

SISTEMA SOCIOEDUCATIVO:

o olhar para a EDUCAÇÃO



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Secretaria da Justiça e Cidadania

Rodrigo Garcia

Governador de São Paulo

Fernando José da Costa

Secretário da Justiça e Cidadania e
Presidente da Fundação CASA

Yuri Horalek

Chefe de Gabinete

COMISSÃO ORGANIZADORA

Universidade Corporativa da Fundação CASA - UniCASA:

Titulares

Marcos Brunini

Especialista Técnico

Natália Ribeiro Endo

Formador

Rosângela da Silva Domingos

Formador

Vicente de Paula Alves

Formador

Tatiana Pereira Lima

Pedagogo

Suplentes

Carolina Faria D. Leite Nogueira
Psicólogo

Elaia Lazzaro

Psicólogo

Guilherme Astolfi Caetano Nico

Gerente Técnico

Janaína Roberta Vida

Pedagogo

Mario Luiz da Silva Pereira

Formador

Assessoria de Comunicação Social - ACS:

Titular

Denilson Araújo de Oliveira

Assessor da Presidência

Suplente

Laureen Mello Nottolini Ruiz

Jornalista

Diretoria de Gestão e Articulação Regional - DGAR Assessoria Especial de Política Socioeducativa - AEPS:

Titular

Cintia Magalhães Neia

Enfermeiro

Suplente

Paula Magila Santiago

Psicólogo

COMISSÃO CIENTÍFICA

Dr. Celso Takashi Yokomiso

Professor na Universidade

Federal de São Paulo

Me. Cristiano Rodineli de Almeida

Psicólogo na Fundação CASA e

cofundador e membro do corpo editorial

da Pathos: Revista Brasileira de Práticas

Públicas e Psicopatologia

Dra. Monica M. de O. Braga Cukierkorn

Assessora Técnica da Coordenação de

Políticas para Criança e Adolescente

na Secretaria Municipal de Direitos

Humanos e Cidadania de São Paulo

Dr. Willian Lazaretti da Conceição

Professor na Universidade Federal

do Pará

Ilustração da capa

Freepik

Projeto Gráfico e Diagramação

Fernanda Buccelli

12

A EDUCAÇÃO EM SAÚDE DE ADOLESCENTES EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Luciano Ap. Pereira Junior

Rangel de Andrade Silva

Regina Célia de Souza Beretta

30

SOCIOEDUCAÇÃO PARA DESCONSTRUÇÃO DAS VIOLÊNCIAS E DO MACHISMO EM ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI

Flávio Urna

Reginaldo Bombini

Regina Célia de Souza Beretta

50

A INVISIBILIDADE DA ADOLESCENTE EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE COMO PONTO DE PARTIDA PARA A SUPERAÇÃO DO PROCESSO SOCIOEDUCATIVO: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Érica Renata Chaves Araújo de Melo

70

TRABALHO SOCIAL COM FAMÍLIAS DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: UMA ABORDAGEM HELLINGERIANA

Adriana de Paula Vitor

88

SISTEMA DE JUSTIÇA JUVENIL E ACESSO À EDUCAÇÃO: CAMINHOS DIVERGENTES?

Joana das Flores Duarte
Bianca Yara Pereira Alves

108

“FOI NA FUNDAÇÃO QUE EU APRENDI A LER”: SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO PARA ADOLESCENTES QUE CUMPREM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO

Valéria Regina V. de Carvalho Frederico

126

IDENTIDADE E DIREITOS DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: PERCEPÇÕES DE UMA EQUIPE SOCIOEDUCATIVA DE MEIO ABERTO

Jéssica de Sousa Villela

146

UM MODELO DE ATENÇÃO WINNICOTTIANO PARA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO

Danielli do Lago Hyppolito de Lima

166

**A DIMENSÃO ÉTICO-PEDAGÓGICA
DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS:
PONTO DE PARTIDA PARA
NOVAS TRAJETÓRIAS**

Autor: Breno Barbosa de Oliveira

Co - autora: Glaucia de Jesus Costa

182

**A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA:
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO
NÃO-FORMAL E INFORMAL NO
AMBIENTE DE PRIVAÇÃO
DE LIBERDADE**

Larissa Cristina Margarido

Leticia Carvalho Silva

Mayara Silva de Souza

Tayanne Patrícia Alves Galeno

204

**SOCIOEDUCAÇÃO PARA LIBERDADE:
GÊNERO, SEXUALIDADE E
PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS
INTERSECCIONAIS**

Sandro Costa Correia

Leandro Colling

Leitoras e leitores

É com orgulho que a Fundação CASA, por meio da Universidade Corporativa da Fundação CASA (UNICASA), apresenta esta importante obra coletiva. O E-book “**Sistema Socioeducativo: o olhar para a Educação**” resulta do primeiro edital de seleção de artigos realizado na história desta Instituição.

Se o conhecimento se manifesta a partir da sua produção e construção, abrir as portas institucionais para a crítica acadêmica construtiva sobre a política pública de execução de medida socioeducativa em regime fechado no Estado de São Paulo também pode ser visto como forma de o Governo do Estado, com apoio do Governador Rodrigo Garcia, aceitar a manifestação democrática.

No Estado em que o atendimento ao adolescente autor de ato infracional tem mais de cem anos, proporcionar o debate com o mundo acadêmico é uma estratégia para se obter uma visão crítica externa, a ser aliada ao conhecimento e à prática interna.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei Federal nº 8.069/1990, regulamentou especialmente o artigo 227 da Constituição Federal, que, pela primeira vez na história jurídica brasileira, inseriu constitucionalmente crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, elencando entre suas garantias o devido processo legal.

Dentre os marcos que esta Lei trouxe e que impactaram diretamente na execução das atividades da Fundação CASA – à época a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor de São Paulo (Febem/SP) – foi a separação do atendimento socioeducativo da atenção necessária a pessoas com menos de 18 anos em situação de vulnerabilidade.

Enquanto sociedade, o Brasil escolheu fixar as pessoas com menos de 18 anos como penalmente imputáveis no sistema adulto. Porém, adolescentes com idades entre 12 anos completos e 18 anos incompletos respondem juridicamente quando praticam alguma conduta que é tipificada como crime ou contravenção pelo Código Penal e legislação correlata, por meio da Justiça da Infância e Juventude. Quando a idade for inferior a 12 anos, aplicam-se medidas protetivas previstas no ECA.

O Título III do Estatuto da Criança e do Adolescente foi o primeiro caminho jurídico da regulamentação do sistema socioeducativo brasileiro após a nova Carta Magna, sob o título “Da Prática do Ato Infracional”. Ali já se delineou de forma mais generalista como deveria ser o funcionamento do sistema, que é formado por diversos atores, sendo a Fundação CASA apenas um deles.

Anos mais tarde, em 2012, o Congresso Nacional regulamentou a Lei nº 12.594, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, o Sinase, cujo detalhamento indica as competências dos entes federativos, a implantação dos planos de atendimento socioeducativo, a realização dos programas de atendimento, a avaliação e acompanhamento da gestão, o financiamento, a execução das medidas socioeducativas, tendo o projeto pedagógico como ordenador do atendimento socioeducativo, os direitos individuais, a atenção integral à saúde, dentre outros pontos.

Todo esse arcabouço jurídico aliado à capacidade política, de planejamento e gestão, além do comprometimento dos servidores em realizar um trabalho condizente com a missão institucional, culminaram na mudança que a Fundação CASA implantou no seu atendimento ao longo dos anos.

Na década passada, os esforços pela melhoria resultaram no reconhecimento do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), no Programa Justiça ao Jovem, em 2011, em qualificar São Paulo como o melhor sistema socioeducativo do país. O Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP) que reconheceu, entre 2014 e 2015, nosso Estado com mais centros socioeducativos em condições salubres.

Na reformulação institucional de 2007, colocamos como nossa missão: executar, direta ou indiretamente, as medidas socioeducativas com eficiência, eficácia e efetividade, garantindo os direitos previstos em lei e contribuindo para o retorno do adolescente ao convívio social como protagonista de sua história. Perseguimos e alcançamos o objetivo. Ainda assim, enquanto política pública, sempre é possível evoluir e aprimorar e o olhar da academia é parte bastante importante deste processo.

Boa leitura!

Fernando José da Costa
Secretário da Justiça e Cidadania e presidente da Fundação CASA

Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua
própria produção ou a sua construção.

Paulo Freire

É com imensa satisfação que a Fundação CASA-SP, após uma longa jornada, publica seu primeiro E-book. Queremos que este livro eletrônico sirva como inspiração para a reflexão sobre a prática profissional, e que cada vez mais surjam experiências exitosas e estudos acadêmicos que qualifiquem ainda mais o trabalho junto aos adolescentes.

O resultado deste E-book é o esforço coletivo de muitos atores da socioeducação, representados pela *Comissão Organizadora*, conforme Edital de Chamamento Público para Seleção de Artigos, composta por profissionais da Universidade Corporativa da Fundação CASA – UNICASA, da Assessoria de Comunicação Social – ACS, representantes da Assessoria Especial de Política Socioeducativa – AEPS e Diretoria de Gestão e Articulação Regional – DGAR, que pensaram desde a ideia inicial, elaboração do Edital até sua diagramação final. Além, é claro, dos autores dos artigos, essência desta publicação.

Outro aspecto bastante importante, pensando na lisura, transparência e na qualidade dos trabalhos aqui apresentados, é a participação de ilustres professores e professoras de renomadas instituições de Ensino Superior, com profundo conhecimento acerca da Socioeducação que fizeram parte da *Comissão Científica*, com a tarefa de avaliar tecnicamente e aprovar os artigos recebidos.

A primeira edição do E-book da Fundação CASA – SP, intitulada: **“Sistema Socioeducativo: o olhar para a Educação”**, reflete a contribuição científica de 21 (vinte e um) autores em 11 (onze) artigos.

Os textos do livro trazem assuntos relativos a experiências e análises da importância da escolarização, o desenvolvimento da educação na medida de liberdade assistida, interlocução do sistema de justiça e a educação, a importância da educação no sistema socioeducativo favorecendo a prevenção ao machismo e violências, a discussão sobre gênero e sexualidade no contexto de privação de liberdade.

Neste contexto, contamos com o artigo: **A educação em saúde de adolescentes em privação de liberdade**, que trata dos desafios referentes às singularidades da adolescência e multifatorialidade do ato infracional a partir da educação em saúde.

O texto **Socioeducação para desconstrução das violências e do Machismo em adolescentes em conflito com a lei**, relata e discute a experiência socioeducativa com adolescentes internados na Fundação CASA de Diadema e de São Bernardo do Campo, além de resultados de trabalhos empíricos dos autores por meio do Programa “E Agora José?” - Educação em Direitos Humanos com ênfase em Diversidades, Gênero e Masculinidades.

Já o artigo a **Invisibilidade da adolescente em privação de liberdade como ponto de partida para a superação do processo socioeducativo: um olhar sobre as práticas da educação em Direitos Humanos**, propõe reflexões sobre a invisibilidade da adolescente privada de liberdade como ponto de partida para a superação do processo socioeducativo a partir de práticas da Educação em Direitos Humanos tendo como referência teórica autores como Foucault, Bourdieu e Candau.

O **Trabalho social com famílias de adolescentes em conflito com a lei: uma abordagem hellingeriana** explana como essa abordagem pode auxiliar na compreensão das dinâmicas familiares, enquanto uma ferramenta viável dentro do trabalho socioeducativo com famílias de adolescentes na instituição.

Contém também nesta edição do E-book o artigo: **Sistema de justiça juvenil e acesso à educação: caminhos divergentes?** que traz investigações sobre a relação histórico-social do processo de construção da política de educação e do sistema de justiça juvenil no Brasil, trazendo compreensões de como o Estado assegura o acesso à política da educação em nosso país, aos adolescentes atendidos, antes, durante e após a medida privativa de liberdade no Brasil entre 2007 e 2017.

Apresentando reflexões sobre a socioeducação nos tempos atuais a partir de uma análise histórico conceitual, temos o trabalho: **A dimensão ético-pedagógica das medidas socioeducativas: ponto de partida para novas trajetórias**.

Na perspectiva de contribuir com o entendimento sobre o desenvolvimento humano tem-se a pesquisa **Um modelo de atenção winnicottiano para medida socioeducativa de internação**, que se trata do estudo

realizado com a aplicação dos preceitos de Donald Woods Winnicott em um Centro de Atendimento da Fundação CASA.

O trabalho elaborado por pesquisadores do Estado da Bahia com o título **Socioeducação para a liberdade: perspectivas pedagógicas interseccionais** discute questões de gênero e sexualidade vivenciadas por adolescentes e jovens em situação de privação de liberdade com o objetivo de problematizar desigualdades interseccionais e problematiza acerca da necessidade de um projeto político pedagógico ético, afetivo e interdisciplinar que garanta e efetive os direitos sexuais desses jovens e adolescentes.

No artigo **A educação como ferramenta: a importância da educação não-formal e informal no ambiente de privação de liberdade** podemos ver que, além de um direito fundamental, a educação também é uma ferramenta para favorecer a liberdade e humanização de adolescentes e jovens.

Por sua vez, sabe-se que a escola na medida de internação tem por obrigação dar conta de um direito que foi por vezes negligenciado para os jovens. Porém, a efetivação ou não das expectativas de futuro destes jovens não depende só da escola, mas de suas condições concretas de vida. Essa reflexão é discorrida no artigo **“Foi na Fundação que eu aprendi a ler”**: sentidos da escolarização para adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação.

O texto: **Identidade e direitos de adolescentes em conflito com a lei: percepções de uma equipe socioeducativa de meio aberto**, apresentada investigações de como as socioeducadoras de uma instituição que atende adolescentes em conflito com a lei no meio aberto compreende os direitos e deveres de adolescentes previstos pelo ECA e como percebem a identidade social destes(as) adolescentes.

Considerando toda essa trajetória este E-book, intitulado **“Sistema Socioeducativo: o olhar para a Educação”** também visa fomentar discussões, trazer maior visibilidade ao trabalho realizado no atendimento socioeducativo com respaldo científico, contribuindo para o aperfeiçoamento das práticas socioeducativas e, assim, difundindo o interesse pela temática junto aos atores do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente e à sociedade.

Nesse sentido, convidamos vocês a trilharem um longo percurso reflexivo nas composições desta edição e, sobretudo, que eles possam

esperançar e potencializar mudanças positivas no cotidiano de nossos jovens e profissionais da socioeducação, na concretização da Proteção Integral, com novos sonhos e utopias.

Boa leitura!

São Paulo, outubro de 2022.

Comissão Organizadora

Primeiro E-Book da Fundação CASA/ SP

A EDUCAÇÃO EM SAÚDE DE ADOLESCENTES EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Luciano Aparecido Pereira Junior

Psicólogo; Doutorando do Programa de Pós-graduação em Promoção de Saúde da Universidade de Franca (UNIFRAN); Bolsista CAPES; Integrante do Laboratório de Proteção e Inclusão Social (LABPROSOCIAL).

E-mail: lucianojuniorpereira@gmail.com

Rangel de Andrade Silva

Educador Físico; Mestrando do Programa de Pós-graduação em Promoção de Saúde da Universidade de Franca (UNIFRAN); Integrante do Laboratório de Proteção e Inclusão Social (LABPROSOCIAL).

E-mail: rangelandradesilva@yahoo.com.br.

Regina Célia de Souza Beretta

Assistente Social; Doutora em Serviço Social; Docente e pesquisadora pelo Programa de Pós-graduação em Promoção de Saúde da Universidade de Franca (UNIFRAN); Coordenadora do Laboratório de Proteção e Inclusão Social (LABPROSOCIAL).

E-mail: regina.beretta@unifran.edu.br.

Resumo: A educação em saúde é um desafio pelas singularidades da adolescência e multifatorialidade do ato infracional. Buscou-se compreender a educação em saúde nas instituições de atendimento às medidas de internação e semiliberdade. Foi realizada pesquisa bibliográfica e documental, com resultados analisados na perspectiva dialética. Observou-se incompletude das políticas setoriais de proteção e da garantia de direitos aos adolescentes, as quais perpetuam o ciclo de violência, negligência e violações. As intervenções acontecem quando já existe risco ou adoecimento, incidindo sobre a saúde mental, ampliadas pelo isolamento social e percepções culturais e sociais dos profissionais na socioeducação.

Palavras-chave: Saúde do adolescente. Socioeducação. Políticas setoriais.

A atenção integral à saúde dos adolescentes no Brasil emerge na medida em que direitos vão sendo assegurados e garantidos para esta população ao longo da história brasileira e do processo constante de violação que sofreram ao longo dos anos. Como marco, no cenário nacional, é possível citar o surgimento da Constituição Federal (CF) de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, sendo ambas conquistadas depois de muita luta por direitos, em especial da classe trabalhadora do país (BRASIL, 1988;1990).

A adolescência deve ser vista como uma etapa do desenvolvimento multifatorial, em que diversos aspectos não só biológicos, mas também sociais, econômicos e culturais interferem na vida deste grupo populacional. Quando o adolescente desrespeita a lei, escancara uma realidade ainda maior, na qual direitos são negados e violências são vividas constantemente com a não aplicação efetiva das políticas públicas por parte do Estado. Tal negligência leva à exclusão social dessa população, sem que ações efetivas sejam colocadas em prática nos espaços sociais e comunitários.

O adolescente que cometeu um ato infracional, conforme o ECA, está passível de ser responsabilizado conforme o ato praticado (análogo ao crime¹) e a imposição do cumprimento de uma medida socioeducativa (MSE), imposta pelo judiciário. Como medidas socioeducativas, podem ser citadas a advertência, a reparação de danos, a prestação de serviço à comunidade, a liberdade assistida – ambas em meio aberto –, além da semiliberdade e da internação (meio fechado).

No Brasil, é o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) quem organiza e articula a atenção ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, por meio do trabalho intersetorial e interdisciplinar, que deve envolver outras políticas como o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), a educação, o Sistema Único de Saúde (SUS) e

¹ O ato análogo ao crime ou contravenção penal se caracteriza como um ato próximo, mas que não o é de fato visto que a criança bem como o adolescente, conforme estabelece o ECA, são considerados inimputáveis, por estarem em etapas importantes do desenvolvimento humano, cabendo então a eles serem aplicadas medidas protetivas (no caso das crianças) e socioeducativas (no caso dos adolescentes) – Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA) (BRASIL, 1990).

a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Adolescente em Conflito com a Lei (PNAISARI), com a proposta de garantir a integralidade² de acesso à saúde pelos adolescentes que se encontram em internação, internação provisória e semiliberdade (BRASIL, 2012).

O atendimento em semiliberdade, internação provisória e internação, foco deste trabalho, compete aos estados, sendo que em cada unidade federativa, o serviço recebe uma determinada nomenclatura, como a Fundação CASA, no Estado de São Paulo.

Diversos fatores incidem sobre a condição do adolescente, como o aspecto social, cultural, econômico e familiar, quando comete ato infracional. Em diversas vezes, a adolescência e a juventude estão atreladas de forma equivalente à violência, como se fossem sinônimos. O fato é que não o são, embora a maior taxa de homicídios de jovens no país se dê entre negros, de 19 a 25 anos, bem como o número de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, são negros, com idades entre 14 e 17 anos. Pensando a questão interseccional³, é possível destacar que as questões de raça e condição socioeconômica estão atreladas aos fatores de risco encontrados pelos adolescentes brasileiros, e ao alto índice de violência cometido, bem como sofrido por este grupo social.

No que concerne ao atendimento socioeducativo, cabe o aspecto social, educacional e pedagógico com que o adolescente é acompanhado no decorrer do cumprimento da medida. Pensar a educação em saúde neste contexto, bem como a promoção da saúde, é estabelecer perspectivas e ferramentas de cuidado e tornar possível a aplicação do SINASE e da PNAISARI. Tais conceitos atrelados à saúde podem ser aplicados em qualquer espaço e instituição.

² Compreensão do ser humano, conforme o modelo holístico e a percepção de seu desenvolvimento nas esferas biológicas, psicológicas, sociais, culturais e espirituais. Uma abordagem biopsicossociocultural e espiritual. Destaca-se como um dos princípios fundamentais do Sistema Único de Saúde (SUS), que considerada o sujeito enquanto inserido em uma família, cultura e contexto social (BRASIL, 1990).

³ Entrelaçados, ou seja, em relação. Compreende os aspectos de sobreposição e intersecção das identidades e sistemas sociais que se relacionam à dominação, opressão e discriminação – imposição do poder e desigualdade. Dentro destes aspectos, incluem-se as questões de gênero, cor, raça e etnia, por exemplo (HIRATA, 2014). HIRATA, H. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo Social*, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702014000100005>



A promoção da saúde, conforme destaca a Carta de Ottawa (1986, p.1), precursora da ideia de uma saúde ampliada no mundo, pode ser definida como “nome dado ao processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle deste processo”, e ainda, conforme a Carta é possível destacar que, “para atingir um estado de completo de bem-estar físico, mental e social, os indivíduos e grupos devem saber identificar aspirações, satisfazer necessidades e modificar favoravelmente o meio ambiente”. A saúde deve então ser concebida como um recurso para a vida e não como um objetivo a ser alcançado e almejado durante a existência humana.

Neste sentido, no que tange a participação comunitária, integrativa e o controle social, adentra o espaço da educação em saúde, enquanto fator de empoderamento, autonomia e emancipação dos grupos sociais. Este processo se dá na atuação colaborativa e coletiva entre profissionais da saúde e de outras políticas públicas, na atuação conjunta com o público a ser abordado, conforme a demanda e realidade encontrada. Dentro desta ação, há a construção de conhecimentos, sentidos, significados e realidades, mediante a autonomia e a possibilidade

Adolescente em atendimento de rotina no setor de Enfermagem - CASA Guarulhos

de ampliar o autocuidado e o cuidado com o outro (os outros), o que incide na participação ativa dos atores sociais e na colaboração democrática para a transformação social.

Este trabalho busca compreender a educação em saúde nas instituições de atendimento aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

Metodologia

O estudo contou com a pesquisa bibliográfica exploratória, por meio da abordagem qualitativa, a fim de compreender quais são os dados disponíveis na literatura, entre os anos de 2017 e 2022, no que concerne o atendimento socioeducativo, a educação em saúde e a promoção da saúde dos adolescentes.

A pesquisa ocorreu nas bases de dados *SciELO*, Google Acadêmico, Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e *Redalyc*. Como descritores, foram utilizados os seguintes termos: socioeducação; saúde do adolescente; interdisciplinaridade e intersetorialidade. Além disso, foram consultadas, por meio da pesquisa documental, cartilhas e informações disponibilizadas pelo governo brasileiro e seus estados.

Durante o processo de pesquisa e leitura, foram excluídos artigos que não pertenciam a realidade brasileira, bem como aqueles que não se enquadravam no tempo estabelecido – últimos seis anos – para publicação.

A análise dos dados coletados, bem como a interpretação deles, foi realizada sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético⁴, compreendendo os acontecimentos ao longo do tempo e da história, no que concerne as lutas pelos direitos e adolescentes, as conquistas realizadas neste percurso, e ainda, as construções sociais – transformações – ocorridas

⁴ Como salienta Pires (1997, p. 1), o materialismo histórico-dialético “caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história”. PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. *Interface*, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997. <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>

Resultados e discussão

A perspectiva da educação em saúde ainda é um desafio na sociedade atual. Quando se adentra o ambiente socioeducativo, outros fatores incidem sobre a saúde do adolescente, em especial aqueles que se encontram em semiliberdade e internação. Os adolescentes carregam consigo diversas histórias e vivências, que interferem na qualidade de vida e bem-estar deste grupo.

A literatura pouco apresenta sobre o trabalho direcionado para estes conceitos no ambiente socioeducativo, e o pouco que é encontrado se direciona ao meio fechado, às ações desenvolvidas pelos profissionais da saúde neste espaço e a importância da articulação e atuação do SUS nesse espaço. Conforme a Portaria N° 1.082 de 2014 que Redefine as diretrizes da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde

Aferição da pressão arterial de adolescente durante atendimento de saúde – CASA Guarulhos



de Adolescentes em Conflito com a Lei, em Regime de Internação e Internação Provisória (PNAISARI), no que se trata da atenção integral à saúde dos adolescentes em cumprimento de MSE, estabelece em seu capítulo 2, artigo 4º que “ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto e fechado, será garantida a atenção à saúde no Sistema Único de Saúde (SUS), no que diz respeito à promoção, prevenção, assistência e recuperação da saúde, nas três esferas de gestão” (BRASIL, 2014, s/p.).

É no campo da promoção da saúde que a educação em saúde atua, não focando somente em questões pertinentes à sexualidade, mas se ampliando à prática de atividades e exercícios físicos, alimentação, distribuição de renda, acesso aos serviços públicos, educação de qualidade, formação profissional, espaços de cultura e lazer, além de uma segurança pública protetiva e não punitiva/repressiva. Garantir saúde e qualidade de vida das pessoas é proporcionar um trabalho intersetorial, interdisciplinar e articulado entre as políticas públicas e as ações do Estado.

Nesta discussão, foram utilizados sete artigos, conforme descreve o Anexo 1.

Conforme descrito acima, três dos estudos encontrados referem-se à análise bibliográfica e à revisão da literatura (“*estudos teóricos*”), três trabalhos se enquadram como “*artigos originais*”, trazendo relatos e dados de pesquisas de campo realizadas em territórios e realidades distintas, e um “*relato de experiência*”, que assim como as “*adolescências*”, varia conforme as realidades encontradas, no que concerne os contextos econômicos, regionais, sociais e culturais.

Os documentos descritos no Anexo 2, bem como seus objetivos, passam pela articulação e trabalho conjunto da rede de atenção ao adolescente, que deve ser ampliada e proporcionar além de um atendimento integral, um funcionamento interdisciplinar e intersetorial das políticas públicas, visando à efetividade das ações e às limitações institucionais descritas. Observa-se também nas cartilhas da Fundação CASA – a prevenção do suicídio e a normatização das ações e atuações profissionais, além do reconhecimento das falhas institucionais existentes e da necessidade de externalizar os atendimentos ao adolescente frente às diversas demandas e necessidades que se apresentam.

Ações psicossociais como promotoras e educadoras da/em saúde

As ações psicossociais perpassam pela construção e concepção inter-setorial e intersectorial no campo de atuação, como a prática colaborativa entre profissionais da psicologia e do serviço social, por exemplo. A compreensão biopsicossocial, cultural e espiritual do sujeito, perpassa pelo modelo holístico e humanista de atenção às pessoas e ao cuidado, atrelados diretamente à concepção de integralidade do sujeito que, neste caso, se caracteriza pelo adolescente.

Pereira Junior e Beretta (2020) destacam que a concepção biopsicossocial possibilita o entendimento e a construção de uma educação humanizadora e saudável. Esse alcance se dá a partir da compreensão das necessidades e demandas das pessoas, bem como suas relações intra-familiares e comunitárias – no território. Adentam também esse cenário os Determinantes Sociais da Saúde (DSS), como a moradia (habitação), o acesso ao trabalho, a educação, o acesso aos serviços de saúde e socioassistenciais, o lazer, a cultura, o esporte, a segurança pública e um trânsito de qualidade nas cidades e bairros. O conceito de saúde e qualidade de vida deve ser ampliado, não se resumindo à aplicação de uma única política, como a de saúde – SUS.

O aspecto promotor de educação em saúde possui, como pressuposto, a qualidade de vida e o bem-estar das pessoas, dentro de um processo de autonomia, democratização e participação social na tomada de decisões. Tais ideais estão contidos na Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS), que destaca o movimento dos atores sociais e uma saúde que seja construída de forma colaborativa – para todos – e que seja ferramenta de empoderamento (cuidado consigo e com os outros) e emancipação social (autonomia e controle social).

Arêas Neto, Constantino e Assis (2017) destacam o sujeito-adolescente enquanto figura central do debate socioeducativo, em especial pelo caráter da adolescência enquanto etapa do desenvolvimento humano e pela judicialização do processo, quando o adolescente comete um ato infracional. De um lado, como aponta Dolto (2004), há uma pessoa que enfrenta o luto pela perda da criança que existia em si, e de outro há as cobranças sociais que deveriam ser de responsabilidade dos adultos. Assim, passam a ser impostas a estes sujeitos o que gera uma descaracterização

da adolescência enquanto uma fase da vida e momento de diversas transformações biopsicossociais.

Os autores Arêas Neto, Constantino e Assis (2017) ainda descrevem um comparativo entre o adolescente em desenvolvimento, com todas as mudanças físicas e comportamentais do momento de transição, bem como das relações sociais que se ampliam, com a percepção de um conflito que se expande para além de si mesmo e chega ao social, em um processo de externalização, que pode acarretar a execução de um ato infracional, um desafio à lei, enquanto limitadora – passa a ser considerado como um adolescente em “conflito com a lei”.

Para que o adolescente se encontre em uma posição de conflito com a lei, anteposto a esta situação, a “lei” esteve em conflito com ele, de modo que pode não ter garantido os direitos pertinentes a esta população, além de não estabelecer dentro do que é preciso, a execução das políticas públicas previstas, por meio das ações do Estado. A violência e o ato infracional retratam um ciclo estrutural de repetições contidos na sociedade brasileira, que se repetem ao longo dos tempos, com nuances e formas distintas, mas que permanecem arraigados no espaço-tempo e na história do país. O Brasil teve seu início, enquanto país, por meio de atos violentos, agressivos e de escravidão – ausência de liberdade da população negra escravizada e o genocídio de indígenas.

Zukowsky-Tavares *et al.* (2017), no estudo a “*Experiência de educação em saúde sobre sexualidade com adolescentes institucionalizados*”, demonstraram um enfoque no trabalho sobre sexualidade com a população adolescente, o que descreve uma ação promotora de saúde, mas não deve ser tomada como única ação. As intervenções podem ser feitas de forma psicossocial, pedagógica e esportiva, assim como pressupõe o próprio conceito socioeducativo. Entre conceitos trabalhados, podem ser descritos a autonomia, o empoderamento, os direitos da criança e do adolescente, a cultura da paz, a educação (acessibilidade), a formação profissional e a inserção no mercado de trabalho (relações sociais e grupais). A promoção da saúde e a educação da saúde só são efetivas e possíveis por meio de construção coletiva e colaborativa entre as políticas públicas, gestores e a participação da população.

As ações psicossociais e promoção da saúde perpassam pelo enfoque direto em saúde mental dos adolescentes e dos diversos aspectos que carecem ser observados, como propõe da “*Cartilha de prevenção ao suicídio*” (CASA, 2020) e o “*Caderno técnico superintendência de saúde*” (CASA, 2020)

vinculados à Fundação CASA, no Estado de São Paulo. O “*Caderno*” descreve as ações e o campo de atuação dos profissionais, bem como a articulação com a rede intersetorial no atendimento ao adolescente, o que é uma proposta do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), porém, como é descrito, ainda persiste uma incompletude institucional, que dá pela não aplicação total das políticas públicas de proteção e garantia de direitos dos adolescentes perante as realidades que vivenciam.

No sentido de cuidado, promoção e prevenção em saúde – o ato de prevenir se dá quando o fator de risco ou adoecimento já existe e deve ser evitado – a “*Cartilha de prevenção ao suicídio*” descreve dados e informações para que os profissionais possam atuar frente às perspectivas que incidem sobre a saúde mental do adolescente e suas relações sociais e externas ao ambiente de internação. Inclusive, dados da Fundação Casa de 2019 apontam para o registro de 102 ocorrências sobre a temática suicida, em que houve *60 relatos de ideação suicida – ideias e pensamentos –, 41 tentativas e uma consumação*. E ambos, em sua maioria, por enforcamento com roupas de cama ou de uso pessoal (CASA, 2020).

As barreiras no acesso às políticas públicas ocorrem desde a infância e perpassam também pelo não atendimento adequado das famílias desses indivíduos. São essas falhas na gestão das políticas que possibilitam que o ciclo de violência, negligência e violação de direitos se perpetue em diversas realidades sociais.

Enquanto barreiras, podem ser mencionadas a desinformação e o não acesso aos serviços nos territórios, o não atendimento de crianças e adolescentes desacompanhados dos pais e responsáveis – algo que pode implicar em uma demanda e solicita a escuta atenta da equipe profissionais – e ainda, as dificuldades que os serviços possuem em dar uma atenção adequada à esta etapa do desenvolvimento humano e às realidades vivenciadas – despreparo, ausência de capacitação profissional, demanda por uma formação profissional continuada, sucateamento das políticas públicas, desvalorização profissional, ausência de investimento financeiro e falta de empenho das gestões.

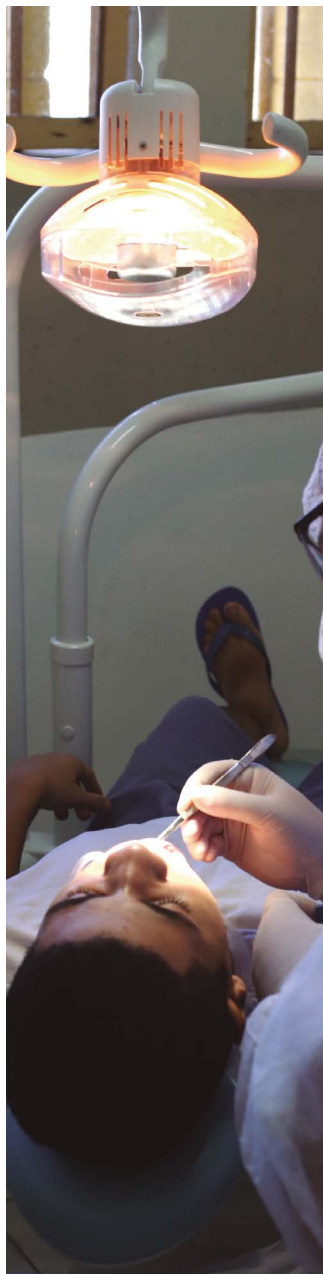
Promover saúde é criar um espaço de diálogo, em uma via de mão dupla, que seja composta pelos sujeitos (adolescentes), familiares, profissionais e gestores, a fim de que se compreendam as realidades e demandas vivenciadas (um mapeamento territorial necessita ser feito). E esta mesma compreensão deve adentrar os ambientes de internação,

buscando compreender ali as relações criadas e construídas, bem como o fato de que cada adolescente possui suas particularidades e peculiaridades, e carrega consigo uma história, que por mais parecida que seja dos outros adolescentes, não é a mesma.

Como destaca Barbiani *et al.* (2020), é preciso que se invista na infância e na adolescência, e que este investimento se mantenha construindo espaços e ambientes saudáveis para o desenvolvimento e o acesso a uma educação de qualidade, envolvendo sempre pessoas e famílias no processo de tomada de decisões e no debate social. Como descreve o PMA, da Fiocruz (2017), é preciso muito investimento para que o ECA, a PNAISARI e até mesmo SINASE possam ser colocados em prática, e que a responsabilização do adolescente se distingue totalmente da punição (se há punição e repressão, não há socioeducação). E o documento elaborado pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ, 2017, p. 2), menciona que “conhecer as condições de saúde dos adolescentes privados de liberdade no Brasil colabora para o efetivo processo socioeducativo” e mais além, possibilita a construção de planos, políticas e estratégias que visem a uma melhor qualidade de vida para esta população – ações em rede (rede de atenção e proteção).

Caminhando para o fim desta argumentação, mudanças estruturais no atendimento ao adolescente em internação no Brasil precisam ocorrer, de modo que a atenção seja ampliada frente às realidades que se apresentam. Conforme pontuam os autores Rissato, Arcoverde e Alves (2021), as barreiras no acesso às políticas públicas pelos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, em privação de liberdade, ampliam-se, em especial, pelo isolamento social e pelo tempo de adaptação a uma nova realidade e

Jovem em atendimento odontológico de rotina dentro do centro socioeducativo – CASA Taubaté



a inserção de um adolescente junto a outros adolescentes, o que pode acarretar questões que afetam diretamente a saúde do adolescente, e ainda, o condicionamento à disponibilidade de atendimento por parte do Estado, bem como das percepções culturais e sociais que os profissionais carregam consigo na hora de abordar e atuar junto a este público. O adolescente, ao invés de ser responsabilizado, acaba por ser punido pelo ato infracional, visto que até mesmo o acesso a políticas e direitos essenciais, como a saúde e a educação, acabam por ser negados.

Projetar, investir, aplicar e avaliar o funcionamento das políticas públicas e as ações de garantia dos direitos dos adolescentes, bem como o preparo e formação continuado de todos os profissionais se faz essencial para que a socioeducação ocorra de maneira eficiente e efetiva e para que todos os que inserem neste ambiente institucional possam dialogar sobre suas realidades de forma clara e aberta, para que seja um processo transformador e construtivo. Não há aplicação de políticas, nem garantia de direitos sem que haja uma articulação e um movimento coletivo, comunitário e, neste caso, o adolescente deve ser o ator principal e central desta relação entre redes (intersectorial e interdisciplinar).

Ações pedagógicas e esportivas como promotoras e educadoras da/em saúde

Atuar em promoção da saúde e educação em saúde com esses adolescentes torna-se essencial e primordial. São pessoas em fase de desenvolvimento físico e psicológico, que estarão ativos em sua comunidade. São “sujeitos” de direitos! Essa concepção está contida na Constituição Federal, no ECA, PNAISARI e demais documentos legais, a garantia de acesso às informações e políticas públicas/serviços pertinentes à sua qualidade de vida – garantia de direitos e proteção integral.

Conforme estabelece o ECA e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), o período de atendimento socioeducativo é diverso, dependendo do ato infracional cometido e do que dispõe a decisão da autoridade judiciária da Vara da Infância e Juventude. Desta forma, este atendimento pode ser de 1 dia numa internação provisória (máximo de 3 meses) a 3 anos na internação (mínimo de seis meses).

Em média, as internações no Brasil possuem uma duração de cerca de 9 meses, em que se propõe a transformação e construção de novas

relações do adolescente com o mundo e com as realidades encontradas na sociedade. Estas mudanças só são possíveis a partir da compreensão de que os adolescentes são sujeitos de direitos e de desejos, enquanto pessoas em desenvolvimento, que vivem e convivem em sociedade – que afeta diretamente o desenvolvimento, no que concerne o aspecto social, cultural e econômico. E é neste arcabouço que a educação física, enquanto prática pedagógica, educativa e socializadora se instala, dando nuances para um atendimento socioeducativo interdisciplinar.

Há um vasto repertório de estudos de revisão sistemática abordando a temática adolescente em conflito com a lei. Contudo, o esporte e o lazer não figuram nesse cenário, sendo o esporte e lazer reconhecidos como um direito social que deve ser garantido ao adolescente em conflito com a lei, e a ausência de estudos pode ser considerada um indicador dos desafios ao tema nos contextos de medidas socioeducativas (OLIVEIRA *et al.*, 2020).

Oliveira *et al.* (2020) destacam que a fragilidade do conhecimento disponível limita o desenvolvimento de ações e as decisões no âmbito das políticas públicas para o acesso do adolescente ao esporte e ao lazer, seja no contexto socioeducativo ou no percurso para não adentrar ao sistema.

Analisando os fatores que interferem nas práticas esportivas e de lazer em contextos de medidas socioeducativas, Oliveira *et al.* (2020) apontam os aspectos relacionados à oferta de conteúdos, espaços e equipamentos e evidenciam outros fatores que podem se tornar entraves ou facilitadores nesse processo, indo das relações de poder à descontinuidade das ações.

Essa relação de poder pode ser observada entre os adolescentes e seus pares e até mesmo pelo controle institucional, o qual busca disciplinar os corpos, manter a ordem vigente e garantir os aspectos relacionados à segurança em detrimento da efetivação de ações pedagógicas (OLIVEIRA *et al.*, 2020).

Souza (2019) questiona, por meio do esporte educacional, os benefícios deste na emancipação dos sujeitos e destaca a não problematização das questões que levam o adolescente à exclusão social e a cometer um ato infracional. A autora conclui então, que o esporte, por si só, aplicado isoladamente, só irá reproduzir ideais sociais e não garantir a construção de novas perspectivas de vida.

Souza (2019) lembra que não é apenas fazer críticas à presença do esporte no trabalho socioeducativa, mas sim que o modelo esportivo,

pautado na produção de sujeitos performáticos (governo/controla dos corpos), tem servido à conformação das pessoas, adequando-as aos padrões sociais. São homogeneizadas as diferenças e inviabilizadas as discussões mais amplas acerca de seus significados sociais.

A autora reflete que introduzir nos jovens valores “salvacionistas” do esporte, necessários ao convívio social, reduz a responsabilidade pela condição de se estar em privação de liberdade. É como se esta ideia reforçasse que o jovem entrou em conflito com a lei por não ter os valores sociais necessários e, no limite, que é preciso aprendê-los, porque depende somente de si mesmo para sair desta condição. Neste caso, o esporte, trabalhado nesta perspectiva de transmissão de valores serve como uma luva, pois é a própria corporificação do sistema neoliberal (SOUZA, 2019).

A prevenção de doenças oriundas do sedentarismo, como obesidade, diabetes, dislipidemia e outras doenças é outro fator relevante (e preocupante) a ser observado neste aspecto. Além disso, as práticas esportivas (atividades e exercícios físicos) possuem como pressuposto principal a promoção da saúde e a possibilidade de uma melhor qualidade de vida e bem-estar para o público atendido.



Adolescente recebe orientações durante consulta com médico – CASA Novo Tempo

A prática de atividades e exercícios físicos é essencial ao ser humano, mas, no que tange a Socioeducação em sua essência (caráter pedagógico e educativo), a educação física deve atuar garantindo ações (aulas, atividades, projetos) que priorizem os aspectos sociais (solicitude, cooperação), aspectos psicológicos (atividades prazerosas, motivadoras) e aspectos culturais (a experiência que os adolescentes “trazem” consigo, como a cultura de sua localidade/região).

São momentos favoráveis e oportunos para trazer aos adolescentes informação, maior conhecimento e educação a respeito de sua saúde, de sua vida e favorecer o processo de socialização. Muitos adolescentes chegam ao sistema socioeducativo leigos ou alienados em relação aos seus direitos e deveres como cidadão. Alguns não sabem, sequer, os meses que compõe o calendário anual, enquanto outros têm dificuldade em lembrar da própria data de nascimento. O acesso às informações, à educação de qualidade e à participação sociopolítica e econômica no Brasil lhes foram tolhidos e, em diversos cenários, as ações, além de escassas, não foram efetivas.

É preciso evidenciar que não se deve conceber o esporte apenas pelo viés funcionalista, utilizando-o como meio para se alcançar determinada expectativa: forjar sujeitos regrados, disciplinados, solidários e sociáveis, modernos e autogovernáveis, moldando-os à lógica existente. É também necessário o rompimento com a lógica funcionalista e que novas ideias ultrapassem as características indiscutíveis e petrificadas dadas ao esporte no âmbito socioeducativo (esporte como promotor de saúde, bem-estar e qualidade de vida).

Considerações finais

A socioeducação deve então ser compreendida como um fenômeno educacional complexo, sendo atravessado por diferentes instituições, profissionais, intenções e, notadamente, sendo constituída como um campo de disputa de poder entre estes agentes e os demais interesses que cerceiam a juventude marginalizada. Este estudo possui como limitações o período estudado, bem como a proposta da inserção da promoção da saúde no espaço socioeducativo, não se findando aqui o debate sobre esta correlação.

Os marcos da socioeducação no Brasil, para além de lançar novas perspectivas que superem as concepções e práticas menoristas voltadas aos adolescentes, apresentam um conjunto ordenado de regras, princípios e direitos fundamentais para o atendimento integral desses sujeitos, denominado Sistema de Garantia de Direitos (SGD). Dentro desta garantia, institui-se o acesso à saúde, assistência social, educação, esporte, lazer, cultura e outras políticas públicas, que unidas favorecem a promoção da saúde e a educação da saúde, e esta aplicação, na prática, possibilita ações efetivas e eficazes no contexto pedagógico dentro das instituições de semiliberdade e internação.

Por fim, a incompletude institucional – a intersectorialidade, como rede, articulando as políticas públicas, em um trabalho conjunto – não é apenas uma possibilidade de garantir a elaboração e efetivação das políticas públicas aos adolescentes em conflito com a lei, mas sim um princípio da socioeducação que deve ser respeitado pelos gestores e lideranças de distintos setores que compõem a rede de proteção integral ao adolescente.

Referências

- ARÊAS, N. T.; CONSTANTINO, P.; ASSIS, S. G. Análise bibliográfica da produção em saúde sobre adolescentes cumprindo medidas socioeducativas de privação de liberdade. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, v. 27, n. 03, p. 511-540, 2017. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312017000300008>
- BARBIANI, R. *et al.* Atenção à saúde de adolescentes no Brasil: scoping review. *Rev.latinoam.cienc.soc.niñez.juv*, v. 18, n. 3, p. 179-204, 2020. <https://doi.org/10.11600/1692715x.18308>
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988.
- 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: Presidência da República, 1990.
- BRASIL. **Lei Nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**: Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Brasília: Presidência da República, 2012.

- BRASIL. **Portaria N° 1.082, de 23 de maio de 2014**: Redefine as diretrizes da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes em Conflito com a Lei, em Regime de Internação e Internação Provisória (PNAISARI). Brasília: Ministério da Saúde, 2014.
- CASA, Fundação. **Caderno Técnico: Superintendência de Saúde – Conceitos, Diretrizes e Procedimentos**. São Paulo: Fundação Casa/Superintendência de Saúde do Estado de São Paulo, 2020.
- CASA, Fundação. **Cartilha de Prevenção ao Suicídio**. São Paulo: Fundação Casa, 2020.
- CRUZ, Fundação Oswaldo (Fiocruz). **PMA disseminando ciência em Saúde Pública: investigação sobre a saúde de adolescentes em conflito com a lei privados de liberdade no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2017.
- OLIVEIRA, U. P. *et al.* O Esporte e o Lazer em Contextos de Medidas Socioeducativas no Brasil: Panorama e Análise da Produção Científica. **LICERE**, v. 23, n. 4, p. 249–277, 2020. <https://doi.org/10.35699/2447-6218.2020.26680>
- OTTAWA, Carta de. **Carta de Ottawa: Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde**. Ottawa/Canadá: 1986.
- PEREIRA JUNIOR, L. A.; BERETTA, R. C. S. A Educação em Saúde e o Trabalho com Adolescentes em Conflito com a Lei. **Revista Internacional Educon**, v. 1, n. 1, p. e20011014, 2020. <https://doi.org/10.47764/e20011014>
- RISSATO, D.; ARCOVERDE, M. A. M.; ALVES, M. S. Health care for adolescents deprived of liberty in Brazil: advances and limits. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 11, p. e529101120030, 2021. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i11.20030>
- SOUZA, C. M. Educando o corpo desvalido: a educação física na história da privação de liberdade de crianças e jovens brasileiros. **Movimento**, v. 25, p. e25057, 2019. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.83222>
- ZUKOWSKY-TAVARES, C. *et al.* Experiência de educação em saúde sobre sexualidade com adolescentes institucionalizados. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 30, n. 1, 2017. <https://doi.org/10.5020/18061230.2017>

SOCIOEDUCAÇÃO PARA DESCONSTRUÇÃO DAS VIOLÊNCIAS E DO MACHISMO EM ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI

Flávio Urra

Psicólogo e Sociólogo; Mestrado em Psicologia Social na PUC-SP (2011);
Especialização em Violência Doméstica pelo LACRI-USP (2000);
Coordenador do Programa “E Agora José?
Pelo fim da violência contra a Mulher”.
flaviourra@gmail.com

Reginaldo Bombini

Graduado em Letras. Especialista em Direitos Humanos,
Violência Doméstica e Gênero e Sexualidade.
Mediador de Conflitos. Facilitador de grupos reflexivos
e de responsabilização de homens.
reginaldobombini@gmail.com

Resumo: Este artigo resulta de trabalhos empíricos dos autores por meio do Programa *“E Agora José?” - Educação em Direitos Humanos com ênfase em Diversidades, Gênero e Masculinidades*. O objetivo é relatar e discutir a experiência socioeducativa com adolescentes internados na Fundação Casa das unidades das cidades de Diadema e de São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil. O Programa inspira-se numa perspectiva pró-feminista decolonial, levando em conta gênero, raça/etnia e classe. Percebeu-se que há uma forte influência eurocêntrica no pensamento dos adolescentes constituído pelo modelo patriarcal, branco, burguês, cristão e europeu. Concluiu-se que a violência masculina está ligada diretamente à violência urbana que representa a violência de gênero praticada e sofrida pelos homens.

Palavras-chave: Socio educação de adolescentes da Fundação Casa. Educação em Direitos Humanos. Diversidades, Gênero e Masculinidades. Desconstrução das violências e do machismo.

O presente trabalho é um estudo de caso baseado em experiências socioeducativas resultado de trabalhos empíricos dos autores com adolescentes que se encontravam internados na Fundação CASA¹ nas unidades de Diadema e de São Bernardo do Campo, onde foram realizadas oficinas por meio do Programa “*E Agora José?*” de Educação em Direitos Humanos com ênfase em Diversidades, Gênero e Masculinidades, abordando questões relacionadas ao machismo e às violências de gênero cometidas e sofridas pelos homens².

De acordo com uma educação institucional, formal, tradicional, oficial, dominante e eurocêntrica, os homens aprenderam a ser homens de uma forma tóxica, abusiva, dominante, opressora, violenta, competitiva, egoísta, adversarial, machista, racista, LGBTfóbica. Então, parafraseando Simone Beauvoir para masculinidade: “Não se nasce homem, torna-se!”. Se a socialização e o aprendizado masculino levaram homens a se tornarem violentos, é possível ensinar, aprender e ser humano de forma não violenta.

O trabalho relatado inspira-se na Justiça Restaurativa, que valoriza o encontro, a roda de conversa, o diálogo circular, a troca de experiências, a cooperação. Por meio destas estratégias de comunicação, sugere a busca das memórias e das sensações, para lembrar como aconteceu o caminho da construção social da masculinidade hegemônica machista. A partir deste reconhecimento e responsabilização, é proposta a desconstrução da ideologia machista, o abandono dessa forma de pensar e agir prontas,

1 O atendimento aos jovens autores de ato infracional sentenciados com medidas socioeducativas de privação e restrição de liberdade, no Estado de São Paulo, é feito pela Fundação CASA (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente). O órgão é vinculado à Secretaria da Justiça e Cidadania. Seu objetivo primordial é executar as medidas socioeducativas de regime fechado (internação e semiliberdade) em todo o Estado, de acordo com as diretrizes dispostas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). (SÃO PAULO, 2022).

2 A experiência socioeducativa aqui apresentada está alinhada com a Portaria Administrativa Nº 144/2020, que cria a Comissão e as Subcomissões Regionais de Direitos Humanos e Enfrentamento à Violência no âmbito da Fundação CASA - SP, conforme trata o Art. 8º: I - ampliar e qualificar a discussão acerca de Direitos Humanos, Minorias e Diversidade na Fundação CASA - SP; II - estimular a organização das discussões e ações a serem realizadas nos Centros de Atendimento.

padronizadas e tóxicas, num processo que leva ao desenvolvimento de repertório para exercer uma masculinidade e humanidade mais livre, leve, flexível, fluída, plural e não violenta.

O Caminho a Caminho de um Caminho

“JOSÉ

E agora, José?
A festa acabou,
a luz apagou,
o povo sumiu,
a noite esfriou,
e agora, José?
e agora, você?
você que é sem nome,
que zomba dos outros,
você que faz versos,
que ama, protesta?
e agora, José?

Está sem mulher,
está sem discurso,
está sem carinho,
já não pode beber,
já não pode fumar,
cuspir já não pode,
a noite esfriou,
o dia não veio,
o bonde não veio,
o riso não veio,
não veio a utopia
e tudo acabou
e tudo fugiu
e tudo mofou,
e agora, José?

(...)

(ANDRADE, 2012)

Problema

Quando se olha para a população adolescente atendida pela Fundação Casa, percebe-se as marcas das desigualdades, das injustiças sociais, do machismo, do racismo e das mais diversas violências. Ainda, observa-se a criminalização da pobreza e das pessoas não brancas, que assumem, assim, um papel menos humano na sociedade, ao menos aos olhos das pessoas privilegiadas.

Dados estatísticos de 2014 da Fundação Casa traçam o perfil dos adolescentes em conflito com a lei em São Paulo. A instituição atendia cerca de 10.000 adolescentes, sendo que 95,4% eram do sexo masculino e somente 4,6% eram do sexo feminino. Mais da metade da população atendida corresponde a pessoas não brancas: 14,3% pretas, 53,9% pardas, 0,2% indígenas, 0,3% amarelas. A maior parte dos adolescentes, 46,8%, cometeu roubo e 37,7% tráfico de drogas (SOUZA, 2014).

Em menos de 10 anos, o número de adolescentes atendidos pela Fundação Casa quase dobrou, de 10 mil em 2014 para 19,5 mil em 2021, conforme dados apresentados pela própria instituição em seu site (SÃO PAULO, 2022).

Objetivos

O presente artigo tem como objetivo principal apresentar uma proposta socioeducativa que estabelece relação entre a violência de gênero e a violência urbana, entre o machismo, o patriarcado, as relações de poder hierárquicas, as desigualdades e as injustiças sociais com a conduta de adolescentes em conflito com a lei.

Também pretende oferecer um espaço reflexivo sobre a necessidade de ser oferecida uma educação não euro centrada, uma educação de resistência às ideologias dominantes, a fim de que sejam desenvolvidas novas relações, fundamentadas no pacifismo, no diálogo, na convivência, na igualdade, no respeito, na autonomia, na autogestão, na cooperação, na solidariedade e na liberdade.

E, finalmente, demonstrar a necessidade e os benefícios de se investir num programa socioeducativo que se propõe contribuir para a desconstrução do machismo e para a construção e reconstrução de uma

masculinidade não hegemônica e não violenta, de modo a garantir relações interpessoais, conjugais, familiares, comunitárias, profissionais e sociais mais saudáveis, inclusive, prevenindo e enfrentando as violências em todos os contextos (URRA, 2020).

Metodologia

A proposta socioeducativa foi aplicada em adolescentes que se encontravam cumprindo medida de internação na Fundação Casa de Diadema e São Bernardo do Campo, onde foi realizado o Programa “E Agora José?” de Educação em Direitos Humanos com ênfase em Diversidades, Gênero e Masculinidades, em que foram abordadas questões relacionadas ao machismo e às violências de gênero cometidas e sofridas pelos homens. A proposta é inspirada na filosofia e metodologia do trabalho do Programa “E Agora José? – pelo fim da violência contra mulher, o qual atua, desde outubro de 2014, no município de Santo André/SP, recebendo homens responsabilizados pela Lei Maria da Penha. Tal programa é referência internacional na dinâmica de grupos reflexivos de homens (URRA; PECHTOLL, 2016; BOMBINI, 2017; URRA, 2018.).

A opção pela metodologia de grupo, de rodas de conversa e de debates deve-se ao fato de que se entende que os processos interativos, educativos e institucionais de construção da masculinidade hegemônica machista e tóxica é desenvolvida de forma sutil, simbólica e subliminar. Este processo hegemônico acontece por meio de grupos, que em sua maioria são compostos somente por homens. Neles os homens são estimulados, pressionados e moldados de forma machista, sobre o que é ser homem e como se comporta e pensa um homem. Escutando, frequentemente, coisas do tipo: “Isso não é coisa de homem!”; “Homem que é homem é/age assim!”. Então, para se contrapor a isto, a opção que é feita não é espontânea, mas intencional, pois pretende-se reproduzir um espaço de confiança, escuta, acolhimento, empatia e reflexão, em que o homem pode se abrir, desabafar, falar de si, de seus sentimentos e de suas dificuldades, sem julgamentos nem competições, de modo que possa se repensar e ressignificar, tendo como inspiração outros homens que pensam sobre, se identificam com e performam outras masculinidades.

O Programa prioriza a reflexão sobre questões que possam ser relevantes na vida das pessoas, principalmente, de jovens em situação de vulnerabilidade social, de maneira que possam conhecer, reconhecer e exercer os seus direitos humanos, despertar, se conectar e reconectar com as suas virtudes humanas (valores éticos/qualidades positivas). Além do recorte de gênero, as reflexões são focadas nos recortes étnico-raciais e de classe social, pois os dados das violências e internações também têm esses marcadores de vulnerabilidade. O autorreconhecimento e a apropriação das suas identidades marcadas por estes recortes são determinantes para que os adolescentes possam empoderar-se por meio de um caminho crítico para a libertação pessoal, rompendo e resistindo a padrões ideológicos que oprimem, excluem, corrompem, criminalizam, desumanizam e aniquilam a suas existências.

A experiência socioeducativa em Diadema

O Programa *“E Agora José?” de Educação em Direitos Humanos com ênfase em Diversidades, Gênero e Masculinidades* desenvolvido para os adolescentes que cometeram atos infracionais e que se encontravam cumprindo medida socioeducativa foi uma parceria estabelecida entre a Fundação Casa de Diadema da Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania do Governo do Estado de São Paulo e o Serviço de Mediação de Conflitos da Secretaria de Segurança Cidadã da Prefeitura do Município de Diadema.

O Programa foi desenvolvido entre 16 de agosto e 21 de dezembro de 2018, das 14h às 17h30min, com encontros semanais, às sextas-feiras, totalizando 13 encontros, com carga horária total de 45h30min. Houve a participação de 112 adolescentes. Na sequência, durante todo o ano de 2019, de forma contínua, participaram todos os adolescentes que passaram pela unidade no ano. Em 2020, apesar de ter sido apresentada uma proposta virtual para realização de oficinas, interrompeu-se as atividades, por conta da pandemia do COVID-19. Em 2021, as atividades foram retomadas de forma virtual, por meio de reuniões síncronas pela plataforma *Google Meet*. Foram 10 encontros que aconteceram de maio e até dezembro, de 1h30min de duração, atendendo cerca de 60 adolescentes, divididos em 4 turmas fechadas de 15 adolescentes em cada uma.

Os materiais pedagógicos e tecnológicos utilizados foram: etiquetas, fitas adesivas, papel *craft*, cartolina, folha de sulfite, pincel atômico, caneta, giz, lousa, *DVD*, televisor, computador, projetor, telão, microfone

e caixa de som. Quanto ao espaço físico, foram utilizadas as salas de aula ou a sala de vídeo. Como metodologia foram utilizadas as rodas de conversa, dinâmicas e trabalhos em grupos, de modo que fossem momentos reflexivos mais intimistas, próximos e que permitissem a interação de todos os adolescentes.

Foram realizados dois encontros por mês com cada adolescente, sendo um no grupo pequeno e outro no grupo grande, no qual participavam todos os adolescentes. Nas ocasiões do grupo grande, optava-se por uma sala maior, sendo que a atividade, geralmente, era um cine-debate, com a exibição de um filme ou documentário seguido de um debate entre os participantes. Alguns dos títulos utilizados foram: “Precisamos falar com os homens: uma jornada pela equidade de gênero”; “Eu não sou um homem fácil”; “*Moonlight*: sob a luz do luar”; “O Filho Eterno”; “Garota Dinamarquesa”. Particularmente, os vídeos curtos, de no máximo 30 minutos de duração, proporcionaram atividades mais produtivas por conseguirem manter o foco dos adolescentes sem dispersão. A questão problematizada era apresentada e depois aconteciam conversas bem interessantes.



Jovens participam de ação de conscientização sobre o câncer de mama durante a campanha Outubro Rosa – Semiliberdade de Fernandópolis.

Os trabalhos em grupos pequenos foram mais produtivos, horizontais e garantiram maior atenção e participação de todas as pessoas. No grupo grande apenas algumas pessoas se destacaram e interagiram, seja perguntando, contando experiências pessoais, concordando, confirmando, reafirmando, ou seja, contestando algo que foi apresentado.

De outro lado, nas atividades virtuais, a dificuldade com recursos tecnológicos e com conexão de internet, muitas vezes, foi um grande empecilho. A Fundação Casa utilizou ora um computador por dupla de adolescentes, ora apenas um computador para todos com a exibição num telão, mas se garantiu interações individuais de frente ao computador, dando vez e voz para todos os adolescentes. O Programa contou com um idealizador/facilitador fixo e uma pessoa apoiando, geralmente uma educadora ou técnica da Fundação Casa.

Os temas abordados foram: “o que é ser homem?”; “caixinhas de gênero”; “novas masculinidades”; “paternidade cuidadora”; “identidade de gênero e orientação sexual”. A partir desses temas, foi discutido a respeito de uma masculinidade que afasta os homens de sua humanidade e os obriga a reprimir sentimentos e emoções, pressionando para que se adequem aos padrões sociais. Refletiu-se sobre os brincueiros e as brincadeiras de meninas e de meninos, a fim de conhecer ou reconhecer a intencionalidade e manipulação na construção social dos papéis compulsórios de gênero. Foi possível olhar e pensar sobre “coisas” (qualidades) de homens e de mulheres, a fim de romper padrões biologizantes, ou seja, pautados por explicações baseadas no aparelho sexual e reprodutivo como fator que determina as desigualdades, mas que na verdade têm papel de contribuir para a manutenção e perpetuação de um sistema desigual e injusto, que privilegia homens em detrimento das oportunidades e direitos das mulheres.

A experiência socioeducativa em São Bernardo do Campo

O Programa “E Agora, José? Pelo fim da violência contra a Mulher foi procurado pela unidade da Fundação Casa de São Bernardo do Campo em março de 2021 e depois de algumas tratativas foi apresentada uma proposta baseada na experiência de Diadema. A proposta consistia na realização de 4 oficinas, escolhidas a partir do conjunto das 20 oficinas

utilizadas nos grupos de homens do Programa E Agora, José? O Projeto foi realizado entre 29 de abril e 10 de junho de 2021, em oficinas de duas horas, das 14h às 16h, em modalidade remota, pela Plataforma Google Meet com oito adolescentes acompanhados por uma pessoa da equipe técnica da Unidade.

Em 29 de abril de 2021 foi realizada a primeira oficina por uma dupla de facilitadores³ do Programa E Agora, José? O tema foi “O que é ser homem?”, expectativas, pressões, papéis, identidades e performances masculinas. Esta oficina busca abordar questões de gênero e masculinidades. Questionar estereótipos, preconceitos e discriminações. Refletir sobre o papel esperado do homem na sociedade. Diferenciando sexo, gênero e sexualidade.

Em 13 de maio de 2021 foi aplicada pelo facilitador⁴ a oficina “Brinquedos e brincadeiras de meninos e de meninas”. Com objetivo de refletir sobre a experiência do brincar na infância baseada no gênero, as diferentes formas e experiências de brincar, as cores utilizadas nos brinquedos e a violência nos jogos infantis.

Em 27 de maio de 2021 foi utilizada pelo facilitador⁵ a oficina sobre “Preconceitos e Discriminações sofridas e exercidas pelos homens”, que busca diferenciar os conceitos de estereótipos, preconceitos e discriminações. Refletir que ora se pratica violências e que ora se sofre violências, seja em função da idade, cor da pele, raça/etnia, gênero, sexualidade, seja em função da classe social, nacionalidade, religião. Solicitou-se que fossem listados numa folha os tipos de discriminações exercidas pelos homens e as possíveis vítimas. Na outra folha, que fossem listados os tipos de discriminações sofridas pelos homens e autoria. Depois, discutiu-se sobre a cultura e o sistema competitivos e violentos que afetam a todas as pessoas e o meio ambiente.

Em 10 de junho de 2021 foi utilizada pelo facilitador⁶ a oficina sobre “Não Violência Ativa”, trazendo à discussão as estratégias de não violência para enfrentamento do fenômeno da violência contra mulher.

3 Gilberto Ferreira Anísio e Luis Bartók Yanischevsky.

4 Daniel Scurato.

5 Diego Lopes.

6 Eurico Jardim.

O roteiro consistiu na apresentação de uma história incompleta para cada participante, que teve a tarefa de pensar e dizer como intervir naquela situação de forma não violenta. As histórias utilizadas foram: 01) Você está no ônibus. Um homem passa por você com brutalidade e o empurrando para frente. 02) Você está no carro, parado no semáforo vermelho e o motorista do carro de trás começa a buzinar sem parar. 03) Você chega em casa e seu filho deixa os brinquedos espalhados pela casa. 04) Sua filha de 16 anos vem contar que está grávida. 05) Você encontra um cigarro de maconha na gaveta de seu filho de 16 anos. 06) Você está no bar quando um bêbado começa a te perturbar. 07) Você chega tarde em casa e sua esposa começa a gritar com você. 08) No meio de uma discussão sua mulher vem pra cima de você querendo te bater. 09) Você descobre que sua mulher vai se separar de você para ficar com outro homem. 10) Um Policial Militar começa a fazer uma revista em você, começa a agredi-lo e ofender. 11) Seu time perdeu e um torcedor do time rival começa a “tirar o sarro”. 12) Você está com um grupo de amigos, passa uma Travesti e eles querem bater nela. 13) Você está em um bar e um gay senta na sua mesa e o convida para sair. 14) Você e sua esposa estão parados em um ponto de ônibus, esperando a condução, o vizinho de frente do ponto começa a ofender vocês, os confundido com um outro casal que fica namorando naquele local. 15) Você está com um grupo de amigos em um bar, torcendo para seu time de futebol, quando um desconhecido começa a xingá-lo. 16) Você vê seu vizinho abusando sexualmente da filha dele, que tem 10 anos de idade.

Resultados

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos. (ANDRADE, 2020)

Com a observação pessoal dos autores durante as experiências relatadas, ou por meio das observações trazidas pelos demais facilitadores, percebe-se que há uma forte influência eurocêntrica no pensamento dos adolescentes, principalmente, no que toca aos padrões de identidade de

gênero e sexualidade baseados num determinismo biológico e cultural, bem como nos padrões de família e de relacionamento conjugal constituídos pelo modelo patriarcal, branco, burguês, cristão e europeu.

Pensar outras possibilidades de ser, existir e se relacionar no mundo, mesmo que não seja para si, mas que reconheça, acolha e aceite cada pessoa do jeito que ela é, pode ser fundamental para o desenvolvimento de empatia, tolerância e respeito por si e pelas demais pessoas, principalmente, pensando-se que as diversidades não anulam as singularidades, mas enriquecem a humanidade.

Pelos relatos trazidos pelos adolescentes durante as oficinas, percebe-se que a violência masculina está ligada diretamente à violência urbana e que a violência urbana representa a violência de gênero praticada e sofrida pelos homens. Ou seja, trata-se da violência com o recorte de gênero masculino.

Essa relação da violência de gênero com a violência urbana é muito preocupante. Por isso, é preciso enfatizar a necessidade de um trabalho continuado nessas questões e temáticas propostas, a fim de contribuir para flexibilização conceitual e comportamental, com a contínua desconstrução do machismo, tão estruturado na sociedade e que permeia a vida e o viver como um todo.

Portanto, reconhecer que a violência urbana é um recorte da violência de gênero que acontece no espaço público e social, tendo como seus maiores agentes e suas maiores vítimas os homens, é urgente para encarar e mudar essa realidade. Afinal, isso não é por acaso. Trata-se do reflexo de um processo de aprendizagem em que as pessoas recebem das instituições uma construção compulsória e social dos papéis, identidades e performances de gênero. No que toca os homens, os estímulos oferecidos nas brincadeiras e brinquedos masculinos estão associados a dinâmicas competitivas e violentas, que acontecem no campo público e social (na rua).

Conseqüentemente, os homens são mais atingidos pela violência urbana, enquanto que as mulheres são mais atingidas pela violência doméstica e familiar, uma vez que o brincar delas está relacionado ao cuidado (autocuidado, com outros seres e com a casa) e acontece no ambiente familiar e doméstico (privado). Começar a pensar que a violência urbana, que atinge mais os homens e faz parte do recorte de gênero, é fundamental para que sejam construídas políticas públicas educativas e



Adolescentes participam de palestra do Projeto “E Agora, José?”, que tem como objetivo combater a violência contra a mulher – CASA Itaquera

preventivas no que se refere à violência urbana. De forma que se parem de investir num modelo de política pública reativa, *punitivista* e violenta, que reproduz o modelo machista, patriarcal e *viriarcal*. Modelo este que deveria ser enfrentado para erradicar de fato a violência urbana.

Contudo, investe-se em mais polícia, armamentos, equipamentos, punições, leis mais rígidas, internações e prisões, que mais desumanizam as pessoas do que as reeducam, ressocializam e as reinserem socialmente, até porque o meio utilizado é incoerente com os fins almejados.

As políticas públicas têm sido baseadas numa *necropolítica*, pois se nega a reconhecer a realidade e continua sendo indiferente às vítimas, não assumindo a sua responsabilidade, agindo com indiferença, se omitindo e sendo negligente diante de uma realidade trágica. A violência é um problema sistêmico, estrutural e de responsabilidade social e coletiva.

Com as experiências relatadas, percebe-se que é necessário falar com os homens, em todas as fases da vida, sobre as violências sofridas e praticadas, feminismos, gênero, sexualidades, masculinidades, machismo, patriarcado, *viriarcado*, racismo, LGBTfobia e outras situações e

relações opressivas. A fim de conhecer, reconhecer e enfrentar as desigualdades e injustiças sociais, inclusive, os preconceitos que estão dentro de cada pessoa e as discriminações que cada pessoa pratica diariamente. Desta forma, romper com padrões de pensamentos e comportamentos tóxicos, que fazem mal a todas as pessoas, e seja possível desenvolver estratégias de superação e mudanças através de empatia, respeito e amor pelas diferenças e diversidades, as quais devem valorizar e enriquecer a nossa humanidade, incluindo, a fauna e a flora.

O tema da paternidade atrai muito o público. Curiosamente, há pedidos por parte deles para que se aborde a questão. Por um lado, deve-se ao fato de que alguns deles já são pais e, por outro, por conta do desejo de ser pai. De qualquer forma, parece que o objetivo deles paira sobre o aspecto de que ser pai está ligado à ideia de ter responsabilidade, de mudar de vida, de ser um cara honesto, de ser provedor, de ser educador, de ser exemplo para suas crianças. Enfim, parece precoce a ideia de ser e se tornar pai, mas dentro do imaginário de alguns encontra-se nisso a salvação.

Ademais, pode-se apontar isso como uma preocupação, considerando-se que através de relatos deles, durante os encontros, o modelo de paternidade que possuem é ausente ou negligente. Associado ao machismo presente em suas vidas, a chance de reproduzirem esse mesmo modelo ou ausência de modelo paterno é muito grande, principalmente, tendo em vista que não existe uma educação para *paternagem*. A sociedade atribui esse papel social como algo inato, instintivo, animal, automático, mágico, esquecendo-se do fato de que o processo civilizatório eurocêntrico, no qual as pessoas foram e estão condicionadas, diz que o cuidado não é papel do macho, do homem, do pai.

Muitos dos adolescentes têm sua infância ferida pela ausência de um referencial masculino paterno, por comporem famílias monoparentais matrilineares. O abandono, o não reconhecimento ou a não participação paterna, pode acontecer por este pai ter constituído outra família e ter outras crianças, pelo fato de estar preso, pelo pai já ter falecido, às vezes por questões de saúde, mas, em outras situações, por violências associadas a práticas conflitantes com a lei e, conseqüentemente, confrontos com a polícia.

Algumas dessas situações fazem com que os adolescentes carreguem mágoas, tristezas, frustrações, raiva e até ódio da figura paterna. O que precisam é de atenção, cuidado para superar a rejeição e o abandono, curando

o trauma e/ou luto por essa relação paterna, para seguir em frente e não repetir o ciclo. Pois, inconscientemente, alguns deles já reproduzem com suas crianças a ausência, a negligência, a rejeição e o abandono paterno.

Discussão

A linha de pesquisa do presente trabalho pretende manter uma leitura e olhar numa perspectiva pró-feminista⁷ decolonial⁸, ou seja, que apesar do fim da colonização, reconhece que permanece a visão cultural e colonial de mundo eurocêntrica em nossa sociedade. Desta forma, não é possível realizar estudos desconectados das perspectivas de gênero, classe e raça/etnia, uma vez que são elementos marcadores de desigualdades e injustiças sociais produzidos pelos europeus e que permanecem influenciando nosso modo de ver, pensar, ser, agir, estar e se relacionar no mundo e com as pessoas.

A visão cultural colonial de mundo eurocêntrica é marcadora de humanidade, isto é, define quem pode ser considerada pessoa humana ou não humana, quem tem direitos, quem pode sofrer violências e quem pode viver ou morrer, o que, nesse ponto, fundamenta-se a necropolítica⁹ vigente (MBEMBE, 2018).

7 Pensando o “feminismo” como um movimento complexo e diversificado, que inclui diversas linhas de pensamento e ação, mas que manteremos o seu foco num conceito e movimento que busca lutar pela promoção da imediata equidade para grupos vulneráveis e minorias, bem como luta pela construção da igualdade em direitos e oportunidades para todos os animais humanos e não humanos, inclusive, os animais não humanos pensando no ecofeminismo e/ou no feminismo animalista.

8 O uso do termo “decolonial” indica que não houve a superação do colonialismo como indica o termo descolonial. Nesse sentido, reconhece que a colonialidade permanece operando em nossos dias. Essa visão radical associada ao feminismo mantém-se crítica à influência eurocêntrica, inclusive, reconhecendo que os conhecimentos que se tem sobre gênero e raça, por exemplo, são produtos da episteme eurocêntrica, do encontro do colonizador com os povos originários e ancestrais colonizados e escravizados, que conta a história dos povos vencedores, os quais impuseram a sua visão de mundo, as suas crenças, os seus valores, a sua cultura, as suas tradições e as suas instituições.

9 O conceito de *necropolítica* foi formulado pelo sociólogo camaronês Achille Mbembe. *Necropolítica* é o poder de determinar quem deve viver e quem deve morrer. Do texto de Juliana Borges pesquisado em 16 de março de 2022, que pode ser encontrado em: <https://www.gelledes.org.br/necropolitica-na-metropole-exterminio-de-corpos-especulacao-de-territorios/>.

A justificativa desse Programa encontra-se na interpretação, baseada nos estudos das teorias feministas e de gênero, que o machismo tem sido, ao longo dos anos, grande marcador de desigualdades sociais, principalmente, de gênero, uma vez que prega a crença de superioridade masculina, implicando em privilégios para os homens em detrimento de direitos e oportunidades para as mulheres.

No entanto, esse marcador cultural, o machismo, traz prejuízos não só para mulheres. O Brasil tem a 5ª maior taxa de feminicídio¹⁰ do mundo, apontando a forte misoginia brasileira. Bem como, também prejudica pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneras, Queers, Intersexuais, Assexuadas e outras possibilidades de ser, de se identificar e de orientar a própria sexualidade - LGBTQIA+. O Brasil é o país que mais mata pessoas LGBTQIA+¹¹ no mundo, apontando um forte marcador das fobias, preconceitos, discriminações e violências direcionadas à população LGBTQIA+.

Paradoxalmente, os prejuízos do machismo afetam os homens também. Pois, esse modelo de masculinidade hegemônica potencializa a violência. A população masculina é a que mais sofre com suicídios, dependência química, está em situação de rua, vítima fatal em acidentes de trânsito, no cometimento de atos infracionais e internação de adolescentes, no cometimento de crimes e encarceramento de adultos, praticando e sendo vítima de homicídio, práticas de bullying e de atentados em escolas contra outras pessoas.

Tanto que Leandro Feitosa Andrade¹², coordenador de grupo reflexivo de homens do Coletivo Feminista Saúde e Sexualidade¹³, dizia que

10 Feminicídio é o crime de homicídio cometido contra uma mulher com o marcador da categoria de gênero feminino, ou seja, trata-se de um crime misógino praticado por um homem contra uma mulher pelo fato dela ser mulher. Mais informações sobre os dados das violências, acesse: https://www.mapadaviolencia.org.br/mapa2015_mulheres.php ou <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/downloads/8626-7457-2852-180604atlasdaviolencia2018.pdf>

11 Para mais informações sobre os dados da violência acesse: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-homossexuais-no-mundo>, <https://grupogaydabahia.com.br/2018/01/18/brasil-campeao-mundial-de-crimes-lgbt-fobicos> ou <https://homofobiamata.wordpress.com>.

12 Para saber mais sobre Leandro Feitosa Andrade acesse: <https://j.pucsp.br/noticia/nota-de-falecimento-prof-leandro-feitosa-andrade> ou <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4796133Z5>.

13 Mais informações sobre o Coletivo Feminista Saúde e Sexualidade: <http://mulheres.org.br>.

“os homens são mártires do Patriarcado”, ou seja, os homens estão morrendo defendendo um modelo extremamente tóxico, inclusive, e, principalmente, para si mesmos.

Dessa forma, trabalhar essas questões relacionadas aos Direitos Humanos, diversidades, gênero e masculinidades, poderá minimizar e prevenir efeitos nocivos já presentes na vida desses adolescentes. Poderá ampliar o seu repertório e discernimento para realizarem escolhas mais qualificadas e conscientes sobre que tipo de homem querem ou pretendem ser. Poderão exercer atividades relacionadas ao cuidado (com a casa, consigo mesmo e com outras pessoas, inclusive, com filhas e filhos), serem mais sensíveis, emotivos e delicados sem se sentirem menos homens. Ainda, poderão contribuir para a busca de solução de conflitos de forma mais dialógica, cooperativa, democrática e pacífica (ANDRADE, URRÁ, SIMÕES, 2018).

É importante registrar que a masculinidade hegemônica machista e o patriarcado¹⁴ são estruturais e perpassam pela vida de todas as pessoas, mas que são determinantes principalmente na construção dos homens, na adolescência, que é a fase em que as pessoas do gênero masculino são levadas e exercem pressão umas sobre as outras.

Portanto, esse trabalho é fundamental para ser realizado com esses adolescentes em conflito com a lei ou que têm a lei em conflito com eles. Mas seja como for, falar sobre masculinidades, machismo e patriarcado é fundamental para enfrentar a violência urbana e a vulnerabilidade no contexto em que esses adolescentes se encontram, oferecendo uma oportunidade de romperem com ciclos violentos, inconscientes e de vulnerabilidade social e econômica.

Na direção contrária de muitas práticas que servem para tornarem esses adolescentes passivos e alienados, os colocando numa condição de reféns, submissos, dominados, inferiorizados e explorados, o Programa se propõe a fazer uma crítica às estruturas de poder, hierárquicas, centralizadoras, opressoras, de dominação, de exploração e de morte

14 Será feito uso do conceito de Patriarcado utilizado pelas Feministas Comunitárias: Em suma, o que queremos dizer é que o patriarcado, para as feministas comunitárias, é o sistema de TODAS as opressões que oprimem a todos que vivem no planeta e, então, a toda a humanidade (homens e mulheres e pessoas intersexuais) e a natureza (CARVAJAL, 2022).

produzidas na sociedade e que os atinge. Desta forma o Programa contribui para que possam ser protagonistas de suas vidas e possam lutar contra e enfrentar uma realidade extremamente injusta e desigual em que a maioria se encontra submetida.

Considerações finais

Investir em uma educação libertária, popular, pró-feminista, pró-igualdade de gênero e de raça/etnia como métodos educativos e preventivos às violências como um todo, deve ser um caminho a ser trilhado com coerência com aquilo que se almeja. É necessário plantar virtudes, valores humanos e éticos, que contribuam para a valorização do ser (humano) em detrimento do ter (coisas/objetos), lógica que há muito tempo vem sendo invertida e se tem colhido frutos estragados.

Romper com a lógica machista do brincar e ofertar bonecas para os meninos podem contribuir para que cuidem de outros seres, sejam animais humanos, sejam não humanos, o que também favorecerá o autocuidado masculino.

A experiência socioeducativa com os adolescentes internados na Fundação Casa se demonstrou desafiadora, principalmente, se dando de forma contínua, haja vista que é possível apreciar uma mudança conceitual com reflexos na forma de pensar e agir dos adolescentes.

Isso é muito importante e demonstra o quanto esse trabalho pode ser efetivo, contribuindo para mudanças significativas, tanto na vida pessoal, familiar e comunitária desses adolescentes, quanto com grandes e desejadas repercussões sociais positivas.

Afinal, desarmar os homens do machismo em que foram educados e empoderados a vida toda pode contribuir para ressignificar a sua humanidade e construir uma masculinidade mais plural e atóxica para si e demais pessoas e vida a sua volta. Dessa forma, pode prevenir a reincidência de atos infracionais por parte desses adolescentes, bem como contribuir para redução da violência urbana, marca masculina da violência de gênero.

Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **José**, São Paulo. Companhia das Letras, 2012.
- ANDRADE, Fernando Teixeira de. **Citações e frases famosas**. 2020. Disponível em: <https://citacoes.in/citacoes/606396-fernando-teixeira-de-andrade-ha-um-tempo-em-que-e-preciso-abandonar-as-roupas-u/>. Acesso em 29 de mar. 2022
- ANDRADE, Leandro; URRÁ, Flávio; SIMÕES, Bruno. Grupos Reflexivos de Homens: Enfrentamento à Cultura do Estupro e Desconstrução Social da Masculinidade Patriarcal. In: PIMENTEL, S.; PEREIRA, B.; MELO, M. (org.). **Estupro: perspectiva de gênero, interseccionalidade e interdisciplinariedade**. Rio de Janeiro: Lumen Júris, 2018.
- BOMBINI, Reginaldo. Programa “E Agora José?”: grupo socioeducativo para homens responsabilizados pela Lei Maria da Penha. **Mandrágora**, v. 23, n. 1, p. 93-112, 2017.
- CARVAJAL, Julieta Paredes. **Dissidência e Feminismo Comunitário**. Hemispheric Institute E-Misferica. Disponível em: <https://hemisphericinstitute.org/pt/emisferica-11-1-decolonial-gesture/11-1-dossier/e111-dossier-dissidencia-e-feminismo-comunitario.html>. Acesso em: 17 de mar. 2022.
- MBEMBE. Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Justiça e Cidadania. Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente. **Fundação Casa**, 2022. Disponível em <https://justica.sp.gov.br/index.php/entidades-vinculadas/fundacao-casa/#:~:text=Fundação%20Centro%20de%20Atendimento%20Socioeducativo,de%20Atendimento%20Socioeducativo%20ao%20Adolescente>). Acesso em: 29 de mar. 2022.
- SOUZA, Marcelle. Internos redescobrem a escola na Fundação Casa. **Educação UOL**. 2014. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2014/10/20/sem-liberdade-internos-redescobrem-a-escola-na-fundacao-casa.htm>. Acesso em: 16 de mar. 2022.
- URRA, Flávio. Programa “E Agora, José? Pelo fim da violência contra a mulher”. In: **Livro em homenagem ao Fórum Nacional de Juízas e Juizes Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher** – X FONAVID. Recife: Esmape, 2018.
- URRA, Flávio. A Psicologia e o trabalho com homens em situação de violência. **Revista Psicologia em Movimento**. Disponível em: <http://www.ipabc.com.br/.abc>. Acesso em: 29 de mar. 2022.

URRA, Flávio; PECHTOLL, Maria Cristina Pache. Programa “E agora José?” Grupo socioeducativo com homens autores de violência doméstica contra as mulheres. **Nova Perspectiva Sistêmica**, v. 25, n. 54, p. 112-116, 2016.

A INVISIBILIDADE DA ADOLESCENTE EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE COMO PONTO DE PARTIDA PARA A SUPERAÇÃO DO PROCESSO SOCIOEDUCATIVO: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Érica Renata Chaves Araújo de Melo

Psicóloga Clínica com Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (UFPB) e Doutoranda em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba. Atua com Socioeducação há mais de 10 anos, Meio Aberto e Meio Fechado.
ericarenata_araujo@hotmail.com

Resumo: O artigo propõe reflexões sobre a invisibilidade da adolescente privada de liberdade como ponto de partida para a superação do processo socioeducativo a partir de práticas da Educação em Direitos Humanos. A discussão parte de uma revisão bibliográfica, tendo como referência teórica autores como Foucault, Bourdieu e Candau . A pesquisa sobre a invisibilidade e o apagamento das adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de meio fechado deu-se a partir de reflexões sobre o poder, violência simbólica, o *habitus*, relações de gênero e dominação masculina tendo a Educação em Direitos Humanos como um caminho para superação do processo socioeducativo. Percebe-se que o feminino fica num segundo plano, aprofundando as violências que reforçam um sistema de poder onde as mulheres são objetificadas e coisificadas, enraizadas numa estrutura de poder simbólico dominante e de exploração. Assim,, é necessário pautar essas reflexões nas relações de gênero, em respeito às diversidades e pluralidades existentes no universo socioeducativo como modo de resistir ao sistema opressor e patriarcal.

Palavras-chaves: Socioeducação. Adolescente. Invisibilidade feminina. Direitos Humanos.

Minha vivência profissional socioeducativa me coloca, enquanto pesquisadora, perto e dentro da temática abordada neste artigo. Alguns pesquisadores pensam ser necessário nos distanciarmos para reconhecer o real como ele é. Já Hargreaves (2014) quando se propõe a estudar as relações de gênero a partir do pensamento sociológico de Nobert Elias, defende a pesquisa engajada, real, sem distanciamento, uma análise situacional de qualidade a que ela se refere como uma objetividade passional em contraponto com a neutralidade do pesquisador sem implicações ideológicas, sem visões distorcidas da realidade – o mundo como ele é.

Pensando nesse engajamento enquanto pesquisadora e nas experiências que pude ter enquanto gestora de uma unidade socioeducativa para adolescentes mulheres, o (in)visível saltou aos olhos. Adolescentes que entram num sistema despreparado para recebê-las nas suas especificidades e particularidades enquanto mulheres. Nada de sexo frágil! Aqui nos referimos a ser mulher, construir-se socialmente enquanto mulher e ser respeitada como tal. Esse despreparo do poder público negligencia as relações e especificidades de gênero envolvidas no cumprimento da medida que, por si só, já luta contra a visão punitivista, de encarceramento em massa, estigmatizante e invisibilizando as violências simbólicas impostas ali em forma de machismos, disciplinamento e controle do Estado.

No Brasil, alguns poucos dados nos mostram esse apagamento do feminino no sistema socioeducativo, mas há avanços. Os principais deles vêm do Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM), em 2019, quando publicou o resultado do Projeto Análise da Execução de Medidas Socioeducativas para Meninas Adolescentes em Privação de Liberdade, que muito nos orientou na escrita deste trabalho, por nos dar um panorama do cumprimento da medida em 10 cidades do país. Foram realizadas 300 entrevistas presenciais, 12 rodas de conversa e 10 grupos focais com distintos participantes resultando na participação de 312 pessoas, entre as adolescentes e seus familiares/responsáveis e integrantes de órgãos do Sistema de Garantia de Direitos (STORNI, 2021).

Como resultados obtidos na análise dos dados e transformados em um Guia de reflexões e recomendações para o atendimento socioeducativo às meninas em cumprimento de medida de internação, conclui-se que “existem lacunas evidentes na compreensão das desigualdades estruturais

entre meninas e meninos e de como isto resulta de um processo de construção que se dá no cotidiano do atendimento. Além da naturalização de alguns estigmas sociais direcionados às adolescentes” (STORNI, 2021, p. 04). Corroboram com essa afirmação Arruda (2011) e Duarte (2016), a partir de pesquisas realizadas no sistema socioeducativo partindo do gênero que as socioeducandas são marginalizadas, secundarizadas e inviabilizadas.

Outro estudo importante que iremos considerar neste artigo e que considera a realidade da aplicação das medidas de internação em adolescentes do sexo feminino é a pesquisa apresentada pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), em parceria com o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), em 2015, que visou entender a realidade do cumprimento da medida de internação para adolescentes do sexo feminino. (CNJ, 2015).

É partindo desse princípio de discussão que proponho neste artigo, por meio de um estudo de revisão bibliográfica apontar, num primeiro momento, a realidade da privação de liberdade de adolescentes no Socioeducativo e mulheres no Sistema Prisional por considerarmos que as realidades se complementam e entrelaçam, refletindo sobre dados e realidades brasileiras. Num segundo momento, sugiro questionarmos como essa realidade se associa à invisibilidade da adolescente em privação de liberdade: sob um olhar sociológico e, por fim, como a Educação em Direitos Humanos pode ser um caminho para busca de autonomia e afirmação social no contexto pedagógico e socioeducativo. Como referencial teórico consideramos o conceito de poder de Foucault e de como a dominação masculina e a violência simbólica proposta por Pierre Bourdieu contribui para essa realidade de apagamento do feminino, além de teóricos da Educação em Direitos Humanos como Magendzo (1990), Dias *et al.* (2013) e Candau (2007).

A privação de liberdade: recorte de gênero na socioeducação

O sistema prisional e socioeducativo no Brasil não se confundem, mas possuem diversas realidades em comum que se entrelaçam. O gênero, em ambos os sistemas, vive a cultura do apagamento da mulher privada de liberdade considerando os dados apresentados abaixo. A escolha de iniciarmos essa discussão com dados do sistema prisional tem como proposta compreender a continuidade das violências sofridas

pelas mulheres e da continuidade da invisibilidade que ocorre no caminho que a mulher presa faz, do sistema socioeducativo até o prisional. Desta forma, poderemos constatar dados em comum entre os dois sistemas a exemplo da raça.

Dados do Infopen Mulheres 2018 relatam uma crescente do encarceramento feminino, entre os anos 2000 e 2016: 455%, sendo o Brasil o 4º país que mais encarcera mulheres. O aprisionamento como forma de apagamento da mulher não é pauta apenas do século XXI. Prisões foram criadas especificamente para elas como forma de as dominar e culpar por não se submeterem às normas sociais impostas como forma de cerceamento de suas vozes e corpos. Eram vistas como prostitutas, doentes mentais, estigmatizadas socialmente que, notadamente, fez crescer uma criminalização das mulheres e das suas pautas de lutas e reivindicações.

Há, especialmente, um apagamento do feminino quando pensamos a garantia de direitos específicos para as mulheres dentro do sistema carcerário: visitas íntimas, maternidade e berçário, pobreza menstrual (tema atual), saúde da mulher, tensão pré-menstrual, temas voltados para as diferenças de gênero, deixadas de lado quando se pensa estruturalmente os presídios. Embora o aumento considerável da população carcerária feminina, em comparação com a população masculina, as

Adolescentes participam de palestra motivacional na Biblioteca do CASA feminino Chiquinha Gonzaga



mulheres são minorias e, por serem, sofrem com a invisibilização quando pensamos nas especificidades do ser mulher dentro do sistema prisional. Confirmando com essa perspectiva, Santoro, Pereira e Lara (2018) dizem que “o percentual de mulheres encarceradas é menor comparativamente aos homens, contudo, a reduzida presença numérica das mulheres não pode ser usada como justificativa para a violação de seus direitos” (SANTORO; PEREIRA; LARA, 2018, p. 90).

Decorrente do número menor de mulheres encarceradas, o quantitativo de presídios no Brasil destinados especificamente para esse público mostra o quanto o sistema foi pensado para e por homens. Dados apresentados pela Pastoral Carcerária de 2015 (PASTORAL, 2015) constam que há 508 estabelecimentos penitenciários com mulheres, desses somente 58 são exclusivamente femininos e 450 são compartilhados entre os homens e mulheres. Fazendo o recorte para o sistema socioeducativo brasileiro, a realidade não é diferente. Mello (2015) afirma que, se é difícil encontrar pesquisas na área das medidas socioeducativas de internação, o recorte de gênero é ainda mais escasso. Sobre o quantitativo de adolescentes mulheres no sistema ela afirma que, “sendo poucas, tornam-se ainda menos expressivas para a adoção de uma política socioeducativa voltada a seus anseios e especificidades. A invisibilidade que acomete mulheres no sistema prisional se reproduz no âmbito das adolescentes talvez de forma ainda mais intensa” (MELLO, 2015, p. 13).

Em pesquisa realizada pelo Conselho Nacional de Justiça, a invisibilidade se escancara em falta de dados estatísticos e qualitativos. Foi observado um tabu sobre a sexualidade feminina, internações indevidas, relações homoafetivas dentro das unidades que são completamente ignoradas e passíveis de diversas violações de direito e, como resumiram Moreira, Rodrigues e Morganti (2021), “um cenário de privação de direitos de adolescentes do sexo feminino, que, na maioria das vezes, já advém de uma trajetória de abandono, violência e preconceito” (MOREIRA; RODRIGUES; MORGANTI, 2021, p. 47). Sobre dados gerais de todo o sistema nacional, o Conselho ainda afirma que: “[...]sabemos pouco porque os relatórios sobre o sistema socioeducativo costumam não particularizar a experiência delas e, por fim, porque as pesquisas acadêmicas ainda são bastante centralizadas nos adolescentes em conflito com a lei [...]” (CNJ, 2015, p. 207).

Em 2019 foi lançado pelo Governo Federal o Levantamento Anual do Sistema de Atendimento Socioeducativo (SINASE) que aponta, dentre

outras questões referentes às diferenças de gênero, o número de unidades de atendimento por gênero, sendo 86% do total exclusivamente masculinas com um dado surpreendente que são 5 estados que não possuem unidades destinadas apenas para adolescentes do sexo feminino e a falta de dados estatísticos referentes ao número de adolescentes grávidas por falta de registro pelos programas de atendimento de privação de liberdade, dado este que impossibilita a criação de políticas destinadas a esse segmento das adolescentes e invisibiliza a maternidade no sistema socioeducativo (BRASIL, 2019). Sobre esse indicador, na Pesquisa de Avaliação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, (BRASIL, 2020) o item referente a possibilidade do filho da adolescente permanecer com a mãe nas unidades, a nota nacional foi de 0,91 de no máximo 3,0 pontos. Nesta pesquisa, ela mesma se avalia sendo um fator de invisibilidade já que não faz distinção de indicadores diferenciados referentes ao item Atendimento ao Adolescente para adolescentes mulheres e homens e não considera o gênero enquanto elemento de avaliação do serviço ofertado às adolescentes, o que faz inferir uma uniformização do atendimento e das atividades realizadas nos Centros Socioeducativos (BRASIL, 2020).

Como já mencionado, o IBAM por meio dos resultados do Projeto Análise da Execução de Medidas Socioeducativas para Meninas Adolescentes em Privação de Liberdade, afirma que há

uma escassez de regulamentação referente às adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em diversos pontos, que vão desde a custódia direta por homens, ausência de normas específicas para adolescentes grávidas, lactantes e mães, saúde da mulher, até a falta de uma perspectiva de gênero na política de coleta de dados, capacitação de servidores, entre outros (STORNI, 2021, p. 11).

Os dados acima refletem o resultado de uma sociedade dominada pelo homem e que se projeta nos sistemas, carcerário e socioeducativo. Os sistemas aprofundam cada vez mais as desigualdades de gênero. O olhar sobre o feminino se percebe que fica num segundo plano, aprofundando as violências não só do mundo público, mas do privado e do próprio Estado que reforça um sistema de poder onde as mulheres são objetificadas e coisificadas, enraizadas numa estrutura de poder simbólico dominante e de exploração. Cabe, nesse momento do texto, conceituar



Jovens do CASA feminino Chiquinha Gonzaga participam de atividade de arte e cultura

nossa percepção do que vem a ser gênero enquanto construção social que parte das representações sobre as mulheres e se estabelece a partir das relações sociais enraizadas de práticas patriarcais e dominação masculina. O ser mulher se expressa como resultado não de uma identidade, mas “de uma posição social e atributo das estruturas sociais” (HTUN, 2005, p. 157). Pensar em gênero é pensar uma relação permeada de poder e força que D’Angelo (2018) definiu como “um conjunto de construções sociais, a partir de práticas discursivas, que organizam a sociedade e agem sobre os corpos dos sujeitos de modo a constituí-los enquanto tal” (D’ANGELO, 2018, p. 40). Portanto, compreendemos que a visão dicotômica homem e mulher, masculino e feminino, forte e fraco é construída socialmente a partir dos processos culturais de cada sociedade.

Para pensar o recorte de gênero na Socioeducação, num olhar decolonial, é indispensável a análise interseccional dessa realidade socioeducativa. Mulheres, maioria pretas e de periferia. Esse é um espelho da sociedade desigual e que, também invisível, vive sob as consequências dos atravessamentos de uma construção socioeconômica opressora, como bem afirmou Romagnoli (2021): “vidas que importam, famílias e indivíduos que vivenciam as expressões da questão social e que, no contexto da desigualdade social estrutural, possuem raça, cor, classe social

e endereço [...]” (ROMAGNOLI, 2021, p. 17). Problematicando as categorias que oprimem essas adolescentes, a invisibilidade é a combinação de diversas opressões que se combinam desvelando as vulnerabilidades e desigualdades sofridas por essas socioeducandas deixando claro que “o feminino, no campo do ilícito, destoa e parece merecer, aos olhos da sociedade machista e patriarcal, maior punição, pois ousaram quebrar o padrão normativo vigente” (Conceição *et al*, 2021, p. 404). Sobre compreender a Socioeducação sob o olhar da interseccionalidade, Conceição *et al* (2021) afirma se tratar de “condições que estão presentes na vida do indivíduo e não é possível descolar uma categoria de análise da outra. Trata-se de romper com a estrutura social em que vivemos [...]” (p. 398). Mais especificamente sobre o apagamento das adolescentes que estão dentro do sistema socioeducativo confirma que “o tratamento dispensado às adolescentes é inadequado [...] e que parece existir “além do ato infracional, uma culpa “extra”, não diretamente nomeada pelo Sistema, que as condenam por seu gênero, por romperem com as expectativas da sociedade sobre suas vidas [...]” (p. 404).

São esses aspectos que se somam a elementos sociais simbólicos que constroem as diversas histórias de adolescentes no sistema socioeducativo. Histórias que se entrelaçam entre o indivíduo e o social, suas interferências e múltiplas vivências subjetivas.

Um olhar sociológico sobre o gênero

Foucault apontou importantes reflexões sobre as consequências que o disciplinamento e o poder trazem para os sujeitos nas instituições, produzindo sujeitos dóceis, disciplinados e submissos a um poder normalizador. Sobre o poder, considerou que “no lugar de permitir a circulação, os revezamentos, as combinações múltiplas dos elementos – tem essencialmente por função proibir, impedir, isolar [...]” (FOUCAULT, 1999, p. 47) afirmando que “o poder é essencialmente repressivo” (FOUCAULT, 1979, p. 175). Em *Vigiar e Punir*, Foucault (1997) mostra que a vigilância discreta remete ao controle, e este ao poder disciplinar, que é compreendido por ele como o controle político dos corpos.

O poder a que Foucault se refere, quando pensamos no gênero, é um desdobramento da submissão da mulher ao sistema capitalista, machista,

heteronormativo e gerido pelo poder patriarcal imposto nas sociedades. O poder sobre a mulher diz respeito ao controle e dominação masculina. Para Gomes (2016) “a domesticação do corpo feminino, porém, evidentemente é outra: conformar mulheres desviantes em mulheres que respondam as exigências do patriarcado” (GOMES, 2016, p. 28). O modo de reprodução da sociedade que se reflete nas mídias sociais, dita como as escolhas jornalísticas interferem no olhar sobre o objeto em pauta.

Relacionando o poder de Foucault, a comunicação e as microrrelações sociais de poder, Lopez e Dittrich ([s./d.]) concluem que “o jornalismo, por se tratar de uma estrutura – ou superestrutura, como diria Bakhtin – que intervém nas demais estruturas sociais – tanto nos componentes da superestrutura quanto da infraestrutura – é um dos representantes do poder que age nas sociedades” (LOPEZ; DITTRICH, [s./d.], p. 04). Se relacionarmos o poder às relações de força que existem nos discursos realizados pelos meios de comunicação, podemos pensar que o que não é dito, o que não é publicado, o que não é divulgado é resultado dessas forças existentes opressoras, controladoras e dominadoras. Como disse Gomes (2003), “o escondido fala [...]” (GOMES, 2003, p. 50).

Tal perspectiva de poder pode ser compreendida enquanto violência simbólica que vem em forma de dominação masculina e dominação de gênero. Para Bourdieu (2005), a violência simbólica é uma violência imperceptível, sorrateira, uma submissão que é imposta sem que o outro perceba que existem imposições dominantes que direcionam e conduzem os sujeitos. Sobre esse sistema simbólico de violência, o autor afirma que:

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os “sistemas simbólicos” cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a “domesticação dos dominados” (BOURDIEU, 1998, p. 11).

A dominação masculina proposta por Bourdieu está em todo processo histórico civilizacional encontrando raízes no machismo, naturalizando as opressões, percepções e pensamentos que são reproduzidos



Adolescentes durante oficina de grafitti no CASA feminino Chiquinha Gonzaga

sem que haja qualquer consciência disso. O *habitus*, assim como define Bourdieu, são os pré-conceitos ou hábitos incorporados pelo processo histórico individual através das nossas experiências, pensamentos, percepção e ação com os meios sociais. Essas representações construídas socialmente legitimam as opressões entre os gêneros incorporando práticas de dominação masculina utilizando-se da violência simbólica e do poder que, por si só, constrói as relações sociais e reforça a sociedade patriarcal na qual as mulheres estão inseridas.

Sobre a dominação masculina e a sua naturalização estrutural, Bourdieu (2005) afirma que “a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem legitimá-la” (BOURDIEU, 2005, p. 18). Ela não precisa ser justificada, visto que o

masculino é tido como o dominante. Para ele, os dominados se sujeitam aos esquemas de dominação e reproduzem sem que haja resistência a essa violência simbólica. Resume o autor sobre o espaço aberto para se exercer a dominação masculina:

A primazia universal concedida aos homens se afirma na objetividade de estruturas sociais e atividades produtivas e reprodutivas, baseadas em uma divisão sexual do trabalho de produção e de reprodução biológica e social, que confere aos homens a melhor parte [...] (2005, p. 45).

Assim, há uma lógica de reprodução da dominação que impõe esquemas de opressão sob o dominado e que existe um esforço diário, mesmo que inconsciente, para reproduzir por meio de agentes sociais, classificações e estereótipos que inviabilizam as mulheres e suas diversas desigualdades. No universo socioeducativo, não seria diferente.

A educação em direitos humanos como caminho para busca de autonomia e afirmação social no contexto socioeducativo

E como pensar em alternativas para dar vez e voz à adolescente invisibilizada? Com essa ideia, partimos do pensamento de que a escola socioeducativa, que se encontra em funcionamento dentro do sistema, não atua de forma diferente, ou seja, parte de que o ambiente escolar é um dos elementos principais para o enfrentamento a essas opressões e violências simbólicas. Os elementos constitutivos da Educação em Direitos Humanos propõem que a prática pedagógica se pautem em espaços de construção de direitos e cidadania, respeitando as diversidades existentes dentro das Unidades, dirimindo as práticas estigmatizadoras ou inviabilizadoras das adolescentes que ali frequentam. A escola, enquanto instituição social que repete as diversas opressões sociais extramuros da unidade socioeducativa, considera-se para Melo, Carlos e Gomes enquanto “espaço, nas suas várias dimensões, essencial na construção de um sujeito capaz de se reconhecer enquanto parte de uma sociedade diversa, plural, buscando sua identificação e seu (re)conhecimento enquanto sujeito de direito” (MELO; CARLOS; GOMES, 2018, p. 129).

Na prática educacional e pedagógica socioeducativa, a emancipação, autoafirmação da adolescente e sua autodescoberta passam por construir projetos de vida com olhares críticos às questões de gênero, social e política. Essas práticas não decorrem apenas da educação formal (escolarização), mas também informal, das suas vivências enquanto adolescentes mulheres, subjetividades e heranças efetivo-emocionais. A escola, portanto, pode e deve ser um espaço pedagógico formal e informal, de troca de saberes, que proporcione reflexões, questionamentos emancipadores e desafiadores para o pós cumprimento da medida privativa de liberdade.

Na socioeducação esse espaço tem diversos entraves e desafios, segundo Padovani e Ristum (2013), dentre eles, compreender os contextos aos quais suas alunas estão inseridas antes de ingressarem no sistema e suas particularidades pedagógicas considerando as diversas culturas que elas vivenciam. Tal ambiente deve proporcionar oportunidade de conhecimento, resgatar a cidadania, a construção de si mesmo e de valores morais e éticos que fortalecem a promoção da cidadania plena e reflexões críticas acerca da sociedade que estão inseridas.

É necessário compreender que a educação é, antes de tudo, uma ação política que necessita apresentar pontos convergentes entre as vivências das alunas e seus contextos com as práticas pedagógicas apresentadas na escola socioeducativa, tendo como ponto central o diálogo entre educanda e educador, como propôs Paulo Freire, de forma aberta, honesta e dinâmica buscando ações libertadoras durante e pós a privação de liberdade. Para Miranda, Onofre e Lopes (2020), é preciso pensar a escola para “apresenta-se o processo de conscientização e diálogo por meio do qual os seres humanos poderão tornar-se sujeitos no processo educativo, tal como na construção de sua humanidade” (p. 104).

Instrumentos pedagógicos auxiliam nessa perspectiva da Educação em Direitos Humanos, a exemplo: dos temas transversais que podem ser trabalhados associados às disciplinas eletivas; o projeto político-pedagógico que é elemento essencial e norteador de todas as ações metodológicas e pedagógicas além do alinhamento da prática com a teoria colocando a escola e as diversas formas educacionais no meio desse processo de superação e autonomia. As metodologias ativas também são recursos pedagógicos importantes para estimular o conhecimento e a aprendizagem pois apresenta a socioeducanda como

sujeito que também constrói sua escola a partir de suas vivências e subjetividades. Os temas transversais podem ser trabalhados a partir desta perspectiva ativa propondo temáticas como: desigualdades sociais, justiça social, sexualidade e sexualização, violências e outros assuntos que se relacionem com a realidade social das socioeducandas. Para Corcetti e Trevisol (2004):

A transversalidade abre espaços para a inclusão de saberes extraescolares, permitindo a referência a sistemas de significados construídos na realidade dos alunos. Assim, os temas transversais dão sentido social àquilo que se convencionou chamar procedimentos e conceitos, superando o aprender pela necessidade de escolar de “passar de ano” (BRASIL, 1998, p. 29-30).

Machado (1998), explicita alguns temas-chaves a serem trabalhados na escola baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, são eles: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Estudos Socioeconômicos e temas locais. A partir dessas temáticas, a percepção é que a escola socioeducativa pode ser uma escola acessível, reflexiva e que reconstrua a visão de mundo da aluna. Tais considerações remonta a escola que tem como princípio a Educação em Direitos Humanos, assim como afirmou quando diz que *los derechos humanos configuran una concepción de hombre y de mundo que articula un proyecto de sociedad del cual se induce una concepción educacional, que no está sujeta a mayores interpretaciones*". Assim, para o autor, a Educação em Direitos Humanos está norteada a partir de uma liberdade de pensamento de ser no mundo que busca liberdade e autonomia, ou seja, o ser cidadão no mundo.

Aqui, pensamos a cidadania, passando por visibilidade social *versus* apagamento social feminino diretamente ligada à Educação em Direitos Humanos (EDH). Melo, Carlos e Gomes afirmam que educar em e para os Direitos Humanos garante, ou tenta garantir, o respeito às diversidades culturais, sociais, econômicas, religiosas e étnicas (MELO; CARLOS; GOMES, 2018). Garante uma educação crítica, valorativa do sujeito humano e sua dignidade. Tudo isso passa por questões de implementação de políticas públicas, que associem o fator social ao econômico e educacional. Sobre isso Dias *et al.* afirmam que a escola:

quanto espaço de socialização da cultura, pode desenvolver práticas educativas de promoção e fortalecimento dos direitos humanos no seu espaço formativo e, assim, auxiliar na construção de uma rede de apoio para enfrentamento e combate a todas as formas de discriminação e violação de direitos (DIAS *et al.* 2013, p. 47).

É imprescindível, para tanto, estabelecer a EDH enquanto política pública a partir de seus instrumentos regulatórios e orientadores, a exemplo do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNE-DH), documento que ajudou a institucionalizar a EDH em suas duas versões: 2003 e outra de 2006. Para Silveira, Nader e Dias a EDH “é um processo de socialização em uma Cultura de Direitos Humanos” devendo “permeiar todos os âmbitos sociais em que ocorram processos socializadores/educativos”, um deles consideramos a Socioeducação, “para que eles percebam e se formem como sujeitos detentores de direitos porque são sujeitos de dignidade” (SILVEIRA; NADER; DIAS, 2007, p. 5).

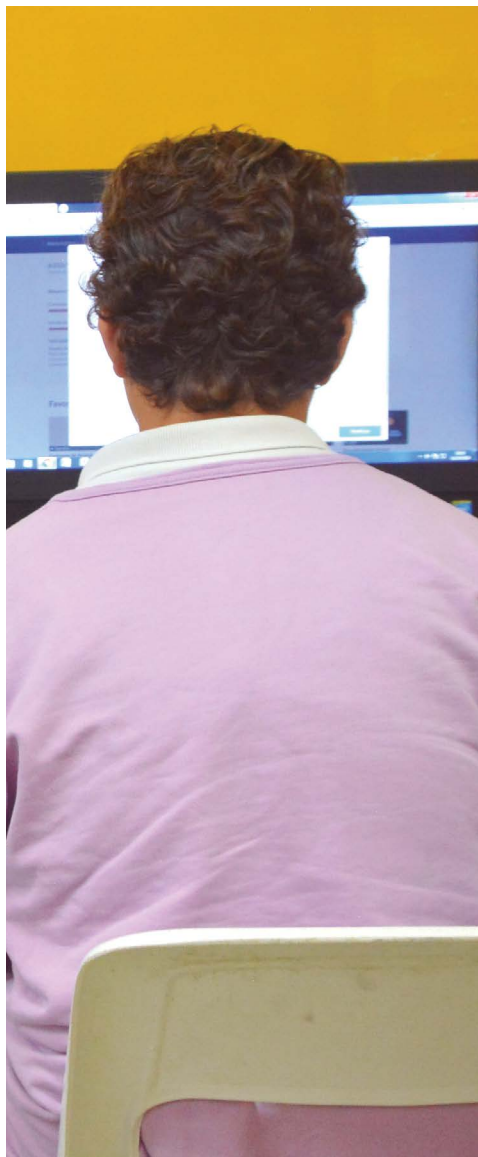
Para Candau (2007), a formação do sujeito de direito, o empoderamento e o educar para o nunca mais são cruciais para a prática da EDH. Para a autora, esses componentes proporcionam a memória do processo histórico que resultou em diversas violações de direitos e ainda resulta, sendo a invisibilidade feminina uma dessas violações, deixando claro que é necessário pular as barreiras impostas, seja cultural, social ou econômica e que, em sua opinião, o desafio está em “transformar mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas dos diferentes atores sociais e das institucionais educativas” (CANDAUI, 2007, p. 405). Portanto, educar em Direitos Humanos é educar para liberdade, autonomia, autoafirmação, igualdade de gênero, visibilidade e igualdade social, cultural e econômica.

Partindo da reflexão da Educação em Direitos Humanos como caminho para busca de autonomia e afirmação social da adolescente privada de liberdade e seus apagamentos no contexto socioeducativo, abrimos caminhos de diálogos e práticas entre as duas políticas: educacional e socioeducativa. Pensamos que, se essa divisão pode ser feita, contudo, para fins metodológicos, decidimos separar o que, na verdade, na prática, consideramos inseparável.

Considerações finais

Pretendemos aqui pensar a invisibilidade e o apagamento das adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de meio fechado, ou seja, privadas de liberdade a partir de reflexões sobre o poder, violência simbólica, o *habitus*, relações de gênero e dominação masculina tendo a Educação em Direitos Humanos um caminho para superação do processo socioeducativo. Constatamos que tais elementos, de forma interseccional, reforçam as estruturas patriarcais, machistas e androcêntricas que, historicamente, estão presentes tanto no sistema socioeducativo quanto no sistema prisional. As prisões foram pensadas e feitas para os homens como forma de apagar a mulher e suas especificidades de gênero.

O desafio de mostrar a adolescente enquanto sujeito que também produz, pensa e que estabelece, com o cumprimento da medida, uma responsabilização, pelo seu ato, é tão necessário quanto combater as forças de dominação masculina e a violência simbólica sofridas pelas mulheres. É comum ouvir, nos corredores da socioeducação, que “as meninas não batem grade, que não fazem rebelião, não fazem motim”. Tais discursos só reforçam o apagamento delas pelos atores que executam a política e que se utilizam disso, da visão da mulher como sexo frágil, delicada e submissa, para justificar ou mesmo argumentar a ausência ou falta do olhar para elas.



Tecnologia é uma das ferramentas utilizadas para ampliar o conhecimento de mundo das socioeducandas – CASA feminino Chiquinha Gonzaga

É necessário repensar a ação socioeducativa a partir das premissas propostas pela Educação em Direitos Humanos, enquanto processo pedagógico emancipador e libertador que agrega valores e reflexões ao cumprimento da medida de internação. Como bem concluiu Dantas (2017), “a Educação em Direitos Humanos representa a estratégia pedagógica para a defesa e promoção de direitos humanos, a qual encontra fundamento na pedagogia crítica e prevê a formação ética, crítica, e política do indivíduo [...]” (DANTAS, 2017, p. 102).

É necessário também pautar essas reflexões nas relações de gênero, em respeito às diversidades e pluralidades existentes nesse universo como modo de resistir ao sistema opressor e patriarcal do qual elas fazem parte e que a inviabilizam e tentam calar vozes e corpos que pulsam vida e lutam, diariamente, para serem vistas e reconhecidas como mulheres que também produzem pensamentos e ações em busca de resiliência e resistência.

Referências

- ARRUDA, Jalusa S. de. **Para ver as meninas**: um estudo sobre as adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação na CASE/Salvador. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) - Universidade Federal da Bahia, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH). **Levantamento Anual 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>. Acesso em: 10 de dez. 2021.
- BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH). **Pesquisa de Avaliação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Porto Alegre/Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/avaliacao-sinase/wp-content/uploads/2021/02/SEMIN%C3%81RIO-Apresenta%C3%A7%C3%A3o-Resultados-2.pdf>. Acesso em 15 Jul. 2020.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 41 a 65.

Conselho Nacional de Justiça (CNJ) **Dos espaços aos direitos**: a realidade da ressocialização na aplicação das medidas socioeducativas de internação das adolescentes do sexo feminino em conflito com a lei nas cinco regiões. Brasília: CNJ, 2015. Disponível em: <https://bibliotecadigital.cnj.jus.br/handle/123456789/304?mode=full>. Acesso em: 03 fev. 2022.

CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da (*et al.*). A Socioeducação sob as lentes da Interseccionalidade. *Revista Humanidades e Inovação*, v.8, n.58, p. 395-408, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5496>. Acesso em Jul. 22.

CORCETTI, Maria Lucinda; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. A escola, o currículo e os temas transversais. *REP - Revista Espaço Pedagógico*, v. 11, n. 2, Passo Fundo, p. 28-46 - jul./dez. - 2004. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8004/4699>. Acesso em 16 Jul. 22.

D'ANGELO, Luisa Bertrami. Mulheres Presas por Tráfico de Drogas: entre protagonismos e figurações nas tramas do Punitivismo e das Desigualdades de Gênero. *In*: BOITEUX, Luciana; MAGNO, Patrícia Carlos; BENEVIDES, Laíze. **Gênero, Feminismos e Sistemas de Justiça**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2018. p. 37-53.

DANTAS, Leonardo de Medeiros Diniz. **A escolarização de adolescentes privados de liberdade**: desafios e perspectivas para a Educação em Direitos Humanos. 2017. 210f. Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCJ, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/11815/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2022.

DIAS, Adelaide Alves *et al.* **O ECA nas escolas**: construindo possibilidades de promoção dos direitos de crianças e adolescentes. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

DUARTE, Joana das Flores. **Para além dos muros**: As experiências sociais das adolescentes privadas de liberdade. 2016. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Les Anormaux**. Cours au Collège de France. 1974-1975. Paris: Hautes Études/Gallimard-Seuil, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 19. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GOMES, Mayra Rodrigues. **Poder no Jornalismo**: discorrer, disciplinar, controlar. São Paulo: Hacker; Edusp, 2003.
- GOMES, Thais Candido Stutz. **Aprisionamento(s) de Mulheres**: a domesticação dos corpos no sistema prisional feminino. 2016. Monografia apresentada ao curso de Direito da Universidade Federal do Paraná Curitiba, 2016. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/45988/41.pdf?sequence=1>. Acesso em: 07 dez. 2021.
- HARGREAVES, Jennifer. Nobert Elias: o sexo, o gênero e o corpo no processo civilizador. *In*: CHABAUD-RYCHTER, Danielle *et al.* **O gênero nas ciências sociais**: releituras críticas de Max Weber a Bruno Latour. São Paulo: Editora UNESP; UNB, 2014. p. 443-461.
- HTUN, Mala. What it means to study gender and the State. **Gender & Society**, v. 1, n. 1, p. 157-166, 2005.
- LOPEZ, Debora; DITTRICH, Ivo. **A mídia brasileira e a noção de poder em Foucault**, [s./d.]. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/lopez-debora-ivo-midia-brasileira-Foucault.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2021.
- MACHADO, Maria A. de Araújo. Concepção de currículo. *In*: F. NETO, Augusto. **Proposta pedagógica da escola comunitária**: reflexões e princípios para ação. 2. ed. Belo Horizonte: CNEC, [1998]. p. 77-80.
- MAGENDZO, Abraham. Los derechos humanos como concepcion educativa. *In*: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO PARA LA PAZ, LA DEMOCRACIA Y DERECHOS HUMANOS. Abril, 1990. p. 01 a 11. Disponível em: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/la-educacion-en-derechos-humanos-en-america-latina-una-mirada-de-fin-de-siglo-abraham-magendzo.pdf> Acesso em: 05 fev. 2022.
- MELLO, Marília Montenegro Pessoa de. **Dos espaços aos direitos**: a realidade da ressocialização na aplicação das medidas socioeducativas de internação das adolescentes do sexo feminino em conflito com a lei nas cinco regiões. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2015. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2011/02/cb905d37b1c494f05afc1a14ed56d96b.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2021.

- MELO, Érica Renata Chaves Araújo de; CARLOS, Karla Alves; GOMES, Luzivone Lopes. Diversidade e pluralidade no ambiente escolar: uma educação em e para os direitos humanos. *In: CANANÉA, Fernando Abath (org.). Identidades educacionais: entre abismos e pontes.* João Pessoa: Imprim Gráfica, Editora e Imagem, 2018.
- MIRANDA, Kátia Aparecida da Silva Nunes; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; LOPES, Clóris Violeta Alves. Socioeducação e juventudes: Ressignificando os processos educativos na privação de liberdade. *Braz. J. of Develop.*, Curitiba, v. 6, n.12, p.100101-100113 dec. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/21907-56244-1-PB.pdf>. Acesso em 15 Jul. 22.
- MOREIRA, Jacqueline de Oliveira; RODRIGUES, Bianca Ferreira; MORGANTI, Juliana. Da dor e do amor: diários de uma jovem na medida de privação de liberdade. *In: MOREIRA, Maria Ignez Costa; CALDEIRA, Michele Castro (org.). Vidas que importam: narrativas de meninas em busca de liberdade.* Curitiba: CRV, 2021. p. 45-57..
- PADOVANI, Andréa Sandoval; RISTUM, Marilena. A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 969-984, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/dZr6CBY3XydK4ynJhbnfNgg/?lang=pt#>. Acesso em 15 Jul. 22.
- ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. “Brunas” em análise: diálogos para uma ultrapassagem possível. *In: MOREIRA, Maria Ignez Costa; CALDEIRA, Michele Castro (org.). Vidas que importam: narrativas de meninas em busca de liberdade.* Curitiba: CRV, 2021. p. 15-27.
- SANTORO, Antônio Eduardo Ramires .; PEREIRA, Ana Carolina Antunes .; LARA, Maíra Batista de . Gênero e prisão: o encarceramento de mulheres no sistema penitenciário brasileiro pelo crime de tráfico de drogas. *Meritum, Revista de Direito da Universidade FUMEC*, 2018.
- SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; NADER, Alexandre Antônio Gili; DIAS, Adelaide Alves. **Subsídios para a elaboração das diretrizes gerais da Educação em Direitos Humanos.** Versão Preliminar. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.
- STORNI, Louise *et al.* **Guia de reflexões e recomendações para o atendimento socioeducativo às meninas em cumprimento de medida de internação.** Rio de Janeiro: IBAM; Brasília: SNDCA, 2021.

TRABALHO SOCIAL COM FAMÍLIAS DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: UMA ABORDAGEM HELLINGERIANA

Adriana de Paula Vitor

Formação e atuação: Assistente Social pela UNESP, Mestre em Ensino em Ciências da Saúde pela UNIFESP, Pós-graduação em Constelação Familiar pela Hellinger Schule.

Assistente social no CRAS Itanhaém desde 2010 e na Fundação CASA Mongaguá desde 2012.

apvitor@unifesp.br

Resumo: A abordagem hellingeriana pode auxiliar na compreensão das dinâmicas familiares, ferramenta viável dentro do trabalho socioeducativo com famílias de adolescentes em conflito com a lei. Objetivo da pesquisa foi realizar intervenção grupal com familiares de adolescentes em medida socioeducativa de internação com utilização da abordagem hellingeriana. Intervenção realizada em cinco encontros em um Centro de Referência da Assistência Social com participação de seis mães de adolescentes. Houve adesão das mães à intervenção e identificados padrões de repetições de histórias familiares (dependência química, violência e exclusão de membros do sistema familiar). Conclui-se que abordagem hellingeriana pode direcionar e apoiar grupos com as famílias, ajudando os pais através da socioeducação, os filhos são beneficiados indiretamente.

Palavras-chave: Abordagem Hellingeriana. Assistência Social. Famílias. Trabalho socioeducativo.

1. Introdução

A realidade dos adolescentes em conflito com a lei se apresenta como um desafio para as famílias e profissionais envolvidos no processo socioeducativo. É preciso trabalhar na perspectiva da integração e articulação das políticas públicas e sociais, impondo uma ruptura na atuação em ações pontuais, isoladas e de gestão (BRASIL, 2012).

As mudanças que aconteceram no Sistema Único de Assistência Social (SUAS) representam enormes desafios aos profissionais que atuam na Política Nacional de Assistência Social (PNAS). No SUAS, a proteção social às famílias se divide em básica e especial, sendo a básica ofertada pelo Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), e a especial pelos Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS). Esta divisão é de extrema importância para organização dos serviços, porém ainda traz algumas dificuldades de compreensão tanto para os profissionais que atuam na política de assistência social como para os usuários que utilizam os serviços. Um exemplo claro é a questão do atendimento aos adolescentes em conflito com a lei: quando estão em medida socioeducativa de internação são de responsabilidade do Estado, portanto atendidos pelos profissionais da Fundação CASA; quando são liberados, se o juiz determinar a conversão da medida para o meio aberto como Liberdade Assistida ou Prestação de Serviço à Comunidade, serão acompanhados pelo CREAS; e caso haja o encerramento do processo judicial serão acompanhados pelo CRAS (BRASIL, 2009).

Portanto, o CRAS e o CREAS devem trabalhar conjuntamente a serviço das famílias de adolescentes em conflito com a lei que, geralmente, apresentam demandas para as duas proteções - confirmando-se a importância da referência e contrarreferência destes serviços. No entanto, na prática, pela falta de recursos humanos adequados, profissionais da assistência social acabam destinando suas horas de trabalho a lidar com aspectos de formalização documental exigida por órgãos públicos (DOMINGUES, 2018). Consequentemente, existe uma dificuldade em realizar ações interdisciplinares e intersetoriais para colocar em prática as políticas públicas mais amplas, acontecendo apenas ações únicas e pontuais, e geralmente somente quando há cobranças de órgãos superiores, como o judiciário. No caso das famílias de adolescentes em medida socioeducativa, fica claro que os profissionais querem se esquivar, não por recusa ao trabalho, e sim por

falta de aprimoramento para o trabalho social com famílias com históricos de violência e dependência química.

Ao longo dos anos, o trabalho desenvolvido dos assistentes sociais foi passando por modificações nas suas atribuições. As ações de ordem burocrática foram predominando em relação aos focos de intervenção específicos dessas categorias junto aos adolescentes, famílias e rede de serviços. Nesse sentido, Souza (2012, p. 116) afirma que

Avançar em modelos de gestão do sistema deve possibilitar que as unidades de atendimento construam seu projeto político-pedagógico totalmente vinculado à realidade/necessidade dos adolescentes atendidos. Deve também ampliar as possibilidades concretas de oferecimento, por parte do sistema socioeducativo, de aproximação com as famílias e, principalmente, de articulação com as políticas setoriais, com vistas às possíveis formas de distanciar-las do mundo do crime.

Para que o aperfeiçoamento no âmbito do serviço social ocorra, é preciso a adoção de práticas inovadoras que, de fato, despertem nas famílias a percepção de enxergar-se como sujeito de direitos e deveres, pertencente a um sistema familiar e à sociedade. Na sua essência, o trabalho social inicia com o acolhimento da família, avaliá-los em suas peculiaridades e necessidades com o objetivo de conhecer o adolescente, como ele foi cuidado, sua identidade, sua história familiar e o que influenciou suas condutas e comportamento até o envolvimento no meio ilícito. Cabe ressaltar que a importância da família na conjuntura da vida social permanece explícito no artigo 226 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), e se reafirma nas legislações específicas de assistência social como o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003), na Lei Orgânica da Assistência Social (BRASIL, 1993), na PNAS e no próprio Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2012).

A normativa que direciona o trabalho social do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) deixa claro a autonomia do profissional para utilizar métodos de trabalho a serviço da emancipação das famílias (BRASIL, 2011). Nesse sentido, a abordagem hellingeriana pode ajudar o profissional a obter uma postura que olha para a totalidade da situação em que a família vive, sem julgamentos, sem a intenção de salvá-la ou, até mesmo, sem o objetivo de resolver o problema das famílias.

Na teoria de Bert Hellinger, existe a compreensão de que o que há uma consciência comum, uma dimensão inconsciente que une as pessoas da família e que se dá a conhecer por meio dos efeitos observáveis nos membros da família como, por exemplo, repetições de padrões transgeracionais.

Diante do exposto, apresenta-se uma pesquisa de mestrado profissional que teve como objetivo realizar uma intervenção grupal com familiares de adolescentes em medida socioeducativa de internação com utilização da abordagem hellingeriana, na busca de analisar as potencialidades e desafios da intervenção com as famílias com essa abordagem, identificar a existência ou não de conflitos, repetições e exclusões transgeracionais na história das famílias em sua condição atual de vulnerabilidade social e compreender como os princípios filosóficos e práticos da abordagem hellingeriana podem contribuir como ferramenta de apoio para os profissionais no trabalho socioeducativo com famílias de adolescentes em conflito com a lei.

2. O problema da pesquisa

A pesquisa centrou-se no seguinte problema: considerando que a abordagem hellingeriana pode suscitar e elaborar aspectos transgeracionais presentes em composições familiares, essa abordagem pode ser utilizada na assistência social com familiares de adolescentes em conflitos com a lei?

3. Objetivos

Objetivo geral da pesquisa foi realizar uma intervenção grupal com familiares de adolescentes em medida socioeducativa de internação com utilização da abordagem hellingeriana. Enquanto objetivos específicos, tem-se a) analisar as potencialidades e desafios da intervenção com as famílias com a abordagem hellingeriana; b) identificar a existência ou não de conflitos, repetições e exclusões transgeracionais na história das famílias em sua condição atual de vulnerabilidade social; e c) compreender como os princípios filosóficos e práticos da abordagem hellingeriana podem contribuir como ferramenta de apoio para os profissionais no trabalho socioeducativo com famílias de adolescentes em conflito com a lei.

4. Metodologia da pesquisa

Esta pesquisa buscou analisar o processo grupal ofertado às famílias de adolescentes em medida socioeducativa de internação, através do trabalho social ofertado pelo PAIF em prol das famílias em situação de vulnerabilidade social e conflitos transgeracionais. O local da pesquisa foi o CRAS Oasis da cidade de Itanhaém (SP). O grupo teve a finalidade de acolher e acompanhar as famílias em um momento de sofrimento das mesmas devido à separação familiar por conta de internações dos filhos na Fundação CASA por determinação judicial.

Trata-se de pesquisa qualitativa que, conforme Minayo (2014), abordagem que se preocupa em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais, crenças, valores, atitudes e hábitos dos participantes. Dentre as diferentes estratégias previstas nas pesquisas qualitativas, a pesquisa-intervenção foi adotada como a mais adequada para o processo desta pesquisa. Para Mendes Pezzato e Sacardo (2016), a pesquisa-intervenção é uma forma de investigação voltada para a prática e inovação profissional, sendo realizados encontros em grupo de pessoas com

Jovem recebe visita de familiares durante a medida socioeducativa – CASA Guarujá



saberes diversos, o que possibilita trocas. O objetivo é de transformação social e de subjetividades, fortalecendo a autonomia dos sujeitos, a participação, e atribuindo significados para as experiências. Durante o processo de pesquisa, observa-se uma relação dialética que se estabelece entre a pesquisadora, as famílias e o contexto em que a pesquisa acontece.

[...] o pesquisador ao investigar uma determinada situação se mantém em contato direto com as pessoas e seu território. Assim, modifica e é modificado pela experiência produzida pela intervenção. Isso acontece maior, a menor intensidade, dependendo de como cada sujeito irá se implicar com e na pesquisa, pois temos “diversos graus de participação no sentido de comprometimento em uma situação” (MENDES; PEZZATO; SACARDO, 2016, p. 1741).

Nesta pesquisa, por meio dos encontros grupais, foram ofertados temas que envolveram o relacionamento familiar inspirados na abordagem hellingeriana, com a proposta de trazer possibilidades de compreensão dos conflitos transgeracionais gerados no sistema familiar, objetivando identificar a origem destes para conseqüentemente promover e facilitar o fortalecimento de vínculos afetivos, emancipação social e autonomia às famílias. Trata-se de proposta de intervenção na realidade por meio da educação permanente realizada a partir de um trabalho socioeducativo grupal. Nas palavras de Mendes, Pezzato e Sacardo (2016, p. 1741): “Neste sentido, a pesquisa-intervenção altera a clássica afirmação: ‘conhecer para transformar’ da pesquisa-ação por ‘transformar para conhecer’, e ‘ainda coloca o pesquisador enquanto produtor de novos sentidos e novas intercessões’”.

4.1 A intervenção

Inicialmente, foi previsto para um total de cinco encontros para realização da intervenção e, assim, abarcar cinco temas, numa frequência mensal. Três encontros foram realizados antes do início da pandemia da COVID-19 e dois durante a pandemia, quando normas de distanciamento social foram abrandadas e seguindo protocolos de biossegurança. O primeiro e segundo encontros aconteceram em fevereiro de 2020 e foram a respeito do mesmo tema, tendo em vista a dificuldade de compatibilidade

de horários das participantes. O terceiro encontro foi realizado no mês de março. Depois, houve a suspensão por quatro meses dos encontros seguintes previstos. O quarto e o quinto encontro foram realizados nos meses de agosto e setembro de 2020, respectivamente.

Os encontros grupais foram gravados por meio de um gravador de voz, filmados com celular e contaram com o apoio de duas auxiliares da pesquisa: uma estagiária de psicologia e outra de serviço social do CRAS. Utilizou-se o diário de campo para anotações complementares daquilo que se mostrou necessário tomar nota. Conforme Mendes, Pezzato e Sacardo (2016, p. 1743) “a escrita num diário é uma escrita verdadeira, um documento que contém o que foi vivido, o que foi percebido do que foi vivido, com suas contradições, dúvidas, conflitos, alegrias, o que tocou e atravessou da experiência no campo, na pesquisa”.

O presente estudo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Paulo, sob parecer nº 1065/2019. Todas as participantes, após serem esclarecidas dos objetivos e procedimentos da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Em relação ao sigilo e anonimato dos dados, foram utilizados nomes fictícios para as participantes, escolhidos por elas mesmas.

4.2 Análise dos dados

Foi empregada análise de conteúdo enquanto procedimento técnico e de avaliação dos dados. Esse tipo de análise foi escolhido tendo em vista sua aplicabilidade à abordagem hellingeriana ao compreender a investigação social com grupos, englobando teoria e prática simultaneamente em prol do aperfeiçoamento do processo de trabalho do profissional de ajuda. Foram levantados *a priori* temas de interesse para os grupos, com objetivo de proporcionar estímulos para comunicação e conscientização das relações familiares, identificação de vulnerabilidades sociais e conflitos transgeracionais, exclusão de membros familiares, num processo de inferência no contexto familiar das participantes. As categorias e subcategorias de análise estão apresentadas no Quadro 1 (em anexo JPG).

Na análise temática, o tema traz o conceito central e, através da comunicação em grupo, podem surgir palavras, frases ou contextos de vida que direcionam a resposta dos objetivos propostos na pesquisa. Para Bardin (1979, p. 105) “O tema é a unidade de significação que se

liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia a leitura”. Minayo (2014, p. 2014, grifo original da autora) complementa:

... análise de conteúdo diz respeito a técnicas de pesquisa que permitem tornar replicáveis e válidas inferências sobre dados de um determinado contexto, por meio de procedimentos especializados e científicos. Em comum, as definições ressaltam o processo de *inferência*.

Para análise do material produzido nesta pesquisa foram realizadas leituras minuciosas de cada grupo transcrito, uma etapa desgastante, porém de conscientização do processo prático da pesquisa. A cada nova releitura do material descobria-se algo novo e dinâmico no contexto das participantes, da instituição e dos profissionais atuantes neste estudo. No estudo de inferência e interpretação dos dados, foi buscada interação com o referencial teórico da pesquisa, a abordagem hellingeriana.

5. Resultados e discussão

Participaram da pesquisa seis mães de adolescentes em conflito com a lei (Quadro 2), com idades variando entre 34 e 51 anos. Com relação à escolaridade, observa-se que cinco delas tinham ensino fundamental incompleto, e apenas uma possuía Ensino Superior (curso de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos). A respeito do estado civil, duas eram solteiras, duas casadas e duas divorciadas. As solteiras e as divorciadas moravam apenas com seus filhos (sem outros membros da família).

(Quadro 2 - anexo JPG)

Quanto à quantidade de parceiros, entendemos ser um dado importante nesta pesquisa visto que, segundo a abordagem hellingeriana, estes homens pertencem ao sistema familiar, o que interfere na hierarquia dentro do sistema. Na quantidade de filhos, observa-se que Julia tinha o maior número, porém, dos 11, três eram enteados. Ressalta-se que todas tinham mais do que três filhos.

Sobre a situação de trabalho, apenas duas estavam trabalhando formalmente: Eliana que era funcionária pública da Prefeitura Municipal de Itanhaém, na função de recepcionista, e Perla que era auxiliar de

limpeza em escritório de contabilidade. Franciele e Paola eram faxineiras informais, e Julia cozinheira autônoma (preparava e vendia marmittas em sua residência informalmente em um território de moradia popular). Franciele recebia renda fixa de um salário-mínimo proveniente do Benefício Assistencial à Pessoa com Deficiência, pois seu filho de sete anos tem paralisia em um braço (sequelas de um acidente vascular cerebral). Ela complementava o restante de sua renda com trabalho informal de faxineira. Outro dado que merece esclarecimento é sobre a renda de Pamela que era proveniente do trabalho informal do marido. Diante dos dados sobre o Programa Bolsa Família (PBF), apenas uma participante não recebia este benefício de transferência de renda, a Eliane. Apesar de possuir renda que ultrapasse o limite para receber o benefício, verificamos que estava excluída do Cadastro Único do Governo Federal. Ao entender sua situação, percebemos que a exclusão do cadastro aconteceu por desconhecimento da necessidade de atualização dos dados cadastrais há cada dois anos, sendo importante ter o cadastro para outros benefícios além da transferência de renda.

Quanto à moradia, a maioria tinha casa financiada pelo Programa Minha Casa Minha Vida, em território específico de moradia popular; uma foi beneficiada com a doação da residência pelo Programa de Aceleração do Crescimento do Governo Federal; as outras duas possuíam casa própria. Uma delas foi contemplada com o apartamento pelo Programa Minha Casa Minha Vida e não conseguiu se adaptar, e então o transferiu para terceiros e voltou para sua residência anterior.

5.1 Tema 1 - Pertencimento familiar

Foram dois encontros realizados com o mesmo tema, pertencimento familiar. Inicialmente, foi realizada uma explanação sobre o trabalho socioeducativo desenvolvido pelo CRAS através do PAIF. Posteriormente explicamos os temas a serem trabalhados nos próximos encontros, firmando assim um compromisso com as participantes. Assim, com proposta de criar um espaço de troca de conhecimento entre participantes e pesquisadora, momento para exposição de conflitos e relações familiares, foi criado o grupo Integrando Vidas, específico para famílias de adolescentes internados na Fundação CASA. Segundo a participante Eliane: “Que legal! Acho que um espaço assim pode ajudar a gente, desde que



A participação das famílias é um dos pilares da medida socioeducativa – CASA Santo André

meu filho foi internado, eu não tenho com quem falar, as vezes me sinto culpada e não tenho com quem dividir, dá vergonha né?”.

Na segunda hora destes encontros iniciamos a abordagem do primeiro tema previsto, Pertencimento Familiar, o primeiro princípio básico da vida ou “ordens do amor” da abordagem hellingeriana, objetivando uma reflexão sobre os membros familiares. Na segunda edição do encontro do tema, a participante Paola falou sobre seus filhos e parceiros, repetição de histórias familiares, seu jeito de ser, sobre o seu uso de drogas, contando os detalhes de como iniciou e como foi diminuindo o uso, abordando que seus filhos nunca conseguiram esconder isso dela, visto sua experiência no assunto. Ao destacar o tema da repetição transgeracional, Paola trouxe reflexões seguidas de indagações:

Será que eles pensam assim “se minha mãe fez, vou fazer também”? Se bem que meus filhos foram descobrir que eu usava droga quando eles já tinham uns 13 a 14 anos, mas aí eles já estavam começando a dar um traguinho aqui, outro ali. Porque a gente não é besta, eu conheço bem, chegava falando “uma fome, uma fome” com olho vermelho, dizendo que era o sol. Aí eu já falava “para cima de mim?!” Qualquer estilo de droga eu

conheço. Eu nunca fui presa, mas já andei muito de camburão (risos). [...] Andava muito com traficantes, e como se diz “quem anda com os porcos come lavagem”, não adianta eu falar que eu não tava, se eu tava com a pessoa, mas não estava fazendo nada de errado.

Na fala da participante pode-se compreender que os filhos, mesmo sem saber do seu uso e envolvimento com as drogas e suas ações de rebeldia, repetiram a sua história. Isso nos mostra, na prática, a existência de um campo morfo genético atuante nesta família. Schützenberger (1997, p.79) disse: “Os duelos não feitos, as lágrimas não derramadas, os segredos de família, as identificações inconscientes e lealdades familiares invisíveis passam para os filhos e os descendentes”.

Uma outra participante, Franciele, era acompanhada pelo PAIF desde julho de 2018, Tinha acompanhamento também do CREAS, Programa Cuidar¹, CAPS Infantil, Conselho Tutelar, Ministério Público e Vara da Infância e Juventude. No CRAS foi acompanhada por meio de atendimentos individuais e grupais. Em sua apresentação, trouxe um depoimento e observa-se que, ao falar de algo trágico em sua vida, dava gargalhadas, um disfarce e ao mesmo tempo vergonha de sua realidade.

Meu nome é Franciele, tenho 34 anos e tenho cinco filhos. Uma filha de nove anos mora com a minha mãe e o Vinicius está internado na Fundação CASA. Eu morava lá com ela, agora faz dois anos que moro neste bairro porque ganhei a casa, né. Participo dos grupos já um tempo, quando eu posso, né [gargalhada] porque nem sempre eu consigo, tem as crianças, as faxinas, mas eu gosto destes grupos, me ajuda muito. Meu filho de 14 anos usava crack, roubava, ficava na favelinha, lembra? Foi internado por uma semana, mas não adiantou nada. Saiu do hospital e, no mesmo dia, ganhou uma geladeira velha, vendeu e usou de novo. O médico do Cuidar até desistiu dele. Eu custei para trazer ele para casa comigo, ele não tomava banho [risos]. É um filho carinhoso. Você conversou muito comigo sobre o pai dele [gargalhada], eu

1 Um núcleo de apoio para cuidados especializados com profissionais das três secretarias localizado no mesmo espaço físico que os CAPS.

nem lembrava mais deste homem. E depois comecei a falar com o Gabriel [segundo filho, nome fictício] do pai, comprei uma égua para ele que tá com filhote, ele foi melhorando, parou de usar crack, cuida da égua, gastei uma nota para comprar. Ainda fuma maconha, mas me ajuda com as crianças, a casa, faz até comida. O pai dele tá preso... comecei a ter notícias pelas tias. Ele quer conhecer o pai, mas não tem jeito né... Como é que faz? Tá preso... é quem sabe um dia né? [gargalhadas] (FRANCIELE).

Durante as conversas no CRAS, em atendimentos individuais anteriores ao trabalho em grupo, Franciele foi revendo sua história, lembrando do pai dos seus dois primeiros filhos, e se conscientizando da importância deste homem. Passou a falar sobre ele para o filho e, consequentemente, Gabriel passou a se interessar em saber mais sobre seu pai. Havia ali uma história oculta para ele, já que era pequeno quando o pai foi embora. Mesmo sem ter tido convivência, sentia sua ausência e repetia sua história, além de buscar nas drogas, o pai. Quanto ao filho de Franciele internado na Fundação CASA, esse fazia uso de maconha e traficava drogas. Ele morava com os traficantes antes da internação tendo, quem sabe, suprido sua necessidade da figura paterna junto a essas figuras de autoridade no grupo em que estava inserido. No entanto, tendo em vista o aspecto de transformação e intervenção social dessa pesquisa se faz relevante não apenas um possível entendimento dos fatores sistêmicos envolvidos no consumo de drogas como também, no caso, entender e compartilhar esse entendimento com a mãe, de como ela pode ajudar o seu filho partindo da compreensão de o consumo de drogas ter uma possível relação com a falta do pai. Bert Hellinger (2017, p. 111) traz a seguinte reflexão sobre o tema:

E as mães? Como elas ajudam seus filhos viciados? Elas reconhecem que, para seus filhos, são apenas uma metade, e nunca totalidade. Ao invés de manter seus filhos longe do pai, os guiam com amor até ele.

Esse movimento começa quando verem e amarem, em seus filhos, também o pai deles, recordando o tempo feliz em que se sentiam em unidade com ele em todos os aspectos. Dessa forma, reconhecem seu anseio por ele e se tornam um com ele novamente – e saudáveis.

5.2 Tema 2 – Hierarquia

No terceiro encontro, foi realizada uma explicação sobre o segundo princípio básico da vida de acordo com a abordagem hellingeriana, a Hierarquia. A participante Eliane trouxe, com sua fala, o tema da Hierarquia entre pais e filhos. E assim, nos diálogos, sem a realização da prática propriamente dita da constelação familiar, fomos trabalhando os princípios hellingerianos. Esses princípios podem levar as pessoas a reverem suas posturas perante suas vidas, e passando a ter um novo e mais amplo olhar que pode lhes mostrar novas soluções para problemas antigos.

Não mais [sobre ir visitar sua mãe]. Ela que vem me visitar porque elas [mãe e irmã com quem a mãe mora junto] estão em outra cidade. Mas hoje em dia a minha mãe sofre muito com isso, pois, por conta dessa minha irmã, ela não pode ver todos os filhos juntos e nem receber visita de nenhum de nós na casa dela. Ela queria muito sair de lá, mas minha irmã não deixa e infelizmente ela depende financeiramente dela (ELIANE).

5.3 Tema 3 - O equilíbrio entre o dar e o receber

O quarto encontro aconteceu com a pandemia da COVID-19 em curso e foi iniciado com uma discussão sobre a pandemia e os desafios encontrados pelas participantes no período. Foram levantadas as dificuldades que tanto a pesquisadora como as participantes tiveram em dar continuidade à pesquisa, e também sobre o grupo no WhatsApp, que foi criado para informações e recados e serviu para apoio durante a suspensão dos encontros.

Ao refletirmos sobre o cotidiano da pandemia, cada uma trouxe um pouco dos desafios enfrentados, tendo a maioria falado sobre o aumento da quantidade de alimentos necessários e o custo aumentado da alimentação da família de forma geral. A situação de todas era semelhante: os filhos em casa, sem a escola, com aumento dos gastos e diminuição da renda.

Nota-se que ao falar sobre o Equilíbrio entre o Dar e o Receber, apareceram nas falas das participantes outras leis hellingerianas: os conflitos de casal e as repetições de histórias transgeracionais. Isso possibilitou desvendar os conflitos existentes no cotidiano destas famílias, sem a realização de nenhuma terapia, apenas no “bate-papo”. As participantes



Mãe abraça filho durante visita.
Resgate do vínculo familiar dos
adolescentes – CASA Itaquera

puderam ver os julgamentos que fazem, e fizeram sobre elas, e também aquilo que lhes impede de ter paz nas famílias. Ali foi possível visualizar a importância de se olhar para o relacionamento de casal e para os filhos de uma maneira diferente, mostrando que nem sempre uma pessoa está vivendo sua própria história, e os filhos tendem a sofrer como seus pais. O processo grupal, de uma forma dinâmica e fenomenológica, trouxe situações reais que levaram às disfunções e conflitos entre membros familiares. Se formos mais além, observa-se no caso de Eliane que várias questões de vulnerabilidade enfrentadas por ela como a paternidade não reconhecida e a busca inconsciente pela prisão nos seus relacionamentos, situação que repetia a partir da história de sua própria mãe e, seu filho, a partir da dela.

5.4 Tema 4 - Exclusão de membros da família

A proposta do quinto e último encontro foi discutir as experiências de afastamentos ou exclusão de membros da família. Iniciamos o encontro com a música “Família” da banda Titãs (1986), que apresenta a realidade do cotidiano das famílias brasileiras. Assim, refletimos sobre o nascer, o sentir e agir em cada grupo de pessoas, com manias e leis estranhas, porém naturais e transgeracionais. Neste encontro foi realizada uma dinâmica de construção de genograma, com tapetes de feltro colocados no chão. A proposta era

rever a história da família ao olhar para as pessoas da árvore genealógica, e que as participantes pudessem trazer lembranças e incluir aqueles que foram esquecidos ou excluídos do sistema familiar. Neste encontro vieram lembranças de histórias contadas dos avós por terceiros, pessoas que foram esquecidas, mas seus descendentes repetiram a história, uma forma de incluir aquilo que foi recriminado pela família, atos ilícitos e ou conflitos.

6. Considerações finais

Este estudo teve como objetivo realizar um processo de intervenção grupal com familiares de adolescentes em medida socioeducativa de internação, assim como, analisar as potencialidades e desafios da intervenção com famílias com a abordagem hellingeriana. Em relação à abordagem utilizada foi possível constatar que os conflitos transgeracionais e as vulnerabilidades sociais enfrentadas pelas famílias foram identificadas com apoio dos temas trabalhados, estes provenientes do referencial teórico proposto neste estudo, a abordagem hellingeriana. Apesar desta abordagem ainda ser desconhecida entre os profissionais do SUAS, a pesquisa realizada constatou que a mesma pode servir no direcionamento e apoio aos temas utilizados nos grupos socioeducativos, auxiliando as famílias a rever seus problemas e trazer um novo olhar diante dos conflitos vivenciados em seus cotidianos, não sendo necessário a prática da constelação familiar, visto que o SUAS não realiza terapia e sim grupos de acompanhamento familiar que podem ser rodas de conversas, momento que vem para consciência as histórias familiares que contribui para a pessoa ter um novo olhar para os seus próprios conflitos.

O grupo ofereceu apoio, escuta e oportunidade para se falar de histórias de famílias, sem julgamentos, sem intenção e sem medo, sem o envolvimento de processo judicial e coordenado por um profissional neutro, que não tem como função primordial realizar relatórios para embasamento de decisão judicial (prática frequente no serviço). Enfim, trabalhos com a abordagem hellingeriana apresentam-se como uma possibilidade de desenvolvimento do trabalho social com famílias pelo PAIF, através do CRAS, principalmente em casos como o de adolescentes em medida socioeducativa de internação e suas famílias, que apresentam demanda naturalmente conflitante.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Autor, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 abr. 2022.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 28 abr. 2022.
- BRASIL. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 8 dez. 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742compilado.htm. Acesso em: 28 abr. 2022.
- BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 3 out. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm. Acesso em: 28 abr. 2022.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009. Aprova a Tipificação nacional de Serviços Socioassistenciais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 25 nov. 2009. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/public/resolucao_CNAS_N109_%202009.pdf. Acesso em: 29 abr. 2022.
- BRASIL. Lei nº 12.435, de 6 de julho de 2011. Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 7 jul. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12435.htm. Acesso em: 28 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nºs 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 20 jan. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acesso em: 28 abr. 2022.

DOMINGUES, T. L. C. **A violência doméstica contra a criança e o centro de referência da assistência social**. Curitiba: CRV, 2018.

HELLINGER, B. **A Cura: tornar-se saudável, permanecer saudável**. 3a ed. Belo Horizonte: Atman, 2017.

MENDES, R; PEZZATO, L.M; SACARDO, D. P. Pesquisa-intervenção em promoção da saúde: desafios metodológicos de pesquisar “com”. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 6, p. 1737-1746, jun. 2016. DOI <https://doi.org/10.1590/1413-81232015216.07392016> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/gh6S-94VJjgcL75Ms7GNkV7t/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2022.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14a ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

SCHÜTZENBERGER, A. A. **Meus Antepassados: vínculos transgeracionais, segredos de família, síndrome de aniversário e prática do genossociograma**. São Paulo: Paulus, 1997.

SOUZA, A. F. **Integração SUAS/SINASE: o sistema socioeducativo e a Lei 12.594/2012**. São Paulo: Veras Editora, 2012.

TITÃS. **Família**. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, 1986. CD (38:41 min).

SISTEMA DE JUSTIÇA JUVENIL E ACESSO À EDUCAÇÃO: CAMINHOS DIVERGENTES?

Joana das Flores Duarte

Doutora e professora do curso de graduação em Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Paulo. Integrante do NETeG e do CLACSO.

jf.duarte@unifesp.br

Bianca Yara Pereira Alves

Discente do curso de graduação em Serviço Social da Universidade Federal de São Paulo - Unifesp, campus Baixada Santista e bolsista de Iniciação Científica (CNPq).

alves.yara@unifesp.br

Resumo: Esta pesquisa em desenvolvimento parte de uma investigação sobre a relação histórico-social do processo de construção da política de educação e do sistema de justiça juvenil no Brasil, e tem como objetivo geral compreender como o Estado assegura o acesso à política de educação no Brasil para os adolescentes autores de ato infracional antes, durante e após a medida privativa de liberdade realizada no Brasil entre 2007 e 2017. No que se refere ao percurso metodológico, a pesquisa caracteriza-se por ser um estudo exploratório, de abordagem qualitativa com possíveis dados quantificáveis. Dos achados tem-se como dado central o duplo projeto da política de educação no Brasil e sua interface com a seletividade penal juvenil de jovens não brancos enquanto processo sócio-histórico.

Palavras-chave: Educação. Socioeducação. Seletividades. Racismo.

“É no domínio da decisão, da avaliação da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade”

(Paulo Freire)

A escolha por inaugurar este texto com Paulo Freire não foi por acaso. Em seu livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, o autor coloca em xeque a visão monolítica e indivisível do saber e reafirma o compromisso com a prática educativa enquanto princípio ético, este norteado e firmado à luz da criticidade (FREIRE, 2011). Nas palavras de Freire (2011, p. 34): “Mulheres e homens, seres históricos-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos”.

A pesquisa “Sistema de justiça juvenil e acesso à educação: caminhos divergentes?” parte da curiosidade e da investigação sobre a relação histórico-social do processo de construção da política de educação e do sistema de justiça juvenil no Brasil. Fruto de uma pesquisa de Iniciação Científica (IC) em desenvolvimento, *tem como objetivo geral compreender como o Estado assegura o acesso à política de educação no Brasil para os adolescentes autores de ato infracional antes, durante e após a medida privativa de liberdade realizada no Brasil na última década (2007-2017)*.

No que se refere ao percurso metodológico, a pesquisa caracteriza-se como um estudo exploratório, de abordagem qualitativa, com possíveis dados quantificáveis, que, segundo Minayo (1994), se diferem a partir de sua natureza. Todavia, os dados quantitativos e qualitativos não se opõem. “Ao contrário, se complementam, pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente excluindo qualquer dicotomia” (MINAYO, 1994, p. 22). Entende-se que o estudo do fenômeno precisa ser relacionado às suas múltiplas determinações e transformações, e que tais manifestações se opõem e ao mesmo tempo se complementam. Sendo assim, ao optar pela abordagem qualitativa, tem-se enquanto objetivo o desvendamento do fenômeno, superando o que está no imediato. Nas palavras de Paulo Freire (2011, p. 28), “[...] é exatamente neste sentido que ensinar não se esgota ao ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente

feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente e possível”.

Como fonte documental, optou-se pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e a Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), e por dados recuperados pelo levantamento anual do sistema socioeducativo publicado em 2020 (PESQUISA..., 2020). Em relação ao acesso à política de educação, à taxa de evasão escolar, alfabetização e contexto pandêmico, recorreremos ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar – PeNSE publicada em 2021, e ao relatório “*Retorno para escola, jornada e pandemia*” produzido pela Fundação Getúlio Vargas e publicado em 2022 (NERY; OSÓRIO, 2022).

Quanto ao material de análise, a pesquisa vem sendo orientada pelas seguintes questões: I) qual a relação entre a medida socioeducativa, a política de educação e a seletividade penal de adolescentes pretos e pardos?; II) como a Lei do SINASE, a Resolução nº 119, de 2006, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e o Estatuto da Criança e do Adolescente asseguram aos adolescentes negros o direito à educação?; III) qual a relação entre as medidas de proteção asseguradas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e as medidas de responsabilização penal?; IV) como a raiz escravocrata aparece na seleção penal de adolescentes pretos e pardos no sistema socioeducativo?; V) quais são os discursos sobre a inserção de adolescentes pretos e pardos na política de educação antes, durante e após a medida socioeducativa de internação?; VI) como a política de educação pública aparece na Lei do SINASE?; VII) qual a relação entre a criminalização de adolescentes negros, o acesso a direitos, o desemprego e o mercado de drogas?; e VIII) como é abordada a política de educação na relação entre escravidão, colonização e punitivismo?

No que tange aos procedimentos metodológicos, a escolha foi pela pesquisa bibliográfica sobre as abordagens conceituais acerca do tema. Para melhor responder ao objetivo geral, a presente pesquisa de IC vem realizando levantamento documental e feito a sistematização e análise dos dados referentes à política de educação no âmbito da medida socioeducativa privativa de liberdade, a partir das informações coletadas nas fontes primárias e secundárias, com vistas a contemplar a descrição, compreensão e explicação do objeto de investigação.

Dito isso, o presente capítulo está estruturado em quatro partes, sendo a primeira a presente introdução. Na sequência, em “Educação e (des) herança escravocrata: uma luta do Brasil contemporâneo”, buscou-se traçar um breve panorama histórico sobre a constituição da política de educação no Brasil, desvendando sua face seletiva em dos grandes projetos: educação para os pobres e educação para os ricos, e como esse modelo se apresenta na contemporaneidade. Já no subtítulo “Acesso à Educação no Sistema de Justiça Juvenil: expressões do racismo institucional”, priorizou-se dialogar mais diretamente com a inquietação proposta no título deste capítulo, visando, ainda que forma não conclusiva, responder de que maneira o não acesso seguro e continuado à política de educação para adolescentes pobres e periféricos guarda relação com o sistema de justiça juvenil. E, por fim, são tecidas algumas considerações finais, que, longe de encerrar o debate, apontam para caminhos convergentes entre acesso à justiça juvenil e direito à educação como um direito humano insuprimível.

Jovens de CASA Osasco I participam de palestra motivacional



Educação e (des)herança escravocrata: uma luta do Brasil contemporâneo

Com a independência de 1822, a educação passou a ser vista não mais como dever do súdito, mas como direito do cidadão e responsabilidade do Estado. A ideia de educação pública nacional como direito do homem cidadão teve origem mundialmente no século XVIII, com a Revolução Francesa. Já no Brasil, teve início em 1759 e se concluiu com a República, em 1899. Em 1823, a Assembleia Constituinte do Brasil instaurou uma legislação própria da Instituição Pública com o Tratado de Educação para a Mocidade Brasileira e a Criação de Universidades, em que o ensino ficaria dividido entre brancos, índios e negros, com conteúdo específico para cada uma das etnias. De acordo com o projeto constitucional de 1823, para os brancos ou supostamente brancos haveria educação escolar formal, conforme disposto no Art. 250. Para os índios, haveria catequese e civilização e, para os negros, emancipados lentamente, haveria educação religiosa e industrial, nos termos do Art. 254 (PERES, 2010, p. 3).

Em 12 de novembro de 1823, um golpe de Estado anulou o projeto institucional, restando em vigor somente a lei de outubro de 1823, que permitia à iniciativa privada que, independentemente de exame ou licença, realizasse a abertura de escolas de primeiras letras como justificativa à falta de recursos públicos, instituindo-se assim a liberdade de ensino (PERES, 2010, p. 5). Após essa efetivação, ocorreram diversas denúncias relativas à qualidade do ensino, e, com base nessas manifestações, em 1827, foi instalado o ensino das primeiras letras, com leis gerais mais amplas, que “[...] tendiam a consagrar a estruturação de um sistema educacional muito mais favorável à formação de uma elite do que à educação popular” (PERES, 2010).

De 1822 a 1834, por D. João VI, foram criados o ensino militar e civil, profissional e artístico, quando o governo central compreendeu as dificuldades de administrar a educação popular e de organizar a Instituição Pública, descentralizando este poder e dividindo as responsabilidades com as províncias. Foi esse ato adicional da Constituição que determinou os efeitos mais amplos e duradouros na política de educação brasileira, com a ascensão de colégios particulares secundários com um grande desenvolvimento (PERES, 2010).

Ainda no Brasil imperial, em 1854, o ministro Couto Ferraz deu início a um conjunto de reformas, entre elas: a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, órgão ligado ao Ministério do Império e destinado a fiscalizar e orientar o ensino público e particular. Destaca-se que, nesse período, eram matriculados nas instituições de ensino com pretensão às escolas de nível superior alunos de famílias abastadas, já que o trabalho manual e mecânico era destinado aos pobres e pessoas escravizadas. Começa aí a delimitação da educação com dois eixos centrais: a formação e disciplinamento da força de trabalho, e a educação dirigida à aristocracia (PERES, 2010).

Em 1867, segundo os cálculos de Liberato Barroso, cerca de 107.500 era o total de matrícula geral nas escolas primárias em todas as províncias, para uma população livre de 8.830.000. Aproximadamente, dos 1.200.000 indivíduos em idade escolar, apenas 120 mil recebiam instrução primária, ou seja, a décima parte da população, ou ainda um indivíduo por 80 habitantes. (AZEVEDO, 1958, p. 82).

Com o fim do Império, cria-se a educação primária universal para a maioria da sociedade, a educação secundária, destinada às elites, e, para as pessoas escravizadas, o foco era a catequização. Na República Velha, de 1889 a 1930, acontecem diversas reformas no âmbito da educação, entre elas a criação do ensino médio e do ensino superior, ambos com o objetivo de organizar o ensino secundário. A primeira reforma é a de Benjamin Constant, um militar e positivista que propôs princípios de liberdade e laicidade do ensino, gratuidade da escola primária e inclusões de diversos conteúdos no ensino secundário. Dada a conjuntura local, a reforma foi rejeitada, e protestos foram feitos pedindo sua imediata revogação. Em 1911, pelo Decreto nº 8.659, elaborado por Rivadávia da Cunha Corrêa, ministro do Interior, é concedido às escolas particulares o direito de funcionarem sem nenhum critério específico, causando assim diversas consequências (PALMA FILHO, 2010). Entre elas:

[...] proliferação de cursos sem qualidade, unicamente preocupados em formar bacharéis e doutores. No dizer de Silva: “A crer em certos testemunhos, o resultado da liberdade de ensino não foi diferente daquele facilmente previsível: a caça ao diploma,

por uma clientela ávida de ascensão social ou pouco disposta a um esforço sério de justificação das posições sociais herdadas. (PALMA FILHO, 2010, p. 5).

Em 1915 a reforma de Rivadávia foi revogada por Carlos Maximiliano, cujo fito foi o de uniformizar a educação secundária para ser somente uma preparação de ingresso no ensino superior. Dessa forma, o critério de seletividade passou a ser imposto, isso porque o acesso ao ensino superior era assegurado apenas aos filhos da elite. O ensino primário restringiu-se ao Ato Adicional de 1834, da responsabilização dos estados e federações na condução, o que mantinha, também no tocante à geografia, uma relação de desigualdade de acesso. Apenas os estados mais desenvolvidos tinham condições de assegurar o ensino primário para pessoas pobres. São Paulo, por exemplo, foi um dos estados a realizar esse feito. Entre 1890 e 1896, Caetano Campo, com uma base pedagógica de ensino gratuito, universal e laico, fortemente influenciada por Rui Barbosa, e ideias liberais da época, aprimorou as condições de trabalho e o salário dos professores, instituindo escolas mistas, que podiam ser frequentadas por meninos e meninas, e o ensino obrigatório dos sete aos quinze anos (PALMA FILHO, 2010).

Em 1920, na gestão de Sampaio Dória, o ensino regular contava com apenas 231 mil vagas para uma população de 380 mil crianças, havendo, sim, uma melhoria no ensino, mas com acesso limitado (PALMA FILHO, 2010). Para Florestan Fernandes (1966, p. 47), embora

[...] entre 1900 e 1920 tenha havido um crescimento significativo da população que sabe ler e escrever, que saltou de 3.380.451 para 6.155.567, o percentual dos que não sabiam ler e escrever permaneceu o mesmo, ou seja, 65%, passando de 6.348.869 em 1900 para 11.401.715.

As escolas pensadas a partir de modelos europeus destinavam o acesso apenas a parte da aristocracia, com o intuito de criar estratificação social e manter um status intelectual, e é nesse cenário que Getúlio Vargas assume a presidência da República em 1930. Em 14 de novembro de 1930, acontece a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, com o Decreto nº 19.851. Já em 1931, o ministro da Educação, Francisco Campos, realiza diversas reformas no ensino secundário e superior, com

mudanças curriculares para mudar seus objetivos, mas o ensino secundário continua a ser preparatório para o ensino superior, que continua a servir apenas uma elite intelectual. No ensino primário, com a forte influência da Igreja Católica, o ensino volta a ser religioso, e, no ensino secundário, ocorre uma reforma curricular elitista, com um critério de avaliação e métodos mais rigorosos. Cabe assinalar que o caráter elitista não é devido apenas ao conteúdo curricular enciclopédico, que obviamente acabava por favorecer os alunos vindos das camadas superiores da pirâmide social, mas também ao sistema de avaliação dos estudos criado pela mesma reforma (PALMA FILHO, 2010, p. 4).

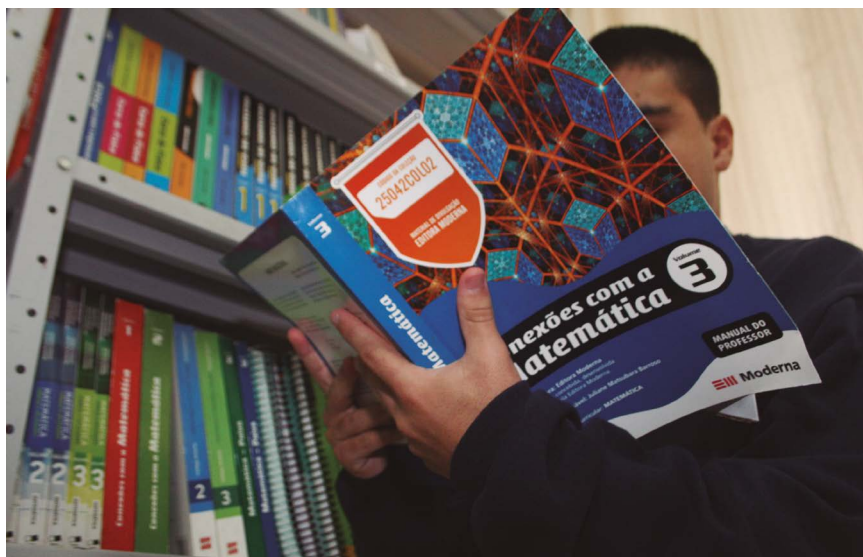
Contudo, o novo cenário provocou mudanças quanto à atuação do Estado, que teve avanços ao direcionar suas políticas às mais diversas áreas. A partir de 1927, o “Conselho de Assistência e Proteção aos Menores” é criado para os fins de: “[...] vigiar, proteger e colocar os menores egressos de qualquer escola de preservação ou reforma, os que estejam em liberdade vigiada e os que forem designados pelo respectivo juiz” (Art. 222, I). Contraditoriamente, o ingresso massivo da infância e da adolescência nos espaços de produção e nas ruas propiciou maior visibilidade ao segmento, cabendo ao Estado maiores responsabilidades, ainda que cingidas à lógica do controle social (DUARTE, 2017).

Em 1930 surge no país o movimento Escola Nova. Esse movimento, embora liderado por membros da elite, contrapõe-se à visão conservadora e sob forte influência religiosa até então disseminada como política educacional. O movimento da Escola Nova decide, em 1931, criar um manifesto que apresentava suas propostas e que ficou conhecido como *Manifesto dos Pioneiros pela Educação*. Nele estão propostas para a ampliação do acesso à escola, como:

II. Organização da escola secundária (12 a 18 anos) em tipo flexível de nítida finalidade social, como escola para o povo, não preposta a preservar e transmitir as culturas clássicas, mas destinada, pela sua estrutura democrática, a ser acessível e proporcionar as mesmas oportunidades para todos, tendo, sobre a base de uma cultura geral comum (3 anos), as seções de especialização para as atividades de preferência intelectual (humanidades científicas) ou de preferência manual e mecânica (cursos de caráter técnico). (PALMA FILHO, 2010, p. 7).

Ao ser lançado em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 30, o documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Além de destacar a falta de organização e planejamento da estrutura educacional vigente, ele assinalava como central a atuação do Estado na organização de um plano geral de educação cuja centralidade fosse uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. O movimento foi alvo de forte crítica da Igreja Católica, que, naquela conjuntura, era a “responsável” por educar a população, em especial a mais pobre.

Essas exigências são atendidas a partir da Constituição federal de 1934, com a instituição do ensino primário integral e gratuito, porém, em 1937, tal definição é derrubada com a instauração do Estado Novo, liderado por Getúlio Vargas. Com apoio dos militares, no mesmo ano aprova-se uma nova Constituição, e dela são retiradas as exigências de um plano nacional de educação e de obrigação do poder público, que passa a cumprir um papel assistencialista, destinando-se somente aos sujeitos que não têm recursos suficientes para frequentar uma escola privada. No mesmo ano, Vargas publica uma Carta Constitucional falando sobre os objetivos de um ensino técnico: o ginásio e colégio secundários estariam



Adolescente folheia livro em biblioteca do CASA Taubaté

destinados às “elites condutoras”; e o ensino técnico-profissionalizante, “às massas a serem conduzidas” (PALMA FILHO, 2010, p. 13).

Visando a implementação do ensino técnico e profissionalizante para os filhos da classe trabalhadora e, portanto, um disciplinamento educacional da força de trabalho, em 1942, o ministro da Educação, Gustavo Capanema, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), com a intenção de estruturar o ensino técnico profissional articulado com o empresariado industrial. Em 1946, outra Constituição federal entra em vigor, com objetivos mais democráticos. Apesar da mudança visível na composição do alunado que adentrava o ensino público, principalmente aquele posterior ao ensino primário, a legislação permanecia conservadora e elitista, criando inúmeros obstáculos ao progresso dos alunos na escola (PALMA FILHO, 2010, p. 17).

Na década de 1960, período do golpe civil-militar, o trato da infância e da adolescência passa por nova reconfiguração. É interessante, nesse contexto, situar a conjuntura mundial e seus reflexos na realidade brasileira, tendo em vista a forte propagação racista e imperialista do governo norte-americano no período liderado pelo presidente Lyndon B. Johnson. Essa mancha reacionária serviu como sustentáculo do imperialismo na América Latina e alterou significativamente o modelo de execução de atendimento então previsto no novo Código de Menores de 1979. Desse modo, há uma acentuada intervenção judicial de disciplinamento antigarentista; a situação irregular era o discurso de vigilância institucionalizado, e a propagação do terror tinha como um dos subterfúgios a classe perigosa. Tal tendência foi reafirmada a partir dos estudos da criminologia positivista, perspectiva para a qual haveria sujeitos propensos ao crime, à vadiagem, à vida fora das regras, com base em interpretações médicas, jurídicas e educacionais fortemente referenciadas na patologia (DUARTE, 2017).

Nessa linha histórica traçada, pode-se observar quais sujeitos foram inseridos na política de educação e como tal política ofereceu acesso e tratamento distintos aos sujeitos. Para a criança e adolescente pobres, a educação teve formalidade repressiva, disciplinatória e seletiva. Basta que observemos como ela aparece nos códigos de menores e como seus vieses assistencialista e repressivo são demarcados. Se nos anos 1930 a preocupação era com o disciplinamento da formação de trabalho e uma cultura educacional para os pobres e seus filhos, gerando futuros sujeitos

atentos à formação técnica e mecânica da força de trabalho, no período ditatorial, o que temos é uma lógica de reorganização e ajustamento “das famílias desestruturadas”. Esse cenário passa por uma profunda mudança jurídico-legal com o advento da Constituição federal do Brasil de 1988; entre os avanços está seu Art.º 105, que define a educação como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Buscando articular um conjunto de normas, princípios e diretrizes no que diz respeito aos direitos da criança e do adolescente, em 1990 é sancionada a Lei nº 8.069, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Em seu Art. 53, garante o direito à educação, assegurando a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, já no Art. 54, estabelece como dever do Estado assegurar o acesso ao ensino fundamental e ao médio obrigatórios. No ano de 2012, a partir do já previsto no ECA no tocante às medidas responsabilizatórias, descritas no Art. 103, é instituído o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

Se compreendemos que a negação dos direitos e a ausência do Estado social implicam maior vulnerabilidade de crianças e adolescentes, quando se articula essa ausência de cidadania à condição étnica/racial, tem-se como um dos efeitos perpetrados o não acesso ou acesso precário e insuficiente à política de educação no Brasil. Assim, tem-se que jovens negros e pobres não acessam o direito humano à educação e ingressam, por outro lado, ora em espaços precários e informais de trabalho, ora no mercado também informal e ilícito de drogas. Essa é uma realidade que também historicamente faz com que as unidades privativas de liberdade em território nacional sejam ocupadas por uma população expressivamente não branca. É que revela o *Levantamento Anual do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo* (BRASIL, 2019): em 2016, 56% dos adolescentes e jovens em restrição e privação de liberdade foram considerados pretos e pardos, e 22% brancos. Somando o número de jovens declarados não brancos no sistema, o número chegou a 46.235.

A discrepância presente entre adolescentes não brancos e brancos tanto nas medidas socioeducativas quanto na escolarização, se funda em bases racistas, que institucionalmente estruturam a coibição, negação e

precarização do acesso de pessoas não brancas à escola. Esses elementos são indispensáveis para que se problematize a construção do inimigo na formação social, histórica e espacial brasileira.

O racismo segue presente em vidas ceifadas e estatísticas, é o que mostra o *Atlas da Violência* de 2020: somente no ano de 2018, os negros no Brasil representavam 75,7% das vítimas de homicídio, enquanto os não negros representavam 13,95% (CERQUEIRA *et al.*, 2020). Outra pesquisa feita pelo IBGE em um informativo sobre *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil* em 2019, mostra que, em 2018, no grupo dos 10% com maior renda per capita, os negros representavam 27,7%, e os brancos, 70,6%. Já no grupo dos 10% com menor rendimento, os negros representavam 75,2%, e os brancos 23,7%.

Com base na discussão feita até o momento, o próximo subtítulo tem por finalidade mediar os processos históricos com as expressões do racismo institucional no acesso à educação, a partir do ingresso de jovens negros no sistema socioeducativo brasileiro.

Acesso à educação no sistema de justiça juvenil: expressões do racismo estrutural

O racismo institucional tem sua origem na falsa abolição da escravidão, que manteve o monopólio fundiário da terra e a vulnerabilidade social dos libertos. Com a Lei de Terras, o valor social passa a ser medido pela quantidade de propriedade que o sujeito tem, as pessoas escravizadas que eram libertas, mas não possuíam propriedade alguma, já que a terra em que viviam e trabalhavam era de seus senhores, não se apropriando do valor social que a ela acrescentavam através do seu trabalho.

Outra estratégia para se retirar o direito das pessoas libertas foi a Lei de Imigração, que marca a escolha do Brasil por trabalhadores livres brancos, facilitando e incentivando a entrada de imigrantes de países europeus e reprovando a entrada de negros africanos e indígenas, com base em um racismo científico, que afirmava que os negros não estavam aptos ao trabalho. Desde o Brasil imperial, o Estado passou a ter um papel importante na designação de um inimigo, pois institucionalizava os crimes e castigos físicos que já não eram impostos



Jovem em atividade escolar –
CASA Taubaté

apenas pelos senhores e capitães do mato. O inimigo eleito se deu porque os pretos que foram raptados de África já estavam em um nível evolutivo muito maior que na América, e, após raptados, diversas revoltas foram organizadas e bem estruturadas, amedrontando esse sistema de opressão. Assim, providências foram tomadas, como a Lei nº 04, de 10 de Junho de 1835, que em seu Art. 1º previa que seriam punidos com pena de morte os/as escravos/as que infringissem a lei ou que indiciassem quaisquer suspeitas (DUARTE, 2019).

Somando a isto, tem-se as estratégias para coibir e criminalizar as manifestações culturais, entre elas as leis municipais que proibiam a capoeira, a entrada de negros em alguns ambientes e a religiosidade africana, excluindo assim toda a cultura dos negros e negras raptados de África, e, por fim, as leis penais, que adotam, em sua maior parte, como principal sujeito, pessoas negras, que são vistas como indesejáveis. Desse modo, o racismo se torna institucionalizado na legislação e na cultura, garantindo a exclusão desses indivíduos.

Por outro lado, como estratégia para falsear essa realidade, os governos racistas buscaram afirmar a ideia da mestiçagem, cujo objetivo era de que, num futuro próximo, o país chegasse ao branqueamento total da população. Esses elementos são muito importantes para entendermos como, na atualidade, por exemplo, o Brasil ainda é anunciado como um país cuja democracia é também racial. Nas palavras da autora Márcia Campos Eurico:

No Brasil, ao contrário da segregação racial oficial, o que se identifica com frequência são outros modos de segregação, como a segregação no espaço urbano, o encarceramento em massa, com uma parcela considerável de pessoas aprisionadas, sem o devido processo legal, o processo de deslocamento forçado dentro do próprio território, em virtude da luta pela posse da terra, entre outras formas de apartação. (EURICO, 2018, p. 53).

Esses reflexos são causados em toda a população negra e, especificamente, nos adolescentes, em que pese a sobreposição da visão tutelar-repressiva face ao direito. Mas qual a relação do racismo institucional com o sistema de justiça juvenil no Brasil? Vimos até aqui como a política de educação no país constitui-se de forma seletiva e intencionalmente estruturada em dois eixos: educação para os pobres e educação para as famílias abastardas – mesma dinâmica concebida para o sistema de justiça tanto adulto quanto para adolescentes. Dos códigos de menores (1927-1979) até o advento do ECA (1990) e SINASE (2012), a centralidade da responsabilização penal juvenil recaiu sobre adolescentes pobres, não brancos, com baixa escolarização e moradores de espacialidades periféricas. Do mesmo modo, são analisados os impactos da evasão escolar nesse mesmo segmento populacional, e, em tempos de pandemia, diferentemente do que muitos apontam como “dificuldade de acesso aos meios tecnológicos”, descortina-se uma já latente e histórica questão: a desigualdade social.

Segundo o estudo realizado pela Fundação Getúlio Vargas nomeado *Retorno para Escola, Jornada e Pandemia* e publicado em 2022, houve um ápice de evasão escolar durante a pandemia da covid-19, dado semelhante aos de 14 anos atrás (NERY; OSÓRIO, 2022). No terceiro trimestre de 2021, a taxa de evasão voltou a 4,25%, cerca de 128% mais alta do que o observado no mesmo trimestre de 2019. O aumento da faixa de evasão escolar de 5 a 9 anos subiu de 1,41% para 5,51% entre os últimos trimestres de 2019 e 2020. Ao longo do primeiro ano da pandemia, esta faixa de idade apresentou um aumento de 197,8% na taxa de evasão no Brasil. Houve uma alta nos grupos de 5 a 9 anos, e quase estabilidade no de 10 a 14 anos. Ainda segundo o relatório, no que se diz respeito à falta de atividades escolares, tal falta está mais relacionada à inexistência de oferta por parte das redes escolares do que a problemas de demanda dos próprios alunos. Enquanto 12% dos estudantes de 6 a 15 anos não receberam materiais

dos gestores educacionais e professores, apenas 2,7% não utilizaram os materiais que receberam por alguma razão pessoal. Regionalmente, tal dado varia de 38,9% dos estudantes no Pará a 2,09% no Paraná (NERY; OSÓRIO, 2022). Assim, há um agravamento nas desigualdades de acesso à educação pública no Brasil durante a pandemia.

Em relação ao estado de São Paulo, crianças de 5 a 9 anos que não frequentam a escola ou que não estavam matriculadas na pré-pandemia correspondiam a 1,18%; no quarto trimestre de 2020, no pico da pandemia, esse número subiu para 4,51% e, atualmente, com dados do terceiro trimestre de 2021, está em 3,34%. No Rio de Janeiro, em 2019, pré-pandemia, 1,69% das crianças não frequentavam a escola/não estavam matriculadas; no quarto trimestre de 2020, pico da pandemia, esse número subiu para 8,6% e, atualmente, com dados do terceiro trimestre de 2021, está em 6,33% (NERY; OSÓRIO, 2022).

Entre os estados que têm maior número em relação à evasão escolar, o documento mostra que, no Amapá, em 2019, ainda pré-pandemia, 8,14% das crianças não frequentavam a escola/não estavam matriculadas; no quarto trimestre de 2020, pico da pandemia, esse número subiu para 20,55% e, atualmente, com dados do terceiro trimestre de 2021, está em 14,56%. Em Roraima, em 2019, pré-pandemia, 3,72% das crianças não frequentavam a escola/não estavam matriculadas; no quarto trimestre de 2020, pico da pandemia, esse número subiu para 10,09% e, atualmente, com dados do terceiro trimestre de 2021, está em 12,1%. E em Rondônia, em 2019, 2,57% das crianças não frequentavam a escola/não estavam matriculadas; no quarto trimestre de 2020, esse número subiu para 10,04% e, atualmente, com dados do terceiro trimestre de 2021, está em 12,1% (NERY; OSÓRIO, 2022).

No ano de 2021, a Pesquisa Nacional de Saúde Escolar lançou os resultados da sua quarta edição, realizada em 2019 pelo IBGE em parceria com o Ministério da Saúde e com o apoio do Ministério da Educação. Essa versão teve como população-alvo jovens em idade escolar do 7º ao 9º ano do ensino fundamental e do 1º ao 3º ano do ensino médio, matriculados em escolas públicas e privadas do país, pois são nessas etapas de ensino em que se concentram os alunos com idade de 13 a 17 anos. Desse total, 7.665.502 estavam no grupo etário de 13 a 15 anos, e 4.186.439 de 16 a 17 anos; 10.136.751 (85,5%) de alunos matriculados em escolas públicas, e 1.715.190 (14,5%) em escolas privadas. A população formada



Adolescentes do CASA feminino Chiquinha Gonzaga em sala de aula

por estudantes do sexo masculino foi de 5.844.398 (49,3%), e, do sexo feminino, 6.007.543 (50,7%). Sobre a geografia escolar, o documento mostra que a região Sudeste (38,8%) concentrava o maior percentual estimado de escolares de 13 a 17 anos. Em relação a cor ou raça, 43,3% se declararam pardos, e 35,8% brancos. Nos demais grupos, as proporções foram: 13,7% de autodeclarados pretos, 3,8% amarelos, 3,2% indígenas e 0,2% não responderam. Dos que se autodeclararam brancos, 61,3% estavam mais concentrados na região Sul, 59,6% dos que se declararam pardos estavam na região Norte, e 16,7% dos que se declararam pretos concentravam-se na região Nordeste. Os maiores percentuais de autodeclarados indígenas estavam nas regiões Norte e Nordeste, ambas com 4,0%. Quanto aos que se declararam de cor ou raça amarela, a região Nordeste teve o maior percentual, 4,9% (BRASIL; IBGE, 2021).

Segundo a pesquisa *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil de 2019*, também realizada pelo IBGE, a taxa de analfabetismo no Brasil está em 6,6%, representando 11 milhões de pessoas de 15 anos ou mais. No que se refere à cor, o mesmo documento aponta que, para pessoas de cor branca, a taxa é 3,6%, e que se eleva para pretas e pardas para 8,9%; uma diferença de 5,3% (IBGE, 2019). Sobre as atividades pedagógicas 75,5%

(179) das 237 unidades privativas de liberdade pesquisadas responderam que ofertam. “Entre as atividades mais frequentes esportes e lazer correspondem a 32,5%. Em seguida vêm as atividades de arte e cultura (27,3%) e de qualificação profissional (25,3%)” (PESQUISA..., 2020, p. 51).

Nota-se, a partir dos dados e do levantamento bibliográfico feito até o momento, que a constituição da política nacional de educação no Brasil deu-se a partir de dois projetos sustentados na condição de classe do alunado. Essa distinção perpetrou outras formas de disputas e projetos, entre elas a de jovens passíveis de punição e de projeção de futuridade. A diferença entre eles? A condição de classe e raça/etnia.

Considerações finais

A presente pesquisa vem, nesse percurso investigativo, buscar a mediação entre passado e presente e as aproximações e dissensões entre política de educação e sistema de justiça juvenil, considerando o não acesso à primeira de forma integral e segura e o massivo ingresso no sistema socioeducativo por jovens não brancos. Nesse sentido, a pesquisa como compromisso ético tem função política de rememoração e desvendamento das contradições que formam e estruturam o caráter seletivo tanto de acesso à educação quanto ao sistema socioeducativo para adolescentes e jovens não brancos no Brasil contemporâneo. Tais inquietações resultam das relações de discriminação e opressão de classe, raça e gênero, essas que são vividas a partir de sociabilidades territoriais periféricas, do difícil acesso para um segmento historicamente alijado e/ou criminalizado. Isso mostra como ainda hoje o acesso ao ensino médio e superior por jovens pobres e não brancos segue como uma conquista individual, muitas vezes associada ao “mérito” e/ou ao “esforço”, e não como expressão concreta e radicalizada em resistências historicamente forjadas contra o racismo estrutural.

Dessa maneira, o que por direito é assegurado, ainda percorre um caminho lento e, por vezes, retrógrado em sua posituação. Em tempos de pandemia, a luta contra o vírus requer também mediação com a luta pelo ensino público com qualidade e direito à permanência. Para isso, é preciso fazer da escola e da universidade não só ambientes seguros contra a pandemia, mas capazes de serem ocupados por aqueles que historicamente estão sendo excluídos por sistemas de seletividades. Que a

educação possa ser instrumento de transformação e autonomia, colocando em xeque o disciplinamento da força de trabalho e a criminalização de jovens por sua condição de classe, raça/etnia e gênero!

Referências

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Resolução Conanda nº 119, de 11 de dezembro de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. Brasília, 2006.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso: 20 fev. 2022.

BRASIL. **Constituição federal de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm>. Acesso em: 20 fev. 2022.

CERQUEIRA, Daniel et al. **Atlas da Violência 2020**. IPEA, 2020.

DUARTE, Joana das Flores. **Despossuídas do século XXI**: mulheres no mercado de drogas no Brasil na última década (2006-2016). 2019. 218 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

DUARTE, Joana das Flores. **Para além dos muros**: as experiências sociais das adolescentes na prisão. 1. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2017.

EURICO, Márcia Campos. **Preta, preta, pretinha**: o racismo institucional no cotidiano de crianças e adolescentes negras(os) acolhidos(as). 2018. 208 f. Tese

(Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus Editora, 1966.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa nacional de saúde do escolar**: 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101852>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**: 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?&t=publicacoes>> Acesso em: 20 fev. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 09-30.

NERI, Marcelo; OSÓRIO, Manuel Camilo. **Retorno para a escola, jornada e pandemia**. Rio de Janeiro: FGV Social, 2022. Disponível em: <https://www.cps.fgv.br/cps/bd/docs/FGV_Social_Neri_RetornoParaEscolaJornadaPandemia.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

PALMA FILHO, João Cardoso. **A educação brasileira no período de 1930 a 1960**: a Era Vargas. Unesp, 6 maio 2010. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/107>>. Acesso em: 2 mar. 2022.

PERES, Tirsa Regazzini. **Educação brasileira no Império**. 6 maio 2010. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/105>>. Acesso em: 2 mar. 2021.

PESQUISA de Avaliação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Porto Alegre: CEGOV; UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKÉw-jd8LOzqj2AhWU_rJUCHfc4DgUQFnoECAMQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.ufrgs.br%2Fcegov%2Ffiles%2Fpub_157.pdf&usg=AOvVaw1rYltT1WkuDGfBbbApuF63> Acesso em: 20 fev. 2022.

“FOI NA FUNDAÇÃO QUE EU APRENDI A LER”: SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO PARA ADOLESCENTES QUE CUMPREM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO

Valéria Regina Valério de Carvalho Frederico

Formação: Doutoranda e Mestre em Educação pela
Universidade Federal de São Paulo. Especialista em Políticas
Públicas e Socioeducação (UnB/ENS). Atua na área de
Socioeducação como Pedagoga da Fundação CASA e
docente do Ensino Superior.
valeria250485@gmail.com

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo compreender o sentido da escolarização para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Participaram da pesquisa seis adolescentes internados na Fundação CASA, submetidos a entrevistas semiestruturadas, que subsidiaram a coleta de dados. Como resultado da pesquisa, constatou-se a existência de uma relação truncada desses jovens com a escola, permeada por situações de abandono, reprovações e expulsões, anteriores à internação. Foi possível evidenciar que, de algum modo, no ambiente de internação, estes adolescentes estabelecem uma nova relação com a escola, que se mostra positiva, conforme seus relatos, embora também seja utilitarista e estratégica, muito atrelada à questão de sua desinternação.

Palavras-chave: Escolarização. Sentido do trabalho escolar. Relação com o saber. Medida socioeducativa de internação.

Considerações iniciais

Pretende-se por meio deste artigo apresentar os resultados de pesquisa de Mestrado, realizada no âmbito da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA), instituição que executa a medida socioeducativa de internação e semiliberdade no estado de São Paulo, com o objetivo de compreender o sentido do trabalho escolar desenvolvido na instituição, a partir da perspectiva do adolescente autor de ato infracional, em cumprimento de medida socioeducativa de internação.

A pesquisa teve como tema a relação do aluno que cumpre medida socioeducativa de internação com os processos de escolarização. Problematizou-se acerca da relação que esses adolescentes estabelecem com a escola, por meio da análise de suas trajetórias escolares anteriores até a atual situação escolar, vivenciada na referida Fundação.

O interesse por pesquisar o sentido da escolarização para adolescentes em cumprimento de medida de internação surge a partir da experiência profissional da pesquisadora como pedagoga na Fundação Casa, iniciada no ano de 2010, após aprovação em concurso público. Diariamente envolta na rotina de escolarização destes jovens de diversas maneiras, ora organizando a demanda burocrática, providenciando suas matrículas, acompanhando as aulas, os professores, participando dos conselhos de classe, ora realizando oficinas de alfabetização e letramento ou preparatórias para vestibulinho e vestibular com estes adolescentes, começam a surgir indagações acerca desta prática educativa.

Diante dessa experiência surgiram as primeiras inquietações acerca da relação estabelecida entre esses adolescentes e a escola. Estas inquietações configuraram um projeto de pesquisa de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), em 2014. Após a aprovação da pesquisadora em todas as etapas do processo seletivo foi possível iniciar os estudos no âmbito do Mestrado e desenvolver a pesquisa, trabalhando concomitantemente na Fundação CASA, cumprindo jornada de 40 horas semanais.

Durante dois anos e meio, pesquisa e trabalho caminharam juntos. Na universidade, cumprindo os créditos das disciplinas, ajustando o projeto. Na Fundação CASA, equacionando o tempo de trabalho entre a demanda burocrática e o desenvolvimento de oficinas com os adolescentes.

A pesquisa, que aqui será apresentada desenvolveu-se neste intenso contexto de conciliação entre estudos e jornada de trabalho, jornada esta relacionada intrinsecamente à temática da pesquisa.

[...] não há nada que impeça que um profissional pesquise uma realidade e, ao mesmo tempo, preste serviços aos envolvidos nela. Do meu ponto de vista, este seria o profissional ideal. Além disso, mesmo que todos os profissionais soubessem/quisessem/ pudessem fazê-lo, essa distinção ainda faria sentido, na medida em que ambas as atividades assumem características diferentes (LUNA, 2013, p. 23).

Para a realização da pesquisa foi preciso clareza quanto aos papéis desempenhados como pedagoga da instituição e como pesquisadora, de forma que foi preciso manter o distanciamento necessário para sua concretização, principalmente para a coleta de dados, visto que durante todo o tempo a pesquisadora esteve imersa no ambiente socioeducativo.

Participaram da pesquisa seis adolescentes, que cumpriam medida socioeducativa em um centro de internação, situado na capital paulista, identificado ficticiamente como CASA Juventudes. Os adolescentes participantes são tratados por nomes fictícios, escolhidos por eles mesmos para sua identificação na pesquisa.

O problema de pesquisa que se quis investigar com esta pesquisa configura-se a partir da dupla institucionalização, Fundação CASA/escola, que permeia a vida dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Judicialmente imposta, a medida de internação tem como pressuposto a participação destes adolescentes na escola.

Dessa forma, o problema de pesquisa foi traduzido pela seguinte questão: Qual o sentido do trabalho escolar desenvolvido na Fundação CASA pelo adolescente que cumpre medida socioeducativa de internação? Desta questão central, desdobraram-se outras, secundárias, que foram auxiliares na compreensão do problema de pesquisa: Como se deram as trajetórias escolares vivenciadas por esses jovens antes de sua internação na Fundação Casa? Que relações esses adolescentes estabelecem com o saber, com a escola e com o professor, quando do cumprimento de medida socioeducativa de internação? Ocorre uma relação utilitarista com o saber? De que forma ela se manifesta?

A hipótese de pesquisa da qual a pesquisadora parte, pressupõe que o sentido que o adolescente atribui ao trabalho escolar no ambiente de internação estaria ligado à sua desinternação. Porém, com os resultados da pesquisa percebem-se outros sentidos para a relação com a escola, além deste, que é confirmado.

O principal objetivo desta pesquisa foi compreender o sentido da escolarização para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Para tanto, foram consideradas as trajetórias escolares vivenciadas por estes adolescentes (antes e durante a internação) e as relações que estabelecidas com o saber dentro e fora da Fundação CASA.

O caminho da pesquisa

Por se tratar de pesquisa a realizar-se com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, foram tomados os devidos cuidados éticos, a fim de garantir o sigilo da identidade dos participantes e das informações coletadas. Foram obtidas autorizações específicas para sua realização, a saber: parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Unifesp – CAEE nº 52522716.8.0000.5505, autorização da Fundação CASA e autorização judicial.



Jovem do CASA Jundiá se prepara para o Enem

A submissão do projeto inicialmente à Fundação CASA foi feita em julho/2015, com protocolo do projeto no Centro de Pesquisa e Documentação (CPDoc) da Escola para Formação e Capacitação Profissional (E.F.C.P) da Fundação CASA.

Na ocasião, a realização da pesquisa foi indeferida para realização no âmbito da Fundação CASA, sem quaisquer justificativas. Após indagações da pesquisadora, acerca dos motivos do indeferimento, a E.F.C.P justificou o indeferimento alegando dois motivos: 1º) que as entrevistas iriam interferir na rotina do centro indicado, contrariando as recomendações institucionais de não tirar adolescentes da sala de aula para outros atendimentos; 2º) não seria possível a gravação das entrevistas em áudio, devido à impossibilidade de entrar em qualquer centro com aparelho de gravação.

Diante da apresentação desses impedimentos, a pesquisadora readequou o projeto, indicando outro centro onde o horário da escola não conflitaria com o horário previsto para as entrevistas, de forma que as entrevistas seriam inclusas na agenda pedagógica do centro, e indicou ainda, que faria o registro das entrevistas em caderno de campo, não utilizando aparelho de gravação de áudio.

Após a readequação, o projeto foi submetido novamente e em outubro/2015 (dois meses depois), foi aprovado, estando agora condicionado à autorização judicial para sua realização no âmbito da instituição. A autorização judicial foi solicitada em novembro/2015 e deferida em janeiro/2016.

Na ocasião do deferimento judicial a pesquisadora estava em férias do trabalho na Fundação CASA e realizou duas entrevistas-piloto, visto que disponibilizava de tempo. Porém, após seu retorno ao trabalho deparou-se com impedimentos relacionados ao fato de não ter autorização para realizar seu horário de trabalho das 13h00 às 22h00 no centro em que estava lotada, e assim dispor das manhãs livres para realizar as entrevistas. Deveria fazer sua jornada de trabalho das 10h00 às 19h00 no centro em que estava lotada e adequar as entrevistas fora deste horário no centro em que iria realizar a pesquisa de campo, se fosse possível.

Diante desse novo impedimento, a pesquisadora só conseguiu retomar as entrevistas em abril/2016, precisando adequar-se ao horário que dispunha livre, já que não teve flexibilização por parte da instituição para que entrasse às 13h00.



Rotina escolar no CASA Jundiá

Diariamente das 08h00 às 9h30 ia ao centro fazer as entrevistas e depois se deslocava para o centro em que estava lotada para iniciar sua jornada de trabalho, pois lá deveria se apresentar às 10h00. Porém, até conseguir entrar e ter acesso aos adolescentes, perdia-se muito desse pouco tempo (uma hora e trinta minutos) que possuía, pois devido às demandas internas nem sempre os adolescentes estavam disponíveis no horário previsto. Como as entrevistas não podiam ser gravadas, foram necessários mais encontros com os adolescentes para registrar as entrevistas e retomar a leitura dos registros feitos a cada dia. Foram quase dois meses de uma rotina extremamente cansativa para a realização da coleta de dados.

Finalmente, após todos os entraves que surgiram, a pesquisa de campo foi realizada e trouxe valiosas contribuições para este estudo.

O referencial teórico adotado para análise dos dados obtidos na pesquisa de campo baseia-se nos conceitos ofício de aluno e sentido do trabalho escolar, desenvolvidos por Perrenoud (1995) e no conceito de relação com o saber, desenvolvido por Charlot (2009). Estes conceitos ajudam na compreensão das falas dos sujeitos dessa pesquisa quando trazem à tona a frágil e delicada relação que estabelecem com a escola ao longo de suas vidas.

Para compreender melhor a questão da dupla institucionalização vivida por estes jovens (escola/sistema socioeducativo) consideram-se as contribuições de Goffman (2008) sobre instituições totais e Foucault (1997) acerca da lógica de poder sobre o corpo, que se instaura sob o viés da privação de liberdade em instituições disciplinares, quaisquer que sejam elas.

A análise dos dados foi realizada em dois momentos.

Primeiro configurou-se uma apresentação dos jovens, baseada nas informações trazidas por eles durante a realização das entrevistas, gerando-se assim o perfil de cada um, considerando-se suas singularidades.

No segundo momento, foram estabelecidos quatro eixos para análise dos dados, com base no roteiro norteador das entrevistas, nos conceitos extraídos do referencial teórico e nas regularidades das respostas apresentadas pelos jovens durante as entrevistas.

Resultados e discussão

Os resultados da pesquisa apontam a existência de uma relação truncada dos jovens pesquisados com a escola, marcada negativamente, e contraditoriamente, evidenciam, de algum modo, o estabelecimento de uma nova relação com a escola, a partir da internação.

No primeiro eixo de análise intitulado de “Histórias singulares - origem sociofamiliar e incentivo à escolarização”, foi possível verificar questões relacionadas à origem sociofamiliar dos jovens entrevistados, como a região de moradia, composição familiar, ocupação, renda e escolarização dos pais, buscando-se verificar se houve ou não, por parte da família, estímulo para que estes jovens frequentassem a escola, importante para se compreender sua relação com os estudos.

Embora a escolaridade dos pais seja baixa, de acordo com as informações trazidas pelos jovens, todos foram unânimes em afirmar que os pais sempre os incentivaram a estudar, os queriam na escola e reconheciam a importância da escola na vida dos filhos.

RAFAEL: “Eles incentivavam, mas eu fui para o outro lado... Minha mãe sempre pegou no meu pé”.

WELLINGTON: “Os dois (pais) falavam para eu ir pra escola”.

VINÍCIUS: “Minha mãe sempre foi muito presente, em reuniões, tarefas, etc. Meu padrasto ajudava também”.

MATHEUS: “Minha mãe incentivava e incentiva até hoje. Quando eu era menor, meu pai também incentivava”.

LUCAS: “Os dois (pais) incentivavam, principalmente a mãe”.

KLEITON: “Minha mãe incentivava bastante os estudos”.

Nesse sentido, é possível dialogar com Charlot (2002) que afirma que as famílias populares dão grande importância à escola, pois a escola é vista como um dos únicos meios de ascensão social, na qual se depositam muitas expectativas por parte dos pais.

Charlot (2002) não atribui à família fracasso ou êxito escolar, mas considera a existência de uma relação entre origem social e fracasso ou êxito escolar. Segundo o autor, não se trata de uma relação de causalidade. Para entender essa relação, não se pode esquecer que existe desigualdade social frente à escola.

Por meio do segundo eixo de análise “Trajetórias escolares e relação com a escola antes da internação” adentrou-se na temática da escolarização experienciada pelos jovens, antes da internação. Dos seis jovens entrevistados, cinco apresentaram trajetórias marcadas por situações de reprovação, abandono e expulsão do ambiente escolar, culminando com uma notória defasagem idade/série.

“[...] desde 2010 estou fora da escola... fui expulso e não estudei mais... não tenho lembranças positivas... sempre fui atentado na escola... os professores pensavam que eu ia ser atentado pra vida inteira, já determinavam o futuro da pessoa” (RAFAEL, 18 anos, 6º Ano).

“Me envolvi muito cedo com o crime e não dei atenção pra escola... fui ficando atrasado... repeti três vezes a 4ª Série... nunca fui expulso... cabulava... cabulava... quando ia! (WELLINGTON, 19 anos, 8º Ano).

“Não fui alfabetizado quando era pequeno...fui reprovado uma vez na 5ª Série, depois eu abandonei a escola. Pensava que

a escola enchia o saco... dei trabalho. A escola queria minha transferência, eu não... aí falei que não ia mais estudar e parei, mais ou menos em 2010/2011... Lembrança boas eu não tenho não... eu dava trabalho, não fazia nada... ia sempre pra Diretoria... cheguei a ser expulso, uma vez” (MATHEUS, 18 anos, 8º Ano).

“Repeti a 7ª e 8ª Série uma vez e fui expulso duas vezes da escola. Não fazia nada lá fora, era só presença.... eu não dava muita atenção. Não abandonei a escola, mas faltava demais” (LUCAS, 19 anos, 3ª Série do E.M).

“Sempre fui bagunceiro na sala de aula. Fui expulso duas vezes... não gosto de estudar, não senhora. Não tenho nenhum interesse... para ser sincero, desde pequeno mesmo, não suportava fazer lição... repeti a 5ª Série, abandonei a 6ª e a 7ª Série” (Kleiton, 18 anos, 9º Ano).

Por meio dos excertos acima é possível perceber quão frágil é relação destes jovens com a escola. Nesse sentido, de acordo com Charlot (2002), é necessário existir na escola uma aventura intelectual para os alunos, pois estes reclamam que tudo é sempre igual, que não aprendem nada, que vivem uma monotonia. Nessa aventura, a questão do saber é central, pois a escola é em sua essência, um lugar de saber.

Para Perrenoud (1995) a construção do sentido é vital para o aluno se desenvolver na escola. As experiências vivenciadas pelos cinco adolescentes mostram que o trabalho escolar desenvolvido por eles não teve sentido. Ainda de acordo com este autor, o sentido constrói-se sobre o vivido. Porém, para a construção do sentido tem de existir diálogo. Por meio dele é possível negociar com os alunos a estruturação da situação didática e lidar com os mecanismos que estão em jogo, como o desinteresse, a fuga, o medo, a resistência e a hesitação dos alunos.

Situações relacionadas à violência no ambiente escolar foram trazidas pelos adolescentes, como pode-se observar nos excertos seguintes:

“As brigas, a gente brigava na escola... brigas por causa de meninas, pra defender colegas... mexeu com um mexeu com todos. (WELLINGTON).

“Eu batia muito em moleque (...) Teve um professor que me ameaçou, também ameacei ele...o professor fez B.O contra mim” (MATHEUS).

“Lembranças negativas? Discutir com os professores... brigas no final da aula entre os alunos... Fui expulso da escola duas vezes, da primeira por me envolver em briga e da segunda por explodir uma bomba de gás na escola... Da segunda vez deu delegacia... foi mais sério” (LUCAS).

“Lembranças? As brigas, desentendimentos e expulsões” (KLEITON).

Segundo Charlot (2002), numa escola em que os alunos têm o prazer de estudar, o fenômeno da violência pouco se encontra ou não se encontra. O autor considera que uma parte importante do problema da violência provém da relação com o saber e pode ser compreendida se essa questão for levada em consideração.

No terceiro eixo de análise contempla-se a “Relação com o saber na escola na Fundação CASA”. Por meio deste eixo foi possível constatar que a contradição permeia a relação que estes jovens estabelecem com a escola. A experiência escolar truncada, marcada por aspectos negativos, torna-se, de algum modo, positiva:

“Eu entrei aqui... não sabia ler direito não... agora tô mais ou menos. Escrever, tô aprendendo. Antes eu não gostava... agora eu peguei o gosto... aprendi a gostar aqui na internação” (WELLINGTON).

“Foi na Fundação que eu aprendi a ler! Sabia algumas coisas quando eu cheguei aqui – ba, be, bi, bo, bu – mas aqui aprendi a ler... Lá fora eu nunca peguei um livro pra ler, nunca peguei, vim pegar aqui dentro. [...] Eu aprendi muita coisa boa... eu não acreditava muito em mim, achava que eu não tinha potencial” (MATHEUS).

“Às vezes eu começava a ler e não entendia... Tá me ajudando bastante... hoje eu tenho um entendimento do livro” (RAFAEL).

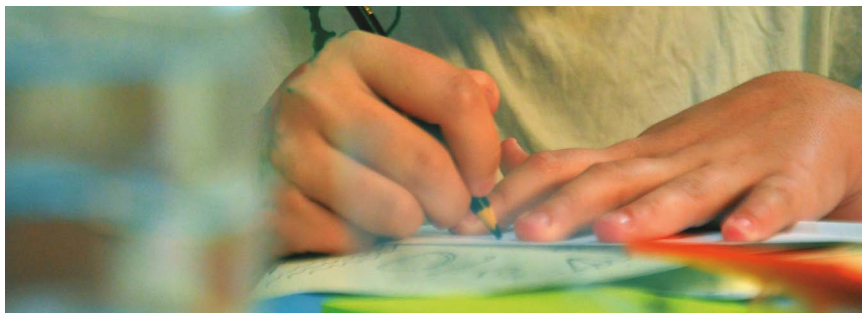
Os relatos dos jovens apontam mudanças ocorridas em sua relação com o saber. Segundo Charlot (2002) aprender é mudar, formar-se é mudar. As competências de leitura e escrita que esses jovens deveriam ter aprendido anteriormente, passam a ter sentido, a partir do momento em que estabeleceram uma nova relação com a escola. E é no contexto de privação de liberdade que esses jovens referem viver uma relação diferente com a escola.

“[...] A principal diferença é a atenção... aqui nós ‘tem’ mais atenção... mais tempo pra estudar... não tem como faltar...cabular [...] acho que aqui é mais próxima a relação” (WELLINGTON).

“[...] Os professores têm mais liberdade, não têm 40 alunos... Aprendi muita coisa em um, dois anos... A escola eu parabenizo [...] a relação com os professores é melhor. [...] lá fora o professor é mais coagido, se sente ameaçado... não tem liberdade... tem medo de agressão, de ser agredido com uma cadeira. Aqui dentro, sentem-se mais seguros, tem um segurança na porta. [...] Aqui dentro eles criam vínculo... não sei se por dó [...] as professoras sentem um pouco na pele, colocam-se no nosso lugar... mais as senhoras” (VINÍCIUS).

“[...] é mais significativa uma professora só... lá fora é uma para 40... mas depende da professora [...] favorece sim, querendo ou não, tenho bem mais atenção” (RAFAEL).

“[...] Eu penso que os professores dão mais valor... lá fora tem professor que não dá atenção... aqui são poucos alunos... mas



Jovem do CASA feminino Chiquinha Gonzaga participa de atividade sobre literatura

tem professor que é a mesma coisa que lá fora, não muda nada. [...] Lá fora você não aprende nada... os professores não dão atenção. [...] Aqui a relação é mais significativa, tem mais respeito... não tem nada a ver com obrigatoriedade” (MATHEUS).

“Aqui dentro são mais próximos, aqui conseguem fazer melhor” (KLEITON).

“É mil maravilhas em comparação com lá fora... só de ter 12 adolescentes na sala fica mais fácil para o professor explicar e para o adolescente aprender... fica mais fácil de aprender as coisas [...] são poucos adolescentes... tem professores que querem ensinar, a maioria... não todos. [...] Tem professor que faz uma atividade diferenciada, porque sabe que você tá avançando... mas não são todos. [...] Tem um professor de Matemática que se preocupa mais... cria maneiras pra que a gente entenda... ele fala: vocês têm que aprender” (LUCAS).

Frequentar a escola no sistema socioeducativo é um dos requisitos para o devido cumprimento da medida. A participação ou não dos jovens é informada ao Judiciário, por meio de relatórios multidisciplinares, que contemplam não só a questão da escolarização, mas também aspectos psicossociais, disciplinares e de saúde. Portanto, se o adolescente não cumprir com o requisito da escolarização, estará adiando sua desinternação.

Por meio dos excertos a seguir, percebe-se a contradição existente na experiência desses jovens com a escola no ambiente de internação. Aqui, nitidamente exerce-se com a escola uma relação utilitarista.

“A escola é o corre pra você ir embora. Para a maioria, é mais pra ir embora mesmo... se você quer ir embora, tem que passar pela escola. Tá ligada à questão do relatório” (LUCAS).

“A maioria vem por obrigação. Tá muito ligada ao relatório, mais pra ir embora mesmo” (VINÍCIUS).

“Pra ir embora, senhora... ajuda... é o que o juiz quer... é o que ele quer que nós ‘faz’(WELLINGTON)”.

“Tem moleque que vai pra escola só pra subir o conclusivo... Vou à escola pra aprender e pra subir o conclusivo! Se eu não for pra escola, eu não vou embora... eu até vou embora, mas vai demorar (MATHEUS)”.

“Cumpro mais por obrigação mesmo... A gente faz as coisas por obrigação. Para mim, não importa, é o que ajuda a ir embora (KLEITON)”.

Dessa forma, é possível perceber que, embora exista uma relação mais positiva com os estudos desses jovens com a escola, a dupla institucionalização escola/Fundação CASA aponta para uma relação utilitarista da escola pelo aluno. A relação estabelecida entre esses jovens e a escola durante a internação interfere diretamente em sua desinternação, ou seja, em sua liberdade, por ser item avaliado pela equipe técnica da Fundação CASA.

Diante dessa dupla institucionalização vivida pelos jovens internados na Fundação CASA, o ofício de aluno torna-se ainda mais intenso, a questão da sobrevivência nas duas instituições vem à tona e, os jovens adotam estratégias para participar do jogo.

Logo, a escola exerce pressão sobre a vida e trabalho do aluno, como afirma Perrenoud (1995), e para lidar com essa pressão, o aluno estabelece uma relação estratégica ou tática com a escolarização e utilitarista com o saber, na qual a lógica não é compreender ou aprender para seu próprio prazer, mas sobreviver dentro da instituição, de acordo com as regras que nela existem.

As “Expectativas para o futuro” são apresentadas no quarto e último eixo de análise, são reflexo das experiências escolares vivenciadas pelos jovens, algumas das quais muito frágeis, como já se observou ao longo deste texto.

Pretensões como a realização de cursos de qualificação profissional ou de nível técnico se sobrepõem ao ingresso no Ensino Superior, que parece ser algo muito distante de suas realidades, com exceção dos jovens Mathews e Vinícius, que enfatizaram o desejo por cursarem o Ensino Superior.

“Eu já tenho um serviço quando sair... meu pai (que é mestre de obras) arrumou... vou trabalhar com ele... ele tem vontade que eu faça um curso de electricista... é uma boa área. [...] Posso

fazer um curso de cabeleireiro... minha irmã é cabeleireira, daria pra trabalhar com ela. [...] Um curso superior? Nunca pensei... ninguém é formado em minha família... eu seria o primeiro” (WELLINGTON, 19 anos, 8º Ano).

“Eu gosto muito de assistir novela... tenho vontade de fazer um curso de artes cênicas e teatro, e ser ator... e pra chegar lá precisa de estudo. [...] Sobre fazer faculdade, eu já pensei, mas não tenho certeza... ah, senhora... tem tantas coisas... assim... sei lá... mas o legal mesmo é Educação Física... legal sim! Pra mim eu acho muito difícil” (RAFAEL, 18 anos, 5º Ano).

“Fazer um curso técnico de Car System... quero ir pra uma empresa encaminhado direto pelo curso técnico. [...] Não tenho interesse em curso superior, só no técnico” (LUCAS, 19 anos, 3ª Série do E.M).

“Terminar meus estudos... entrar pra uma faculdade... fazer um curso de Engenharia Civil ou Mecânica... é uma coisa que eu me identifico... gosto de mexer com carro e 120 moto... gosto de colocar a mão na massa, como meu pai, que é pedreiro... é legal essas profissões... por isso vou fazer uma delas” (MATHEUS, 18 anos, 8º Ano).

“[...] tem que estudar pra ser alguém na vida... Meu objetivo é cursar Direito e exercer... Escolhi Direito porque me indicaram, as técnicas... eu argumento bem, e isso encaixaria. [...] Minha mãe apoia, é muito presente, incentiva os estudos e teria condições de pagar pelo curso (VINÍCIUS, 18 anos, concluinte).

Um dos adolescentes afirma não ter expectativas de futuro relacionadas à escola, e não se vê fora do crime:

“[...] Expectativas de futuro em relação à escola? Pra ser sincero... não... vejo que não vai me beneficiar nessa vida... não me vejo fora (do crime). Pensar, eu até já pensei num curso técnico em elétrica... mas força de vontade eu não tenho... de estudar... pegar o livro... ficar estudando horas e horas... não tenho! [...] Não gosto de estudar não, senhora... não tenho nenhum interesse” (KLEITON, 18 anos, 9º Ano).

Por meio deste excerto percebe-se o quanto a escola não foi capaz de romper o envolvimento de Kleiton com o crime, configurando-se como uma prática destituída de sentido em sua vida. Para ele, a perspectiva de futuro relacionada à escola, como visto anteriormente, diz respeito apenas à desinternação.

O discurso apresentado pelo jovem traz ausência de sentido na relação que estabeleceu com a escola, ao longo de sua trajetória, visto que o jovem não demonstra gosto pelas atividades escolares.

A partir da escuta destes jovens percebe-se que existe um desafio posto à escola e aos professores, o de que a prática pedagógica de fato tenha sentido na vida de cada aluno, que passa anos de sua vida vivendo a escolarização.

Professores devem ser facilitadores no processo de construção do sentido do trabalho escolar, por meio do diálogo e de práticas que levem em consideração as reais necessidades dos alunos, evitando-se assim que de lugar de saber, a escola torne-se lugar de desprazer na vida do jovem.

Considerações finais

A situação experienciada pela pesquisadora/servidora possibilita uma reflexão acerca das dificuldades enfrentadas ao se pesquisar a prática socioeducativa no âmbito da própria Fundação CASA, pois por diversas vezes pareceu que a instituição preferia manter-se fechada à pesquisa, como verificou-se diante do indeferimento e dos impedimentos quantos aos horários.

Nesse sentido percebe-se a necessidade de conscientização quanto à importância da pesquisa e incentivo à pesquisa pelos próprios servidores da instituição, visto que os resultados corroboram positivamente para uma reflexão sobre a prática.

A pesquisa que teve origem a partir da experiência da pesquisadora como pedagoga na Fundação CASA, exigiu um exercício de objetivação e afastamento, dada a proximidade ao objeto de estudo, o que se configurou como um desafio que pode ser superado.

Embora tenha enfrentado inúmeras dificuldades para a realização da pesquisa, com sua concretização foi possível atingir os objetivos iniciais propostos, de buscar compreender a relação destes jovens com a escola.

Foi possível confirmar a hipótese defendida inicialmente pela pesquisadora, acerca da relação utilitarista exercida entre o jovem que cumpre medida socioeducativa e a escola no ambiente de internação.

Para além dessa constatação, os resultados da pesquisa apontam a existência de uma relação truncada dos jovens pesquisados com a escola, marcada negativamente, e contraditoriamente, evidenciam, de algum modo, o estabelecimento de uma nova relação com a escola, a partir da internação. O que caracteriza essa relação como positiva, segundo os jovens pesquisados, é a atenção dada pelos professores, justificada principalmente pela quantidade reduzida de alunos em sala de aula, que permite maior aproximação do professor com os alunos.

Dessa forma, a pesquisa aponta para a importância da relação estabelecida entre professor e aluno, como potencializadora da relação com o saber. Logo, para que se estabeleça essa relação positiva, as condições de trabalho docente são extremamente relevantes, e os relatos trazidos pelos jovens apontam para a precarização deste trabalho ao longo das experiências que tiveram em suas trajetórias escolares.

A partir da experiência com a escola no ambiente socioeducativo constata-se que, melhores condições em relação ao tamanho das turmas, permitem a realização de um trabalho escolar com maior qualidade, inclusive, reconhecido pelos alunos, que vivenciaram as duas experiências com a escola, podendo tecer comparações. Este estudo revela uma escola que tem duas faces, uma exclui e outra acolhe seus alunos, e o mais perverso é que o acolhimento ocorre no momento em que esses alunos estão privados de sua liberdade. Permite também o questionamento acerca da escolarização fora do ambiente de internação, que contraditoriamente, está ligada aos aspectos negativos das trajetórias vivenciadas pelos alunos. Que escola é essa? Em que condições estão os docentes?

Os achados dessa pesquisa indicam, como em outros estudos, que a qualidade do trabalho escolar está atrelada às condições de trabalho dos docentes. Indica também o já apontado por outros autores, ou seja, que a escola é espaço de perpetuação das desigualdades sociais, não conseguindo contribuir para que os estudantes que possuem condições de vida menos favoráveis estabeleçam uma relação positiva com a escola. Contraditoriamente, apenas quando em situação de privação de liberdade esses alunos conseguem estabelecer algum vínculo com a escola, que por certo é provisório, como demonstram as várias idas e

vindas desses adolescentes para a Fundação Casa. A escola na medida de internação tem por obrigação dar conta de um direito que foi tomado desses jovens, o direito à escola. Porém, a efetivação ou não das expectativas de futuro destes jovens não depende só da escola, mas de suas condições concretas de vida.

Referências

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber:** formação dos professores e globalização questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10237/9476>>. Acesso em 05 mar. 2015.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 32. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto , mnEditora, 1995.

IDENTIDADE E DIREITOS DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: PERCEPÇÕES DE UMA EQUIPE SOCIOEDUCATIVA DE MEIO ABERTO

Jéssica de Sousa Villela*

Psicóloga, Professora universitária e Doutora em Psicologia
Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP).

Ejessica.sousasv@gmail.com

Resumo: O presente estudo objetivou investigar como socioeducadoras de uma instituição que atende adolescentes em conflito com a lei em meio aberto compreendem os direitos e deveres de adolescentes previstos pelo ECA e como percebem a identidade social destes(as) adolescentes. Trata-se de uma pesquisa descritiva, realizada numa instituição do terceiro setor do interior do estado de São Paulo. Participaram do encontro cinco socioeducadoras. Os resultados e a discussão do trabalho evidenciam a compreensão da equipe de que direitos e deveres fundamentais garantidos pelo ECA são atribuídos sem distinção a qualquer adolescente e a percepção de dificuldades do trabalho socioeducativo identificada no contexto institucional e/ou municipal para garantia desses direitos.

Palavras-chave: Identidade social. Direitos de adolescentes. Equipe socioeducativa.

Nas últimas décadas as concepções sobre a adolescência e a juventude transformaram-se continuamente a partir das mudanças no cenário sociopolítico cultural do país e, da mesma forma, o trato legal de crianças, adolescentes e jovens também passou por inúmeras transformações. Tais transformações no âmbito legal parecem-nos ter sido incentivadas por demandas e reivindicações sociais e, ao mesmo tempo, influenciam comportamentos e o olhar social para o(a) jovem que infringiu a lei. Dessa forma, nos pareceu importante investigar como um grupo de socioeducadoras compreende os direitos, os deveres e a identidade destes meninos e meninas. Tal investigação pode nos indicar potencialidades no trabalho socioeducativo e, ao mesmo tempo, caminhos para enfrentar os desafios do contato e da construção de vínculo com os(as) adolescentes em conflito com a lei.

É importante ressaltar que até o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – BRASIL, 1990), a criança, o(a) adolescente e o(a) jovem¹ em situação de vulnerabilidade social encarnavam a figura do *menor*, com todo o estigma e os estereótipos que o termo carrega. A promulgação do ECA proporcionou um novo olhar referente a criança e ao(à) adolescente, entendendo-os(as) como pessoas em situação peculiar de desenvolvimento e reconhecendo-as como cidadãos e cidadãs.

O sistema de atendimento a adolescentes em conflito com a lei baseia-se nas diretrizes do ECA bem como no Sistema de Atendimento Socioeducativo (SINASE – BRASIL, 2006)², tratativas que compreendem o caráter de vulnerabilidade do estágio de desenvolvimento em que se encontram. O SINASE foi projetado para articular e organizar as políticas e normas regulamentadoras para a proteção e promoção dos direitos de adolescentes cumprindo medida socioeducativa. Levando em consideração o histórico das legislações brasileiras no que se refere a adolescentes em conflito com a lei, o SINASE apresenta-se como uma sistematização

1 Uma das preocupações do presente trabalho é o uso de linguagem inclusiva de gênero, de forma que utilizamos os(as) quando não especificada a diferenciação de gênero, ao invés do emprego do masculino genérico.

2 É importante destacar que a resolução do CONANDA 119/2006 cria o SINASE que posteriormente foi instituído pela Lei Federal nº 12.594/2012.

necessária do atendimento socioeducativo, objetivando evitar a culpabilização e criminalização a qual os(as) adolescentes eram expostos(as) anteriormente. Assim, o SINASE propõe mudanças significativas em relação a uma tentativa de lançar um novo olhar ao(à) adolescente em conflito com a lei e em relação ao seu atendimento psicossocial.

O ECA representa, ainda hoje, uma conquista de inúmeros movimentos sociais para o reconhecimento da adolescência como uma fase vital de constituição humana e possibilita a distinção entre *menor* e a criança ou o(a) adolescente em vulnerabilidade e torna-se uma importante ferramenta na tentativa de diluir a disparidade entre essa distinção categórica.

As primeiras menções à expressão “menor” articulam-se às leis criminais do Brasil Império, e definem as penas a serem aplicadas no caso de cometimento de crimes por “menores de idade”. Assimilada a partir do universo jurídico, a expressão foi absorvida no discurso social ao final do século XIX para designar as crianças nascidas das camadas mais baixas da pirâmide social. (SANTOS, 2004, p. 206)

A colocação da autora corrobora com a nossa hipótese de que o trato jurídico de crianças e jovens é moldado pelo olhar social e, ao mesmo tempo, forja e aprimora a percepção social da infância e da juventude em situação de vulnerabilidade. A categoria *menor* – menor infrator, menor abandonado etc. – ilustra esse processo. Portanto, compreendemos que apenas deixar de nomear a infância pobre e a que se encontra em conflito com a lei de *menor* não se resume apenas ao movimento de troca de nomenclatura, mas abrange uma séria ruptura ideológica. A desconstrução do estigma do *menor*, possibilitada no âmbito da legislação, é extremamente importante, pois quando os(as) adolescentes deixam de ser reconhecidos(as) apenas por um estigma social, permitimos que possam refletir e se responsabilizar por suas atitudes e condutas. E ainda, a mudança de perspectiva areja as possibilidades de identificação e reflexão para esses(as) adolescentes.

Nesse contexto, destaca-se o papel estratégico da equipe socioeducativa. Para a composição do quadro de funcionários(as) do atendimento socioeducativo nas entidades e/ou programas é necessário considerar que “a relação educativa pressupõe o estabelecimento de vínculo, que por sua vez depende do grau de conhecimento do adolescente”

(BRASIL, SINASE, 2006, p. 43). Portanto, para o desenvolvimento do trabalho socioeducativo será necessário que o(a) profissional socioeducador(a) possua tempo para observar e interagir com os(as) adolescentes, que possa estabelecer uma relação interpessoal significativas com eles(as), com o objetivo de resgatar e fortalecer os vínculos do(a) jovem em seu círculo social.

PROBLEMA: O(a) socioeducador(a) é a figura de referência mais próxima de adolescentes em conflito com a lei, portanto, a forma como enxerga e compreende o(a) jovem que atende pode determinar sua disponibilidade de acolhimento e intervenção. Nessa perspectiva, o problema que orientou nossa pesquisa partiu das seguintes questões: Qual o olhar da equipe para quem é o(a) adolescente em conflito com a lei? As equipes socioeducativas identificam os direitos dos(as) adolescentes que acompanham?

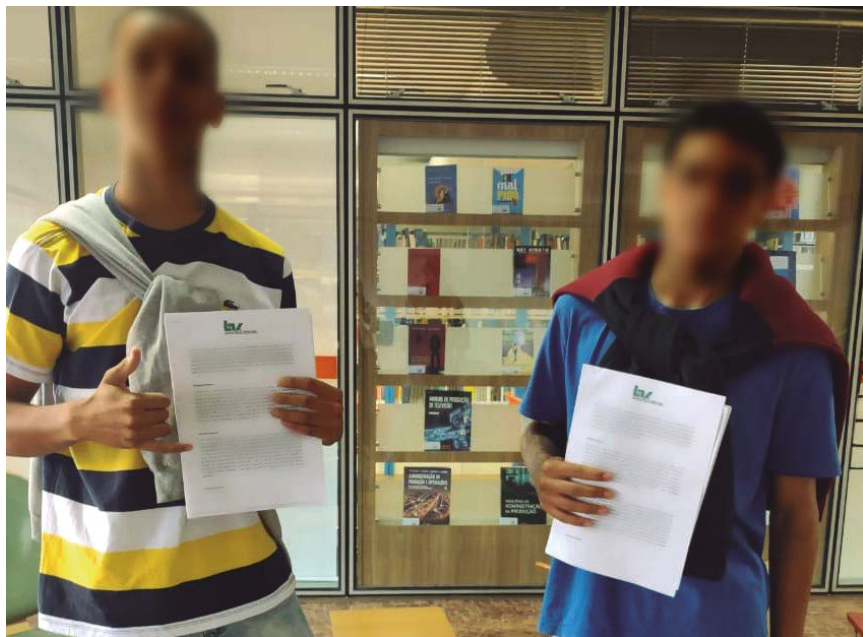
OBJETIVOS: Os objetivos do presente estudo são: investigar como socioeducadores(as) de uma instituição que atende adolescentes em conflito com a lei em meio aberto compreendem os direitos e deveres de adolescentes previstos pelo ECA; identificar a percepção da equipe sobre a identidade social de adolescentes em conflito com a lei.

Metodologia

O presente estudo consistiu numa pesquisa exploratória e descritiva, de abordagem qualitativa. Trata-se de um recorte de uma pesquisa de doutorado³ que buscou investigar o uso da literatura como uma estratégia de ressignificação do lugar social de jovens em conflito com a lei.

O estudo foi realizado numa instituição do terceiro setor de um município de médio porte no interior do estado de São Paulo. A instituição, fundada no início dos anos 2000, busca atender anualmente, em

3 A tese intitulada “*Juventudes em vulnerabilidade: a literatura como ressignificação subjetiva e social de adolescentes em conflito com a lei*” foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Disponível em: www.teses.usp.br



Adolescentes da Semiliberdade de Ribeirão Preto conquistam oportunidade como aprendizes na USP

seus diversos projetos, cursos e oficinas, cerca de 600 pessoas em situação de risco e vulnerabilidade social. Em relação às medidas socioeducativas (MSE) em meio aberto, a instituição preza, em seu regimento interno, por acompanhar e orientar adolescentes no desenvolvimento e ressignificação do seu projeto de vida, envolvendo suas famílias, com inclusão e articulação na rede de suporte social. Para resguardar o direito ao sigilo e à privacidade de todas as pessoas envolvidas na pesquisa, optamos por não identificar a instituição e o município em que atua.

Após conversas com a diretoria institucional e a equipe técnica responsável pela execução das medidas, realizamos o encontro com a equipe socioeducativa, na modalidade de um grupo focal, estruturado e semi-dirigido, para os temas e problemáticas pertinentes ao nosso campo de investigação, a saber, os direitos e deveres de adolescentes previstos pelo ECA e o olhar da equipe sobre a identidade social de adolescentes em conflito com a lei. Na ocasião, apresentamos e esclarecemos os objetivos da pesquisa e a participação da equipe foi efetivada mediante a

assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A proposta foi homologada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPH – IPUSP).

Dos(as) sete socioeducadores(as) que exercem a função na instituição, participaram do encontro 5 (cinco) colaboradoras, pois um participante recusou-se a conversar sobre os temas expostos após a assinatura do TCLE e outra, devido a desacordo de horários, não pôde participar.

Iniciamos a intervenção utilizando uma estratégia de sensibilização para os temas descritos, com a aplicação de um questionário semiestruturado. Todas socioeducadoras autodeclararam-se brancas, como sendo do sexo feminino, com idades entre 24 e 45 anos. No que diz respeito a escolaridade, quatro possuem ensino superior completo e uma com superior incompleto, em cursos como Psicologia, Engenharia Elétrica, Processamento de Dados e Licenciatura em Música. Na instituição exercem os cargos de Técnica Socioeducativa (duas), Instrutora de Informática (duas), Instrutora de Administração (uma)⁴ e Instrutora de Música (uma). O tempo de atuação na instituição variou entre nove meses, no mínimo, e três anos, no máximo.

Resultados

A seguir, apresentamos o relato do Grupo Focal com a equipe socioeducativa. O encontro durou cerca de duas horas e foi dividido em dois momentos: Apresentação e Sensibilização da equipe (questionário sobre o tema); Grupo focal (discussão). Participaram do grupo 05 (cinco) socieducadoras e 02 (dois) mediadores.

Relato do Grupo

Após a aplicação do questionário, realizamos uma roda de conversa, na qual as socioeducadoras compartilharam, de maneira espontânea, suas percepções acerca do instrumento, compartilhando suas impressões sobre as questões. As participantes, inicialmente, discutiram como

⁴ Observação: Uma participante ocupa concomitantemente o cargo de Instrutora de Informática e de Instrutora de Administração.

os “entraves” (sic) com a rede de proteção infanto-juvenil do município dificultam a efetividade do trabalho socioeducativo.

Uma das participantes aponta que, em relação à questão “*Quais dificuldades você encontra no seu trabalho de socioeducador(a)?*”, a maior dificuldade, sem dúvidas, “(...) é o mal funcionamento do atendimento em rede no município”. Todas as socioeducadoras concordam com a colocação e acrescentam que esse impasse acontece principalmente, ou mais visivelmente, na área da educação, pois há uma “resistência” (sic) em aceitar as matrículas dos(as) adolescentes cumprindo LA (liberdade assistida) e um “descaso com as dificuldades de aprendizagem. Ou também em motivar eles a irem (à escola), a participarem, entendendo que às vezes eles passaram muito tempo longe da escola” (sic). As técnicas relataram que, muitas vezes, as escolas não enviam material e relatórios importantes de constar nos PIAs (Plano Individual de Atendimento), pois elas precisam comunicar o judiciário sobre a situação educacional e a falta desse respaldo da rede prejudica e coloca em risco o trabalho socioeducativo desenvolvido. Comentam sobre a “estereotipação do adolescente em conflito com a lei” (sic) nas escolas, de como já são previamente marcados como os alunos que “vão dar problemas” (sic).

Em seguida, as participantes comentam que “a justiça está tendo esse olhar bastante punitivo” (sic), e apontam como problemática o olhar coercitivo que os(as) juízes(as) possuem ao julgarem os casos, predominando a escolha pela medida de internação em detrimento das medidas em meio aberto, justificando essa prevalência, justamente, com a “pouca efetividade” (sic) do atendimento em meio aberto.

Outra dificuldade relatada a respeito do trabalho socioeducativo é a relação com família dos(as) adolescentes. A família aparece na discussão como um ponto fundamental em duas direções compreensivas, a primeira em relação às “causas” ou “hipóteses” de um(a) adolescente entrar em conflito com a lei, “a grande maioria (dos adolescentes em conflito com a lei) são os que possuem problemas em casa, que não tem uma estrutura familiar” (sic) e, na outra vertente, como parte importante para a reinserção dos(as) adolescentes em LA. “O problema é quando a família não se envolve, não presta assistência, nem aparece [nos grupos ou entrevistas para o PIA]. É como se fossem “punidas” [gesticula aspas] também” (sic), ao que outra participante acrescenta, “é difícil lidar com a indiferença que algumas famílias tratam o cumprimento da medida socioeducativa e a equipe técnica” (sic).



A seguir, discutiu-se sobre a identidade dos(as) adolescentes em conflito com a lei, a partir da retomada da pergunta “em sua opinião, quem é o(a) adolescente em conflito com a lei?”. Para duas participantes, o(a) adolescente em conflito com a lei é um(a) adolescente como qualquer outro(a), mas que cometeu um ato infracional. “Todo jovem que está vivendo em meio a atividades que [confrontam] com a lei, pode ser entendido como em conflito com a lei” (sic).

Na continuidade da discussão, duas socioeducadoras defenderam que o(a) adolescente em conflito com a lei é aquele que vive situações de vulnerabilidade, pela falta de acesso a recursos básicos, como alimentação, saneamento e ensino, ou por conta de famílias “desestruturadas”, que compreendemos como famílias disfuncionais. “Sim, são os [adolescentes] que não têm uma estrutura familiar, acesso à escola, e muitas vezes nem a saneamento básico e alimentação. Os que moram em áreas de vulnerabilidade social” (sic). Para outra socioeducadora, “o adolescente em conflito com a lei é aquele que em algum momento da sua vida não teve seus direitos garantidos e dessa forma, tenta consegui-los de maneira ilícita” (sic). Uma das técnicas conta que ao responder e refletir sobre a importância do trabalho socioeducativo, escreveu que “o ato infracional não faz parte de sua identidade” (sic).

Sobre os direitos e deveres de adolescentes em conflito com a lei, a equipe defende que “são iguais”, que precisam ter os mesmos direitos de “qualquer adolescente” (sic), mas

Jovem da Semiliberdade de São Bernardo do Campo visita a bienal do livro

uma das socioeducadoras comentou que “acho que (eles têm) os mesmos (direitos e deveres) dos adolescentes que não possuem esse problema”, referindo-se ao ato infracional como um problema. Outra participante defende que uma diferença fundamental é que “os adolescentes infratores” (sic) têm obrigação legal, determinada judicialmente, de cumprir a medida estipulada, destacando que nesse sentido, “o adolescente não tem escolha, tem que estar aqui com a gente” (sic) e como essa obrigatoriedade está presente nas relações institucionais, pois quando são convidados para qualquer evento ou atividade, mesmo uma festividade, questionam, “eu tenho que ir?” (sic).

Nessa esteira, uma participante acrescenta que “o adolescente em conflito com a lei tem o direito ao suporte e auxílio, direito a mudar suas ideias e sua vida em si. Tem o direito de ser um jovem com todas as chances que almejar. Mas também tem o dever de cumprir com suas responsabilidades, tem o dever de compreender seus direitos e também seus deveres” (sic).

O foco da discussão recaiu sobre a diferença nos direitos e, principalmente, nos deveres, como ilustra a fala de outra participantes, “além de tudo isso (direitos previstos pelo ECA), o adolescente deve ter o atendimento adequado na instituição em que for designado para cumprir a medida socioeducativa cabível e com profissionais capacitados para que estes ofertem e orientem naquilo que for necessário, dentre inúmeros outros descritos no SINASE. Os deveres a serem cumpridos são: a permanência na escola, tendo bom rendimento e comportamento, permanência em casa das 22:00 às 06:00, frequentar os atendimentos”.

A partir dessa colocação, o grupo discute a postura dos adolescentes em medidas. São descritos como “fechados, quietos, com muita dificuldade de comunicação” (sic), mesmo em atividades grupais ou nas oficinas de música, percussão ou informática, “a dificuldade de comunicação que eles têm devido à desconfiança nos outros, medo da ‘zueira’” (sic). Todas as participantes concordam com a afirmação e a complementam: “Tenho dificuldade na abordagem com eles, alguns possuem uma resistência maior por serem obrigados a participar de determinadas atividades. Nem todos os alunos conseguem se sentir parte de algo, muitos tendem a se isolar dos outros”.

Uma participante acredita que “eles têm medo de encarar os seus limites” (sic), aludindo a “dificuldade de conversar, dificuldades de

aprendizagem, vergonha de não saber ler e escrever” (sic). Ao que outra participante acrescenta: “pensando agora, uma das maiores dificuldades encontradas no trabalho é motivar os jovens com relação à esfera pedagógica” (sic) e outra participante acrescenta que “de certa forma, a maior dificuldade que vivencio com os jovens, é a falta de interesse, e percepção de como as coisas podem mudar, que estudar e se focar em algo pode fazer toda a diferença, às vezes a mensagem que passam é de que estão somente por obrigação e que um curso não fará diferença” (sic). Nesse ponto, uma educadora conta que na escola que trabalhou encontrava a mesma situação na relação com jovens, descritos como “desmotivados” em relação à vida escolar e “desconfiados” em relação ao contato com a equipe. Diante disso, ela relata que buscou orientação educacional e formação continuada. O encontro foi encerrado e agradecemos a participação da equipe.

Discussão

O primeiro tema abordado pelo grupo foi a “falha” da rede de proteção à infância e à adolescência. A equipe discute que as falhas descritas sobre a rede de atendimento no desenvolvimento de políticas públicas, desfavorecem o acionamento e o funcionamento do Sistema de Garantias de Direitos. A queixa torna-se mais evidente quando observamos as dificuldades descritas em relação às escolas e ao sistema judicial, que ainda tende a privilegiar as medidas de internação.

Essa dificuldade pode subsidiar os desafios descritos quanto à adesão dos(as) adolescentes às atividades do Projeto, tanto as atividades obrigatórias para o cumprimento da LA, quanto eventos e propostas institucionais não obrigatórias. A desconfiança em relação à equipe pode ser sinal de que a equipe e a instituição têm o mesmo olhar do judiciário e as propostas seriam, nessa leitura, coercitivas e punitivas, na medida em que a obrigatoriedade anularia o desejo e a possibilidade de escolha do(a) adolescente. Em outras palavras, a instituição e a equipe como continuidade do sistema judiciário também se inscreveriam na perspectiva de anular a individualidade e a subjetividade do(a) adolescente. Assim, as falhas da rede trazem um enorme desafio ao trabalho socioeducativo, visto que, no olhar da equipe, a perspectiva punitiva não auxilia “a responsabilização do adolescente autor da conduta ilícita” (sic).

É interessante notar que as queixas e dificuldades na execução do trabalho socioeducativo são colocadas no plano da rede de proteção (no Sistema de Garantia de Direitos) e na falta de adesão das famílias. Não há uma queixa ou crítica institucional ou em relação ao trabalho da própria equipe.

Parece-nos que as famílias são, ao mesmo tempo, vistas pela equipe como uma das “causas” da delinquência: famílias desestruturadas, despreocupadas ou que negligenciam as necessidades dos(as) filhos(as) e as demandas institucionais; e, também, como parte fundamental para a “solução” do problema.

Se por um lado a família “falha” e, nesse processo, “produz” um(a) adolescente “desajustado(a)” e não se implica no seu processo socioeducativo (reinserção); por outro lado, a “reclamação” da falta de participação das famílias colocada como uma dificuldade ao desenvolvimento do trabalho, denuncia uma percepção da família como parte da “solução do problema” do(a) adolescente. A queixa de que as famílias não participam como deveriam, implica uma compreensão de que a plena participação familiar poderia favorecer o processo de socioeducação, apontando um fator potencial de integração das famílias, a importância de sua função protetiva. Entretanto, há, implicitamente, a dificuldade da equipe de sensibilizar a família do seu potencial de cuidado e proteção, resgatando funções que às vezes estão esfaceladas e inibidas por fatores de risco e vulnerabilidade relacional e social.

Em relação à percepção da identidade do(a) adolescente em conflito com a lei, chama-nos a atenção a equiparação dos(as) adolescentes atendidos(as) com o(a) adolescente “normal”, “como qualquer outro”, que cometeu um ato infracional. A partir da fala de que “todo jovem que está vivendo em meio a atividades que [confrontam] com a lei, pode ser entendido como em conflito com a lei” (sic), percebe-se que a socioeducadora não assume a caracterização do(a) adolescente a partir de critérios de gênero, classe, cor e sexo, e considera apenas o ato infracional como critério essencial de sua percepção. No entanto, compreendemos que é preciso destacar como esses critérios forjam o olhar social para a adolescência em conflito com a lei.

É possível notar que as socioeducadoras referem-se sempre no masculino aos adolescentes em conflito com a lei, pois atendem, sempre, um número muito maior de meninos do que de meninas cumprindo LA ou PSC (prestação de serviço à comunidade) no município. De acordo com o Levantamento Anual do SINASE, há a predominância de 96% de adolescentes do sexo masculino atendidos pelo Sistema Socioeducativo

nas unidades voltadas à restrição e privação de liberdade (internação, internação provisória e semiliberdade). Dessa forma, 87,8% das unidades de internação atendem exclusivamente adolescentes do sexo masculino (BRASIL, 2018, p.19). A questão de gênero torna-se assim, uma componente importante para refletir a identidade social e as motivações do(a) adolescente que entra em conflito com a lei. Para Dayrell (2007, p.1111):

As discussões, brigas e até mesmo atos de vandalismo e delinquência, presentes entre os jovens, não podem ser dissociados da violência mais geral e multifacetada que permeia a sociedade brasileira, expressão do descontentamento dos jovens diante de uma ordem social injusta, de uma descrença política e de um esgarçamento dos laços de solidariedade, entre outros fatores. Mas há, também, uma representação da imagem masculina associada à virilidade e à coragem, que é muito reforçada na cultura popular, constituindo-se um valor que é perseguido por muitos e que, aliado à competição, cumpre uma função na construção da sociabilidade juvenil.

Assim, a construção da masculinidade em acordo com a expectativa e parâmetros sociais pode constituir uma chave compreensiva sobre a tendência maior dos jovens do sexo masculino envolverem-se em situações ilícitas, visto que colocar-se em risco pode ser interpretado como afirmação de virilidade.

Além disso, é necessária a leitura do fenômeno englobando a variável da desigualdade por raça/cor. Por um viés de políticas afirmativas, a *Pesquisa Nacional de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto* (NERIS e SILVA, 2018, p. 24), destaca que:

O item raça não foi utilizado na pesquisa atual, pela necessidade que o próprio SUAS tem em avançar sobre nessa discussão, todavia, baseando-se no público encontrado no meio fechado, pode-se ter pistas que possibilitem uma leitura racial do cenário da LA e da PSC no Brasil.

Nessa perspectiva, de acordo com o Levantamento Anual do SINASE (2018, p. 19), “59,08% dos adolescentes e jovens em restrição e privação de liberdade foram considerados de cor parda/preta, 22,49% de cor branca, 0,91% de cor amarela e 0,98% da raça indígena e 16,54% dos



Adolescentes da Semiliberdade feminina Azaleia visitam o Museu da Língua Portuguesa

adolescentes e jovens não teve registro quanto à sua cor ou raça”. A nossa experiência de encontro com a adolescência em conflito com a lei traz inúmeras correspondências com os dados estatísticos apresentados tanto pela *Pesquisa Nacional de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto* (2018) quanto pelo *Levantamento Anual do SINASE* (2018); encontramos com mais meninos negros ou pardos, com famílias pobres e muitos desafios em relação ao acesso a seus direitos básicos. Não podemos discutir as estatísticas sobre a adolescência em conflito com a lei no Brasil sem considerar todas essas variáveis: gênero, raça, cor, etnia e situação socioeconômica. Elas estão no cerne da identidade social e pessoal de adolescentes em conflito com a lei, pois, conforme apontou uma participante, “o adolescente em conflito com a lei é aquele que em algum momento da sua vida não teve seus direitos garantidos e dessa forma, tenta consegui-los de maneira ilícita” (sic). Há um componente subjetivo em sua percepção da identidade desse(a) adolescente, que comete um ato infracional como forma de denunciar a falta de oportunidades e de acesso aos direitos básicos e a co-responsabilidade social em relação a essa situação.

Se por um lado consideramos uma potencialidade conceber um adolescente em conflito com a lei como “um adolescente qualquer” ou, como preconiza o ECA (Art. 106), um(a) adolescente em flagrante de ato infracional, possibilitando um olhar com menos estigmas ou rotulagens sociais ao(à) adolescente; por outro, desimplicar as variáveis de gênero, raça, cor, etnia e condições socioeconômicas, parece afastar o fenômeno de seu componente pessoal e, portanto, subjetivo.

Também é preciso entender o ato infracional enquanto uma construção histórica e social, permeada por desigualdades e marcas de classe, raça e gênero. Portanto, deve-se sempre perguntar: o que aquele ato significou para o adolescente? Que outras perspectivas reais e objetivas ele e a família tiveram antes de serem criminalizados? Quais as estruturas públicas existentes no território que garantem acesso a direitos básicos como saúde, moradia, educação e transporte? A que tipo de cargas históricas esse adolescente é submetido em sua trajetória? (NERIS e SILVA, 2018, p. 19)

Em relação à afirmação de que “todo jovem que está vivendo em meio a atividades que [confrontam] com a lei, pode ser entendido como

em conflito com a lei” (sic), discutiu-se que nem todos os(as) adolescentes nessa situação são encaminhados(as) para a justiça ou para o cumprimento de medidas socioeducativas. Parece-nos, portanto, que *o adolescente* em conflito com a lei, não é apenas um garoto (ou uma garota) que *cometeu* o ato infracional, senão aquele(a) que foi *flagrado(a) ou detido(a)* por conta do ato ilícito e que *não teve possibilidades socioeconômicas de articular saídas via sistema judiciário*. De acordo com Levisky (2000, p. 31), “a delinquência nas classes média e alta tem configurações distintas da classe operária ou desabrigada e, não raro, fica acobertada pelo poder econômico, que silencia os processos judiciais e tenta omitir as desorganizações familiares”.

Assim, observa-se que o olhar para a identidade do(a) adolescente em conflito com a lei permanece numa linha tênue, numa tendência de desestigmatizar o(a) adolescente, considerando-o(a) *normal*, mas, em contrapartida, implicitamente se coloca a percepção de que o *normal* pressupõe o *anormal*. Pensamos que, muitas vezes, a saída encontrada pelo(a) adolescente *anormal*, ou excluído(a) das experiências de pertencimento e consumo, seja buscar formas de alcançar o *status* de consumidor(a), para ostentar as mesmas marcas e símbolos dos adolescentes *normais* que aparecem nas mídias digitais, desde novelas e séries até canais de *youtubers* e *digital influencers*. Não à toa que muitos produtos culturais das juventudes tem a marca do ingresso no mundo do consumo por meio da ostentação de suas posses materiais – como *smartphones*, acessórios e carros – e simbólicas – como fama virtual ou comunitária (nos espaços de convivência) e sucesso com as mulheres, como sinal de potência sexual e virilidade.

Em relação aos direitos de adolescentes, as socioeducadoras mostram compreender que os direitos e deveres fundamentais garantidos pelo ECA são atribuídos sem distinção a toda infância e adolescência, mas quando refletiram sobre os direitos e deveres específicos de adolescentes em conflito com a lei, uma das socioeducadoras comentou que “acho que (eles têm) os mesmos (direitos e deveres) dos adolescentes que não possuem esse problema”, referindo-se ao ato infracional como um problema. No decorrer da discussão a afirmação encaminha uma percepção de que há uma certa responsabilização do adolescente pelos seus atos, o que leva outra socioeducadora a afirmar que “o ato infracional não faz parte de sua identidade” (sic), indicando que posiciona-se contrariamente à tendência de condensação do ato infracional com a própria identidade do adolescente: ele torna-se o seu crime. Tal tendência baseia-se

na ideia de que o adolescente é plenamente responsável por suas ações, principalmente seu fracasso.

(...) a sociedade joga sobre o jovem a responsabilidade de ser mestre de si mesmo. Mas, no contexto de uma sociedade desigual, além deles se verem privados da materialidade do trabalho, do acesso às condições materiais de viverem a sua condição juvenil, defrontam-se com a desigualdade no acesso aos recursos para a sua subjetivação. (DAYRELL, 2007, p. 1121)

A nosso ver, o problema de responsabilizar apenas o(a) adolescente por sua conduta sem uma leitura contextual daquela situação poderia, como discutimos, desconsiderar todos outros componentes envolvidos na articulação entre as juventudes e a criminalidade no nosso país, naturalizando uma relação entre juventude e violência. Mascaram as desigualdades econômicas, sociais e culturais, como o acesso e a permanência no ensino formal e outros espaços de pertencimento social, dificulta a construção de sua autonomia, mesmo num momento de maior imaturidade.

A restrição da circulação social restringe também o acesso a recursos simbólicos, isto é, a cultura e à educação, experiências essenciais para que jovens possam aprender a ler e interpretar os fenômenos do mundo à sua volta. Tal restrição, portanto, influencia o aprimoramento de habilidades crítico-reflexivas e as possibilidades de desenvolvimento subjetivo. Os anos do Ensino Médio, e o 9º ano do Fundamental englobam as maiores taxas de evasão escolar de acordo com INEP (2017, s/p), indicando que adolescentes com idades entre 14 e 18 anos tem uma maior tendência a estar fora das escolas e isso aumenta sua condição de vulnerabilidade, no campo social e psíquico. Segundo Dayrell (2007, p. 1109), “(...) para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo”. Assim, buscar uma atividade remunerada é, muitas vezes, não apenas um meio de subsistência básica, mas a condição para experiências de lazer e gratificação para grande parcela dos(as) jovens, e isso influencia sua trajetória escolar, mesmo que não signifique, automaticamente, o abandono escolar. A necessidade de ganhar dinheiro para poder ter acesso ao consumo e ao lazer também influencia a motivação para os atos infracionais, como o roubo ou a entrada no tráfico.

Acreditamos que a relação entre escola e subjetividade é fundamental para a oferta de repertório simbólico e cultural. Além do conteúdo formal do ensino, outra função fundamental da escola é possibilitar a reflexão sobre si e sobre as relações interpessoais, cuidar do campo da sociabilidade. De acordo com a pesquisadora Michelle Petit (2009, p. 71), “quanto mais formos capazes de nomear o que vivemos, mais aptos estaremos para vive-lo e transformá-lo. Enquanto o oposto, a dificuldade de simbolizar, pode vir acompanhado de uma agressividade incontrolada.”

A continuidade da discussão apontou a percepção de que a própria medida socioeducativa em meio aberto é um direito dos(as) adolescentes atendidos(as), uma nova oportunidade de construção de vínculos e de compreensão da própria história. Uma das participantes declara:

Os direitos dos adolescentes [englobam] ter o atendimento adequado, na instituição em que for designado para cumprir a medida socioeducativa cabível, e com profissionais capacitados para que estes ofertem e orientem naquilo que for necessário, dentre inúmeros outros [direitos] descritos no SINASE. Os deveres a serem cumpridos são: a permanência na escola, tendo bom rendimento e comportamento, permanência em casa das 22:00 às 06:00 e frequentar os atendimentos por aqui (sic).

No entanto, os(as) adolescentes atendidos(as) não compreendem dessa maneira o trabalho socioeducativo, destacando uma percepção de obrigatoriedade e, portanto, uma compreensão do trabalho realizado como punitivo. Isso poderia ajudar a compreender a percepção da equipe em relação à falta de engajamento deles(as) no cumprimento das MSE e a própria desconfiança em relação à instituição e à equipe. De acordo com o SINASE (BRASIL, 2006, p. 43), “a relação educativa pressupõe o estabelecimento de vínculo, que por sua vez depende do grau de conhecimento do adolescente”. No entanto, as socioeducadoras relatam a resistência dos adolescentes em participarem ativamente do processo socioeducativo, e a dificuldade dos adolescentes em se sentirem “parte de algo” (sic), indicando dificuldades no estabelecimento de vínculos.

Além disso, é importante ressaltar, seguindo Dayrell (2007, p. 1117), que boa parte das instituições voltadas para o atendimento infanto-juvenil trazem propostas e atividades similares às escolares, com o intuito



Adolescentes da Semiliberdade Caetanos durante a visita ao Catavento Cultural

de “(...) formar-lhes o corpo, os conhecimentos, a moral”. Considerando a trajetória escolar de dificuldades descrita pela equipe, podemos inferir que a equiparação das atividades institucionais com as atividades escolares poderia promover, na experiência juvenil, de fato, uma desconfiança acirrada para cada proposta apresentada pela instituição.

Uma observação importante é que uma das participantes relatou essa mesma predisposição de

“resistência” e “desconfiança” nos adolescentes de uma escola particular na qual trabalhou. Até os adolescentes “normais”, que não cumprem medidas socioeducativas, têm uma enorme desconfiança e dificuldade de vincular-se à equipe da escola. Talvez a dificuldade de jovens em estabelecer uma relação de confiança com o mundo adulto tenha relação com as exigências e demandas direcionadas a eles no contexto da escola e das outras instituições que frequentam, mas também no âmbito familiar. Quando no exercício da psicologia nos deparamos com mães, pais e cuidadores de crianças e adolescentes, na clínica ou em instituições, observamos uma dificuldade da família em estabelecer diálogo e perceber as angústias de seus/suas filhos(as). Penso que os(as) adolescentes sentem e vivem “na pele” o desamparo e a solidão de sua condição de quem precisa construir e legitimar um lugar no mundo.

Por fim, compreendemos que o relato e a discussão do grupo focal com a equipe socioeducativa apontam para a percepção de inúmeras dificuldades e desafios do trabalho socioeducativo identificadas no contexto institucional e/ou municipal para garantia dos direitos infanto-juvenis. Além disso, o trabalho possibilitou a reflexão da equipe sobre a identidade social da(o) adolescente em conflito com a lei, considerando a dimensão ética de sua atuação. A produção de conhecimento acadêmico sobre os direitos de

adolescentes em conflito com a lei favorece não apenas uma possível transformação da percepção de agentes socioeducadores(as), como uma possível transformação do olhar social dirigido a esses meninos e meninas.

Referências

- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm Acesso em 28 jun. de 2021.
- _____. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH). Brasília, jun/2006. Disponível em: <https://www.mprs.mp.br/areas/infancia/arquivos/sinase.pdf> Acesso em: 8 dez. 2021.
- _____. **Levantamento Anual do SINASE 2016**. Ministério dos Direitos Humanos (MDH). Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.
- INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicadores de fluxo escolar na educação básica**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e Ministério da educação. BRASIL, Brasília-DF, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_indicadores_de_fluxo_escolar_da_educacao_basica.pdf Acesso em 2 fev. 2022.
- LEVISKY, D. L. (org.) **Adolescência e Violência: Consequências da Realidade Brasileira**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- NERIS, Mariana de Sousa machado; SILVA, Allan Camelo (orgs.). **Relatório da Pesquisa de Medida Socioeducativa em Meio Aberto**. Secretaria Nacional de Assistência Social – SNAS; do Ministério do Desenvolvimento Social – MDS. Coordenação Geral da Publicação: Maria Yvelônia dos Santos Araújo Barbosa. Brasília/DF: 2018.
- PETIT, M. **O jovem e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 192 p, 2009.
- SANTOS, Érika Piedade da Silva. (Des)construindo a “menoridade”: uma análise crítica sobre o papel da Psicologia na produção da categoria “menor”. Em: BRANDÃO, Eduardo Ponte; GONÇALVES, Hebe Signorini. **Psicologia Jurídica no Brasil**. Rio de Janeiro: NAU Ed., 341p, 2004.

UM MODELO DE ATENÇÃO WINNICOTTIANO PARA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO

Danielli do Lago Hyppolito de Lima

Psicóloga, Especialista em Violência Doméstica contra
Criança e Adolescente – USP, Mestre em Educação e Saúde
na Infância e Adolescência – Unifesp, atuando em medida
socioeducativa há 20 anos – FCASA/SP.

dllima@sp.gov.br
danihy@hotmail.com

Resumo: O objetivo dessa pesquisa intencionou analisar como se constituiu a aplicação dos preceitos winnicottianos na execução da medida socioeducativa de internação, em um Centro da Fundação CASA. O método adotado foi o estudo descritivo, com orientação qualitativa, propondo como participantes os adolescentes e profissionais do Centro escolhido, utilizando-se de entrevistas individuais com os jovens e grupo focal com a equipe. Os resultados apontaram convergências entre as diretrizes da Fundação CASA e os preceitos winnicottianos, possibilitando a prática de atendimento adotada naquele Centro se constituir como espaço potencial, reconhecidamente favorável ao amadurecimento pessoal, tanto pelos adolescentes atendidos, como pelos profissionais.

Palavras-chaves: Delinquência. Adolescência. Winnicott. Medida Socioeducativa.

1. Introdução

As políticas públicas voltadas para a garantia de direitos de crianças e adolescentes no Brasil se constituíram no acúmulo de discussões e lutas de ativistas de direitos humanos e especialistas da área, num processo lento e carregado de contradições, especialmente ao se tratar de adolescentes em conflito com a lei, a exemplo do lapso de tempo entre a promulgação do ECA em 1990 e a lei federal do SINASE (Sistema Nacional de Atendimento socioeducativo) de 2012; o qual regulamenta diretrizes e parâmetros – arquitetônico, de segurança, de gestão e socioeducativo, para o atendimento.

É bem sabido que, a despeito da legislação prever direitos, em especial com o advento da política de proteção integral, o sistema socioeducativo paulista, sobretudo o programa da internação, que implica a institucionalização do adolescente, remonta uma história marcada por práticas repressivas e violentas, num contexto de violação de direitos, concentradas nas precárias instalações dos grandes complexos da antiga FEBEM-SP.

Embora as medidas socioeducativas tenham, inicialmente, o caráter sancionatório ao adolescente autor de ato infracional, sua função essencial, em contrapartida, é oportunizar o desenvolvimento emocional, por meio de intervenções que atendam às necessidades individuais desse jovem. O conceito de desenvolvimento emocional aqui utilizado se sustenta na Teoria do Amadurecimento, de D.W.Winnicott¹, a qual serviu de plataforma para as reflexões desse estudo, e define que todo indivíduo traz um potencial inato para o amadurecimento emocional, percorrendo etapas que passam pela integração, personalização e realização no tempo e espaço.

Cada um desses estágios delimita conquistas importantes para a constituição da saúde mental no que tange a integração enquanto unidade, a personalização a partir da ocupação da psique no soma, e a relação objetiva com o mundo real. Sendo que o ambiente se apresenta com grande

1 Donald Wood Winnicott, 1896-1971, foi um psiquiatra infantil, inglês, o qual iniciou sua prática na pediatria, se enriquecendo dessa experiência, com a observação da relação mãe-bebê, para construção da Teoria do Amadurecimento a partir dos estudos psicanalíticos.

participação nesse processo, uma vez que, se ocupará da provisão de cuidados suficientes capazes em atender as necessidades do bebê, favorecendo o amadurecimento.

A estabilidade ambiental materializada na contínua oferta de cuidados pelo ambiente, que inicialmente fica concentrada na figura da mãe (ou de quem ocupa essa função), leva à uma confiabilidade, consistindo nos fundamentos de ser, de ser real, e se relacionar com um mundo real.

Ocorre que, o processo de desenvolvimento emocional pressupõe a exploração do ambiente, por meio de testes e desafios, promovê-lo então, em meio um ambiente tão hostil, como era, poderia subvertê-lo em retaliação, com represálias violentas e aumento no tempo de permanência na instituição, uma vez que a “desinternação” ficava condicionada ao bom comportamento, submissão e passividade?

Os resultados naturalmente eram os inúmeros conflitos, configurando um cenário de caos, dominado pelo medo e a insegurança, exigindo uma ação definitiva nesse sentido. As providências vieram por meio de um reordenamento institucional, redefinindo a estrutura técnico-administrativa, com a criação de Divisões Regionais as quais ficaram responsáveis por gerenciar os Centros de Atendimentos de determinada região do estado, desconfigurando a gestão até então centralizada.

A política de atendimento foi revitalizada com vistas à garantia de direitos, constituída por diretrizes cuja prioridade passou a ser o desenvolvimento do adolescente e o seu protagonismo.

Diante ao novo contexto, o desenvolvimento desse estudo mostrou-se muito relevante no sentido de buscar compreender se esse modelo atualmente aplicado pela instituição conseguiu, de fato, reconhecer e “afetar” o adolescente que atende.

O desenvolvimento da pesquisa se deu num dos Centros de Atendimento da Fundação CASA-SP, inaugurado em 2009, após o reordenamento institucional, localizado no município de Franco da Rocha, dentro de um Complexo com mais três Centros, junto aos adolescentes do gênero masculino, que cumprem medida socioeducativa de internação, bem como os profissionais que desenvolvem o programa, de modo a identificar se a instituição se tornou capaz de compreender os testes ao ambiente, inerentes do processo de amadurecimento e intervir individualizando as ações, reconhecendo a individualidade do adolescente, em meio a um contexto prevalentemente coletivo, e, sobretudo, pautando-se nos

preceitos winnicottianos, uma vez que esse era o referencial utilizado por esse Centro - CASA Novo Tempo².

2. Problema

Diante a propositura desse Modelo de Atenção, o incômodo que foi delimitando os contornos da pesquisa se materializou na seguinte questão: Seria possível pensar uma instituição capaz de compreender os testes ao ambiente, inerentes do processo de amadurecimento e intervir individualizando a ações em meio a um contexto prevalentemente coletivo? Seria possível aplicar os conceitos winnicottianos num programa socioeducativo de internação, reconhecendo a individualidade do adolescente, ou, sua “liberdade” continua exclusivamente condicionada ao bom comportamento?

Dessa forma, dentre tantas questões levantadas em busca do problema, essas justificaram focar o estudo no CASA Novo Tempo, bem como oferecer um espaço de expressão ao principal ator desse cenário, o próprio adolescente, de modo a identificar se ele se sentiu atendido em suas necessidades pelas intervenções da equipe.

3. Objetivos

3.1 Objetivos Gerais

Compreender em que medida os conceitos da Teoria do Amadurecimento, no contexto da privação de liberdade, contribuíram para a construção de um modelo de atenção em um dos Centros de Atendimento da Fundação CASA-SP (CASA Novo Tempo), dialogando com as diretrizes institucionais.

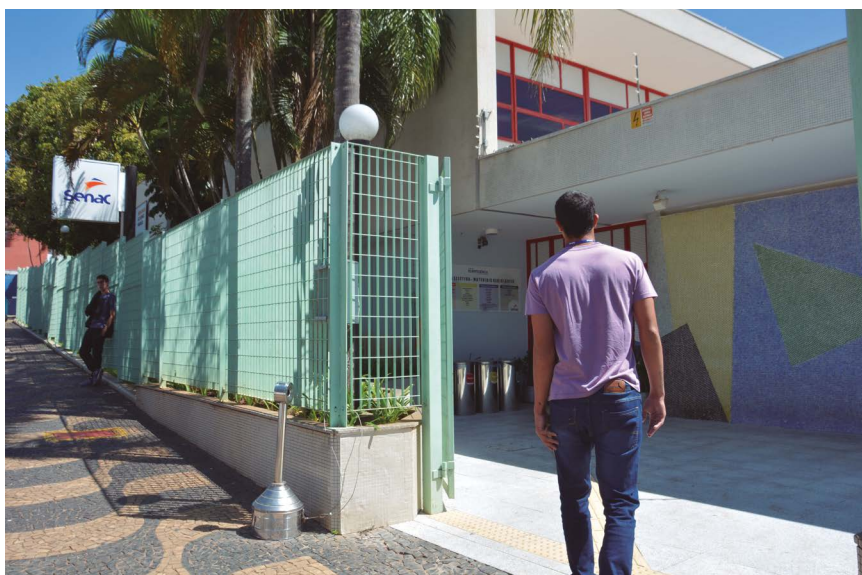
² Em razão de reestruturação ocorrida na Fundação CASA-SP em 2020, o referido Centro de Atendimento passou a ser acompanhado por outra Divisão Regional, sendo a Divisão Regional Metropolitana I - Franco da Rocha extinta, não se tendo notícia se o referencial teórico winnicottiano se mantém atualmente como compreensão e metodologia de trabalho desenvolvidos.

3.2 Objetivos específicos

- Compreender a aplicação dos *conceitos winnicottianos* no modelo de atendimento desenvolvido pelo CASA Novo Tempo, no programa socioeducativo de internação, reconhecendo a *individualidade do adolescente*;
- Analisar a aplicação dos conceitos winnicottianos conjugados às diretrizes da instituição na execução da medida socioeducativa de internação;
- Avaliar o impacto dessas intervenções na compreensão do adolescente que cumpre medida socioeducativa de internação.

4. Metodologia

Tratou-se de um estudo descritivo, com orientação qualitativa, tendo o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Vale ressaltar que o projeto desse estudo foi aprovado pela Comissão de Ética da UNIFESP, sob parecer de no CEP: 2.631.471.



Jovem frequenta curso no Senac – CASA Marília

Considerando a finalidade da pesquisa perpassar pela avaliação da aplicação dos preceitos winicottianos no programa de internação, foram definidos dois grupos participantes:

- Adolescentes (G1), cujos critérios de inclusão perpassaram prioritariamente pelo tempo de internação, pois necessariamente precisariam estar em fase de conclusão da medida socioeducativa e, pela idade, entre 12 e 18 anos, considerando o preconizado no ECA para a definição de adolescência e imputabilidade (totalizando 10 adolescentes);
- Membros da equipe (G2), sendo os critérios de inclusão a configuração do quadro de servidores previsto na política de atendimento da instituição, representando as áreas específicas – psicologia, serviço social, pedagogia, segurança e disciplina – e ainda, a encarregada de área técnica e diretora do Centro, representando a gestão; bem como o tempo de trabalho no Centro suficiente para algum conhecimento do referencial teórico.

A coleta de dados foi realizada em três momentos: o primeiro momento envolveu a pesquisa documental; no segundo momento, foi utilizado como técnica de coleta de dados a entrevista individual com o G1, sendo utilizadas três questões norteadoras: “Você pode falar sobre sua internação na Fundação CASA?”; “Como foi sua passagem pelo Centro de Internação Provisória - CIP?”; “Como foi sua trajetória no CASA Novo Tempo?”.

No terceiro momento, aplicou-se a técnica do Grupo focal junto ao G2. Neste contexto, o grupo focal teve como questões norteadoras as seguintes proposições: “O que acham da aplicação dos conceitos winicottianos na medida socioeducativa?”; “Qual o impacto desse modelo no comportamento dos adolescentes?”; “Como foi ter que se apropriar desse referencial?”.

No contexto deste estudo, para análise do material coletado junto às entrevistas com o G1 e o grupo focal com o G2, a Análise de Conteúdo de Bardin foi a técnica escolhida. Dentre as técnicas de análise de conteúdo, a análise categorial permitiu a realização da análise dos dados por meio da leitura integral dos relatos de cada entrevistado, com vistas à compreensão do participante sobre a própria medida socioeducativa.

5. Resultados

5.1. Resultados das entrevistas com adolescentes

Como resultado das entrevistas dos adolescentes, foram formuladas três categorias: 1- relações institucionais, 2 - relações interpessoais, 3 - mudanças individuais.

Da categoria Relações Institucionais, as características próprias das instituições totais se apresentaram predominantes no discurso dos jovens entrevistados, a vida formalmente administrada se manteve inabalável atendendo ao interesse da ordem institucional: *“Ah senhora no começo foi um pouco difícil, não me adaptei aqui, não me adaptei ‘da casa’, mas depois de um tempo eu fui me acostumando e ‘tô’ até hoje.”*; processo este que, segundo Goffman (2007), implica na sistemática mortificação do eu, com a destituição da concepção de si mesmo, ao ser despido das disposições sociais que o aproximam de seu mundo doméstico, desde a sua entrada na instituição.

Contudo, ainda sob a ótica dos adolescentes o aparato institucional não lhes pareceu nocivo, mas apenas o comum; possivelmente, convergindo ao que Goffman (2007) nomeou como “pseudo” reorganização pessoal a partir do sistema instalado. Assume essa dimensão (nociva) os mecanismos de “excesso” do controle – humilhações e subjugações impostas por meio da circulação em filas com a cabeça baixa e mãos para trás, os pedidos de licença indiscriminadamente, posições de subserviência e violência física; mecanismos e tratamentos evidenciados nas narrativas dos jovens: *“Não, primeiramente ‘passou’ pela ‘CIP’, lá era bem diferente que aqui, né senhora? lá era opressão. Ah...fiquei dois meses lá senhora, lá era bem diferente daqui dessa unidade. Tinha que andar com ‘as mão’ pra trás, pedir licença senhor toda hora, licença senhora, cabeça baixa...bastante opressão ‘lá foi’.* (P6)

Não obstante, foi possível observar que a essa mesma organização institucional – rotina controlada por horários, espaços delimitados e acompanhamento permanente - se eleva à qualidade de holding quando se apresenta suficientemente capaz de cuidar, por meio de estabilidade, continência e pessoalidade na abordagem ao adolescente dando contorno na perspectiva da integração, comparando ao apontado por Winnicott:

De tudo o que constatamos, a questão que mais nos interessa aqui é a aquela parte do processo a que chamamos integração.



Adolescente exibe certificado de conclusão de curso ministrado pelo Senac – CASA Jacaré

Antes da integração, o indivíduo é um conjunto de fenômenos sensório-motor contidos pelo ambiente externo...Não há dúvida de que as experiências instintivas contribuem imensamente ao processo de integração, mas é necessário também, a todo momento, uma pessoa que dê holding à criança adaptando-se suficientemente bem às suas necessidades mutáveis. (WINNICOTT, 2001, p. 216).

E foi possível identificar o quão davam importância para isso, ao mencionarem momentos da rotina: *“Ah, a escola era muito ruim também, que lá quando ‘se’ ia pegar o lanche, tinha que formar, ficar dentro da sala. Aqui já é diferente, você vai pro refeitório”*. (P3)..

A categoria Relações Interpessoais retratou mais detalhadamente essa “pessoalidade”, que se traduziu na abordagem acolhedora dos profissionais para com os adolescentes, favorecendo o vínculo entre eles e a construção da confiabilidade; bem como na relação entre os próprios jovens, expresso em uma das entrevistas: *“Ah! converso bastante com os ‘funcionário’, os outros ‘adolescente’, todo mundo trata com respeito o próximo, se põe no lugar do próximo, né?”* (P6)

Mostrou-se expresso, na fala dos entrevistados, o respeito constituído entre eles, assumindo um valor particular e genuíno na relação, o que o distancia absolutamente do tal “respeito” imposto no padrão institucional. A abordagem da equipe era percebida como uma preocupação real, levando-os a se sentirem reconhecidos e valorizados (a experiência do real): *“O que acontece, tipo a alimentação, que pode ser uma coisa simples, mas na hora que ‘nóis tá’ almoçando, eles já descem mais rápido pra almoçar, pra comida não esfriar e ‘nóis comer ela’ quente, eles se ‘importa’ que é pra ‘nóis comê’ uma comida quente. E outra, tudo que eles ‘pede’ pra ‘nóis’ eles ‘pede’ por favor, obrigado, eles ‘agradece’, e eles relata lá os elogios também”*. (P9) *“É, eles agradecem, eles são respeitosos e anota lá, fala que ‘nóis’ ajudou, dá uns ‘elogio’”*.

Em complemento ao ambiente, e sua função de holding, a personalidade na abordagem e o afeto devotado pela equipe, poderia ser equiparado ao que Winnicott nomeia de handling (brincadeiras, conversas, conselhos, atividades compartilhadas e até presentes). O respeito constituído nas relações define muitos contornos – limites, reconhecimento de si e do outro, reconhecimento do ambiente: *“Ah!! eu respeito os funcionários, os funcionários respeita eu...Ah!! eu respeito, eu falo bom dia pra eles, falam bom dia pra mim...Não, porque eles ‘acorda’, fala bom dia pra gente, lá na outra casa não tem isso. Aqui se você precisar de um remédio, eles vai ‘buscá’, porque eles ‘mesmo’ pode comprar até com o dinheiro deles, lá não, lá na outra unidade se não tem, você fica sem, passando mal”*. (P12)

Por fim, a categoria mudanças individuais identificou os adolescentes em condições de se localizarem no tempo e no espaço, a partir do estabelecimento da confiança e da capacidade de envolvimento. O que pareceu ocorrer foi o fechamento de um ciclo, no qual o adolescente pôde fazer uso do ambiente, sendo ele próprio, concluindo o processo de integração em si mesmo, uma vez que esse ambiente se manteve vivo e estável sem a necessidade de retaliação, equivalente à relação mãe-bebê nos estágios iniciais do desenvolvimento, como propôs Winnicott:

Geralmente se descreve a origem da capacidade de envolvimento em termos das relações bebê-mãe, quando a criança já constitui uma unidade estabelecida e sente a mãe, ou a figura materna, como pessoa total. É um desenvolvimento que se liga ao período de dois corpos. (WINNICOTT, 1999, p.112).

As experiências vivenciadas pelos adolescentes ao longo da medida socioeducativa reafirmaram o apontamento acima, como foi possível identificar na narrativa a seguir: *“Uma coisa que fazia...sete anos já que eu não ia, que era pra escola, tinha parado há sete anos a escola. Agora voltei e ‘tô’ gostando de novo da escola, matemática, essas coisas. Os cursos ‘tá’ ensinando ‘nóis’, os cursos profissionalizantes”*. (P4)

A definição de papéis e o reconhecimento dos limites se incorporaram como elementos naturais e concretos, agregando vivacidade e valor ao cotidiano, na continuidade do ser e o amadurecimento se materializou na apropriação do si mesmo, os habilitando para fazerem escolhas, estabelecerem relações a partir de um novo referencial, se apresentando como sujeitos capazes e passíveis de direitos, tendo um maior senso de realidade: *“Quando eu cheguei aqui senhora, eu ‘tava’ refletindo um pouco, né senhora? se eu saía dessa vida ou não, né senhora? mas foi onde que a senhora diretora conversou comigo, foi onde que eu fui refletindo, né senhora? o dia que eu cheguei, foi onde que eu fui refletindo cada dia mais, aí onde que eu parei pra pensar também, né senhora, porque eu entrei nessa vida? que foi só uma ilusão, né senhora?”*. (P7)

5.2. Resultados do grupo Focal

O material produzido levou a definição de quatro categorias: 1 - comportamento do adolescente como reflexo das falhas ambientais, 2 - A caracterização do atendimento na perspectiva winnicottiana, 3 - O amadurecimento como fruto da intervenção e 4 - Formação/Desafios.

A categoria comportamento do adolescente como reflexo das falhas ambientais surgiu natural e inevitavelmente nas falas dos participantes, pois o adolescente era o ponto central do trabalho na medida socioeducativa. E, começar a pensar uma forma de atendê-lo em suas necessidades requeria localizar, a priori, a fonte de tais necessidades, a partir do diagnóstico individual, mas considerando, sobretudo, o que traziam em comum – a (de)privação, como sugere Winnicott em seu questionamento, ao tratar da questão da tendência antissocial:

Vocês sabem que na investigação dos internos de um reformatório, o diagnóstico pode variar segundo uma escala que vai de normal (ou saudável) a esquizofrênico. Entretanto, existe algo comum à todos os delinquentes. De que se trata? (WINNICOTT, 1999, p. 129)

A descrença nas pessoas e no cuidado que lhes possam ser ofertados era premente, levando-os a recusa, inclusive com ataque contra as pessoas, aparecia como uma necessidade central e comum aos casos, como apontou um dos participantes: *"...esses que são mais regredidos, eles não se sentem tão à vontade assim, ele faz esse teste, 'pera aí, será que eles de fato não vão fazer nada de errado comigo, mesmo eu fazendo as coisas erradas'?..."* (P5).

A desconfiança quanto à possibilidade das pessoas ofertarem cuidados se misturava, controversamente, aos sentimentos de desmerecimento e incapacidade de conquistar e manter esses cuidados para si, potencializando possivelmente os ataques, como apareceu em mais um dos exemplos trazidos pela equipe: *"... 'como é que as pessoas podem olhar pra mim e ver algo de bom?', inclusive ele fez esse comentário,... 'olha pra mim, eu nunca fiz nada de bom, eu não sou bom', ele disse pra professora"*. (P1)

Ficaram expressas, nos casos que mencionaram, as dificuldades enfrentadas pelos adolescentes e os reflexos que afetavam seus comportamentos, as escolhas e as relações que estabeleciam: *"...e aí colocou ele numa condição que ele não tinha nada, nenhum recurso, o único recurso que ele teve era o tráfico pra poder sobreviver, quando ele foi apreendido ele era revoltado com as pessoas, ele não acreditava em ninguém, então ele só xingava, só falava palavrão, ele só é... ele não confiava nas pessoas, ele era resistente com todo mundo, ele não queria saber..."* (P5)

A Caracterização do atendimento na perspectiva winnicottiana se constituiu como categoria dada a solidez e o domínio dos preceitos winnicottianos pelos profissionais, impressos nos relatos e ilustrações que descreveram, mostrando a naturalidade com que desenvolviam o trabalho sob tal ótica: *"...quando eles vêm pra cá o nosso trabalho faz com que essas falhas, essas faltas, essas lacunas que aconteceram na vida dele, a gente de alguma forma com o cuidado, com a tolerância, e com o limite faz com que ele... ééé...entenda que é possível retomar, né? a gente supre as necessidades dele de uma forma que ele consegue reconhecer esse carinho, esse cuidado, essa atenção que faltava pra ele..."* (P5); muito embora, reconhecessem que o fato dessa relação – teoria e prática – parecer natural, não significava que o trabalho ficasse mais simples ou fácil.

O amparo teórico ofereceu uma melhor compreensão do comportamento dos adolescentes e recursos para lidar com suas manifestações: *"... eles testam o ambiente, eles nos testam pra ver, apesar dele ser da forma que ele é se a gente vai suportar, então o começo é muito difícil, por isso que assim ó..., quanto*

*mais difícil a vida, quanto mais regredido é o menino pelas dificuldades que ele passou, nosso trabalho... aí a gente percebe mais ainda o nosso impacto, por causa que a gente tem condição de visualizar com a teoria aquilo que a gente precisa fazer pra alcançar esse menino". (P5 *grifo meu)*

A categoria - O amadurecimento como fruto da intervenção - surgiu das identificações que os profissionais fizeram em relação a mudança de comportamento dos adolescentes ao longo da medida socioeducativa, considerando sua "evolução" no processo, bem como, pelo fato do amadurecimento ser elemento de profunda satisfação para a equipe, expressamente declarada nas falas: *"A gente tem utilizado ele (Winnicott) desde o início, já são oito anos e sempre dá bons resultados, é visível, é uma coisa que você consegue visualizar da forma como o adolescente chega e da forma como ele sai"... (P5 - *grifo meu) E, continuou: "... Você vê o entendimento do menino em relação ao posicionamento dele na vida". (P5)*

A equipe foi construindo, nos relatos, o processo dos ganhos que observavam no amadurecimento dos adolescentes, o desenvolvimento do concernimento, com o reconhecimento e a preocupação com o outro: *"...a gente entende que ele foi, ao final do período dele aqui, ele foi reconhecendo, e foi valorizando a relação, mas claro que teve altos e baixos, né?!" (P5)*

Os resultados indicaram que se apresentar como um Centro de Atendimento que acolhe, respeita o tempo e as possibilidades do adolescente, sem esmorecer na oferta de cuidados acumulou experiências positivas e crescimento pessoal, se estendendo às suas famílias: *"... aí depois a gente vai vendo que a mãe, ela se aproxima" (P2). E, aos profissionais: "... isso faz com que o adulto também, né? o profissional envolvido nessa questão também tenha, também lance mão de coisas pra própria vida, e o ajude inclusive com as relações com a família, muitos funcionários inclusive dizem pra mim: "olha, a forma que eu tratava meu filho era uma antes de eu trabalhar aqui, agora, a forma que eu trato é outra e isso tá fazendo bem pra minha família..." (P5)*

O fato é que os preceitos winnicottianos abrangem o ambiente como todo, envolvendo todo ser humano que ali estiver, o permitindo naturalmente desfrutar dos cuidados e se desenvolver, uma vez que o amadurecimento alcança a independência relativa possibilitando a continuidade permanente do ser.

Por fim, a Categoria Formação/Desafios se materializou a partir dos relatos dos participantes acerca da representação que teve para

cada um deles o processo de capacitação e a apropriação do Referencial Teórico, uma vez que as formações acadêmicas eram distintas e alguns com experiências em outros Centros da instituição: *“...eu vim de um trabalho totalmente diferenciado desse acolhimento, desse cuidado, dessa individualidade com cada adolescente, mas diante do que foi apresentado, né? desse referencial, eu não posso dizer que foi difícil diante de algo que a gente gostaria que fizesse com a gente também, eu entendo que se colocar no lugar do outro devia ser uma prática humana de todo mundo, e esse referencial traz muito isso, mas eu confesso que no início você olhar pro adolescente e você entender que tem que ter um cuidado de uma regressão que ele teve, de um rompante que ele teve na infância não é algo fácil... (P1)*

Contudo, somente a capacitação teórica talvez não fosse suficiente para dar conta de um conteúdo tão vivo como a Teoria do Amadurecimento, sendo o cotidiano, a prática e as relações estabelecidas que complementaram, dando um sentido para a constituição de um modelo de trabalho: *“Pra mim foi mesmo o dia a dia, porque eu não conhecia nada disso, nem sabia quem era Winnicott, mas foi no dia a dia mesmo, através ‘de quando’ eu cheguei, como a P5 falou teve a capacitação, né? eu já entrei um ano depois,*



Jovens participam de atividade durante curso de educação profissional básica realizado pela Microsoft

eu acho, e foi através da capacitação e do aprender mesmo na prática, no dia a dia, e até hoje eu 'tô' aprendendo, né? que cada dia a gente vai... é um desafio". (P2)

Foi possível observar o valor que a equipe atribuía aos fundamentos winnicottianos, para o que há de mais relevante – o ser humano, potencializando a riqueza das relações a despeito dos desafios e conflitos inerentes: *"...mas eu entendo que é essa forma ideal tanto pro jovem quanto pro profissional, porque ambos se desenvolvem com isso, porque é uma prática, porque assim ó, o profissional também tem que se a ver com as dificuldades, porque no momento que o menino é hostil, você tem que ter equilíbrio, e você tem que entender de que forma você vai lidar com isso... há um reconhecimento de que essa proposta dá certo, e eu não consigo ver esse centro de uma outra forma, não consigo imaginar um outro tipo de trabalho". (P5)* *"...na prática, a gente vê exatamente o que a teoria "tá" colocando que é a regressão do menino em determinados níveis, né? e quando a gente aplica o que a gente aprendeu na capacitação, que é o cuidado pra determinados meninos, a gente vê que ele corresponde ao cuidado, né? Então, a aplicação da teoria a gente consegue ver na prática". (P1)*

6. Discussão

No que tange as diretrizes comuns a todos os Centros de Atendimento, definidas pelas superintendências – pedagógica, de segurança e de saúde³, foi possível localizar pontos convergentes com a Teoria do Amadurecimento, uma vez que foram pensadas na perspectiva do desenvolvimento saudável da criança, e no caso, do adolescente, a partir do princípio da garantia de direitos, mas, sobretudo buscando reaver cuidados aos quais fora privado.

A composição de uma estrutura administrativa voltada ao desenvolvimento técnico permitiu comparar, analogamente, à função do pai, na ótica winnicottiana, no sentido do amparo que este oferece à mãe, possibilitando-a estar completamente devotada ao seu bebê. Com

3 A Fundação CASA-SP, à época da pesquisa, contava com duas Diretorias - Técnica e Administrativa, no seu organograma, ligadas diretamente à Presidência. As superintendências acima citadas estavam subordinadas à Diretoria Técnica, sendo responsáveis pela elaboração das diretrizes dessas respectivas áreas (Pedagógica, Saúde e Segurança), consistindo na Política de Atendimento.

a descentralização técnico-administrativa, a instituição garantiu que as necessidades locais fossem reconhecidas e atendidas.

As diretrizes possibilitaram um contorno para as ações técnicas, por área, sem perder de vista a integralidade do atendimento, na perspectiva de reconhecer o adolescente como uma unidade.

Para tanto, o diagnóstico polidimensional, o qual busca detalhes da história de cada jovem, e o PIA, mostraram-se instrumentos substanciais na perspectiva da compreensão e possibilidades de intervenção a ser desenvolvida pelas áreas/profissionais que compõem a equipe.

O planejamento e a construção das ações dos Centros de Atendimento, por meio de discussão com todos os membros da equipe, acerca das necessidades da população e avaliação de resultados, sustentado por seus respectivos referenciais teóricos, materializado nos Planos Políticos Pedagógicos implica em realização, projetando no tempo e no espaço experiências reais, oferecendo a possibilidade de continuar a ser, independentemente de possíveis mudanças cuja instituição está passível de enfrentar.

Tais observações sugeriram convergências entre as diretrizes institucionais e a Teoria do Amadurecimento, muito embora, não possamos afirmar a plena garantia de que uma leva à outra, dada a complexidade dos preceitos winnicottianos na compreensão da natureza humana, o que então somente a aplicação desses no cotidiano e na abordagem seja capaz de dar consistência na relação - diretrizes x teoria.

Quanto as análises relativas às categorias das entrevistas realizadas com o G1 - adolescentes, foi possível observar que as características próprias das instituições totais, as quais padronizam comportamentos e comumente mantém os indivíduos num anonimato coletivo, ainda remontam a organização e o funcionamento estrutural da instituição, a despeito da busca por mudanças e os avanços alcançados.

Os discursos dos adolescentes revelaram que a indiferença, a repressão e a violência ainda sustentam práticas que sobrepõem as políticas voltadas para a garantia de direitos, deixando impressas as suas marcas na trajetória dos adolescentes, os quais as localizaram precisamente. Ou seja, parece que a estrutura inflexível, a rotina, a uniformização institucional lhes pareceram aceitáveis, e as ações que ultrapassaram essa caracterização foram questionáveis.

Contudo, o atendimento socioeducativo regido pela pessoalidade, cuidado e afeto parece possível em meio a um sistema árido, elevando o

aparelho institucional ao lugar de ambiente estável. Parece que o CASA Novo Tempo veio alicerçando uma prática, ao longo dos anos, com vistas a uma relação interpessoal de cuidados e “pré” ocupação, buscando na fundamentação teórica a compreensão dos comportamentos e necessidades dos adolescentes, visando enriquecer os recursos para o atendimento.

De modo geral, os adolescentes reconheceram figuras de referências em suas histórias, mas isso não representou a constituição de cuidados suficientemente bons, cuja reivindicação por tais cuidados se materializou em comportamentos antissociais, os quais reivindicaram continência, limite e enquadre, conduzidos por uma personalidade rigorosa e devota.

Nessa perspectiva, a prática construída nesse Centro de Atendimento indicou esse rigor na sua estrutura cotidiana, garantindo previsibilidade e cuidados, com vistas à estabilidade e a sobrevivência diante aos testes lançados pelos adolescentes na medida em que sentiram a segurança no ambiente.

A disciplina em torno da manutenção da rotina mostrou-se como solidez à previsibilidade, oferecendo ao adolescente a crença de que o cuidado se mantém ao longo do tempo; e, nesse sentido, ter todas as atividades acontecendo no devido horário e cuidados garantidos mesmo diante os diversos desafios impostos, ora por um adolescente, ora por outro adolescente ou outros, reafirma a sobrevivência do ambiente para todos e para cada um deles com a particularidade de sua necessidade.

As relações estabelecidas foram reconhecidas pelos adolescentes como reais, cujas emoções decorrentes das experiências vivenciadas foram genuínas podendo ser levadas para além do protocolo do cumprimento de uma medida socioeducativa. Os adolescentes referiram poder levá-las para a vida, seja pelos *mimos* recebidos, bem como pelas consequências e responsabilização de seus atos.

As limitações do espaço, a privação da liberdade e o convívio coletivo em meio ao processo de adolescer remontam conflitos perenes, mas a preocupação e cuidados ofertados pela equipe pareceram suavizar o cumprimento da medida socioeducativa.

Tendo em vista que os cuidados foram particularizados a partir da história de cada um e suas decorrentes necessidades, fazendo sentido pensar na possibilidade de amadurecimento emocional, favorecendo escolhas e relações mais saudáveis.

O ambiente socioeducativo pareceu se apresentar como espaço potencial, permitindo a construção e a criatividade espontânea, a partir das possibilidades individuais, traduzido nos relatos dos adolescentes ao reconhecerem a si mesmos, aos outros e o ambiente, sugerindo a possibilidade de se projetarem no tempo e no espaço.

A análise dos resultados do Grupo Focal, por sua vez, apresentou o processo de construção de um atendimento diverso do praticado na instituição ao longo do tempo, implicando representações muito distintas para cada profissional envolvido. Houve unanimidade no reconhecimento do referencial teórico como base de sustentação das ações, conferindo uma sincronia na compreensão da equipe para o trabalho.

O modelo de atendimento proposto por este Centro revelou a preocupação essencialmente voltada para o “cuidar” do adolescente, mediando as suas necessidades individuais e o convívio coletivo, por meio da estabilidade ambiental.

Reconhecer na história particular de cada um as necessidades decorrentes das possíveis falhas ambientais as quais foram submetidos se tornou elemento substancial para a definição das intervenções individuais e mediação do grupo.

Essa condição não aliviou as dificuldades e conflitos enfrentados, comuns das relações humanas, sobretudo no atendimento de jovens com características antissociais, mas a busca incessante da ancoragem teórica veio elucidando e sustentando as práticas e a tolerância necessária para um atendimento com essa perspectiva.

As relações estabelecidas e as experiências vivenciadas também serviram à equipe como elementos facilitadores para o próprio amadurecimento pessoal e profissional, reconhecendo os reflexos disso para além do trabalho, a despeito dos desafios enfrentados no cotidiano.

Outro fator relevante constatado no Grupo Focal foi à possibilidade de apropriação dos preceitos winnicottianos por todos os profissionais, independentemente da formação específica, talvez pela linguagem acessível utilizada pelo autor, mas especialmente por tal fundamento fazer sentido diante a natureza e as relações humanas.

As considerações apresentadas sinalizaram aproximação entre os resultados e os objetivos estabelecidos, na medida em que emergiu dos conteúdos das entrevistas realizadas com os adolescentes, bem como do grupo focal os reflexos dos preceitos winnicottianos, seja no

reconhecimento dos cuidados recebidos, seja na apropriação e aplicação do fundamento teórico especificamente.

Portanto, como resposta aos objetivos desse estudo foi possível reconhecer que a contribuição winnicottiana favorece para o modelo de atendimento aos jovens no programa de internação da Fundação CASA-SP, bem como aos servidores que ali atuam, constituindo um espaço potencial para o *vir a ser*.

Este breve estudo, distante de se concluir em si mesmo com respostas absolutas, teve por objetivo ampliar reflexões e possibilitar a partir daqui novos incômodos e questionamentos que levem a outras estradas e novos horizontes na perspectiva de contribuir com o amadurecimento humano.

Contudo, permitiu concluir e indicar a necessidade de um maior investimento nessa prática de atendimento tendo como eixo a fundamentação Winnicottiana, devendo ser um modelo ampliado na instituição e implementado em outros Centros de Atendimento.

Referências

- BARDIN Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa - Portugal: edições 70; 2011.
- BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12010.htm. Acesso em maio de 2018.
- BRASIL. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Lei no 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm Acesso em abril de 2018.
- FUNDAÇÃO CASA-SP. **Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo**: 2006. São Paulo, 2006. 60p.
- FUNDAÇÃO CASA-SP. **Plano Político Pedagógico** - Centro de Atendimento Socioeducativo Novo Tempo. São Paulo, 2017. 196p.
- GOFFMAN, E. **Manicômios, Prisões e Conventos**. São Paulo: Perspectiva; 2007.
- WINNICOTT, D. W. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

WINNICOTT, D. W. **Privação e Delinquência**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

WINNICOTT, D. W. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

WINNICOTT, D. W. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

A DIMENSÃO ÉTICO- PEDAGÓGICA DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: PONTO DE PARTIDA PARA NOVAS TRAJETÓRIAS

Autor: Breno Barbosa de Oliveira

Graduado em História - Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialista em Educação para Inserção Social - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Agente Educacional - Fundação C.A.S.A. (DRMC) - SP desde 2010.

breno.oliveira@aluno.ifsp.edu.br

Co-autora: Glaucia de Jesus Costa

Graduada em Pedagogia e Letras - Universidade do Estado do Pará (UEPA). Mestre em Linguística e Teoria Literária - Universidade Federal do Pará (UFPA).

Doutora em Linguística Aplicada -
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

glaucia.costa@ifsp.edu.br

Resumo: Refletir sobre a socioeducação nos tempos atuais é, sem dúvida, algo legítimo e indispensável. Neste contexto, o objetivo deste artigo consiste em compreender a educação no contexto socioeducativo a partir de uma análise histórico conceitual. A metodologia utilizada tem como base a revisão bibliográfica para a delimitação, contextualização e problematização do tema, valendo-se de trabalhos teóricos, artigos científicos e bases legais já publicados sobre o assunto. Ao fim desse percurso, espera-se ter chamado a atenção para alguns aspectos que podem contribuir para uma melhor compreensão das dimensões da medida socioeducativa, em especial, a ético-pedagógica.

Palavras-chave: Educação. Socioeducação. Medidas Socioeducativas.

1. Introdução

Do ponto de vista jurídico torna-se necessário diferenciar em seu conjunto a resposta estatal direcionada ao crime e ao ato infracional. Para isso, constituem-se elementos que diferenciam a execução de uma pena de uma medida socioeducativa. Lembrando que o termo medida já era utilizado nos códigos anteriores ao Estatuto da Criança e do Adolescente. O diferencial é, justamente, que a socioeducação se materializa através das práticas socioeducativas. Este, o cerne do argumento estatal de que as medidas socioeducativas não pertencem ao modelo punitivo/retributivo. É na intenção de contribuir para a realização de um amplo debate teórico-conceitual sobre a socioeducação que analisamos determinadas especificidades teóricas e práticas deste modelo educacional. Buscamos, sobretudo, valorizar o debate em torno dos direitos das crianças e adolescentes e da educação fundamentada nos direitos humanos.

2. O início do enclausuramento: a escola e a fábrica

Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (...) que se estenderia até nossos dias e ao qual se dá o nome de escolarização. (Philippe Ariès. Prefácio à segunda edição do livro *História Social da Criança e da Família*)¹

Apesar de Ariès (1986) admitir “[...] existir em épocas anteriores à Idade Média, nas áreas de civilização rural e oral a existência de uma organização das comunidades em classes de idade”², a família na Idade Média não tinha a função de socializadora da criança e adolescente, esta tarefa cabia ao ambiente externo, aprendia-se através da convivência com os adultos nos mais diversos espaços sociais (*savoir-faire/saber-fazer* e o *savoir-vivre/saber-viver*). Segundo o historiador Hilário Franco Júnior

1 ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1986.

2 ARIÈS, Philippe. *Op. Cit.*, p. 165.

(1999)³, na Europa medieval o clero recebia, principalmente, os filhos secundogênitos dos nobres, uma vez que estes não herdavam terras segundo a tradição da primogenitura.

Na Europa do fim do século XVII a criança passou a ser “preservada”, mas ainda não era uma proteção integral. Segundo Ariès (1986), “[...] a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio”⁴. Neste ponto, a educação passou a ser efetuada pela aprendizagem e não mais pela sociabilidade pura e simplesmente, enquanto na Idade Média persistia a influência do grupo em que a criança ou adolescente estava inserido (*p. ex.*: confrarias e associações de ofício) e a influência do mestre e da escola ainda era residual. Predominava o que Ariès (1986) denomina sistema de camaradagem⁵.

No século XIX, além da diminuição na utilização dos castigos físicos, ocorreu uma nova percepção do sentimento de infância, agora tratava-se de uma preparação para a vida adulta, um processo formativo, realizado por etapas. A educação passa a ser vista como uma questão de manutenção da ordem social. Primeiro as crianças foram divididas por idades, depois, por condições financeiras. Os ricos se fechavam cada vez mais em seus círculos familiares e a escolarização atravessava um período de distinção e separação. Esta segregação acrescentou no rol dos excluídos socialmente novos membros: os pobres. Sobre estes fatos, diz Ariès (1986): “Eles foram as manifestações de uma tendência geral ao enclausuramento, que levava a distinguir o que estava confundido, e a separar o que estava apenas distinguido”⁶; e sobre o isolamento dos ricos afirma:

Ela cindiu: retirou-se da vasta sociedade polimorfa para se organizar à parte, num meio homogêneo, entre suas famílias fechadas, em habitações previstas para a intimidade, em bairros novos, protegidos contra toda contaminação popular. A justaposição

3 FRANCO, Hilário Franco. *Feudalismo: uma sociedade religiosa, guerreira e camponesa*. São Paulo: Moderna, 1999. p. 27.

4 ARIÈS, Philippe. *Op. Cit.*, p. 183.

5 ARIÈS, Philippe. *Op. Cit.*, p. 91.

6 ARIÈS, Philippe. *Op. Cit.*, p. 93.

das desigualdades, outrora natural, tornou-se-lhe intolerável: a repugnância do rico precedeu a vergonha do pobre.⁷

Georges Duby (1999) explica-nos como a rejeição dos pobres acentuou-se após a Guerra dos Cem Anos (1337-1453) quando bandos de miseráveis aglomeravam-se nas grandes cidades. Diante deste movimento, os ricos distanciavam-se cada vez mais da vida vulgar e abrigavam-se em seu sentimento de pertencimento familiar. “Até o século XIX, as pessoas se protegiam encarcerando-se”⁸ e, deste modo, crescia cada vez mais o grupo dos indesejados.

Nos colégios posteriores ao período da Revolução Francesa, a disciplina, vista mais como instrumento de aperfeiçoamento moral e menos de coerção, foi introduzida de forma sistemática. Hegel (2010) representa bem o espírito da época ao afirmar categoricamente: “O capricho deve ser quebrado pela disciplina; por ela deve ser aniquilado esse gérmen do mal”⁹. Neste cenário, o modelo ideal de instituição escolar do início do século XIX passou a ser o internato - o *convictus* - a convivência entre leigos e clérigos. Durkheim (1982), ao referir-se às origens das escolas francesas escrevia: “Escolas catedrais, escolas claustrais, este é o tipo bastante humilde e bastante modesto de onde surgiu todo o nosso sistema de ensino”¹⁰. Neste sistema de ensino, prevalecia a ideia da criança e adolescente como desprotegido e que precisava ser afastado dos perigos do mundo adulto. Mais do que instrução, a escola adquire uma função, sobretudo, tutelar.

No Brasil, segundo o historiador Joaquim Tavares da Conceição (2019), o ensino nos colégios-internatos obedecia à lógica do movimento da Contrarreforma e apoiava-se também no ideal civilizatório:

O “enclausuramento” proporcionado pelo internato dos colégios jesuítas, procurava civilizar os meninos, filhos de funcionários

7 ARIÈS, Philippe. *Op. Cit.*, p. 141.

8 DUBY, Georges. *Ano 1000, ano 2000: na pista de nossos medos*. Trad. Eugênio Michel da Silva, Maria Regina Lucena Borges-Osório. São Paulo: Ed. UNESP, 1999. p. 46

9 HEGEL, Friedrich. *Textos selecionados*. Silvio Rosa Filho (Org.). Recife: Ed. Massanga - Fundação Joaquim Nabuco, 2010. p. 54.

10 DURKHEIM, Émile. A Evolução pedagógica em França. In: *História da Educação e das Doutrinas Pedagógicas*. Coleção Genealogia do Poder. Org. Julia Varela, Fernando Alvarez-Utía. Trad. Isabel Pereira. Madrid: Ediciones de La Piqueta, 1982. p. 180.

públicos, de senhores de engenho, mineradores, por meio da transmissão das letras clássicas e do exercício das práticas de devoção aos santos da Igreja, da penitência e das virtudes.¹¹

Durante o século XIX, na Europa, surge o que o historiador Leo Huberman (1986) chama de “horrores do industrialismo”¹². Inicialmente, os proprietários das fábricas buscavam mão de obra infantil diretamente nos orfanatos, posteriormente, as minas e as fábricas passaram a receber as crianças e adolescentes que eram enviados ao trabalho por seus familiares ou angariados pelas ruas. Neste ponto, temos o retorno de um velho conhecido: o chicote. Se dormir apanha, se não trabalhar apanha. Neste cenário, a disciplina é, notadamente, um elemento de coerção ao trabalho e de otimização da exploração, uma vez que agora trabalha-se por jornada, por tempo determinado, controlado, maximizado. Como muito bem detalhou Georg Lukács (2003)¹³, nesta época houve a introdução sistemática do cálculo na lógica de produção fabril. A exclusão social dos pobres acentua-se de uma forma severa neste período. Agora também enclausuravam as crianças e adolescentes nas fábricas e minas e não apenas em escolas e colégios. Nesta época, mais do que nunca, o sangue dos trabalhadores infante juvenis lubrificou o maquinário do capitalismo industrial. Historicamente, as crianças e adolescentes sempre trabalharam, contudo, o industrialismo fez deles, segundo a análise de Huberman (1986): “[...] a base do novo sistema”¹⁴.

O historiador Arthur Birnie (1964) nos informa que as tentativas na Europa de enclausurar operários em fábricas remontam ao século XVI¹⁵, mas que essas tentativas fracassaram devido à falta de recursos entre os industriais do período e, em parte, à resistência dos trabalhadores em deixarem suas casas-oficinas. Algumas crianças e adolescentes eram destinadas aos colégios, outras não. Na Alemanha, segundo Birnie (1964), a

11 CONCEIÇÃO, J. T. *Princípio do internato escolar*: primórdios, práticas e permanências no Brasil. *Interfaces Científicas/Educação*. Aracaju: v. 7. n. 2. p. 107-120. fev - 2019. p. 112.

12 HUBERMAN, Leo. *História da riqueza do homem*. 21. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. p. 178.

13 Cf. LUKÁCS, Georg. *História e consciência de classe*: estudos sobre a dialética marxista. Trad. Rodnei do Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 194-240.

14 HUBERMAN, Leo. *Op. Cit.*, p. 180.

15 BIRNIE, Arthur. *História econômica da Europa*. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1964. p. 22.

partir de 1839, “[...] todo menor empregado deveria frequentar a escola durante cinco horas por dia”¹⁶. Neste caso, o enclausuramento era duplo e a infância não mais se prolongava devido ao universo adulto da fábrica, ela não é lúdica e não pode ser. É mecânica, regulada e reprodutora.

No Brasil, somente a partir de 1870 é que as crianças e adolescentes sentiram os terrores do sistema fabril. No final do século XIX, as indústrias têxteis usufruíram livremente da mão de obra infantil. “Em 1894, 25% do operariado proveniente de quatro estabelecimentos têxteis da capital eram compostos por menores”¹⁷. A sociedade pré-industrial brasileira construiu um modelo educacional condizente com a manutenção de sua coesão e estabilidade, por isso, surgem várias instituições para formar o trabalhador infantil, sendo um exemplo disso, o fato de que dos “[...] 34 estabelecimentos levantados na passagem para o século XX, a maioria do Rio de Janeiro, 14 eram destinados à educação em geral do menor”¹⁸. Deste modo, no final do século XIX, muitas crianças e adolescentes brasileiros ainda eram enclausurados em fábricas e internatos.

3. O enclausuramento socioeducativo

“As medidas socioeducativas possuem uma dimensão jurídico-sançãoatória e uma dimensão substancial ético-pedagógica”¹⁹. As dimensões que definem o caráter das medidas socioeducativas não elucidam exatamente o conceito de socioeducação. As bases conceituais e teóricas sobre a socioeducação no Brasil remontam aos escritos do pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa (2006), este, por sua vez, definiu o conceito da seguinte forma: “[...] socioeducação é promover o adolescente pessoal e socialmente”²⁰. O conceito de socioeducação originou-se

16 BIRNIE, Arthur. *Op. Cit.*, p. 247.

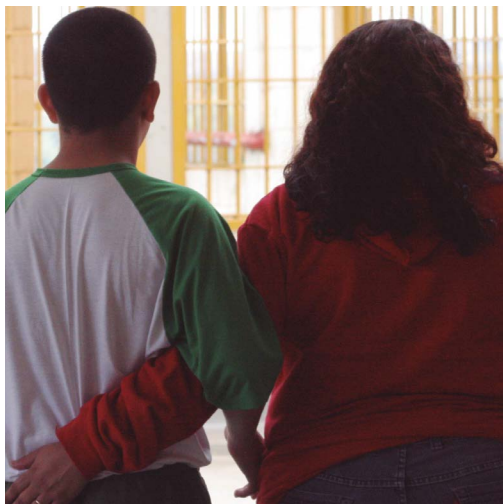
17 DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 207.

18 DEL PRIORE, Mary (Org.). *Op. Cit.*, p. 247.

19 BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE*. Brasília, DF, 2006. p. 46.

20 BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa*. Antonio Carlos Gomes da Costa (Org.). Brasília, DF, 2006. p. 96.

a partir de uma perspectiva de promoção, ou seja, *dar impulso* ao adolescente inserido em medida socioeducativa, proporcionar os avanços necessários ao seu pleno desenvolvimento, daí a necessidade metodológica dos planos individuais de atendimento alinhado sempre à construção de metas. O referido autor ao contribuir na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, introduziu o termo socioeducação influenciado pela obra *Poema Pedagógico* do ucraniano Makarenko. Todavia, na referida legislação o termo só aparece em sua forma adjetivada dificultando sua apreensão conceitual.



Jovem do CASA Rio Claro durante visita de familiar

Bisinoto (2005) nos informa que a chamada Educação Social forma os fundamentos da socioeducação: “[...] a educação social está presente nas ações de socioeducação enquanto fundamentos teóricos, conteúdos e nas metodologias”²¹. A Educação Social é voltada ao combate à exclusão e tem diversas vertentes, algumas mais críticas e ligadas em sua origem aos modelos de cunho marxista (*p. ex.*: a educação política), outras aproximam-se da chamada educação cidadã, como as que são influenciadas pelas ideias do pedagogo Paulo Freire.

A internação em estabelecimento educacional, a privação de liberdade, pretensamente atende às expectativas de caráter punitivo e revanchista da sociedade ao enclausurar adolescentes que cometeram atos infracionais considerados graves. Entretanto, na perspectiva pedagógica humanista, a inserção em medida socioeducativa possibilita ao adolescente entrar em contato real, e não apenas formal com o *ser* e com o *dever ser*. Neste último caso, é o *dever ser* cidadão que deve prevalecer como modelo de referência para as ações educativas, portanto, o *ser-cidadão*. Ontologicamente, o ser humano passa a ser definido dentro de

21 BISINOTO, Cynthia. *Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo*. *Revista Psicologia em Estudo*. Maringá: v. 20, n. 04, p. 575-585, out/dez. 2005. p. 581.

uma condição específica e complexa que se reveste de impossibilidade de renúncia formal deste *dever ser* e que traz consigo compromissos que foram organizados historicamente para que a sociedade permaneça, ou seja, o exercício da cidadania, a realização deste *dever ser*.

Somos instruídos e educados para conviver em sociedade, é o *saber conviver*, e, sobre esse fato: a definição moderna de liberdade explícita no texto da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 na França revolucionária consta em seu quarto artigo: “A liberdade consiste em poder fazer tudo que não prejudique o próximo [...]”²². A noção de liberdade trazida pelo texto constitucional francês revela que não é absoluta, pelo contrário, é condicional. A socioeducação intervém exatamente neste ponto, educar para conviver dentro dos limites da liberdade. No caso das medidas socioeducativas de internação, a resposta estatal na forma de privação de liberdade busca promover o indivíduo através de intervenções individualizadas e de caráter pedagógico.



Jovem participa de aula preparatória para a OBMEP – CASA Limeira

22 Cf. Texto integral disponível em: <https://www.conseil-constitutionnel.fr>.

3.1 A dimensão jurídico-sancionatória

O termo sanção nos remete à ideia de tornar sagrado, inviolável, *lat. sancio*; deste modo, o conceito adquire uma perspectiva de proteção e inviolabilidade. Verifica-se igualmente a aplicação do termo, em sentido figurado, à noção de punição e castigo. Neste contexto, é possível estabelecer uma relação direta entre proteger e punir. Na dimensão jurídico-sancionatória o juiz é o *sanctor*, aquele que determina a sanção, e o adolescente infrator torna-se o *sanctus*, literalmente, o sancionado, ou seja, o protegido. É nesta linha de pensamento que desponta a noção de proteção integral presente no Estatuto da Criança e Adolescente. A dimensão jurídico-sancionatória refere-se à forma e não à substância das medidas socioeducativas. As medidas socioeducativas partem do princípio extrapenal e possuem natureza de norma especial. A questão da possibilidade do termo ato infracional tratar-se de simples eufemismo para crime é latente, mesmo atentando-se aos fundamentos da situação peculiar de pessoa em desenvolvimento e ao argumento da imaturidade biológica. O termo explica muito pouco sobre a diferença entre a infração cometida por criança e adolescente e o simples crime - violação da lei penal. No Estatuto da Criança e do Adolescente a aplicação de medida socioeducativa somente ocorre quando verificada a prática de ato infracional por parte de adolescente²³. Crianças que cometem atos infracionais estão sujeitas às medidas de proteção²⁴. Desta forma, no contexto legal, a socioeducação vincula-se, necessariamente, à condição de infrator do adolescente.

3.2 A dimensão ético-pedagógica

Por sua vez, o conteúdo ético-pedagógico das medidas socioeducativas pode existir sob outras formas porque não depende substancialmente da dimensão jurídico-sancionatória. Em primeiro lugar, esta dimensão é substancial, ou seja, é um conteúdo. Em segundo lugar, o ético-pedagógico é um processo de aprendizagem que busca promover o pleno desenvolvimento pessoal, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Na privação de liberdade essa instrução e educação deve caracterizar-se por objetivos associados à noção ética

23 Cf. *Lei 8069/90*. Estatuto da Criança e do Adolescente, artigo 112.

24 Cf. *Lei 8069/90*. Estatuto da Criança e do Adolescente, artigo 98.

do que é aceitável social e legalmente, ou seja, para a garantia da coesão social e convivência pacífica. Apesar da ênfase nos direitos humanos, é inevitável não associar o modelo socioeducativo ao tutelar correccional que o antecedeu. É interessante o ponto de vista dos pesquisadores Cleci Maraschin e Édio Raniere (2011) sobre isto:

A crença depositada nessa máquina correccional é de que seria possível utilizar algumas engrenagens da escola, da religião, do esporte, das artes para que o adolescente infrator possa ser reprogramado em suas tendências indisciplinares e ilegais.²⁵

Estas *engrenagens* produzem o que Durkheim (2010) chama de “[...] ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social”²⁶. O foco é social, para Durkheim (2010) educar é socializar, a convivência passa a ser uma necessidade cada vez mais vital e, por isso, a sociedade tenta ampliar as formas de socialização positivas como elemento formador de uma cultura de paz. A questão da liberdade responsável passa a ser cada vez mais um dilema pedagógico. Ao escrever sobre os fundamentos da política moderna, Quentin Skinner (1996) esclarece que “[...] os teóricos da liberdade republicana tendiam a considerar a *virtù* a qualidade que capacita um povo livre a conservar a liberdade”²⁷. O termo substantivo *virtùs* etimologicamente pode ser explicado por diversos sentidos, dentre eles o de força e vigor, mas também no sentido de perfeição moral. Durante o Renascimento inaugurou-se a ideia de instruir todos os cidadãos, além de apenas armá-los, como forma de manutenção da ordem social, ou como naquela época se dizia, a defesa da cidade. Neste contexto, a intenção era de que “[...] os indivíduos identificassem o seu bem ao da cidade”²⁸. Este fato surgiu da compreensão dos filósofos do referido período, dentre eles os italianos Maquiavel e Patrizi, de que o *virtùs* deveria estender-se

25 MARASCHIN, Cleci; RANIERE, Édio. *Socioeducação e identidade*: onde se utiliza Foucault e Varela para pensar o SINASE. *Revista Katál*. Florianópolis: v. 14, n. 1, p. 95-103, jan/jun. 2011. p. 100.

26 DURKHEIM, Émile. *Textos selecionados*. Jean Claude Filloux (Org.). Trad. Celso do Prado Ferraz de Carvalho, Miguel Henrique Russo. Recife: Ed. Massangana, 2010. p. 46.

27 SKINNER, Quentin. *As fundações do pensamento político moderno*. Trad. Renato Janine Ribeiro, Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 197.

28 SKINNER, Quentin. *Op. Cit.*, p. 195.



Jovem do CASA Arujá participa de simulado do Enem

a todo o corpo social e não mais apenas aos *principes*. Na modernidade, a ideia de sociedade ampliou-se demasiadamente, isto, considerando-se a noção de cidadania global defendida por organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas.

A noção de socioeducação defendida pelo estado brasileiro através de seus mecanismos institucionais aproxima-se muito da pedagogia da autonomia defendida por Paulo Freire (1996). Em seu pensamento a educação é tida “[...] como um ato de intervenção no mundo”²⁹. A autonomia não é, portanto, um valor individual, mas, antes de tudo, social. Esta ideia vai ao encontro do paradigma de desenvolvimento humano defendido pela Organização das Nações Unidas. Os pesquisadores João Guilherme Rocha Machado e João Batista Pamplona (2008) chamam a atenção para a ambivalência deste conceito:

O Desenvolvimento Humano tem 2 lados: a formação de capacidades humanas (como, por exemplo, a melhora do nível de saúde, de conhecimentos e de habilidades) e também o uso que as pessoas fazem dessas capacidades adquiridas (tanto para lazer, atividades produtivas ou para serem sujeitos ativos da sociedade).³⁰

29 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 42.

30 MACHADO, João Guilherme Rocha; PAMPLONA, João Batista. *A ONU e o desenvolvimento econômico: uma interpretação das bases teóricas da atuação do PNUD*. Economia e Sociedade. Campinas: v. 17, n. 1 (32), p. 53-84, abr. 2008. p. 63.

É justamente este conceito de desenvolvimento humano que fundamenta a ação socioeducativa. A função social da educação é um fator central na ideia da prática socioeducativa ético-pedagógica. O SINASE reafirma este ideal de formação do adolescente em conflito com a lei ao estabelecer os *Parâmetros da Gestão Pedagógica no Atendimento Socioeducativo*:

Ele deve desenvolver a capacidade de tomar decisões fundamentadas, com critérios para avaliar situações relacionadas ao interesse próprio e ao bem comum, aprendendo com a experiência acumulada individual e social, potencializando sua competência pessoal, relacional, cognitiva e produtiva. (SINASE/2006)³¹

A socioeducação é um modelo educativo que se alinha ao pensamento de Paulo Freire (1996) de que “É decidindo que se aprende a decidir”³². É no sentido da responsabilização efetiva, ou melhor, restaurativa, e da liberdade consciente, e não apenas formal, que a socioeducação deve atuar.

A etimologia do termo tarefa pode nos explicar um pouco sobre como a obrigatoriedade das atividades pedagógicas pode ser interpretada. A palavra tarefa veio do árabe vulgar *tarîha* que significa a quantidade de trabalho que se impõe a alguém. Desta forma, destaca-se o aspecto de punição por ser ação imposta. O adolescente sentenciado inserido no cotidiano do estabelecimento educacional pode sentir-se “condenado” a frequentar às aulas, participar de atividades (esportivas, artísticas e culturais) e respeitar as normas internas. Contudo, ao ser percebida como punição, a educação perde seu sentido formativo, torna-se um conjunto de obrigações insignificantes em sua objetividade e, conseqüentemente, o enclausuramento torna-se “[...] um sofrimento estéril”³³. Não existe castigo pedagógico. É fundamental que as atividades educacionais não sejam tarefas impostas, mas intervenções que dependam da adesão e interesse

31 BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo - SINASE*. Brasília, DF, 2006. p.46.

32 FREIRE, Paulo. *Op. Cit.*, p. 41.

33 Cf. HULSMAN, Louk; CELIS, Jacqueline Bernat de. *Penas perdidas*. O sistema penal em questão. Rio de Janeiro: ed. Luan, 1993. p. 62.

gerando novos ciclos de expectativas. A marca comum entre os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas é a vulnerabilidade social e familiar, além de problemas de saúde, como a dependência química e os distúrbios e transtornos de natureza psíquica; questões dessa natureza atingem de forma drástica o desenvolvimento educacional. Neste cenário, a criação de *novos motivos* é fundamental. Para que isso ocorra, segundo Suelly Amaral Mello (2002), o educando deve ter “[...] oportunidades de experiências diversificadas para que possa atribuir sentido a essas atividades”³⁴, ou seja, além da escolarização devem ocorrer atividades que promovam outras formas de ação educativa para que a margem de possibilidades oferecidas aos adolescentes privados de liberdades seja cada vez mais amplas.

4. Considerações finais

O surgimento de novos motivos é fator fundamental para a integração em atividades de natureza educacional uma vez que elas dependem da adesão e interesse, em diferentes níveis, para que os objetivos sejam alcançados. O ser humano só se sente confortável para pensar no longo prazo quando o presente não lhe atormenta. E a socioeducação é justamente a construção de metas, o lançar-se no futuro das possibilidades humanas. Mas, se o adolescente não tem controle sobre sua situação presente, e o seu passado não é representativo, não há ponto de partida. Neste caso, a socioeducação, enquanto modelo educacional, pode auxiliar no estabelecimento de pontos de partida para novas trajetórias de vida criando novos motivos. No contexto da socioeducação, a ressocialização, ou seja, a apropriação positiva de normas, valores e funções que estabelecem o funcionamento da sociedade, é um processo que envolve diversas variáveis. Entretanto, a medida socioeducativa de privação de liberdade pode tornar-se efetiva através de contextos de aprendizagem positivos com foco no desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais.

34 MELLO, Suelly Amaral. *Algumas contribuições da escola de Vigotsky para a compreensão dos problemas de indisciplina na escola*. PROGRAD - UNESP. Marília: UNESP, 2002.

Referências bibliográficas

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1986.
- BIRNIE, Arthur. **História econômica da Europa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.
- BISINOTO, Cynthia (Org.). **Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo**. *Revista Psicologia em Estudo*. Maringá: v. 20, n. 04, p. 575-585, out/dez. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2871/287145780007.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2019.
- BRASIL. Lei 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 16 de julho de 1990, Seção 1, p. 13563. Brasília, DF, jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 set. 2019.
- _____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa**. Antonio Carlos Gomes da Costa (Org.). Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.andi.org.br/infancia-e-juventude/documento/socioeducacao-estrutura-e-funcionamento-da-comunidade-educativa-guia>. Acesso em: 19 nov. 2019.
- CONANDA. Resolução nº 119, de 11 de dezembro de 2006. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, dez. 2006, Seção 2, p. 17. Brasília, DF, 2006. Disponível em: https://www.direitosdacrianca.gov.br/conanda/resolucoes/119-resolucao-119-de-11-de-dezembro-de-2006/at_download/file. Acesso em: 14 ago. 2019.
- CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares. **Princípio do internato escolar: primórdios, práticas e permanências no Brasil**. Interfaces Científicas/Educação. Aracaju: v. 7, n. 2, p. 107-120, fev 2019. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/4345>. Acesso em: 17 nov. 2019.
- DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- DUBY, Georges. **Ano 1000, ano 2000: na pista de nossos medos**. Trad. Eugênio Michel da Silva, Maria Regina Lucena Borges-Osório. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.
- DURKHEIM, Émile. A Evolução pedagógica em França. In: **História da Educação e das Doutrinas Pedagógicas**. Coleção Genealogia do Poder. Julia Varela,

Fernando Alvarez-Utía (Orgs.). Trad. Isabel Pereira. Madri: Ediciones de La Piqueta, 1982. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC2/2-arquivo.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2019.

_____. **Textos selecionados.** Jean Claude Filloux (Org.). Trad. Celso do Prado Ferraz de Carvalho, Miguel Henrique Russo. Recife: Ed. Massangana, 2010.

FRANCO, Hilário Franco. **Feudalismo:** uma sociedade religiosa, guerreira e camponesa. São Paulo: Moderna, 1999.

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

HEGEL, Friedrich. **Textos selecionados.** Silvio Rosa Filho (Org.). Recife: Ed. Massanga - Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem.** 21. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

HULSMAN, Louk; CELIS, Jacqueline Bernat de. **Penas perdidas.** O sistema penal em questão. Rio de Janeiro: ed. Luan, 1993.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe:** estudos sobre a dialética marxista. Trad. Rodnei do Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MACHADO, João Guilherme Rocha; PAMPLONA, João Batista. **A ONU e o desenvolvimento econômico:** uma interpretação das bases teóricas da atuação do PNUD. Economia e Sociedade. Campinas: v. 17, n. 1 (32), p. 53-84, abr. 2008. p. 63. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ecos/a/w3H7SWw6FJFzHMBVdc7N7Nx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2019.

MARASCHIN, Cleci; RANIERE, Édio. **Socioeducação e identidade:** onde se utiliza Foucault e Varela para pensar o SINASE. *Rev. Katál.* Florianópolis: v. 14, n. 1, p. 95-103, jan/jun. 2011. p. 100. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v14n1/v14n1a11.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2019.

MELLO, Suely Amaral. **Algumas contribuições da escola de Vigotsky para a compreensão dos problemas de indisciplina na escola.** PROGRAD - UNESP. Marília: UNESP, 2002. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2002/algumascontribuicoes.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2019.

SKINNER, Quentin. **As fundações do pensamento político moderno.** Trad. Renata Janine Ribeiro, Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA: A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL E INFORMAL NO AMBIENTE DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Larissa Cristina Margarido

Doutoranda e Mestra pela FGV Direito SP. Bacharela em Direito pela Universidade de São Paulo. Pesquisadora da Coordenadoria do PPG Acadêmico e do Núcleo de Justiça Racial e Direito da FGV Direito SP.

larimargarido@hotmail.com

Leticia Carvalho Silva

Mestranda e Bacharela em Direito pela Universidade de São Paulo. Cooordenadora da Clínica de Direitos da Criança e do Adolescente vinculada à mesma instituição. leticia-carvalhosilva11@gmail.com

Mayara Silva de Souza

Mestranda em Direito pela Universidade de Brasília. Bacharela em Direito pela Universidade São Judas Tadeu. Pós-Graduada em Gestão Pública pelo Insper e em Legislativo e Democracia pela Escola do Parlamento.

silvamay.souza@gmail.com

Tayanne Patrícia Alves Galeno

Pós-graduada em Direito Constitucional pelo Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa. Bacharela em Direito pelo Centro Universitário de Brasília. Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília.

tayanne.galeno@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar que, além de um direito fundamental, a educação também é uma ferramenta para a liberdade e humanização de adolescentes e jovens, sobretudo quando superada sua dimensão estritamente formal e valorizadas todas as relações e interações proporcionadas durante o período de privação de liberdade. Por meio de revisão bibliográfica e análise de documentos institucionais da Fundação CASA que regulamentam o processo educativo nos centros de atendimento socioeducativo, foi possível comparar as principais alterações realizadas pela instituição e identificar que a educação, em que pese demonstrada relevante para o atendimento socioeducativo, ainda é vista de maneira limitada e não se propõe a ser uma ferramenta para liberdade e humanização.

Palavras-chave: Educação. Direitos. Medidas Socioeducativas. Centros de atendimento educacional.

Introdução

O objetivo do presente artigo é destacar a educação como um direito fundamental, mas também como uma importante ferramenta social de mudança, cuidado e transformação. Prevista amplamente em diversas legislações nacionais, a educação na sua modalidade formal acaba sendo utilizada de maneira isolada, o que pode gerar impactos negativos, sobretudo em ambientes de privação de liberdade. Nesse sentido, este artigo aponta a necessidade de incorporar, no âmbito da Fundação CASA, a prática da educação nas modalidades não-formal e informal de maneira mais efetiva, uma vez que, além da superação de rituais autoritários, formatos rígidos e metódicos, a educação informal compreende que, a todo momento, todas as relações e interações são meios de aprendizados essenciais para adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo. Assim, defendemos que, além de um direito fundamental, a educação também é uma ferramenta para a liberdade e humanização de adolescentes e jovens.

A metodologia adotada foi a revisão bibliográfica e a análise de documentos institucionais sobre a estrutura educacional da Fundação CASA, em especial referentes à atuação da Superintendência Pedagógica, tendo em vista sua competência de estabelecer e implementar diretrizes e políticas de atendimento pedagógico para internação provisória e para medidas socioeducativas de internação e semiliberdade, garantindo o acesso à “educação profissional, esportes e cultura” e

à escola de qualidade, para que [adolescentes e jovens] possam aprender as habilidades e as atitudes necessárias à vida social, conhecer a herança cultural da humanidade, exercitar sua curiosidade e, fundamentalmente, dominar os instrumentos para continuar aprendendo de forma autônoma. (FUNDAÇÃO CASA, 2010, p. 33; 2020, pp. 31-32; 2022a, pp. 39-40)

Cabe destacar que, à princípio, pensávamos que conseguiríamos obter todos os documentos no site oficial da instituição, todavia, devido a substituição de documentos mais antigos pelas versões atualizadas, tivemos que realizar pedido de acesso via Lei de Acesso à Informação¹.

¹ Pedido registrado na Ouvidoria do Estado de São Paulo em 01.02.2022 e que gerou o protocolo de n.º 1379411.

Por meio deste, foi possível identificar que, desde a descentralização e reestruturação da instituição enquanto Fundação CASA em 2006, a atuação da Superintendência Pedagógica segue as recomendações registradas em seu Caderno Técnico, o qual encontra-se em sua terceira edição, sendo a primeira de 2010, a segunda de 2020 e a terceira de 2022. Tendo em vista que o documento de 2010 substitui um documento anterior à legislação que instituiu o SINASE, este não foi por nós analisado na elaboração do presente artigo.

Após o levantamento e análise dos documentos, pudemos comparar as principais alterações realizadas entre as três edições do Caderno e identificar que, passada mais de uma década, a educação no atendimento socioeducativo continua sendo vista prioritariamente sob a ótica formal, em que pese a educação não-formal também ser abordada, com notável limitação em relação à sua metodologia, não havendo, ainda, nenhuma referência à educação informal.

O artigo encontra-se dividido em cinco partes, além desta introdução. Na primeira, expomos os parâmetros normativos sobre o direito à educação. Na segunda, salientamos o papel da educação formal, não-formal e informal nos ambientes de privação de liberdade. Na terceira, discorremos sobre a estrutura educacional da Fundação CASA, apresentando as três edições analisadas do Caderno Técnico da Superintendência Pedagógica. Na quarta, salientamos a importância da educação informal – o currículo oculto – nas medidas socioeducativas. E, por fim, na quinta, apresentamos breves considerações finais.

1. Parâmetros normativos sobre o direito à educação

Segundo o artigo 6º da Constituição Federal de 1988 (CF), o direito à educação é um direito social. O artigo 208, também da CF, determina que é dever do Estado garantir a educação básica gratuita e obrigatória. Ainda, o artigo 227 é categórico ao afirmar que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar às crianças, adolescentes e jovens, com absoluta prioridade, o direito à educação.

Este direito também está previsto no artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei n.º 8.069/1990), o qual se aplica a toda criança e adolescente, sem discriminação de raça, etnia ou cor,

considerando a condição peculiar de pessoas em desenvolvimento. Com relação a adolescentes e jovens em privação de liberdade, o artigo 18-A do ECA assegura o direito de serem educados(as) e cuidados(as) sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto pelos(as) agentes públicos(as) executores(as) de medidas socioeducativas.

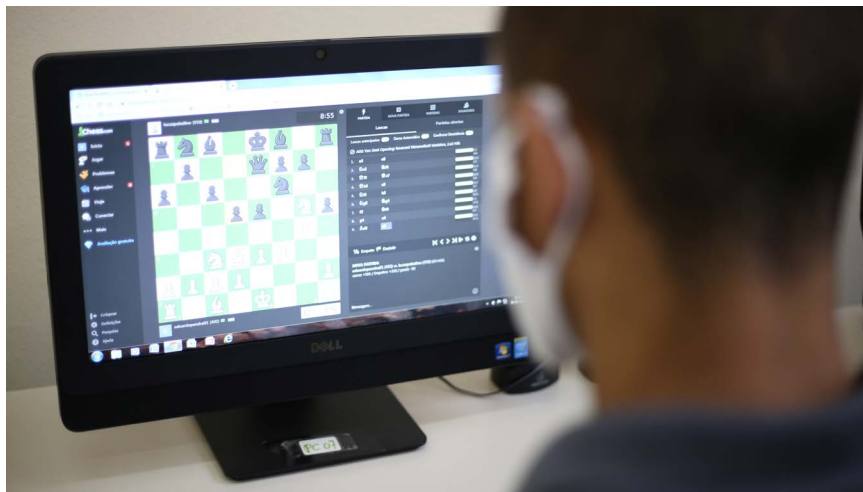
Complementarmente, o artigo 82 da Lei n.º 12.594/2012, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), estabeleceu a obrigatoriedade de inserção de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa na rede pública de educação, em qualquer fase do período letivo, contemplando as diversas faixas etárias e níveis de instrução. Nesse sentido, enquanto política pública, o SINASE se baseia na conexão e corresponsabilidade entre as políticas setoriais na oferta de serviços destinados ao atendimento aos(às) adolescentes e jovens.

É importante destacar que, embora o artigo 112, VI, do ECA, determine que a internação de adolescentes e jovens deve se dar em estabelecimento “educacional”, esta expressão refere-se a toda estrutura física do programa de atendimento, mas não a escolas em geral, e tampouco a escolas dentro de centros de atendimento de internação (BRASIL, 2015).

Ademais, “garantir a oferta e o acesso à educação de qualidade, à profissionalização, às atividades esportivas, de lazer e de cultura no centro de internação e na articulação da rede, em meio aberto e semiliberdade” (BRASIL, 2013a) é uma das diretrizes do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, aprovado por meio da Resolução n.º 160/2013 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA).

Nota-se, portanto, que a educação é um direito a ser assegurado de maneira prioritária independentemente da ocorrência de ato infracional, de acordo com normas nacionais e internacionais. Conforme consta nas Regras das Nações Unidas para a Proteção dos Menores Privados de Liberdade,

qualquer menor em idade de escolaridade obrigatória tem direito à educação adequada às suas necessidades e capacidades, com vista à preparação da sua reinserção na sociedade. Tal educação deve ser dada, sempre que possível, fora do estabelecimento de detenção em escolas da comunidade e, em qualquer caso, deve ser ministrada por professores qualificados. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1990, p. 11)



Jovem participa de Torneio de Xadrez online

Por fim, destacamos que o Parecer n.º 08/2015 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) indica que a execução de medidas socioeducativas deve obedecer, como diretrizes pedagógicas, dentre outras, a prevalência da ação socioeducativa sobre os aspectos meramente sancionatórios; a participação dos(as) adolescentes e jovens na construção, no monitoramento e na avaliação das ações socioeducativas; o respeito à singularidade dos(as) adolescentes e jovens, a presença educativa e a exemplaridade como condições necessárias na ação socioeducativa; e a diversidade étnico-racial, de gênero e de orientação sexual norteadora da prática pedagógica.

2. O papel da educação formal, não-formal e informal nos ambientes de privação de liberdade de adolescentes e jovens

Como amplamente demonstrado, a educação é um direito fundamental previsto e assegurado em normativas nacionais e internacionais. No que diz respeito à situação de adolescentes e jovens, a educação deve ser assegurada de maneira prioritária e coletiva. De modo ainda mais específico, no que se refere aos ambientes de privação de liberdade para

adolescentes e jovens, devemos identificar a educação não apenas como um direito, mas também como uma ferramenta para a liberdade e humanização, que deve ser incentivada e assegurada por profissionais, agentes públicos(as), familiares e toda a sociedade.

Em vista disso, nesta seção vamos dar luz à importância da educação, sobretudo a não-formal e informal, uma vez que pensar sobre o papel educacional em ambientes de privação de liberdade é refletir sobre ferramentas que podem promover a transformação não apenas de adolescentes e jovens em atendimento, mas de todo o sistema socioeducativo, em especial no estado de São Paulo, onde a estrutura de atendimento da política socioeducativa é a maior de todo o território brasileiro.

Primeiramente, é necessário apontar a compreensão utilizada no presente artigo sobre educação formal, não-formal e informal. A garantia da educação formal (ou escolar) é expressa no eixo educação do SINASE (BRASIL, 2006), no entanto nenhuma referência é feita à educação não-formal ou informal no referido documento.

De maneira breve podemos afirmar que a ideia de educação formal está vinculada a práticas metódicas e hierarquizadas que seguem parâmetros específicos e determinados e possuem como base um currículo, regras e classificações etárias e de conhecimento, o que, em um centro socioeducativo, pode ser difícil de mensurar e organizar (BERNET, 1993). No âmbito da medida socioeducativa de internação no estado de São Paulo, a educação formal está sob a responsabilidade da pasta da Educação (Secretarias Estadual e Municipal de Educação), uma vez que é dever da instituição assegurar o acesso à educação nos centros socioeducativos. Neste sentido, a pesquisa de Talita Tristão (2019, p. 73) indica que:

A parceria da Fundação CASA com a Secretaria de Estado da Educação assegura o atendimento escolar em âmbito institucional. As classes escolares dos Centros pertencem administrativamente à Rede Estadual de Ensino. Os professores, contratados por meio de processo seletivo, também são vinculados a uma escola da Rede Estadual. O ensino fundamental e o ensino médio são cursados na instituição como ensino regular e formal.

Cabe relembrar que todo o rito da educação formal ocorre em um lugar específico conhecido como “sala de aula”, a qual nem sempre é um ambiente onde os(as) alunos(as) se sentem à vontade para expressar

livremente suas ideias e experiências; em muitos casos, a maioria dos(as) estudantes “não se sentem à vontade para exercer o direito à livre expressão” (hooks, 2017, p. 237) mesmo sendo este um espaço “democrático”. Complementarmente, bell hooks (2017, p. 237) chama a atenção para a percepção de Karl Anderson sobre a sala de aula como um espaço de “poder e hierarquia, e não o aprender e o ensinar”. Ainda que ambos os autores tenham escrito sobre o ambiente universitário, é impossível não pensar nas complexidades deste cenário somado ao ambiente de privação de liberdade onde adolescentes e jovens são constantemente avaliados(as) quanto ao cumprimento de sua medida socioeducativa.

Por sua vez, a educação não-formal tem como propósito a promoção de aprendizados para além de currículos e métodos rígidos, valorizando a realização de trocas e experiências coletivas (BERNET, 1993), bem como a criatividade e relativa liberdade que devem ser protagonizadas por adolescentes e jovens nos centros socioeducativos. Neste sentido, o trabalho realizado pouco antes da pandemia por Talita Tristão (2019, p. 74) traz informações e dados importantes e necessários de aprofundamento para a discussão sobre educação não-formal em instituições de privação de liberdade para adolescentes e jovens.

Por fim, a ideia de uma educação informal é pautada pelo protagonismo do aprendizado por meio das relações cotidianas, culturais, familiares e sociais, superando qualquer ritual, método ou autoritarismo (BERNET, 1993). Embora não haja qualquer referência direta à educação informal nos planos pedagógicos institucionais, podemos afirmar que nos centros socioeducativos da Fundação CASA ela ocorre em todas as relações e interações às quais adolescentes e jovens são submetidos(as), desde as audiências judiciais até as atividades dentro ou fora dos centros, com



Adolescente utiliza microscópio durante aula

profissionais, outros(as) adolescentes e jovens, comunidade e familiares. Assim, toda situação vivenciada é uma forma de educação informal, sendo carregada de valores e culturas próprias de cada pessoa.

Ainda que não ocorra de maneira organizada, a educação informal possui extrema importância no sistema socioeducativo, uma vez que, neste processo, adolescentes e jovens ocupam um papel de colaboração para a formação do aprendizado, podendo ser desenvolvida a teoria da ação dialógica, na qual não há “um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disso, há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação” (FREIRE, 2017, p. 227). Importante destacar que não ignoramos, no presente artigo, a ideia de responsabilização de adolescentes e jovens inerente ao processo socioeducativo, tendo em vista que a educação informal não significa a ausência de responsabilidade da população em atendimento, mas sim a valorização do seu potencial criativo, bem como o reconhecimento dos impactos que cada relação gera em todo o processo socioeducativo, sobretudo impactos de relações violentas e agressivas.

Embora não indicada no programa pedagógico, a educação informal também se faz presente nos ambientes da Fundação CASA e se concretiza no dia a dia de cada adolescente e jovem, na troca com cada pessoa dentro do centro de atendimento socioeducativo e nas experiências proporcionadas pelo programa, como o projeto “Sarau Asas Abertas” que, em 2017, lançou livro com poesias exclusivas de adolescentes e jovens em privação de liberdade², e o “Projeto, Expresso” que expôs fotografias, pinturas e outras manifestações artísticas de trinta adolescentes e jovens da Fundação CASA na Parada de Taipas³.

Dessa forma, a dimensão da educação informal é tão importante quanto a educação formal e não-formal, sobretudo no que tange às

2 Projeto de literatura que leva poesia para unidades de privação de liberdade da Fundação CASA e, em 2017, organizou o lançamento do livro “Asas Abertas: Um Sarau na Fundação CASA” em parceria com o coletivo Poetas do Tietê.

3 Projeto que realizou oficinas, de setembro a novembro de 2021, e exposição coletiva, entre dezembro de 2021 e janeiro de 2022, com adolescentes e jovens, entre 12 e 18 anos, que cumpriam medida socioeducativa na unidade da Fundação CASA na Parada de Taipas. A iniciativa envolveu ateliês de desenho, pintura, fotografia, música e audiovisual, sendo estes conduzidos por artistas visuais contemporâneos.

relações e submissões às quais adolescentes e jovens são diariamente submetidos(as), uma vez que, na hipótese de serem expostos(as) à uma experiência de violência, limitadora, constrangedora, militarizada ou opressora, como revistas íntimas e vexatórias para circulação nos centros de atendimento ou o uso de algemas de maneira indiscriminada, o processo educativo passa por um rompimento de trajetória ainda maior do que a responsabilização jurídica pela prática de ato infracional.

Uma vez apresentada a compreensão que está sendo adotada sobre educação formal, não-formal e informal e a importância de garantir um atendimento socioeducativo que assegure todas essas dimensões, analisaremos, nas próximas seções, a estrutura educacional da Fundação CASA, a fim de identificar se e como esta abordagem é contemplada.

3. A estrutura educacional da Fundação CASA

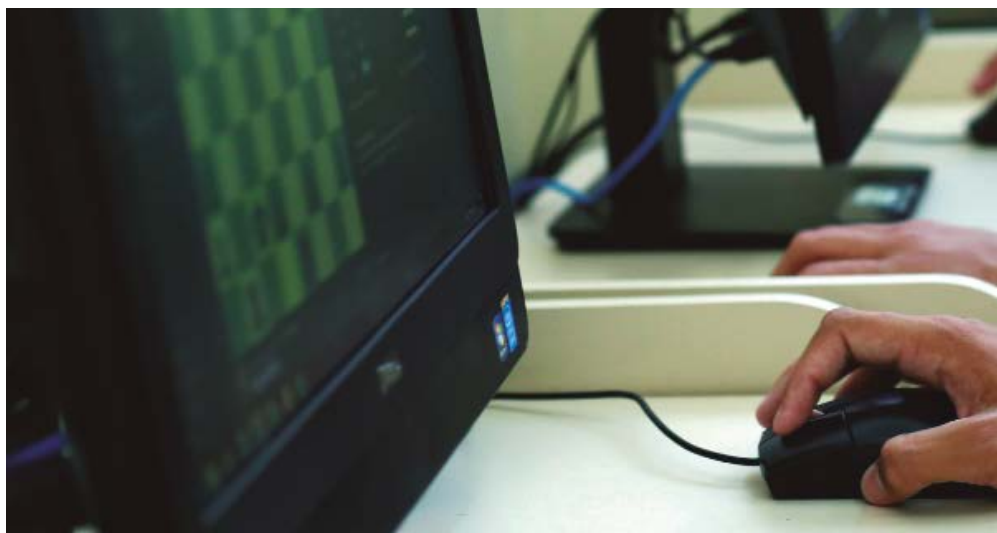
Nesta seção, iremos nos basear integralmente nas três edições do Caderno Técnico da Superintendência Pedagógica, a primeira, lançada em 2010, com o objetivo de concretizar diretrizes nacionais editadas pelo ECA, SINASE e CONANDA (Resolução CNE/CEB n.º 03/2016) por meio da conceituação e sistematização da prática pedagógica a ser aplicada por profissionais que atuam diretamente com adolescentes e jovens nos centros de atendimento; a segunda, publicada em 2020, revisando os “procedimentos que se tornaram obsoletos ou perderam a efetividade nos últimos dez anos” (FUNDAÇÃO CASA, 2020, p. 3); e a terceira, disponibilizada em 2022, que menciona os esforços de reorganização das atividades por conta da Pandemia do Novo Coronavírus (Covid-19) entre 2020 e 2021, e a consequente “inclusão digital promovida neste período” (FUNDAÇÃO CASA, 2022a, p. 4).

As três edições do Caderno apresentam as mesmas bases conceituais da educação na Fundação CASA, que direcionam as escolhas, planejamentos e projetos da estrutura educacional adotada: a formação do ser social, o papel da educação neste processo e as singularidades da adolescência. Para tanto, desdobram-se por análises teóricas e conceituais sobre a adoção de uma perspectiva sócio-histórica que leva em consideração a transição da infância para a vida adulta e da experiência do “ser adolescente” hoje, considerando a realidade de exclusão social de

adolescentes e jovens em atendimento nos centros socioeducativos, os processos de evasão, exclusão e baixo aproveitamento educacional dos quais são vítimas, além de evidenciar a importância e a finalidade das atividades pedagógicas no cumprimento de medidas socioeducativas.

Ainda segundo todas as edições, o direito à escolarização – isto é, educação formal – dos(as) adolescentes e jovens é marcado pela formalidade explícita “nos projetos executados nos Centros de Internação e Internação Provisória no que diz respeito ao currículo, ao ano letivo, a avaliação e ainda quanto às demandas técnico-administrativas” (FUNDAÇÃO CASA, 2020, p. 81; 2022a, p. 107). Quanto à educação não-formal, ela é representada pelo ensino profissionalizante, por atividades de arte e cultura e pela prática de educação física e esporte, que “permitem maior liberdade na escolha dos conteúdos, metodologia, avaliação, bem como dos parceiros para sua execução, o que [...] possibilita maior autonomia na construção de projetos e proposição de política pública” (FUNDAÇÃO CASA, 2010, p. 100; 2020, p. 99; 2022a, p. 129). A educação informal, todavia, nem chega a ser mencionada.

Funcionando como material norteador da atuação da Superintendência Pedagógica e de todos(as) os(as) demais profissionais que trabalham com educação durante o cumprimento de medida socioeducativa,

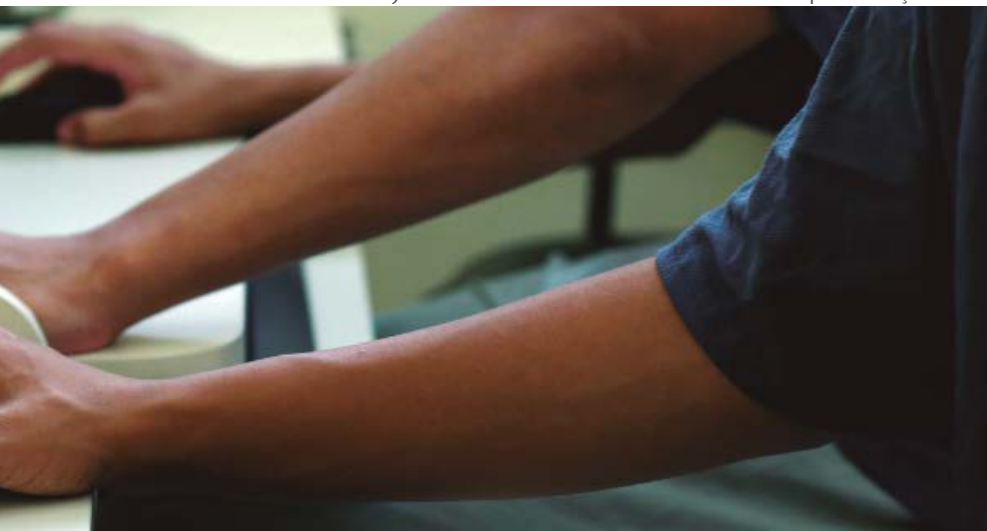


era de se esperar que, entre 2010 e 2022, houvesse mais alterações a serem feitas no Caderno do que a mera revisão de procedimentos. Não obstante, podemos destacar algumas diferenças entre as três edições.

A primeira delas faz referência a substituição do Projeto Educação e Cidadania (Resolução/SE n.º 109/2003), em vigor em 2010, para o Projeto Explorando o Currículo (Resolução Conjunta SE-SJDC n.º 01/2017), vigente em 2020 e 2022, no atendimento aos(as) adolescentes e jovens em internação provisória. Ainda que ambos privilegiem uma organização curricular diferenciada, tendo em vista o caráter transitório dos(as) educandos(as), o primeiro programa possuía três eixos norteadores – Cidadania, Ética e Identidade – e trabalhava cinco temas escolares – (i) justiça e cidadania; (ii) educação: ponte para o mundo; (iii) família e relações sociais; (iv) saúde: uma questão de cidadania; e (v) o trabalho em nossas vidas (ver SILVA, 2008) –, enquanto o segundo se organiza tendo por referência quatro amplas áreas de conhecimento – (i) ciências da natureza; (ii) ciências humanas; (iii) linguagens; e (iv) matemática –, complementadas por atividades de alfabetização e letramento.

Para adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação, enquanto a primeira versão do Caderno indicava somente a adoção das propostas curriculares dos cursos de ensino

Jovens durante torneio de Xadrez online realizado pela Fundação CASA



fundamental e médio regulares da rede de ensino estadual, as versões de 2020 e 2022 indicam a adoção do Projeto Revitalizando a Trajetória Escolar (Resolução Conjunta SE/SJDC n.º 02/2017), que adota uma série de adequações às propostas curriculares tendo em vista as especificidades da medida e as dificuldades específicas de cada estudante.

Outra inovação importante foi a ampliação do entendimento de cultura e arte adotado. Nas versões de 2020 e 2022, defende-se o reconhecimento da cultura como um bem que deve ser garantido a todos, independentemente de sua classe social e nível educacional, combinando a dimensão reflexiva com a produção de sentido. Além disso, a cultura “não se reduz exclusivamente à produção artística”, mas engloba, também, outras criações simbólicas, como “modos de vida, saberes e fazeres, valores e identidades”, sendo a arte “uma forma de representação do mundo que foge da objetividade da ciência ou da filosofia, pois, é preenchida pelo conteúdo humano” (FUNDAÇÃO CASA, 2020, pp. 39; 41; 2022a, pp. 49; 51).

Complementarmente, as edições de 2020 e 2022 explicam que o planejamento das atividades de arte e cultura na medida socioeducativa – que abrangem oficinas, eventos, workshops, mostras, festivais, saraus, visitas a equipamentos culturais, entre outros – deve ser guiado com base na ideia da possibilidade de suspensão do cotidiano, isto é, retirar figurativamente adolescentes e jovens do local e contexto em que estão inseridos(as) e remetê-los(as) a outros, de modo que as “limitações imanentes ao encarceramento, que significam limitações de estímulos ao desenvolvimento e a aprendizagem, podem ser parcialmente suspensas mesmo que no plano simbólico” (FUNDAÇÃO CASA, 2020, p. 43; 2022a, pp. 53-54).

Por fim, cabe destacar que a edição de 2022 não trata da revisão de cronogramas, metodologias, atividades e cuidados com a decretação da pandemia de Covid-19 e a implementação do isolamento social no Estado de São Paulo, que levou à substituição das atividades pedagógicas presenciais por virtuais entre o início de 2020 e meados de 2021 (COSTA, 2020), satisfazendo-se em mencionar, em sua apresentação, que “neste último período experimentamos o avanço tecnológico”, exemplificado por salas com *smart TVs* e conectadas à internet, com webcam e sistema de som, e a utilização de tablets, o que supostamente autorizaria o reconhecimento de “que a medida socioeducativa do Estado de São Paulo está

conectada à educação do século XXI” (FUNDAÇÃO CASA, 2022a, p. 4).

De modo geral, as três edições do Caderno trazem uma imagem muito positiva do ensino, seja ele formal ou não-formal. Ainda assim, é fundamental que reconheçamos alguns de seus lapsos e lacunas, sejam eles intencionais ou acidentais, como faremos no item a seguir.

4. O currículo oculto da – ou a educação informal na – Fundação CASA

De forma muito semelhante à ideia de educação informal, o conceito de currículo oculto (*hidden curriculum*) refere-se à uma ampliação da educação como objeto de estudo, incluindo, além das atividades educacionais deliberadamente planejadas, a preocupação com o contexto social, cultural, político e econômico no qual determinado processo de ensino-aprendizagem é desenvolvido (CEREZETTI *et al.*, 2019, p. 11), bem como as mensagens não planejadas – e talvez não intencionais – que são transmitidas aos(as) alunos(as) através das estruturas institucionais dos estabelecimentos de ensino e das atitudes, muitas vezes não reconhecidas, dos(as) docentes e funcionários(as) que servem esses estabelecimentos (WINCH & GINGELL, 2008, p. 50).

De acordo com todas as edições do Caderno, as propostas de ensino “levam em consideração a especificidade da demanda no tocante à heterogeneidade de idade, de aprendizagem e escolaridade, histórico de vida, rotatividade, instabilidade emocional e afastamento do convívio familiar” (FUNDAÇÃO CASA, 2010, p. 35; 2020, p. 34; 2022a, p. 42). Além disso, a Superintendência Pedagógica revela que, em sua atuação, deve enxergar a realidade da sociedade brasileira, reconhecendo que a maioria dos(as) adolescentes e jovens privados(as) de liberdade pertencem “a camadas sociais excluídas das benesses da sociedade de consumo” (FUNDAÇÃO CASA, 2010, p. 25; 29; 2020, p. 25; 29; 2022a, p. 31; 36). Não obstante, com exceção do reconhecimento da classe social, não há qualquer menção ao perfil mais amplo dos(as) adolescentes e jovens que chegam à Fundação CASA.

Realizada entre outubro de 2016 e agosto de 2017, a pesquisa “*Aí eu voltei para o corre*: estudo da reincidência infracional do adolescente no estado de São Paulo” do Instituto Sou da Paz (2018) revelou grande parte

desse perfil: a maioria dos adolescentes é preta ou parda (76%), possui 16 ou 17 anos (60%), cometeu o primeiro ato infracional entre os 12 e 14 anos (60%), já tinha cumprido outras medidas socioeducativas (66,3%), sendo que os principais atos infracionais cometidos foram tráfico de drogas e roubo (80%).

O estudo revelou, ainda, os níveis de vulnerabilidade socioeconômica dos(as) adolescentes e jovens, que não se limitavam a questões financeiras – 75% já tinham exercido alguma atividade remunerada, 43% chegaram a contribuir com a renda familiar, e, entre os(as) reincidentes, 47,4% tinham chegado a morar nas ruas –, mas incluíam também o acesso precário a serviços públicos e a falta de equipamentos de saúde e lazer; bem como sua exposição à violência, seja ela intrafamiliar – 8,6% sofreram violência doméstica e 35,7% testemunharam brigas ou agressões entre parentes – ou policial – 90% sofreram agressões físicas cometidas por policiais militares, sobretudo durante abordagens e apreensões –, e ao consumo de drogas ilícitas (88,7%).

Quanto à situação escolar dos(as) adolescentes e jovens, a pesquisa revelou que a maioria abandonou a escola entre um ano antes e dois anos depois de cometerem a primeira infração (71%), motivados(as) pela repetência (80,1%), pela dificuldade em entender o conteúdo exposto (54,6%) e/ou pelo envolvimento com atos infracionais (24,4%), sendo que 30% dos(as) reincidentes não voltaram à escola após a última internação.

Ainda que a pesquisa já tenha alguns anos, o Boletim Estatístico publicado pela Fundação CASA em março de 2022 revela cenário similar, no qual, dos(as) 4.720 adolescentes e jovens atendidos(as) no período, 35,9% possuíam 17 anos de idade, 21,8% 18 anos e 21,7% 16 anos; 46,7% estavam cursando o segundo ciclo do ensino fundamental e 44,5% o ensino médio; e 72,6% eram negros(as), isto é, pretos(as) ou pardos(as)⁴. Chamar a atenção para este dado importa muito frente ao contexto nacional de racismo estrutural, no qual, por exemplo, em 2019, adolescentes e jovens negros(as) representaram 77% das vítimas de homicídio (CERQUEIRA *et al.*, 2021, p. 49) e a taxa de analfabetismo entre a população negra era quase três vezes maior do que entre a população branca (IBGE, 2020).

⁴ Quanto a este dado, vale destacar que não foi informado se se trata de autodeclaração ou se foi definido por algum(a) funcionário(a) do sistema policial ou mesmo da Fundação CASA.

Com base nesses dados, podemos afirmar que a maioria dos(as) adolescentes e jovens que passam pela Fundação CASA são negros(as), estão nos anos finais da adolescência, já cumpriram medida socioeducativa anteriormente, possuem enorme vulnerabilidade socioeconômica e grave defasagem escolar, e residem em ambientes marginalizados e violentos, com acesso limitado – quando existente – a políticas públicas.

O reconhecimento formal desse perfil demanda a consideração da educação informal no desenvolvimento de práticas reformadoras às propostas curriculares dos cursos de ensino fundamental e médio regulares da rede de ensino estadual, e não sua mera adaptação aos(às) alunos(as), bem como na adequação das atividades de ensino não-formal ofertadas. A aplicação isolada da educação formal, que ignora as questões sociais, culturais, políticas e econômicas inerentes ao processo educativo e de ambientes de privação de liberdade, além de insuficiente, é geradora de maior violência e opressão com a população negra, podendo gerar maior distanciamento de adolescentes e jovens pertencentes a esta população, o que dificulta todo o processo da doutrina da proteção integral e socioeducativa.

Cabe relembrar, ainda, que a Fundação CASA também atende meninas – as quais são completamente apagadas nas três versões do Caderno⁵. Segundo estudo específico realizado entre 2010 e 2013 – que denunciou a insuficiência e baixa qualidade das informações recolhidas e compartilhadas pela instituição –, a maioria das adolescentes possuía entre 16 e 18 anos, eram negras, vindas de lares chefiados por figuras femininas, com renda familiar inferior a um salário mínimo – proveniente de trabalho doméstico, de programas sociais e/ou de atividades informais, como bicos e venda de objetos furtados ou roubados –, chegavam à medida socioeducativa por ato infracional de tráfico de drogas, eram reincidentes, e cursavam o segundo ciclo do ensino fundamental (SOUZA, TEIXEIRA & GONÇALVES, 2014). Mais do que a oferta de cursos

5 Em 08 de março de 2022, data que marca o Dia Internacional da Mulher, foi publicado o Caderno Técnico “Universo Feminino na Fundação CASA”. Nele, propõe-se que a Superintendência Pedagógica garanta “que as temáticas que suscitam a especificidade de gênero façam parte do conteúdo dos planos de aula, através de metodologias participativas que privilegiem o diálogo, a expressão do pensamento da aluna em um ambiente adequado e organizado para tal” (FUNDAÇÃO CASA, 2022b, p. 45).



Oficina de grafitti no CASA feminino Chiquinha Gonzaga

profissionalizantes com base no gênero dos(as) adolescentes e jovens – o que, por si só, é uma prática discriminatória –, as meninas precisam ter suas vulnerabilidades específicas reconhecidas pelos programas de ensino e funcionários(as) da Fundação CASA.

A nível exemplificativo, duas questões que são mal ou pouco trabalhadas por tais profissionais são a maternidade das adolescentes e jovens e a experimentação e/ou descoberta de sua orientação sexual (SOUZA, TEIXEIRA & GONÇALVES, 2014, p. 11). Se, quanto ao primeiro tema, a separação entre mães e filhos(as) é marcada por sofrimento e muitas dúvidas; quanto ao segundo, ainda que as relações homoafetivas sejam razoavelmente comuns entre as internadas, há notável dificuldade em lidar com o tema, que é comumente tratado de forma jocosa ou negativa pelos(as) funcionários(as).

Por fim, vale destacar que, conforme revelado pelo estudo do Instituto Sou da Paz (2018, pp. 38-39), o ensino não-formal oferecido na Fundação CASA está muito aquém da missão declarada em ambas as versões do Caderno da Superintendência Pedagógica.

Há notável desvinculação entre a educação profissionalizante e a realidade dos(as) adolescentes e jovens em cumprimento de medida

socioeducativa, de modo que muitos(as) deles(as) veem tais atividades meramente como uma boa forma de “passar o tempo” e não como modo de ampliação de “seu leque de conhecimento”, reflexão “sobre a importância da escolarização” e introdução à “possibilidades de construção de carreiras num universo ampliado e com vistas à uma sociedade de futuro mais solidária, conhecedora de seus direitos e deveres como cidadão, enfim, com trabalhadores maduros e conscientes” (FUNDAÇÃO CASA, 2020, p. 38; 2022a, pp. 47-48).

Similarmente, as oficinas artísticas e culturais ajudam a “distrair a mente” e combater o tempo ocioso das medidas socioeducativas, não sendo entendidas, pelos(as) adolescentes e jovens, como forma de acesso “às múltiplas formas de existência que os diversos grupos culturais criaram”, ampliadoras da “visão de mundo” e alargadoras das “possibilidades de se pensar o êthos e o outro” (FUNDAÇÃO CASA, 2020, pp. 43-44; 2022a, p. 54).

Considerações finais

Por meio da revisão bibliográfica e da análise de documentos institucionais empreendidas no presente artigo, foi possível identificar que a educação ofertada no ambiente da Fundação CASA ainda é permeada por limitações e hierarquias que não possibilitam sua utilização como uma ferramenta para liberdade e humanização, nem para a superação das desigualdades e o reconhecimento da diversidade entre adolescentes, jovens e toda a comunidade socioeducativa no ambiente da instituição.

Desta forma, concluímos que adolescentes e jovens, sobretudo pardos(as) e pretos(as) – que, conforme revelado, somam mais de 70% da população em atendimento –, além de não terem acesso à educação enquanto ferramenta de transformação, também são subestimados(as) no processo de colaboração inerente ao percurso educacional.

Por fim, salientamos que, para se pensar a educação como ferramenta para a liberdade e humanização, como propomos no presente artigo, é preciso colocar em prática a teoria da ação dialógica, substituindo qualquer ideia de autoritarismo presente na educação formal pelo diálogo democrático nos diferentes espaços de vivências e de aprendizagens, o que ainda é distante do cotidiano de adolescentes e jovens em privação de liberdade, conforme demonstrado ao longo de todo o texto.

Referências

- BERNET, Jaume Trilla. **La Educación Fuera de la Escuela: Ámbitos No Formales y Educación Social**. Barcelona: Ariel, 1993.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 fev. 2022.
- BRASIL. **Lei n.º 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acesso em: 28 fev. 2022.
- BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 28 fev. 2022.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 3/2016**. Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2016. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZ-C2Mb/content/id/21521933. Acesso em: 28 fev. 2022.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 8/2015**. Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECEBN82015.pdf. Acesso em: 28 fev. 2022.
- BRASIL. **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo**: Diretrizes e eixos operativos para o SINASE. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013a.
- BRASIL. **Resolução n.º 160, de 18 de novembro de 2013**. Aprova o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo. Brasília, DF: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2013b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30047323/do1-2013-11-19-resolucao-n-160-de-18-de-novembro-de-2013-30047319. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2006.

CEREZETTI, Sheila; ALMEIDA, Cecília; BARBOSA, Izabella; GUIMARÃES, Lívia; RAMOS, Luciana; LESSA, Marília (Coords.). **Interações de gênero nas salas de aula da Faculdade de Direito da USP: um currículo oculto?** São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação; Universidade de São Paulo, 2019.

CERQUEIRA, Daniel; FERREIRA, Helder; BUENO, Samira (Coords.). **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021.

COSTA, Fernando José da. Fundação CASA divulga ações realizadas em 2020. **Conexão CASA**, São Paulo, v. 38, dez. 2020. Disponível em: <http://fundacaocasa.sp.gov.br/newsletter/files/newsletterc33230122020.html>. Acesso em: 28 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017.

FUNDAÇÃO CASA. **Superintendência Pedagógica** – Educação e Medida Socioeducativa: Conceitos, Diretrizes e Procedimentos. São Paulo: Fundação CASA, 2010.

FUNDAÇÃO CASA. **Caderno Técnico da Superintendência Pedagógica: Conceitos, Diretrizes e Procedimentos**. São Paulo: Fundação CASA, 2020.

FUNDAÇÃO CASA. **Caderno Técnico da Superintendência Pedagógica: Conceitos, Diretrizes e Procedimentos**. São Paulo: Fundação CASA, 2022a. Disponível em: <https://fundacaocasa.sp.gov.br/index.php/superintendencia-pedagogica/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

FUNDAÇÃO CASA. **Caderno Universo Feminino na Fundação Casa**. São Paulo: Fundação CASA, 2022b. Disponível em: <https://fundacaocasa.sp.gov.br/index.php/fundacao-casa-publica-caderno-tecnico-sobre-atendimento-feminino/>. Acesso em: 08 mar. 2022.

FUNDAÇÃO CASA. **Boletim Imprensa 04.03.2022**. São Paulo, 04 mar. 2022c. Disponível em: <https://fundacaocasa.sp.gov.br/index.php/marco-2022/>. Acesso em: 05 mar. 2022.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua:** Educação 2019. Rio de Janeiro, IBGE, 2020.

INSTITUTO SOU DA PAZ. **Aí eu voltei para o corre:** estudo da reincidência infracional do adolescente no estado de São Paulo. São Paulo: Instituto Sou da Paz, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Regras das Nações Unidas para a Proteção dos Menores Privados de Liberdade.** Nove Iorque: Assembleia Geral das Nações Unidas: 1990. Disponível em: http://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/regras_das_nacoes_unidas.pdf. Acesso em: 28 fev. 2022.

SÃO PAULO. **Resolução SE n.º 109, de 13 de outubro de 2003.** Dispõe sobre o atendimento escolar dos adolescentes privados de liberdade nas Unidades de Internação-UI e Internação Provisória-UIP da Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor - Febem-SP. São Paulo: Secretaria da Educação, 2003. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/109_03.htm?Time=03/05/2015%201. Acesso em: 28 fev. 2022.

SÃO PAULO. **Resolução SE/SJDC n.º 1, de 10 de janeiro de 2017.** Institui o Projeto Explorando o Currículo no atendimento escolar a adolescentes que se encontram em internação provisória, nos Centros de Internação Provisória-CIP, da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente-Fundação CASA - SP. São Paulo: Secretaria da Educação; Secretaria da Justiça e Cidadania, 2017. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20CONJUNTA%20SE-SJDC-1%20DE%2010-1-2017.HTM?Time=21/06/2018%2023:50:48>. Acesso em: 28 fev. 2022.

SÃO PAULO. **Resolução SE/SJDC n.º 2, de 10 de janeiro de 2017.** Dispõe sobre o atendimento escolar a adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas de internação nos Centros de Internação-CI da Fundação CASA, e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria da Educação; Secretaria da Justiça e Cidadania, 2017. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20CONJUNTA%20SE-SJDC-2,%20DE%2010-1-2017.HTM?Time=17/02/2022%2022:53:16>. Acesso em: 28 fev. 2022.

SILVA, Ivani Ruela de Oliveira. **O Projeto Educação e Cidadania e a escolarização do adolescente autor de ato infracional.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2008.

SOUZA, Luís Antônio Francisco de; TEIXEIRA, Joana D'Arc; GONÇALVES, Rosângela Teixeira. Meninas confinadas. Perfil das jovens em cumprimento de medida de internação em São Paulo e no Pará. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, São Paulo, n. 10, p. 01-20, 2014.

TRISTÃO, Talita Alessandra. **Educação privada de liberdade**: um estudo das práticas pedagógicas utilizadas com adolescentes em conflito com a lei. 2019. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

WINCH, Christopher; GINGELL, John. **Philosophy of Education**: The Key Concepts. 2. ed. London: Routledge, 2008.

SOCIOEDUCAÇÃO PARA LIBERDADE: GÊNERO, SEXUALIDADE E PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS INTERSECCIONAIS

Sandro Costa Correia

Especialista em Políticas Públicas e Socioeducação, Mestre pelo Programa Multidisciplinar de Pós-graduação em Cultura e Sociedade e integrante do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Culturas, Gêneros e Sexualidades (NuCuS), da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

sandrocba@hotmail.com

Leandro Colling

Doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela UFBA. É professor associado III do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC) Professor Milton Santos, professor permanente do Programa Multidisciplinar de Pós-graduação em Cultura e Sociedade e professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, da UFBA, e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais (PPGCHS), da Universidade Federal do Oeste da Bahia. É integrante do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Culturas, Gêneros e Sexualidades (NuCuS).

leandro.colling@gmail.com

Resumo: Este artigo busca discutir questões de gênero e sexualidade vivenciadas por adolescentes e jovens em situação de privação de liberdade com o objetivo de problematizar desigualdades interseccionais. O método utilizado foi pesquisa de campo em duas Comunidades de Atendimento Socioeducativo de Salvador em articulação com epistemologias feministas, *queer* e decoloniais, diálogo com profissionais dessas unidades e experiência de trabalho de um dos autores enquanto socioeducador. Como resultado, questionamos concepções essencialistas de sexo/gênero/sexualidade no contexto socioeducativo que amplificam violências. E concluímos haver a necessidade de um projeto político pedagógico ético, afetivo e interdisciplinar que garanta e efetive os direitos sexuais desses jovens e adolescentes.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Interseccionalidade. Socioeducação.

Na dissertação *Problemas de gênero e sexualidade vivenciados por adolescentes e jovens em situação de privação de liberdade*¹, fruto de uma pesquisa de campo² realizada em duas Comunidades de Atendimento Socioeducativo de Salvador, CASE Masculina e CASE Feminina, geridas pela Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC), órgão vinculado à Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social (SJDHDS), identificamos uma série de problemas de gênero e sexualidade que são enfrentados pelas pessoas que cumprem medidas socioeducativas de internação no Estado da Bahia. Constatamos que os direitos sexuais ainda são considerados de segunda ordem ou supérfluos e estão longe de serem efetivamente garantidos como direitos humanos fundamentais, o que revela contradições profundas entre os avanços legais de promoção e garantia dos direitos sexuais e a manutenção de tecnologias punitivas, que servem, sobretudo, para reificar a ordem hegemônica masculinista, heteronormativa e lgbtfóbica.

A metodologia aplicada ao estudo buscou articular pensamentos, hipóteses, teorias e práticas no sentido de ler e problematizar a realidade estudada a partir de uma abordagem qualitativa que suscitou a emergência de aspectos simbólicos e materiais que permeiam as manifestações de gênero e sexualidades de adolescentes no contexto de privação de liberdade, reconheceu o lugar de fala dos sujeitos e percebeu a complexidade dos fenômenos em profundidade, uma vez que: “A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante.” (MINAYO, 2001, p.16).

Nesse sentido, este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa de campo qualitativa, a partir de um estudo de caso, utilizando a técnica de relatos orais com profissionais do setor socioeducativo, por meio da realização de entrevistas com utilização de roteiros semiestruturados; da observação participante, aproveitando a experiência de trabalho de um dos autores enquanto socioeducador; e da análise documental

1 Pesquisa de mestrado apresentada ao Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da UFBA, em 21/09/2020.

2 Trabalho de campo realizado no período de julho de 2019 a setembro de 2020.

dos marcos legais, normativas e programas institucionais referentes à promoção e garantia dos direitos sexuais e reprodutivos no âmbito do atendimento socioeducativo.

Atento à complexidade dessa pesquisa, particularmente pela proximidade entre objeto de estudo e pesquisador, tornaram-se valiosas a delimitação e a formulação nítida do problema, bem como a definição do quadro teórico, a coleta escrupulosa de dados, as entrevistas, a observação e a posterior interpretação e análise dos dados para alcançar a consistência necessária. O início do campo exploratório foi a partir de reuniões com os/as gestores/as e demais profissionais das diversas áreas de atendimento para apresentação do projeto e identificação de potenciais sujeitos a serem entrevistados. Conseqüentemente, 20³ profissionais efetivamente se voluntariaram para a participação em entrevistas com profundidade: assistentes sociais, psicólogos, profissionais de segurança, enfermeiros, professores, pedagogos, arte educadores, educadores de medida e assistentes jurídicos. Totalizando um acervo de 40 horas e 40 minutos de entrevistas gravadas e transcritas – aparecerão em trechos considerados mais relevantes no decorrer deste artigo.

Tudo isso se realizou em contínua articulação com os referenciais teóricos bibliográficos a fim de promover reflexões mais apuradas sobre as questões enfrentadas pelos/as profissionais quanto às manifestações de sexualidade e de gênero entre adolescentes e jovens privados/as de liberdade e suas conseqüências no âmbito das políticas públicas promovidas pela FUNDAC.

Os principais problemas identificados, em ambas as unidades da FUNDAC, consistem na manutenção dos binarismos e normatividades de sexo/gênero/sexualidade (BUTLER, 2003), na infantilização e negligência da atividade sexual de educandos/as, no proibicionismo institucional sobre as práticas homossexuais consentidas, na utilização de ritos perversos de dominação e exploração sobre aqueles/as considerados/as subalternos/as, no estranhamento e patologização de pessoas trans, na negação da existência legítima LGBT+ e na subutilização

3 Profissionais da CASE Masculina 10 e da CASE Feminina 10. Dentre os quais 10 homens cis, 9 mulheres cis e 1 homem trans. Em relação às suas orientações sexuais, autodeclararam serem bissexuais 2, homossexuais 2 e heterossexuais 16.

de todas essas questões como temas geradores para desconstrução de hierarquias e desigualdades interseccionais (NOGUEIRA, 2017).

Em contrapartida, evidenciamos também o surgimento de pulsões de vida, entre educandos/as, pelo estabelecimento de relações solidárias, amorosas e transgressoras⁴, bem como entre os/as profissionais, através do engajamento na implementação de programas que reconhecem, promovem e garantem os direitos humanos e sexuais. Isso revela os caminhos predominantemente pedagógicos, políticos e radicalmente éticos que levam em consideração os problemas de gênero e sexualidade de jovens e adolescentes privados/as de liberdade como oportunidades para o desenvolvimento e a transformação de vidas de socioeducandos/as, socioeducadores/as e instituição. É sobre esses caminhos pedagógicos transformadores que pretendemos tratar neste texto.

Perspectivas pedagógicas interseccionais

Neste contexto, tratamos de adolescentes e jovens autores/as de atos infracionais, em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade⁵, que constituíram as suas identidades a partir de atitudes e comportamentos desviantes, canalizaram ou foram levados a canalizar, por contextos de múltiplas vulnerabilidades, as suas energias mais vitais para a sobrevivência em um mundo mercantilista em que o poder de consumo é pré-requisito básico para sobrevivência. São, em sua maioria, pessoas negras, periféricas e, muitas vezes, abandonadas e violentadas por aqueles/as que lhes deveriam garantir abrigo e proteção. Adolescentes e jovens que romperam, de certo modo, com diversos padrões sociais, inclusive, algumas vezes, com os seus próprios vínculos familiares sanguíneos.

Para essas pessoas, portanto, propomos uma perspectiva de atuação pedagógica para a ressignificação de vidas e distanciamento dos atos

4 Em sua tese de doutorado, Simone Brandão Souza (2018) também encontrou aspectos semelhantes em seu estudo em uma penitenciária feminina em Feira de Santana, Bahia.

5 Internos/as de duas Comunidades de Atendimento Socioeducativo de Salvador, CASE Masculina e CASE Feminina. Educandos/as que frequentam o ensino médio e fundamental em escolas públicas estaduais e municipais localizadas no interior dessas unidades, geridas pelas respectivas Secretarias de Educação.

infracionais a partir da utilização dessa potência transgressora peculiar da juventude, algumas vezes, agressiva, apaixonada, contestadora, criativa no sentido de refletir dialogicamente sobre o seu lugar social de raça, classe, sexo, gênero, sexualidade, dentre outros marcadores sociais das diferenças. Dessa forma, poderemos efetivamente estimular esses/as jovens e adolescentes a buscar outros meios de existência mais conscientes, que os/as levem ao seu reposicionamento cultural na perspectiva de romper com históricos compulsórios de envolvimento em contravenções, sobretudo, através do estímulo à autonomia, ao protagonismo compartilhado, ao diálogo e à liberdade.

Defendemos uma socioeducação fundamentalmente política ao considerar o posicionamento ativo dos sujeitos – educandos/as e profissionais – nesse processo. Por meio de uma atitude radicalmente ética e engajada que valorize, promova e garanta a equidade de direitos para todos/as e tenha o compromisso com a qualidade do atendimento socioeducativo. A partir de uma perspectiva interseccional antirracista, antissexista e antilgbtóbica, nos aliamos a uma pedagogia anticolonial e feminista que problematize o lugar social ocupado por esses sujeitos em conflito com a lei, reflita sobre os impactos da dominação, da exploração e da sociedade de consumo sobre os seus corpos negros, periféricos, cooptados violentamente para a manutenção do sistema hedonista das drogas e cometimento de atos infracionais, que levem à ressignificação não apenas de si mesmos/as, mas de todas pessoas e setores responsáveis pela promoção e garantia de direitos fundamentais indispensáveis para a sustentabilidade de vidas, que prescindam do envolvimento intersetorial público e privado e engajamento de diversas instituições: Estado, família, comunidade, escola, enfim, de toda a sociedade.

Nesse sentido, imprescindível considerar uma proposta de pedagogia problematizadora a partir das realidades concretas desses indivíduos através do estímulo ao pensamento crítico por meio do diálogo fundamentado nos princípios da humildade, da esperança, da empatia, do amor (FREIRE, 2019). Uma educação que considera as potencialidades e histórias de vida desses jovens, que possa contribuir para aumentar a sua capacidade de serem livres. Como falar do uso de drogas ilegais sem assumir o lugar do prazer na vida dos sujeitos? Como não o diferenciar do tráfico? Como encontrar maneiras de existir numa sociedade desigual, conservadora, repressora e punitiva sem problematizar tais questões e encontrar

estratégias para não sucumbir pela perda de autonomia e apagamento do sujeito, senão pelo exercício de uma cidadania transgressora, que desafia as leis do sistema sem atravessar a ponte da ilegalidade, na perspectiva da redução de danos sociais, tanto para si como para o outro?

Socioeducação radicalmente ética, afetiva, política e transformadora

Reconhecer a potência peculiar da adolescência e juventude e relativizar a autoridade de terceiros sobre suas vidas pode ser uma alternativa para a ressignificação de trajetórias que não irão se subordinar às leis que os/as impedem de viver e ter prazer. Assim, canalizar essa energia para o desenvolvimento do pensamento crítico e contribuir para a compreensão dos limites e possibilidades de existências individuais e coletivas numa sociedade controlada e regulada ininterruptamente, mas que não impede as suas fissuras na própria vigilância.

Considerando que as Comunidades de Atendimento Socioeducativo foram espaços criados estruturalmente para contemplar, em sua rotina, a educação formal, executada por meio de convênios com as Secretarias de Educação municipais e estaduais, assim como a educação complementar, através das diversas aulas destinadas à arte, cultura, escolarização, à iniciação profissional, às práticas de esportes, dentre outros espaços utilizados frequentemente para a promoção do diálogo, reflexão e aprendizagem, a dinâmica pedagógica do processo socioeducativo está para além dos espaços escolares, abrange todas as áreas de convivência entre educandos/as e profissionais.

Conforme as diretrizes institucionais da FUNDAC, todos/as os/as profissionais – porteiros/as, instrutores/as, professores/as, agentes de segurança e demais – que atuam no sistema socioeducativo são “socioeducadores/as”⁶. Portanto, mais que educadores/as para disciplinas específicas, possuem a função de educadores/as sociais para a vida, para o aprendizado de existência consigo mesmos/as, com o/a outro/a, com a sociedade e suas instituições. Todos/as estão aqui para contribuir na

6 Fundac. Portaria nº 61/2017 – Regimento Interno das CASE – Art. 90.



No CASA Chiquinha Gonzaga, metas cumpridas se revertem em bônus para atividade socioeducacional

medida socioeducativa por meio de suas competências para promoção do desenvolvimento e reintegração social⁷ de jovens e adolescentes em conflito com a lei. Nesse sentido, assumiremos radicalmente, no âmbito do socioeducativo, a predominância pedagógica: “[...] qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. [...] Para começar, o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um” (hooks, 2017, p.18).

Para hooks, “o espaço é gerado pelo esforço coletivo. A visão constante da sala de aula como um espaço comunitário aumenta a probabilidade de haver um esforço coletivo para criar e manter uma comunidade de aprendizado” (2017, p.18). A compreensão da comunidade socioeducativa como um espaço de aprendizado aberto, dinâmico, reflexivo,

⁷ O conceito de reintegração social tem sido amplamente defendido pelos estudos da criminologia crítica por entender que a perspectiva de “ressocializar” carrega resquícios de uma criminologia positivista que pressupunha o sujeito corrigido como passivo e não considera a sua autonomia e historicidade, nem os fatores do contexto coletivo que o impulsiona para o cometimento de atos infracionais. Compreende, portanto, uma perspectiva sociológica para os investimentos públicos em processos educativos destinados ao reposicionamento dos sujeitos em sociedade, que promovam a ressignificação de seus atos e os levem à reintegração social ativa, através de uma abordagem técnica e política onde agentes penitenciários e socioeducativos, internos/as e sociedade exerçam protagonismos compartilhados nos processos de reintegração social e de sustentabilidade de liberdade para egressos/as desses dois sistemas de responsabilização e correção (BARATTA, 1990, s/p).

dialógico, criativo, engajado e entusiasmado certamente contribuirá para o fortalecimento dessa instituição como um equipamento público destinado à promoção de mudança e de liberdade.

O reconhecimento da trajetória de vida desses/as educandos/as, em sua maioria desvinculados da rede de ensino formal – 60,34% não frequentavam a escola quando em liberdade e 88,16% deles/as estão no ensino fundamental/aceleração/EJA⁸-, de certa maneira, permite compreender a resistência de envolvimento e pertencimento desse público com os espaços tradicionais de aprendizagem. Então, problematizar os modelos de educação formal pode ser um gatilho para a busca de outras estratégias que partam de suas realidades e valorizem seus conhecimentos e experiências para estimular cumplicidades, comprometimentos e aprofundamentos de conteúdos.

Apostamos que, através da empatia, dessa alteridade e da radicalidade ética e pedagógica, poderemos reeducar jovens e adolescentes e a nós mesmos/as. Dando-nos o prazer de ensinar com entusiasmo e intervir em processos que impactam na existência de outros/as, da minha comunidade e de nós mesmos/as: “o prazer de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse e à apatia onipresentes que tanto caracterizam o modo como professores e alunos se sentem diante do aprender e do ensinar” (hooks, 2017, p.21).

Nessa direção, também relativizar o lugar de autoridade ocupado por socioeducadores/as no sistema socioeducativo, na perspectiva de reconhecer que estamos todos/as imersos/as, controlados/as, regulados/as, vigiados/as, cobrados/as por esse sistema de dominação estrutural e institucional, submetidos/as, de certa forma, aos mesmos medos, riscos, sofrimentos e expectativas. Entretanto, quando nos consideramos parte dessa comunidade ampla, podemos seguir no fluxo de resistência coletiva para mudanças em nossas vidas.

Pensando como Bell Hooks (2007), vislumbramos a comunidade socioeducativa como a sua própria denominação e estrutura propõem, ainda que afetada pela precariedade imposta aos equipamentos e às políticas públicas na Bahia ou no Brasil, como uma comunidade dinâmica, na qual a escolarização formal, as oficinas de artes, as práticas de teatro,

8 SIPIA/SINASE/PA/FUNDAC, 2019.

dança, música, poesia, artesanato, pintura, profissionalização, assim como as demais ações pedagógicas, a segurança, o atendimento técnico psicossocial, o setor de saúde e as áreas administrativas e afins possam funcionar articuladas como partes ativas no processo de ensino-aprendizagem. Para o aproveitamento do tempo da medida de internação e para a elaboração de projetos de vidas e transformação de interesses, desejos e paixões, coletivos e individuais, sem negligenciar o contexto político, econômico e moral hierarquizado e desigual que afeta a sociedade e que impõe, muitas vezes, mais limites que possibilidades a educandos/as e educadores/as e, quem sabe, o próprio “rejuvenescimento de nossas práticas de ensino” (Hooks, 2017, p.23).

A proposta de educação como prática da liberdade, defendida por hooks, vem, sobretudo, do pensamento filosófico de Paulo Freire (2019), que nos explica que o sagrado aqui não se confunde com qualquer vocação messiânica, religiosa ou salvadora, não tem qualquer relação com aquelas características dos raros predestinados considerados como detentores de um dom sagrado capazes de resgatar alguém. A educação para a liberdade proposta por Freire pressupõe fazer-se presente de forma integral numa perspectiva para além do binarismo material/imaterial, processo no qual educandos/as e profissionais devem ser corresponsáveis nas relações que estabelecem de ensino e aprendizagem, com disponibilidade, abertura, compromisso, sensibilidade, reciprocidade, alteridade e ética.

Antonio Carlos Gomes da Costa (1997) também, ao propor a sua Pedagogia da Presença, prioriza a relação de cumplicidade afetiva e dialógica entre educador e educando, valorizando, sobretudo, no processo de aprendizagem, as experiências daqueles/as adolescentes e jovens “em dificuldade”, dissidentes, transgressores ou infratores que, investidos/as de demandas eventualmente emergenciais e vitais, reivindicam a participação social e direitos humanos por caminhos nem sempre harmoniosos ou legais: “A verdade da relação educador-educando, do ponto de vista da Pedagogia da Presença, baseia-se na reciprocidade, entendida como a interação na qual duas presenças se revelam mutuamente” (COSTA, 1997, p.53).

É fundamental, portanto, reiterar a necessidade de considerarmos as questões de sexo, gênero e sexualidade, além de outros marcadores interseccionais que impactam no desenvolvimento das suas identidades, no projeto de reeducação de jovens e adolescentes em situação de

privação de liberdade, para fomentar o surgimento de exercícios de cidadanias mais plenas e promoção e garantia de direitos humanos e sexuais imprescindíveis para sustentar as suas trajetórias com autoestima, autonomia e liberdade. Nessa direção, Freire e hooks defendem uma educação para liberdade a partir de uma prática do ensino fundamentada em uma “práxis” de “agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo” (hooks, 2017, p.26), no sentido de promover uma educação reflexiva na qual a conscientização e engajamentos críticos são fundamentais para que os/as participantes no processo de aprendizagem possam ser partes ativas nesse processo.

Além disso, Hooks tem uma visão holística da educação na qual educandos e educadores são seres humanos integrais que demandam conhecimentos para além dos livros, registros e escritos e precisam existencialmente compartilhar experiências de como viver em sociedade para além dos muros, nesse caso, da comunidade socioeducativa provisória. Para a autora, isso exige que os/as educadores/as tenham um “compromisso ativo com o seu processo de autoatualização” (Hooks, 2017, p.29).

Importante destacar, seguindo o pensamento de Hooks, que esse processo de atualização permanente do/a socioeducador/a deve partir

Adolescentes em atividade esportiva



dele/a mesmo/a principalmente como um processo autônomo de desenvolvimento, valorização e “cuidado de si” mesmo numa perspectiva integral, para além dos investimentos institucionais: “Se a pessoa que ajuda estiver infeliz, não poderá ajudar a muita gente” (hooks, 2017, p.28).

Nessa perspectiva, a defesa de uma pedagogia transgressora, radical e para a liberdade de Bell Hooks e Paulo Freire coadunam com a metodologia da “Pedagogia Presença”, proposta por Antonio Carlos Gomes da Costa (1997), ao convocar os/as profissionais e aprendizes para a valorização da presença do sujeito integral no processo de aprendizagem, suas múltiplas partes ativas, humana e afetuosamente, nas dinâmicas intersubjetivas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. E, nesse encontro entre educador/a e educando/a, apostarmos no afeto, na autoatualização e na radicalidade ética como estratégias fundamentais de reestabelecimento de conexões com referenciais de humanidade e de autoridade que possibilitem a reintegração de adolescentes e jovens responsabilizados pelo cometimento de atos infracionais.

Desse modo, o pensamento crítico feminista faz um convite a subverter a situação de invisibilidade imposta aos temas complexos e tabus sexuais e de gênero dentro dos espaços de ensino e aprendizagem, tais como o socioeducativo. Então, como em Bell Hooks, a Pedagogia da Presença afetiva admite, de certa maneira, o lugar do Eros no atendimento socioeducativo e estimula o estabelecimento de vínculos que perpassam códigos e dispositivos do corpo e suscita outros níveis de relações de intimidade e profissionalismo que se constituam como facilitadores do processo de ressignificação de suas identidades no mundo e, consequentemente, ressignificação de atos infracionais e trajetórias de vida.

Tal pensamento parte do enfrentamento a quaisquer pensamentos limitados, estigmatizantes e intolerantes que impeçam o desenvolvimento do sujeito. Para Freire, quaisquer visões sectaristas atrofiam o desenvolvimento humano e cristalizam o indivíduo à sua desumanidade, o que, segundo ele, não é vocação histórica de qualquer pessoa: “É que a sectarização é sempre castradora, pelo fanatismo que se nutre. A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela criticidade que a alimenta” (FREIRE, 2019, p.34).

Desse modo, Freire defende uma atuação revolucionária e não reformista dos/as educadores/as. No sentido de se afastar de concepções educacionais domesticadoras e verticais, que mais pretendem a

imposição de discursos e práticas para a adequação dos indivíduos aos ideais dominantes que a sua criticidade e autonomia frente aos destinos de seus desejos, crenças, corpos e realidades. Ao considerar a pedagogia problematizadora de Freire como uma perspectiva metodológica no atendimento socioeducativo, pretendemos valorizar as subjetividades múltiplas dos/as adolescentes e jovens e priorizar uma atuação inventiva, criadora, crítica que contribua para o enfrentamento e redução de intolerâncias em uma perspectiva interseccional.

Paulo Freire defende que não há libertação sem reconhecimento de si mesmo, do outro, dos seus aliados e dos seus opressores, ao tempo em que afirma que essa conquista de percepção crítica não se dá apenas no nível do intelecto, mas pela interdependência entre pensamento e comportamento, entre reflexão e ação. Ao considerarmos o contexto socioeducativo como uma comunidade para intervenção e transformação, é preciso valorizar o conteúdo que emerge das experiências e vivências de educandos/as antes e durante o cumprimento da medida socioeducativa de internação como conteúdo indispensável para problematização de crenças, atitudes e comportamentos. Desse modo, a ação reflexiva e política não deve ser “para” mas “com” eles/as, já que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2019, p.71-74).

É inegável que quando Freire nos convida a atuar numa perspectiva de “liderança revolucionária”, nos contextos educativos de pessoas oprimidas, ele nos convoca a priorizar uma pauta interseccional que desconstrua as hierarquias nas diferenças e nos proporcione problematizar as questões de raça, classe, sexo, gênero e sexualidade, que afetam os diversos sujeitos em sociedade, no sentido de reconhecimento e compreensão de que os processos de exploração e subjugação de uns por outros se dão por múltiplos dispositivos de dominação, dentre os quais o sistema de consumo capitalista hedonista das drogas, legitimado pelos poderes públicos e sociedade, mas que, paradoxalmente, culpabiliza e destina os mais pobres, pretos e jovens à linha de frente dos tráficos, sem, contudo, responsabilizar os comandos centrais do mercado ilegal. Segregações e seletividades diretamente associadas às raízes fundamentalistas e excludentes do patriarcado patrimonialista, racista e sexista, nas quais a própria concepção de uma identidade original atende aos investimentos de persuadir indivíduos a permanecerem em

lugares sociais e culturais fixos destinados compulsoriamente às suas existências tidas como abjetas.

Assumir-se enquanto socioeducador/a engajado/a, político/a e ético/a é rejeitar a omissão, a intolerância, a exploração, a dominação e violência no decorrer do processo e execução da política pública de atendimento socioeducativo. É optar por uma pedagogia radicalmente ética, política, afetiva, esperançosa e para a liberdade daqueles/as que estão por hora em situação de privação de liberdade. É apostar em novos caminhos, novas possibilidades comunitárias, novos agrupamentos menos dicotômicos, menos excludentes, mais amorosos, mais solidários, mais autônomos, mais transformadores e mais libertários: “Rapaz, toda vez que vocês se tratam por ladrão, você dá o direito do outro de te rotular como tal. E a intenção na verdade é de enfraquecer esse olhar e não potencializar” (PS⁹).

Nesse sentido, o profissional “PS” aposta na desconstrução de estigmas em relação ao/à adolescente infrator/a entre os/as próprios/as educandos/as que, muitas vezes, marcados/as pelos históricos de marginalidades e exclusão, não vislumbram outras identidades possíveis para eles/as mesmos/as que não sejam consequência dos estereótipos que os/as classificam como delinquentes. Então, uma socioeducação problematizadora e engajada fomenta reflexões da sociedade e do lugar que os sujeitos ocupam na perspectiva de lhes possibilitar outros olhares e significações e representações de si mesmos/as: despertar entre socioeducandos/as e socioeducadores/as o “convencimento da necessidade de lutar” ininterruptamente contra os múltiplos dispositivos de opressão (FREIRE, 2019, p.74).

Nesse contexto de opressões sistêmicas¹⁰, é preciso redescobrir aliados/as e se organizar subjetiva e coletivamente para promover

9 Relato de profissional de segurança socioeducativa entrevistado. Importante registrar que as entrevistas realizadas em campo seguiram os protocolos éticos exigidos para realização de pesquisa científica envolvendo seres humanos, com a utilização de termo de utilização de informações gravadas e garantia de anonimato.

10 O conceito de sistema se refere ao conceito de cisgeneridade e, portanto, às tecnologias de organização, estruturação, ordenamento, disciplinamento, punição e recompensa de sujeitos e populações que se enquadram dentro da heteronormatividade e cisgeneridade. Sobre o assunto, ler Vergueiro (2018).



Jovens em medida socioeducativa durante palestra

transformações individuais e comunitárias, materializar desejos, vínculos, projetos de vida, desenvolvimento e sustentabilidade de liberdades. Esse reconhecimento deve se dar pela compreensão dos agentes de opressão que podem ser externos e internos, perpetrados pelo outro e pelo sistema, mas também por nós mesmos/as através dos processos cotidianos de reprodutibilidade de opressões e de autodestruição, que impomos a nós mesmos/as e a outros/as por ignorâncias, irresponsabilidades e violências.

Enquanto alimentarmos uma prática pedagógica fundamentada na opressão ou repressão, a política de atendimento socioeducativo não ultrapassará o lugar de uma política de morte para aqueles/as considerados/as ilegítimos: “A opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida” (FREIRE, 2019, p.90). Pela opressão não preparamos os sujeitos para o amadurecimento, emancipação e desenvolvimento de habilidades para lidar com a vida com toda a sua complexidade. Em contrapartida, pela

socioeducação como prática para a liberdade investimos na capacidade de ampliação dos sentimentos de respeito em relação às diferenças, fomentando o surgimento de um ambiente propício para a valorização da diversidade. E, de certo modo, nas lutas afirmativas intersubjetivas consolidar suas liberdades em múltiplos aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e identitários.

O compromisso revolucionário do/a socioeducador/a não deve se eximir em aprofundar questões consideradas tabus, complexas, para as quais não se têm respostas simples e estáveis, mas devemos investir em suas problematizações para desmistificar preconceitos e estereótipos e, conseqüentemente, possibilitar o surgimento de outros conhecimentos que possam contribuir para reduzir ignorâncias, discriminações e violências. Dispersar desejo e interditar relações, como estratégias opressivas e repressivas, são ações que só contribuem para aumentar sofrimentos, frustrações, medos, revoltas, violências: “Ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam” (FREIRE, 2019, p.105).

Como diz Freire, é necessário que nos percebamos como seres humanos “inconclusos” e instáveis, em movimento incessante e permanente em busca de ampliar horizontes e novas possibilidades de existência, sobretudo no socioeducativo, cujo objetivo principal é a ressignificação de vidas e afastamento de trajetórias historicamente fincadas no ato infracional, na competição, na violência, na falta de diálogo. Então, as questões reveladas pelo mundo dos/as adolescentes devem ser consideradas como pauta da pedagogia socioeducativa e os problemas de gênero e sexualidade não podem ser negligenciados, merecem ser considerados como temas prioritários na perspectiva de garantia dos direitos humanos e sexuais como fundamentais e não secundários (D’ANGELO e HERNANDEZ, 2017).

Ainda que haja, especialmente na CASE Masculina, uma tendência à manifestação de uma heteronormatividade e masculinidade tóxica mais expressiva, os/as educandos/as em ambas as unidades dão sinais de rasuras das visões dominantes e se abrem para novas possibilidades de existências. Entretanto, parece que o medo, o pânico e os ideais dominantes cristalizados de certa maneira impedem e/ou retardam, entre os/as profissionais e a gestão, a consideração desses temas como pré-requisitos para a reflexão pedagógica da medida socioeducativa. Contudo, como nos alerta Paulo Freire: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (2019, p.108).

Considerações finais

Sendo assim, se pretendemos, enquanto socioeducadores/as, que o tempo de privação de liberdade de adolescentes e jovens em conflito com a lei possa contribuir para a ressignificação de suas vidas e a criação de existências menos danosas e mais legais, alguns caminhos devem ser priorizados. Primeiro, assumirmos o caráter normativo institucional da execução da medida socioeducativa como predominantemente pedagógica, que considere a consolidação de uma metodologia educacional problematizadora ao valorizar a emergência de temas complexos a partir da historicidade dos/as educandos/as, considerando-os/as enquanto sujeitos ativos em desenvolvimento passíveis de mudanças, que podem ser catalisadas pela própria rotina multidisciplinar projetada pela Comunidade Socioeducativa.

Diversos/as profissionais entrevistados na pesquisa de campo na FUNDAC apostam em uma perspectiva pedagógica interseccional que contemple temas relevantes para os/as adolescentes e contribuam para ressignificação de aspectos estruturantes da personalidade desses sujeitos, especialmente relacionados à sexualidade, etnia, raça, classe, atos infracionais, mercado ilegal de drogas, autonomia, protagonismos, profissionalização, religião, dentre outros que se constituam como dispositivos importantes para a realização de trocas, diálogos e sensibilização entre educandos/as e profissionais por considerar que a “formação para adolescente é formação para o profissional também”, e, desse modo, proporciona desenvolvimento mútuo, como nos relata “PG”.

Entendem, portanto, que uma rotina socioeducativa predominantemente pedagógica é fundamental para a problematização de questões tabus, sobretudo, pela oportunidade de diálogos que contribuam para a superação de ignorâncias em relação a determinadas questões como a homossexualidade e a transexualidade, que permanecem sob preconceitos e desencadeiam discriminações e outras violências: “Aí você não vai ter um adulto homofóbico, não vai ter um adulto com preconceito por uma causa que ele desconhece. Porque muitas vezes desconhece” (PR).

É, nesse sentido, que a execução da rotina socioeducativa predominante pedagógica no ambiente de privação de liberdade se constitui como um dos principais meios para a atuação interdisciplinar, como diria Antonio Carlos Gomes da Costa (1997), para a materialização cotidiana

da Pedagogia da Presença. As execuções da escola formal, das atividades esportivas, das oficinas de arte-educação e de profissionalização, dos atendimentos psicossociais, por si só, proporcionam uma ambiência para o engajamento de educandos/as e profissionais no projeto de reeducação do outro, de si mesmo e da estrutura organizacional. É através do cumprimento radical dessa rotina socioeducativa predominantemente pedagógica interdisciplinar que se investe em territórios de diálogos e transformações indispensáveis para o enfrentamento dos diversos obstáculos subjetivos, coletivos e institucionais. Entretanto, para a consolidação de um trabalho interdisciplinar no âmbito do socioeducativo, é primordial a superação de hierarquias profissionais e jogos de poderes entre as diversas áreas do conhecimento.

Como relata a profissional “PR”, a cumplicidade entre os/as profissionais das diferentes categorias socioeducativas tem sido fundamental para a atenção integral ao/à educando/a, especialmente porque, ao alinhar os procedimentos operacionais de forma interdisciplinar, potencializa os recursos humanos, materiais e simbólicos no processo educativo. Além disso, são fortalecidos os vínculos entre profissionais, qualificando a execução da medida socioeducativa, e, também, a credibilidade dos/as profissionais junto aos/às educandos/as, pois, segundo ela, ao “perceber uma relação próxima entre os profissionais, que nós não estamos distantes do outro”, “os/as adolescentes percebem que “tá todo mundo trabalhando



Adolescente em curso profissionalizante

junto” e passam a confiar mais na intencionalidade do trabalho socioeducativo: “A gente não precisa ter arma letal nenhuma. Ou não letal. A gente não precisa de *taser*, a gente não precisa de cassetete, a gente não precisa de nada disso. A maior arma que a gente tem é o vínculo.” (PS).

Por isso, a defesa aqui de uma pedagogia engajada, política, radicalmente ética, transgressora, problematizadora, presente, afetiva e revolucionária, no contexto transitório da internação, como principal instrumento para a potencialização do rito de passagem proposto pela medida socioeducativa na perspectiva de desconstrução e reconstrução de sujeitos historicamente destituídos de poder para que possam se apropriar criticamente de suas existências e se tornarem agentes transformadores/as de si mesmos/as e do contexto do qual fazem parte. Uma perspectiva pedagógica que considere as posições políticas dos sujeitos, seja por sexo, gênero, sexualidade, raça, classe, infração, seja por outros marcadores, que promovam mais liberdade, que descolem os indivíduos do lugar de oprimidos, é a principal alternativa para a ressignificação e emancipação de vidas que possam sustentar suas liberdades em coletividade.

Referências

- BARATTA, Alessandro. **Ressocialização ou controle social**: uma abordagem crítica da “reintegração social” do sentenciado. Disponível em: <http://www.ceuma.br/portal/wp-content/uploads/2014/06/BIBLIOGRAFIA.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2020.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Pedagogia da presença**: da solidão ao encontro. Belo Horizonte: Modus Facendi, 1997.
- D’ANGELO, Luisa Bertrami; HERNANDEZ, Jimena de Garay. Sexualidade, um direito (secundário)? Atravessamentos entre sexualidade, socioeducação e punição. **Plural** - Revista do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da USP. São Paulo: v.24.1, 2017, p.78-104.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural Collège de France (1970). São Paulo: Loyola, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 68 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FUNDAC. Instrução normativa nº 01/2018. **Programa Laços**: saúde e sexualidade na MSE. Bahia: 2018. Disponível em: http://www.fundac.ba.gov.br/wp-content/uploads/2018/09/programa_lacos.pdf. Acesso em: 21 set. 2022.

FUNDAC. Portaria nº 351/2018: **Programa LGBTQ+**. Bahia: 2018. Disponível em: <http://www.fundac.ba.gov.br/wp-content/uploads/2019/09/pt351.18.pdf>. Acesso em: 21 set. 2022.

FUNDAC. Portaria nº 61/2017: **Regimento Interno das Comunidades de Atendimento Socioeducativo - CASE**. Bahia: 2017. Disponível em: <http://www.fundac.ba.gov.br/wp-content/uploads/2019/09/RI-pt6117-alterada-pela-Porta-rai-n%C2%BA-133.19.pdf>. Acesso em: 21 set. 2022.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 7-31.

NOGUEIRA, Conceição. **Interseccionalidade e psicologia feminista**. Salvador: Devires, 2017.

SIPIA/SINASE/FUNDAC. **Relatório Anual**. Bahia: 2019.

SOUZA, Simone Brandão. **Lésbicas, entendidas, mulheres viados, ladies**: as várias identidades sexuais e de gênero que reiteram e subvertem a heteronorma em uma unidade prisional feminina da Bahia. Tese de Doutorado. Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2018.

VERGUEIRO, Viviane. **Sou travestis**: estudando a cisgenderidade como possibilidade decolonial. Brasília/DF: Padê editorial, 2018.



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Secretaria da Justiça e Cidadania