi-lo.



Projeto de Intervenção
01 - Justificativa
02 - Objetivo Geral
2.1 - Objetivos específicos
03 - Metodologia
04 - Público - alvo
05 - Metas
06 - Avaliação
07- Cronograma
08 - Recursos
09 - Bibliografia

A **metodologia** é o detalhamento do caminho que será percorrido na intervenção. Nela busca-se detalhar operacionalmente como as propostas de ações definidas nos objetivos específicos serão desenvolvidas, que instrumentos serão utilizados (grupo, visita, etc.). Ou seja, como serão realizadas as ações propostas. É também na metodologia que abordamos quem é o público-alvo, ou seja, a quem se refere o objetivo geral (em geral, aos socioeducandos, familiares, servidores e outros envolvidos).

O estabelecimento de **metas** permite a periodização temporal (metas a curto, médio e longo prazo) dos objetivos em relação ao universo a ser atendido e considerando os recursos reais e potenciais da instituição. As metas podem ser entendidas como ações desenvolvidas para alcançar os objetivos.

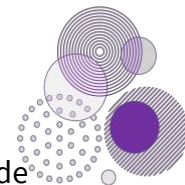
A **avaliação** consiste em uma revisão dos processos e dos resultados alcançados pelo projeto e pode acontecer para cada objetivo específico e suas metas. Deve ser feita considerando termos qualitativos e quantitativos em relação aos objetivos geral e específicos.

No **cronograma** definimos o período de implantação, execução, avaliação e redefinição do projeto após a avaliação, se for o caso. No cronograma organizamos quanto tempo precisaremos para desenvolver as etapas do projeto.

Os **recursos** referem-se à previsão das condições necessárias para a realização do projeto e devem ser discriminados em humanos, materiais e financeiros. A viabilidade do projeto depende dos recursos reais disponíveis para sua execução.

Por fim, ao final do projeto é importante constar a **referência** aos livros, artigos, documentos e legislações consultados para a sua construção e mencionados no projeto.

Um componente que gostaríamos de frisar aqui é o da avaliação. Na dinâmica realidade profissional que vivemos, muitas vezes nos esquecemos de avaliar as atividades,



ações e projetos que desenvolvemos e, deste modo, nos privamos do exercício de reconhecer os avanços e os desafios que se colocam na dinâmica das nossas ações. Olhar para esses aspectos contribui para o desenvolvimento das nossas habilidades e competências profissionais e para o êxito das nossas ações, pois aprimoramos o nosso fazer. Além do mais, muitas vezes as intervenções socioeducativas são avaliadas em reuniões de equipe, por exemplo, mas não são registradas. Os registros são importantes para construção de uma linha histórica do processo de trabalho e podem culminar em sistematização e produção de conhecimentos, tais como livros, artigos, produções audiovisuais e outros, contribuindo sobremaneira com a socioeducação.

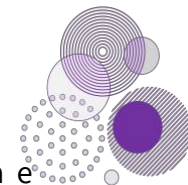
Ah! Se liga nessa ideia



Um dos desafios comuns para implementar projetos de intervenção em espaços institucionais é a questão do orçamento. Em geral, nas unidades socioeducativas, cuja administração é feita pelo poder público, não existe destinação de recurso financeiro direto. Uma forma de ter acesso ao orçamento é submeter os projetos aos conselhos de direitos locais, fundos de apoio à cultura, editais específicos, dentre outros.

No caso do Distrito Federal, temos o Conselho dos Direitos de Crianças e Adolescentes (CDCA) e o Fundo de Apoio à Cultura (FAC), por exemplo. Ainda assim, existe uma limitação quanto à contratação de serviços especializados para pagamento de profissionais. Logo, se resolvemos realizar um projeto de intervenção que preveja a realização de uma oficina de grafite, vamos conseguir comprar todo o material necessário, mas não podemos pagar pela mão de obra do grafiteiro, o que certamente é um desafio. Mas, se estabelecemos parceria com organizações não-governamentais presentes no território (lembra-se que falamos das redes sociais locais?) e trabalhamos na construção de projeto de intervenção conjunto que atenda nossos socioeducandos, por exemplo, é possível obter recursos para todas as ações e necessidades.

Esse é um ótimo exemplo que nos evidencia a importância de conhecer o território, atuar em rede, ter intencionalidade e clareza quanto à nossa práxis profissional, pois projetos assim favorecem o processo de convivência comunitária dos socioeducandos,



corresponsabilizam diferentes atores do Sistema de Garantia de Direitos na garantia e efetivação dos direitos dos socioeducandos e famílias, favorecem processos de emancipação e, portanto, contribuem para a transformação da realidade.

Ainda que pareçam uma realidade distante, alguns projetos com esta perspectiva acontecem no Distrito Federal, em unidades socioeducativas, como é o exemplo do **Projeto RAP³** (Ressocialização, Autonomia e Protagonismo), executado na Unidade de Internação de Santa Maria. O projeto é uma parceria entre a instituição socioeducativa e a ONG AREA (Associação, Respeito e Atitude), que promove educação musical e tem o rap como principal ferramenta pedagógica.

Outro exemplo que se encontra em andamento, é o **Projeto Jornada de Literatura e Música do Paranoá e Itapoã**, construído pela Associação Cultural Jornada Literária do Distrito Federal e a Gerência de Atendimento em Meio Aberto (GEAMA) do Paranoá. Este projeto objetiva contribuir para a formação artística em música e literatura dos socioeducandos, bem como favorecer a produção e distribuição de obras musicais autorais e também contribuir para desenvolver o sentimento de pertença e identidade, o fortalecimento dos vínculos familiares e incentivo à socialização e à convivência comunitária dos atendidos.

Mesmo que não se obtenha orçamento específico para desenvolver projetos de intervenção, a mobilização da rede local e de voluntários também se apresenta como uma alternativa, como é o exemplo que partiu da articulação entre a Unidade de Semiliberdade do Recanto das Emas (USRE), o Centro de Convivência do Recanto das Emas (Cose) e um marceneiro membro da comunidade que se ofereceu para dar aulas de marcenaria aos socioeducandos, dando origem ao **Projeto Metamorfose**. O projeto foi desenvolvido durante um ano e oportunizou aos socioeducandos conhecimentos básicos sobre marcenaria e a aproximação com uma nova profissão.

Outro exemplo que podemos descrever aconteceu na Unidade de Internação de Saída Sistemática (UNISS) sob a coordenação e execução de uma agente socioeducativa, formada em Letras e Mestre em Literatura, Elaine Viana. O projeto se chama "**Redação Ostentação**" e se propõe a trabalhar os conceitos básicos de produção textual com o foco

³Site do projeto: <https://www.areadf.com/projetorap>



nos exames nacionais ENEM e ENCCEJA. No início de 2021 após a conclusão das aulas e a participação de jovens da UNISS no ENEM (como treineiros e como concluintes) o projeto produziu excelentes resultados, a maior nota em redação do ENEM no Sistema Socioeducativo (treineiro) e mais de uma aprovação no ENEM (concluinte).

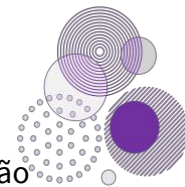
Os bons exemplos não param por aí, a mesma unidade de Semiliberdade também articulou parceria com um morador local que é professor de tênis, o qual, voluntariamente, se ofereceu para dar aulas de tênis semanais aos socioeducandos, utilizando as quadras de esportes instaladas nas proximidades da unidade.

O Sistema Socioeducativo do DF possui vastas experiências em projetos de intervenção e as mais recentes podem ser acessadas no caderno de resumos da Semana da Visibilidade da Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) do DF, que evidenciou diferentes estratégias do Meio Aberto para execução da PSC em tempos de pandemia. Consulte o caderno na Biblioteca do curso.

Por fim, para retomar e encerrar o assunto sobre editais e outras fontes de financiamento de projetos, convém mencionar que alguns projetos aprovados pelo FAC têm instituições socioeducativas como espaços para sua execução e também é comum receber contrapartidas de projetos de outras áreas. No entanto, em geral, tais projetos não contaram com a participação das unidades socioeducativas em sua elaboração e planejamento, o que, por vezes, resulta em ações pouco efetivas e impactantes no âmbito da socioeducação. Por isso, nossa intenção ao abordar essas experiências é também evidenciar possibilidades que já existem e podem ser aprimoradas com a nossa participação ativa ao longo de todo o processo de elaboração, construção, execução e avaliação das ações, e não apenas como receptores passivos de atividades. Envolve articulações entre políticas sociais e seus respectivos gestores e envolve, também, articulação dos socioeducadores com artistas e instituições dos territórios, que são os atores que de fato promovem esses projetos e ações.

Exercitando a reflexão sobre o projeto de intervenção

A partir das reflexões trazidas ao longo desse módulo é hora de sistematizar sobre o projeto de intervenção que você desenvolveu ao longo do curso. Para mais informações,



acesse o Ambiente Virtual de Aprendizagem para organizar o seu relatório de intervenção em Socioeducação!

Finalizando

Cares socioeducarões, chegamos ao final do nosso curso em *Socioeducação como meio de responsabilização e emancipação de adolescentes*! Agradecemos a participação de vocês e esperamos ter contribuído com a trajetória profissional de cada um, instigando, promovendo reflexões, inquietações, inspirando e acolhendo a potência que cada um de vocês possui no fazer socioeducativo.

Neste curso abordamos a perspectiva sociocultural das adolescências, as vulnerabilidades das adolescentes e juventude brasileira, bem como propusemos uma leitura crítica a respeito da criminalização da juventude.

Na sequência trabalhamos a responsabilização enquanto uma ação que requer a participação de todos os profissionais do sistema socioeducativo, e defendemos com base na legislação e na literatura que os conceitos de segurança e inteligência socioeducativa se configuram enquanto fazer de toda a comunidade socioeducativa e interdependem do planejamento das ações socioeducativas.

Vimos que a *práxis* socioeducativa emerge da relação dialética entre teoria e prática profissional e que, portanto, uma *práxis* socioeducativa visa a transformação social, sendo assim, essencialmente emancipadora.

Por fim, a intervenção socioeducativa se configura enquanto espaço privilegiado onde todos esses saberes e reflexões proporcionadas ao longo do curso se apresentam. Nossas concepções sobre a realidade e o público, bem como nosso entendimento sobre responsabilização e emancipação, influenciam nossas ações profissionais, que devem privilegiar a atuação em rede, intencionalmente voltadas para a garantia de direitos e promoção de desenvolvimento humano. Nesse contexto, o projeto de intervenção foi apresentado enquanto um dos instrumentos que podem ser utilizados para que nossa atuação profissional seja cada vez mais planejada, intencional e propulsora de transformação social.



Sugestões para ler, assistir e ouvir

ABRAMOVAY, Miriam et al. *Gangues, galeras, chegados e rappers: Juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília*. Rio de Janeiro: Ed. Garamond, 2002. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=A-On9NFPf8MC&lpg=PP1&hl=pt-BR&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>

EMICIDA. *AmarElo - É Tudo Pra Ontem*. Documentário da NETFLIX. 2020.

LABORATÓRIO FANTASMA. *AmarElo Prisma*. Google Podcasts, 2020. Disponível em https://podcasts.google.com/feed/aHR0cHM6Ly93d3cuc3ByZWFrZXIuY29tL3Nob3cvNDQwNzYxOC9lcGlzb2Rlcy9mZWVvk?sa=X&ved=0CAIQ4aUDahcKEwjg_5a_n4LrAh%20AAAHQAAAAAQBA

PROJETO RAP (Ressocialização, Autonomia e Protagonismo). <https://www.youtube.com/projetorapdf>.

Referências Bibliográficas

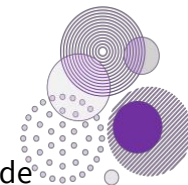
BARROS, Manoel de. *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

BARROS, Manoel de. *Retrato do artista quando coisa*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

BERTOLO, Kathiúça. Planejamento em Serviço Social: tensões e desafios no exercício profissional. *Temporalis*, vol. 16, n. 31, 2016, p. 334-356. Disponível em: <https://doi.org/10.22422/2238-1856.2016v16n31p333-356>

CFESS/ABEPSS. Recomendações para elaboração do projeto de intervenção. In Capacitação em Serviço Social e Política Social. Módulo 5: Intervenção e Pesquisa em Serviço Social. Brasília: CFESS/ABEPSS/CEAD/UnB, 2001. Disponível em: <http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/silvana.marinho/disciplina-instrumentos-e-tecnicas-de-intervencao/unid-3-producao-de-conhecimento-e-estrategias-de-intervencao/texto-19-cfess-abepss-2013-coordenacao-recomendacoes-para-elaboracao-do-projeto-de-intervencao-in-capacitacao-em-servico-social-e-politica-social-modulo-5-intervencao-e-pesquisa-em-servico-social-brasilia-cfess-abepss-cead-unb-2001/view>

IZE, Andressa R.; VILLAVICENCIO, Jasleidy L. S.; AHLERT, Betina; CAZELA, Mabile C. Projeto de intervenção profissional no estágio obrigatório em Serviço Social: pensando a formação no tempo presente. In: *Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social*, vol. 16, n. 1, 201. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22878>



- GARUTTI, Selson; OLIVEIRA, Rita Cássia da Silva. Da instituição total à incompletude institucional: tecendo redes. *Revista Argumentos*, vol. 14, n. 2, 2020, p. 236-260. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/argumentos/article/view/1132>
- LOPES, E. A. *Redes sociais locais*. Brasília: Editora annbel lee. 2017.
- MARINHO-ARAÚJO, C. Desenvolvimento de competências. In: Cynthia Bisinoto (org.), *Docência na Socioeducação*. Universidade de Brasília: Brasília, 2014. Disponível em: <https://docenciasocioeducacaounb.wordpress.com/sobre/material-livros/>
- MENDES, A. C. M. Construindo práticas pedagógicas exitosa. In: Cynthia Bisinoto (org.), *Docência na Socioeducação*. Universidade de Brasília: Brasília, 2014. Disponível em: <https://docenciasocioeducacaounb.wordpress.com/sobre/material-livros/>
- MOTTI, A. A incompletude institucional na execução das medidas socioeducativas. In: Paulo Cesar Duarte Paes, Maria Fernandes Adimari, Ricardo Peres da Costa (orgs.), *Socioeducação e intersectorialidade: formação continuada de socioeducadores*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2015. Disponível em: http://ens.ceag.unb.br/sinase/ens2/images/Biblioteca/Livros_e_Artigos/ufms/UFMS.%202015.%20Caderno%206.%20Livro%20intersectorialidade%20-%20completo.pdf
- REZENDE, Ilma. *Projeto de intervenção: o que é e qual a sua importância*. Rio de Janeiro, 2000.
- SANTOS, M. *Território e sociedade*. Entrevista com Milton Santos. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.
- SPOSATO, K. B. (org.). *Guia teórico e prático de medidas socioeducativas*. ILANUD - Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente, 2004. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/politica_socioeducativa/doutrina/Guia_teorico_e_pratico_de_medidas_socioeducativas_ILANUD.pdf
- XAVIER, D. P. *Repensando a periferia no período popular da história: o uso do território pelo movimento Hip Hop*. Dissertação. Rio Claro/SP: Universidade Estadual Paulista, 2005. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/95598>



Sobre as autoras

Luana Souza

Graduada em Serviço Social e mestre em Psicologia Clínica e Cultura, ambos pela Universidade de Brasília. Servidora do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal desde 2009, atualmente lotada na Gerência de Atendimento em Meio Aberto do Paranoá.

Andrea Lagares

Doutora em Psicologia Clínica e Cultura pela Universidade de Brasília, mestre em Política Social também pela UnB, servidora pública, assistente social do Sistema Socioeducativo no Governo do Distrito Federal desde 2008.

Elessandra Cruz

Graduada em Letras e mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Agente socioeducativo desde 2010 em Unidade de Semiliberdade.

Juliana Pereira

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba e Mestre em Políticas Sociais pela mesma Universidade. Servidora do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal desde 2010, atualmente lotada na Coordenação de Internação.

