



Educação, Socioeducação e Escolarização

**Claudia Lucia Silva Mendes
Elionaldo Fernandes Julião
Soraya Sampaio Vergilio
(ORGANIZADORES)**

Claudia Lucia Silva Mendes
Elionaldo Fernandes Julião
Soraya Sampaio Vergílio
(ORGANIZADORES)

Educação, Socioeducação e Escolarização

DEGASE
Rio de Janeiro
2016

Conselho Editorial

Claudia Lucia Silva Mendes
Elionaldo Fernandes Julião
Janaina de Fatima Silva Abdalla
Soraya Sampaio Vergílio

Comissão Científica

Claudia Lucia Silva Mendes
Elionaldo Fernandes Julião
Soraya Sampaio Vergílio

©**Claudia Lucia Silva Mendes**
Elionaldo Fernandes Julião
Soraya Sampaio Vergílio

Direitos desta edição adquiridos pelo DEGASE. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação, etc., sem a permissão da editora e /ou autor

E24

Educação, Socioeducação e Escolarização/ Claudia Lucia Silva Mendes, Elionaldo Fernandes Julião, Soraya Sampaio Vergílio, organizadores. Rio de Janeiro: Degase, 2017.

368p.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-85-64174-25-2

1. Socioeducação 2. Adolescentes 3. Escolarização 4. Educação I. Mendes, Claudia Lucia Silva. II. Julião, Elionaldo Fernandes. III. Vergílio, Soraya Sampaio.

CDD 362.740981

Claudia Lucia Silva Mendes
Elionaldo Fernandes Julião
Soraya Sampaio Vergílio
(ORGANIZADORES)

Educação, Socioeducação e Escolarização

DEGASE
Rio de Janeiro
2016

Presidenta da República	Michel Temer
Ministra de Estado Chefe Secretaria de Direitos Humanos	Luislinda Valois
Secretária Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente	Claudia de Freitas Vidigal
Coordenador-Geral Programa de Implementação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE	Cláudio Augusto Vieira da Silva
Governador do Estado do Rio de Janeiro	Luis Fernando de Souza
Secretário de Estado de Educação	Wagner Victor
Diretor-Geral Departamento Geral de Ações Socioeducativas DEGASE	Alexandre Azevedo de Jesus
Assessoria de Sistematização Institucional	Claudia Lucia Silva Mendes
Revisão Ortográfica	Antonino Sousa Fona
Revisão Bibliográfica	Lídia da Costa Oliveira
Capa	Gabriela de O. G. Costa
Diagramação e Finalização	Cabriela de O. G. Costa

Educação, Socioeducação e Escolarização

Claudia Lucia Silva Mendes

Elionaldo Fernandes Julião

Soraya Sampaio Vergílio

Organizadores

Assessoria de Sistematização

Institucional - ASIST

Assessora

Claudia Lucia Silva Mendes

Equipe Técnica

Aderaldo Pereira dos Santos

Alinne Pereira da Costa

André Luiz Porfiro

Antonino Souza Fona

Carlos Víctor dos Santos

Danielle Torres

Fernando Diaz Picamilho

Gabriela de O. Gonçalves Costa

Jean Maciel Xavier

Leandro Soares de Sousa

Lilian Cristina da S. Ramos Casimiro

Maria Tereza Azevedo Silva

Raul Japiassu Camara

Rodolfo Souza

Sandra Maria Soares Pinheiro Mirabelli

Soraya Sampaio Vergilio

Apoio Técnico Administrativo

Lilian Zimbardi

Sumário

APRESENTAÇÃO	11
Claudia Lúcia Silva Mendes Elionaldo Fernandes Julião Soraya Sampaio Vergílio	
AS RELAÇÕES ENTRE OS SENTIDOS DO TRABALHO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES	18
Jaqueline Ventura	
ESCOLARIZAÇÃO E SOCIOEDUCAÇÃO: CONVERSAS SOBRE MARCADORES SOCIAIS E TRABALHO DOCENTE EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	39
Camila Simões Rosa Elenice Maria Cammarosano Onofre Joana D Arc Teixeira Kátia Aparecida da Silva Nunes Miranda Willian Lazaretti da Conceição	
ESCOLARIZAÇÃO E SOCIOEDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES SOB A ÓTICA DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL	59
Regina Coeli	
O POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA SOCIOEDUCAÇÃO: OUTRAS INTERVALAÇÕES POSSÍVEIS PARA UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL DE CURRÍCULO	76
Claudia Miranda	
GÊNESE E TRAJETÓRIA DAS DESIGUALDADES DE RAÇA/ETNIA E GÊNERO NA ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI	94
Dayse Marcello	
CULTURA DE PAZ, EDUCAÇÃO E PRÁTICAS RESTAURATIVAS	111
Cristina Danielle Pinto Lobato	
ADOLESCENTES INFRATORES BRASILEIROS: DESAFIOS PARA A SOCIOEDUCAÇÃO	125
Janaina Specht da Silva Menezes Paulo Fernando Lopes Ribeiro	

LIMITES DESAFIADORES À ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO Suely Soares da Fonseca	146
A EXECUÇÃO AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO EM CAMPOS DOS GOYTACAZES-RJ: APONTAMENTOS SOBRE A SUA DIMENSÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA Juliana Thimóteo Nazareno Mendes	164
LIBERDADE DESASSISTIDA: CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS ACERCA DO CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO - LIBERDADE ASSISTIDA. Lívia Velasco Santos	184
GÊNERO E SEXUALIDADE: O QUE A SOCIOEDUCAÇÃO TEM A VER COM ISSO? Jimena de GarayHernandez Gabriela Salomão Alves Pinho Luisa Bertrami D'Angelo Anna Paula Uziel	203
O SIGNIFICADO DA ESCOLA EM UMA UNIDADE SOCIOEDUCATIVA DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: O OLHAR DOS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM Márcia Cristiane dos Santos Lima	220
A APROPRIAÇÃO DA INFORMAÇÃO NO AMBIENTE SOCIOEDUCATIVO: A LEITURA FEITA PELO DESENHO Danielle Torres de Souza Alves Mara Helena Forny Mattos Filha	241
A SEXUALIDADE NO CUMPRIMENTO DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO: COMO OS ADOLESCENTES SÃO VISTOS NESSE EXERCÍCIO? Hebe Signorini Gonçalves Aline Monteiro Garcia Camila Macedo Martins Fernanda Bottari L. dos Santos Letícia de Oliveira Florencio	255

PSICOLOGIA E MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: 271
UMA NOVA DISCIPLINA

Ana Maria Corrêa Martins

Bruna Falcão

Dália Carolina Morales

Ingrid Cerqueira

Natália Silva

Patrícia Lemos

Raquel Leite

Rejane Dias

Ruggeri R. Tavares

Elis Regina Castro Lopes

SOCIOEDUCAÇÃO E A MULTIPLICIDADE DE PAPÉIS 287
DA MULHER

Fernanda Borges Soutto Mayor

Giuliana Volfzon Mordente

Hebe Signorini Gonçalves

APRESENTAÇÃO

O Seminário Internacional Socioeducativo e o Seminário Estadual Socioeducativo, organizados pelo Departamento Geral de Ações Socioeducativas do estado do Rio de Janeiro (DEGASE), através da Assessoria de Sistematização Institucional e Escola de Gestão Socioeducativa Paulo Freire, e pela Universidade Federal Fluminense (UFF), através do Grupo de Trabalho e Estudos sobre Políticas de Restrição e Privação de Liberdade, faz parte de um projeto que tem como proposta ampliar as discussões sobre as políticas socioeducativas no Brasil, possibilitando a formação continuada de servidores que atuam nas políticas de garantia de direitos de crianças e jovens, assim como de pesquisadores, estudiosos e profissionais da sociedade civil organizada interessados no tema.

Em 2012, DEGASE e UFF, através de cooperação técnica, iniciaram ações de estudos, pesquisas e formação continuada de profissionais do Sistema Socioeducativo do estado Rio de Janeiro e de pesquisadores interessados no tema.

A parceria tem gerado frutos, sendo o principal ter tornado o estado do Rio de Janeiro um dos principais centros de divulgação e difusão de estudos sobre políticas de restrição e privação de liberdade do Brasil e da América Latina, a partir do debate de temas como *Juventudes, Políticas Públicas e Medidas Socioeducativas; Delinquência Juvenil, Políticas Públicas e Direitos Humanos; Diversidade, Violência e Direitos Humanos; Educação, Escolarização e Socioeducação*. Tem reunido profissionais de diversos países como Portugal, Estados Unidos, Argentina, Colômbia, Chile e Uruguai.

A urgência em ampliar a discussão sobre as juventudes, sobretudo aquelas em situação de restrição e privação de liberdade, principalmente em cumprimento de Medida Socioeducativa, bem como dar visibilidade às diversas questões que atravessam o cotidiano das políticas e instituições responsáveis por esses milhares de jovens brasileiros e latino-americanos tem sido o foco deste evento, desde a sua primeira edição.

A necessidade de consolidar espaços de discussão sobre temas relevantes à Socioeducação, bem como a articulação entre saberes produzidos no âmbito da “Academia” e no fazer cotidiano das instituições socioeducativas e a reflexão crítica são alguns dos pilares que fundamentam a execução dos seminários, principalmente refletindo sobre novos aportes teóricos.

Fruto das discussões realizadas no VI Seminário Estadual Socioeducativo, este livro tem como objetivo reunir 17 artigos produzidos por profissionais, pesquisadores e estudiosos debatendo o tema “Educação, Escolarização e Socioeducação”. A presente publicação está dividida em quatro eixos.

O primeiro eixo “Escolarização” inicia com o artigo *As relações entre os sentidos do trabalho e a educação de jovens e adultos trabalhadores*, de Jaqueline Ventura. A autora apresenta uma reflexão crítica sobre as relações entre os conceitos de trabalho e a política pública de Educação Básica voltada para a escolarização de jovens e adultos da classe trabalhadora no Brasil. Nele tece considerações acerca do conceito de trabalho e sua centralidade como ação humana. Aponta a Educação Integral como fundamental para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) repensarem sua condição de vida, com possibilidade de revisão, ação e transformação de sua realidade.

No artigo *Escolarização e Socioeducação: conversas sobre marcadores sociais e trabalho docente em espaços de privação de liberdade*, Camila Simões Rosa, Elenice Maria Cammarosano Onofre, Joana D’Arc Teixeira, Kátia Aparecida da Silva Nunes Miranda e Willian Lazaretti da Conceição buscam, à luz de alguns marcadores sociais da diferença, com enfoque para raça, gênero e classe, apresentar o processo de escolarização para jovens em cumprimento de Medida Socioeducativa na perspectiva da interseccionalidade, com vistas a desvelar e melhor compreender a realidade do Sistema Socioeducativo.

Através do artigo *Escolarização e Socioeducação: reflexões sobre a construção de identidades sob a ótica da Orientação Educacional*, Regina Coeli de Jesus trata da escolarização e Socioeducação

como processos que se efetivam pela construção de identidades, principalmente refletindo sobre questões que envolvem o socioeducando e o pedagogo. Segundo a autora, esta reflexão parte de pressupostos da Orientação Educacional, da Pedagogia da Presença e o da construção da identidade do pedagogo no Sistema Socioeducativo. As reflexões apresentadas são frutos do trabalho desenvolvido em uma unidade socioeducativa de semiliberdade do Sistema Socioeducativo do estado do Rio de Janeiro.

No eixo “Políticas públicas / Projeto Político-Pedagógico”, Claudia Miranda, propõe no artigo *O Político-Pedagógico na Socioeducação: outras intervalações possíveis para uma perspectiva decolonial de currículo* discutir as possibilidades reais de indagarmos sobre quais movimentos curriculares podemos idealizar para um Projeto Político-Pedagógico de intervenção intervalar nas escolas socioeducativas.

No artigo *Gênese e trajetória das desigualdades de raça/etnia e gênero na escolarização de adolescentes em conflito com a lei*, Dayse Marcello, a partir de dados estatísticos, relatórios e dados de pesquisas, reflete sobre as origens e trajetória das desigualdades raciais e de gênero e como elas estão presentes na escolarização de adolescentes em conflito com a lei. Em linhas gerais, argumenta sobre a relevância do papel da escola e os desafios apontados, propondo a construção de caminhos alternativos para oferta de uma escolarização pautada na valorização das diferenças, dos direitos e na construção de identidades positivas.

No artigo *Cultura de Paz, Educação e práticas restaurativas*, Cristina Lobato sistematiza os recentes atos normativos pertinentes à temática da proteção da criança e do adolescente que conduzem a uma mudança de paradigma para todos os atores que se relacionam com esses sujeitos em desenvolvimento, principalmente na perspectiva da Cultura de Paz. Em linhas gerais, apresenta reflexões sobre práticas restaurativas no contexto escolar e no âmbito da execução de Medidas Socioeducativas.

No eixo “Limites e desafios para a Socioeducação”, Janaina Specht da Silva Menezes e Paulo Fernando Lopes Ribeiro,

através do artigo *Adolescentes infratores brasileiros: desafios para a Socioeducação*, propõem uma reflexão sobre a educação relacionada aos adolescentes e jovens envolvidos com a prática de atos infracionais, tendo como aporte metodológico as pesquisas bibliográfica, documental e de campo, e, como fio condutor, algumas abordagens da mídia e os processos de higienização social associados a esses adolescentes e jovens, especialmente durante a realização de grandes eventos no país. Destacam, entre outros resultados, a necessidade da Socioeducação ampliar seus limites, buscando, na integração entre os profissionais, formas de efetivar e potencializar sua (atu)ação.

No artigo *Limites desafiadores à atuação do assistente social no Sistema Socioeducativo*, Suely Soares da Fonseca analisa os limites da ação do Serviço Social, considerando os depoimentos de assistentes sociais e os desafios frente à realidade das políticas sociais, através da sua experiência de estágio.

Já em *O compromisso ético-político de assistentes sociais no trabalho com adolescentes em cumprimento de Medidas Socioeducativas em meio aberto na cidade do Rio de Janeiro: algumas considerações*, Elizabeth Souza de Oliveira faz uma análise das orientações ético-políticas e competências técnico-operativas do profissional de Serviço Social na Política de Assistência Social. O objetivo do artigo, segundo a autora, é apresentar uma reflexão crítica e contemporânea a respeito do atendimento ofertado nos Centros de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS).

Através do artigo *A execução das Medidas Socioeducativas em meio aberto em Campos dos Goytacazes-RJ: apontamentos sobre a sua dimensão político-pedagógica*, Juliana Thimóteo Nazareno Mendes propõe realizar uma reflexão sobre os desafios dos processos de Socioeducação em meio aberto. Segundo Juliana, este debate se faz importante visto que estas medidas têm prevalência sobre a de privação de liberdade, portanto, sua eficiência pode vir a contribuir tanto para a diminuição dos casos de reincidência, como para que esses adolescentes que cometeram ato infracional possam, em um curto espaço de tempo, repensar sua atitude e construir outras

formas de inserção social que não pela via da infração.

No artigo *Liberdade desassistida: considerações críticas acerca do cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto - liberdade assistida*, Livia Velasco Santos discute o trabalho realizado com os adolescentes autores de ato infracional e suas famílias durante o cumprimento de Medida Socioeducativa em meio aberto, sobretudo a Liberdade Assistida.

Jimena de Garay Hernandez, Gabriela Salomão Alves Pinho, Luísa Bertrami D'Angelo, Carolina Sette Pereira e Anna Paula Uziel propõem, através do artigo *Gênero e sexualidade: o que a Socioeducação tem a ver com isso?*, apresentar pesquisa sobre sexualidade na contemporaneidade que vem sendo desenvolvida em algumas unidades do DEGASE. Trazem como proposta discutir gênero e sexualidade na Socioeducação que tradicionalmente estão focados em dois temas: gravidez e prevenção de DST/AIDS, reduzindo a sexualidade das/os jovens praticamente a riscos, intimamente ligada ao processo de reprodução, restrita à penetração e de cunho organicista.

No eixo “Socioeducação e Representações sociais”, através do artigo *o significado da escola em uma unidade socioeducativa de privação de liberdade: o olhar dos sujeitos da aprendizagem*, Márcia Cristiane dos Santos Lima apresenta os resultados de uma pesquisa que discute o olhar dos sujeitos da aprendizagem sobre a escola que funciona na unidade de privação de liberdade do Sistema Socioeducativo do estado do Rio de Janeiro – CAI Belford Roxo.

Já em *A apropriação da informação no ambiente socioeducativo: a leitura feita pelo desenho*, Danielle Torres de Souza Alves e Mara Helena Forny Mattos Filha apresentam algumas questões que envolvem, na leitura de livros ilustrativos, a análise da apropriação da informação pelos jovens das unidades do Sistema Socioeducativo do estado do Rio de Janeiro, através do Centro de Socioeducação Dom Boscoe do Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente de São Gonçalo.

De acordo com SINASE (Lei 12.594/2012), a visita íntima é direito dos adolescentes internados em instituições

socioeducativas. Entretanto, no Sistema Socioeducativo do estado do Rio de Janeiro, esse direito ainda não é garantido. Em *A sexualidade no cumprimento da medida socioeducativa de internação: como os adolescentes são vistos nesse exercício*, Hebe Signorini Gonçalves, Aline Garcia, Camila Macedo, Fernanda dos Santos e Letícia Florencio apresentam o resultado do projeto “Parcerias”, realizado no Sistema Socioeducativo do estado do Rio de Janeiro. Através do olhar dos profissionais da instituição, o projeto visa refletir sobre a sexualidade dos adolescentes em situação de internação.

Através do artigo *Psicologia e Medidas Socioeducativas: uma nova disciplina*, Ana Maria Corrêa Martins, Bruna Falcão, Dália Carolina Morales, Ingrid Cerqueira, Natália Silva, Patrícia Lemos, Raquel Leite, Rejane Dias, Ruggeri. Tavares e Elis Regina Castro Lopes apresentam uma pesquisa realizada com alunos que cursaram a disciplina “Psicologia e Medidas Socioeducativas” em uma Faculdade no Rio de Janeiro. O artigo tem como objetivo refletir sobre a importância do estudo da Socioeducação para a formação de psicólogos, tema pouco explorado e discutido nos cursos de graduação em Psicologia.

Encerrando a obra, o artigo *Socioeducação e a multiplicidade de papéis da mulher*, de Fernanda Soutto Mayor, Giuliana Volfzon Mordente e Hebe Signorini Gonçalves analisa uma questão levantada com frequência nos grupos semanais com adolescentes em conflito com a lei em cumprimento de medida de internação: o lugar que estes adolescentes destinam às mulheres de suas vidas, sendo elas suas mães e namoradas. A partir dos Diários de Campo, registros dos encontros, os autores debruçaram-se em diversas falas que demonstram a cultura da violência contra a mulher presente no cotidiano destes jovens. Considerando a gravidade da questão, trazem como hipótese a importância da escola e da escolarização tanto para a construção e reiteração, quanto para a crítica de tal paradigma.

Esperando que esta obra possa contribuir com as discussões sobre as políticas de restrição e privação de liberdade

de jovens na sociedade contemporânea, agradecemos a todos que contribuíram para esta publicação. Em especial, aos autores que disponibilizaram suas palestras e artigos.

Boa leitura a todos!

Claudia Lúcia Silva Mendes

Elionaldo Fernandes Julião

Soraya Sampaio Vergílio

AS RELAÇÕES ENTRE OS SENTIDOS DO TRABALHO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES

Jaqueline Ventura

INTRODUÇÃO

Os ninguéns
Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.
Que não são, embora sejam.
Que não falam idiomas, falam dialetos.
Que não fazem arte, fazem artesanato.
Que não são seres humanos, são recursos humanos.
Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da
imprensa local.
Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.
(GALEANO, 2002, p. 71)

A breve epígrafe retirada de *O livro dos abraços*, de Eduardo Galeano, objetiva delinear a presença dos ninguéns na vida social latino-americana, visto evidenciar que a condição de ninguéns é uma produção social de sociedades desiguais. No processo de produção da vida social, a humanidade se empenha todos os dias para viver. Multiplicam-se as estratégias de sobrevivência à medida que se intensificam a precarização e a exploração, configurando de forma complexa e fragmentada, hoje, os mundos do trabalho em que a classe trabalhadora está imersa. São trabalhadores assalariados, autônomos, associados, etc. imersos nos mais variados contextos e formas de produção da existência, grande parte sem nenhum vínculo empregatício. No livro mencionado, em outra poesia, *O sistema/1*, o poeta uruguaio sentencia que “as bancarrotas são socializadas, os lucros são privatizados. O dinheiro é mais livre que as pessoas. As pessoas estão a serviço das coisas” (GALEANO, 2002, p. 129), sendo, portanto, imprescindíveis para a reversão dessa lógica não apenas a minimização dos efeitos do sistema, mas também uma transformação profunda da sociedade.

Nesse cenário, interessa-nos, particularmente, a política pública de educação básica voltada aos jovens e adultos da classe trabalhadora, nosso objeto de estudo; a educação desses ninguém de que nos fala Galeano (2002) ou dos oprimidos nos termos utilizados por Freire (2004). Os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) são trabalhadores com baixa ou nenhuma escolarização. Frequentam os cursos de EJA adultos, jovens e idosos cujas condições socioeconômicas não permitiam o acesso ou a conclusão do processo de educação básica. Observa-se que os adultos são, geralmente, marcados pela inserção precoce e precarizada no processo produtivo. Há, também, jovens recém-egressos do ensino regular diurno, evadidos, repetentes ou expulsos, em geral, prematuramente empurrados para a EJA, muitos conciliando escolarização e alguma ocupação no mercado de trabalho. Não raro quase todos repetem a “sina” de seus pais quanto ao chamado fracasso escolar. Há, ainda, os idosos, muitos com uma trajetória de trabalho no campo e uma experiência migratória que, embora aposentados, muitas vezes ainda são compelidos a criar estratégias para manter-se e/ou contribuir com o orçamento da família. Diferentes identidades, constituídas a partir de formas diversas de inserção na vida em sociedade, mas tendo em comum o fato de serem pessoas marcadas pela desigualdade que caracteriza a sociedade de classes. Por isso, para a caracterização dos sujeitos da EJA, o termo “trabalhador” não é apenas um atributo, mas um fundamento primordial para o entendimento da sua configuração, enquanto educação básica, no âmbito de uma ordem social injusta e desigual.

O presente trabalho desenvolve algumas reflexões críticas acerca das relações entre os mundos do trabalho e a Educação de Jovens e Adultos, a partir de estudos realizados sobre a formação humana no campo *Trabalho e Educação*. Nesse horizonte de análise, busca-se discutir a educação, apreendendo elementos fundamentais para extrapolar a concepção burguesa de trabalho, sob um viés utilitarista, recorrentemente hegemônica no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, pretendemos demonstrar que, quando ocorre uma aproximação, com base em

uma concepção reducionista do trabalho, consequentemente a educação – no caso a EJA, principalmente através de programas que incidem na escolarização – fica circunscrita a uma perspectiva instrucional e conformadora da divisão social do trabalho, nos limites da ordem social do capital.

O artigo se divide em três seções. A primeira dedicada à contextualização histórica mediante um *cenário atual da EJA no governo federal: um breve balanço*, na qual se realiza uma síntese das principais políticas federais atuais voltadas para a EJA. A segunda, *Trabalho e EJA: para além da ocupação*, em que são tecidas considerações acerca do conceito de trabalho e sua centralidade como ação humana, considerado fundamental para o escopo deste estudo e, por fim, a *EJA como educação da classe trabalhadora*, em que se procura demonstrar a importância de reconhecer o pertencimento de classe dos diversos sujeitos da EJA.

CENÁRIO ATUAL DAS POLÍTICAS DO GOVERNO FEDERAL PARA A EJA: UM BREVE BALANÇO

No Brasil, as políticas emergenciais marcaram, historicamente, a construção da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A negação do direito à educação, inscrita em um processo mais amplo de negação de outros direitos, marcou e ainda marca a vida da maioria da população brasileira. Nesse contexto, o país chega ao século XXI muito distante da universalização da educação básica, sobretudo no que se refere à garantia de condições de permanência e de oferta igualitária de educação de qualidade socialmente referenciada para todos¹.

Entre os muitos desafios colocados, nos dias de hoje, para a Educação de Jovens e Adultos, está a tarefa política e pedagógica de transpor as concepções reducionistas sobre essa modalidade, bem como a de conferir às ações da EJA, desenvolvidas no âmbito da educação escolar, uma qualidade (no sentido de uma proposta pedagógica que incorpore a sua especificidade) à altura do seu reconhecimento oficial. Isso porque, formalmente, a EJA foi

1 Segundo dados da PNAD de 2014, a taxa de analfabetismo entre a população com 15 anos de idade ou mais é de 8,3%, o que significa cerca de 13 milhões de pessoas.

contemplada na legislação em vigor como direito à modalidade de ensino nos níveis fundamental e médio, independentemente da idade, ou seja, sendo conceituada legalmente como direito à escolarização (Constituição de 1988, a LDB nº 9.394/1996 e o Parecer CNE/CEB nº 11/2000). Embora haja o reconhecimento nos dispositivos legais e normativos quanto à obrigatoriedade, à gratuidade e à especificidade da EJA, ainda cabe às novas gerações enfrentar o desafio de torná-la uma política de educação pública efetiva e institucionalizada, no âmbito do sistema educacional, com qualidade socialmente referenciada para todos os sujeitos que a compõem, como direito à modalidade da educação básica².

A trajetória histórica da EJA (VENTURA, 2011) demonstra que esta tem sido marcada por ocupar um lugar marginal no sistema educacional, historicamente, a EJA foi relegada a segundo plano pela política educacional, dos vários níveis de governo, sendo ofertada, recorrentemente, sob a forma de campanhas, programas ou projetos, em geral, marcados pela visão de uma ação rápida, de baixo custo, sem garantia de continuidade. Enfim, pautada por uma concepção de educação minimalista para trabalhadores que estudam precariamente. A vinculação da EJA às frações mais empobrecidas da classe trabalhadora explica muito da sua tradição histórica marcada por características como: ações paralelas ao sistema regular de ensino, alvo de políticas descontínuas e de iniciativas aligeiradas. “De modo geral, persistem os velhos vícios: a permanência da alfabetização isolada da educação básica, a concepção de ensino supletivo e de ensino regular noturno, a improvisação de recursos materiais e humanos nas escolas etc.” (IDEM, p. 92). Para contextualizar essa problemática, julgamos oportuno recuperar, de forma breve, as recentes políticas de âmbito nacional, pautadas pelo governo federal, que marcam mais recentemente a educação de jovens, adultos e idosos que estudam na EJA.

2 Segundo Volpe (2010), o financiamento da EJA no período de 1996 a 2006 comprova a escassez de recursos públicos atribuídos à modalidade e afirma que, nos três níveis administrativos (federal, estadual e municipal), os gastos com a EJA mantiveram-se muito baixos em comparação a outros níveis e outras modalidades de ensino

Nota-se, nas políticas de EJA oriundas do governo federal na contemporaneidade (a partir de 2003), que, embora tenha ocorrido a ampliação do acesso, a política educacional para a EJA tornou-se ainda mais sobreposta. Ela é fruto, basicamente, de um processo de ampliação da oferta que prioriza o alargamento de programas e projetos de baixa institucionalidade, ofertados para o público da EJA, focalizados em beneficiários específicos (com particular ênfase na juventude) e vinculados (direta ou indiretamente) à escolarização e/ou a algum tipo de educação profissional. Não superam, portanto, a cultura das políticas fragmentadas iniciada na década anterior. Entre as várias iniciativas, atualmente, destacam-se: Programa Brasil Alfabetizado (PBA), Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM)³, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o Plano Nacional de Qualificação ou Programa Nacional de Qualificação Social e Profissional (PNQ) e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)⁴.

Nesse horizonte, compreendemos que, de uma maneira geral, todos esses programas constituem exemplos da mesma concepção de política educacional frágil e passível de rápida descontinuidade, voltada para a parcela mais empobrecida da população. Desde meados dos anos de 1990, com a consolidação da hegemonia neoliberal no Brasil, constata-se que a União empreendeu uma política educacional com ações pautadas em elementos comuns que podem ser assim sintetizados: 1) focalização: quanto ao público a que se destina, ou seja, reduzido alcance quantitativo e direcionado a públicos cada

3 O ProJovem Integrado compreendeu quatro linhas de atuação distintas: ProJovem Urbano; ProJovem Campo-Saberes da Terra; ProJovem Trabalhador e ProJovem Adolescente Serviço Socioeducativo.

4 O atual PRONATEC segue a lógica das modalidades de Pronatec: Pronatec Brasil sem Miséria, Pronatec Turismo, Pronatec EJA, Pronatec Campo e Pronatec Trabalhador. Cada uma dessas modalidades terá um ministério responsável pelo seu gerenciamento e terá um público diferenciado.

vez mais específicos; 2) fragmentação: quanto à forma de oferta, ou seja, ações desarticuladas e dispersas em variados órgãos governamentais e entre ações do governo com a sociedade civil; 3) minimização da formação: expressa na oferta de reduzido percurso educativo, tanto quantitativa quanto qualitativamente, ou seja, com características predominantes de formação para o trabalho simples⁵.

Persiste, ainda, nas práticas de educação escolar da EJA, o paradigma compensatório, preparador de recursos humanos, que inspirou o modelo aligeirado do ensino supletivo, ou seja, ainda vigoram, em grande parte do território nacional, modelos pedagógicos anacrônicos empreendidos geralmente com escassez e improvisação de recursos materiais e humanos (DI PIERRO, 2010). Se, por um lado, é preciso garantir o direito de acesso à educação para todos, com as secretarias estaduais e municipais de educação assumindo suas responsabilidades no que se refere à ampliação das matrículas na EJA nas redes públicas de ensino, por outro, é fundamental suplantiar concepções e ações, construídas historicamente, que entendem a EJA como uma educação que pode ser eventual e de menor qualidade.

As altas taxas de analfabetismo no país, assim como os indicadores das avaliações de aprendizagem do Programa Brasil Alfabetizado, não deixam dúvidas quanto à baixa efetividade das estratégias de governo para a elevação de escolaridade da população, baseadas em concepções restritas de alfabetização e organizadas sob a forma de ações emergenciais⁶. Enfim, muito se

5 Em sociedades de classes, o trabalho é dividido em simples e complexo. Segundo Marx (1980, p.51) “o trabalho humano mede-se pelo dispêndio da força de trabalho simples, a qual, em média, todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo. O *trabalho simples médio* muda de caráter com os países e estágios de civilização, mas é dado numa determinada sociedade. Trabalho complexo ou qualificado vale como trabalho simples potenciado ou, antes, multiplicado, de modo que uma quantidade de trabalho qualificado é igual a uma quantidade maior de trabalho simples”.

6 Pode-se afirmar que, com diferenças de intensidade, variações e formatos, convivemos com a lógica das campanhas desde a década de 1940 aos dias atuais. Como, por exemplo, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA (1947), a Campanha Nacional de Educação Rural – CNEA (1952), o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral (1971), o Programa Alfabetização Solidária – PAS (1996) e, também, o Programa Brasil Alfabetizado – BA (2003).

tem a avançar para a construção, em âmbito nacional, na oferta significativa de educação escolar regular para jovens, adultos e idosos da classe trabalhadora⁷. Dessa forma, a EJA apresenta mudanças e continuidades, rearranjos da mesma lógica que preside as políticas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a qual consiste em atender às necessidades de sociabilidade do próprio capital.

Enfrentar esse desafio não é uma tarefa simples, mas é necessário ser retomada e inscrita no contexto de luta em defesa da educação pública. Por um lado, é preciso reconhecer que a Educação de Jovens e Adultos se configura como uma modalidade da educação básica para aqueles aos quais a educação foi negada. Para assegurar esse direito à escolarização (acesso, permanência e aprendizagem), é necessária uma organização própria quanto à estrutura, à duração, ao currículo, enfim, um modelo pedagógico que confira uma identidade própria aos cursos de EJA. Por outro lado, é fundamental reconhecer que a EJA se situa no âmbito das lutas por justiça social ao pretender uma formação para a produção da vida e não apenas para o mercado de trabalho. Sendo assim, uma das principais funções sociais da EJA é a construção de um processo educacional comprometido integralmente com o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, no qual os educandos se reconheçam como sujeitos, histórico-sociais, capazes de compreender e transformar as relações sociais.

TRABALHO E EJA: PARA ALÉM DA OCUPAÇÃO

Compreendemos que a Educação de Jovens e Adultos é determinada, historicamente, pelo modo de produção capitalista, sua compreensão, portanto, não pode ser apartada das relações histórico-sociais. É preciso situá-la naquilo que tem caracterizado a expansão capitalista no nosso país, isto é, o desenvolvimento dependente, desigual e associado ao grande capital, instrumento

⁷ Apesar de prescrita na LDBEN (nº 9.394/96, Título III, Art.4º VI e VII), a perspectiva de educação escolar regular para jovens e adultos adequada às condições do educando, às suas necessidades e disponibilidades, garantindo condições de acesso e permanência na rede pública de ensino, ainda não se fez realidade.

de viabilização da inserção subalterna do Brasil na divisão internacional do trabalho.

Nesse sentido, embora exista uma vasta bibliografia sobre a história da EJA (GÓES, 1980; PAIVA, 2003; BEISIEGEL, 2004; entre outros), são raras as investigações que a caracterizam como um campo de disputa entre capital e trabalho. Como consequência, apesar de as questões vinculadas ao mundo do trabalho terem sido presença constante nas ações políticas e sociais relativas à EJA, o conceito de trabalho e de classe social costuma ser negado ou secundarizado. Esse fenômeno é analisado por Rummert (2006, p. 257), quando a autora assinala que:

[...] a historiografia referente a essa modalidade de ensino não confere centralidade à temática do trabalho e à sua divisão no modo de produção capitalista. [...] em seus registros, a incorporação naturalizada da divisão social do trabalho, bem como da decorrente distinção da formação para o trabalho simples e para o trabalho complexo e da distribuição diferenciada do conhecimento, reguladas de forma direta ou indireta pela lógica dominante, mesmo nas iniciativas que apresentam cariz contra-hegemônico.

Para a autora, essa visão histórica contribuiu para as incorporações naturalizadas da distribuição diferenciada do conhecimento, reguladas de forma direta ou indireta pela lógica dominante na política, na teoria educacional e na prática pedagógica para jovens e adultos trabalhadores.

O trabalho é reconhecido tanto pela LDB quanto pelo Parecer CNE/CEB no 11/2000 como referência fundamental para a elaboração de projetos pedagógicos nos cursos de EJA. Desse modo, ao caracterizarem a especificidade desses cursos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos afirmam que “o projeto pedagógico e a preparação dos docentes devem considerar, sob a ótica da contextualização, o trabalho e seus processos e produtos desde a mais simples mercadoria até seus significados na construção da vida coletiva”, sublinhando que o trabalho merece especial destaque nos currículos de EJA.

Tal reconhecimento é importante, mas não suficiente. Convém, por isso, enfatizar que pensar o currículo da Educação de Jovens e Adultos, a partir da relação desta com o trabalho, em uma perspectiva crítica, exige não apenas o reconhecimento formal de sua existência, mas também perceber que, para que a relação entre o trabalho e a EJA seja profícua, é preciso compreender que o trabalho é a mediação entre o homem e o objeto a ser conhecido e que a apropriação social do conhecimento assim produzido é o que lhe confere significado. Sendo assim, é por meio do trabalho que o ser humano constrói sua própria história, acumulando conhecimentos e transformando a natureza e a sociedade.

A partir dessas preocupações, algumas indagações se fazem necessárias: quais concepções de trabalho estão presentes nas políticas para a EJA? Quando são abordadas na EJA questões pertinentes ao mundo do trabalho? Quando se defende uma formação para o trabalho integrada à EJA, a que trabalho está se referindo? Enfatiza-se apenas o trabalho enquanto mercadoria alienada, ou seja, venda da força de trabalho, ou o trabalho enquanto relação social fundamental do homem na apropriação e na transformação do mundo e de si mesmo? Tais questões não são secundárias. Em geral, temos em mente apenas a mercadoria que é a forma de manifestação do trabalho na sociedade capitalista. Como decorrência, nota-se que, quando trabalho e EJA se aproximam numa proposta curricular, trata-se, geralmente, de uma aproximação a partir da visão do trabalho como coisa, ou seja, uma aproximação que incorpora de forma naturalizada a divisão social do trabalho no modo de produção capitalista e que não apresenta uma dimensão crítica na abordagem do trabalho e da formação do trabalhador. Consequentemente, limita-se o debate à formação profissional básica e à geração de renda. Essas perspectivas reproduzem na organização da educação a divisão social estabelecida, o que tem concorrido para a manutenção da dualidade estrutural da educação.

Dessa forma, a relação entre trabalho e educação na Educação de Jovens e Adultos vem sendo abordada, em grande parte das experiências ao longo da sua trajetória histórica,

tomando predominantemente a sua forma atual, ou seja, sob a forma de trabalho alienado. Como decorrência da ausência de reflexão sobre o amplo significado do conceito de trabalho, este tem sido reduzido a sinônimo de emprego ou ocupação.

Para um tratamento crítico da análise das relações que, hoje, se estabelecem entre trabalho e Educação de Jovens e Adultos, é preciso destacar que trabalho diz respeito, especificamente, aos homens e às mulheres. Diferentemente dos outros animais, que usam apenas seus instintos, a constituição do humano dá-se, no ato de produção contínua da sua existência, pelo trabalho. Esse processo de produção da existência humana é concomitantemente a ação de produção de saberes decorrentes dessas experiências. Referimo-nos à categoria “trabalho” enquanto produção da existência do homem, independente das formas de sociedade, ou seja, como necessidade social-ontológica de mediação entre homem e natureza, satisfazendo suas necessidades no processo de produção e reprodução das condições de sua existência (MARX, 1980, p. 202).

É importante mencionar que o modo dominante de apreender e de orientar a relação trabalho e educação na EJA tem passado, muitas vezes, mesmo por aqueles que se dizem progressistas, pela dimensão moralizante, “tão ao gosto da moral burguesa, onde o trabalho manual e o intelectual aparecem como igualmente dignos, formadores do caráter e da cidadania” (FRIGOTTO, 2004, p. 16). Essa visão traz como consequência uma perspectiva pragmática de trabalho e, desse modo, por fim, a ênfase recai na educação para o trabalho.

Convém enfatizar a importância de ir além, considerando as dimensões histórica e ontológica do trabalho. Desse modo, na dimensão histórica, constata-se o caráter limitador da forma atual, mas, simultaneamente, percebe-se que sua forma atual foi historicamente construída, portanto, sendo passível também de transformação pelos homens. Além disso, considerando a dimensão do trabalho como categoria ontológica da práxis humana, constata-se que é por meio do trabalho que os seres humanos transformam a natureza e se relacionam com outros

homens para a produção da sua existência. É importante salientar que as duas dimensões do trabalho, a ontológica e a histórica, não são antagônicas. A dimensão ontológica⁸ pressupõe a histórica, ou seja, uma dada formação em sua historicidade.

O trabalho é força motora que proporciona ao homem apropriar-se da natureza e constituir-se enquanto gênero humano. Categoria que funda a ontologia do ser social, cuja centralidade determina a vida humana em todas as formas sociais.

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza [...]. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. (MARX, 1980, p. 202).

Nessa perspectiva, o homem, ao imprimir “ao material o projeto que tinha conscientemente em mira”, diferencia-se qualitativamente dos outros animais, constitui o modo de existir exclusivamente humano e torna-se um produtor de conhecimento e cultura. A compreensão desse vínculo entre atividade material e produção intelectual é fundamental: a produção de conhecimentos pela humanidade está atrelada à forma como os homens produzem a sua existência por meio do trabalho. Isso explica a falsa dicotomia “mundo do trabalho” e “mundo da cultura” que marca a sociedade de classes e, em especial, a sociedade capitalista. Nesse sentido, o fato de os possuidores dos meios de produção e seus representantes serem os detentores do saber científico, enquanto aos vendedores de força de trabalho cabe o saber prático, adquirido na experiência do trabalho vivo, deve ser entendido a partir do modo como os homens organizam a produção da sua vida material (SAVIANI, 2007).

8 A ontologia do trabalho é anterior ao marxismo. Adam Smith e David Ricardo, representantes da escola liberal clássica (denominada por Marx também de economia burguesa), já discutiam o trabalho como elemento central na construção do ser humano. Sob o referencial materialista histórico-dialético, o elemento ontológico é construído histórica e socialmente, não se tratando de um elemento de natureza metafísica ou da essência humana e, por isso, distingue o ser humano do animal.

A EJA COMO EDUCAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA

Conforme já salientado, sob o aspecto da sua estrutura legal, a EJA se configura no Brasil como modalidade da educação básica, e, sob esse aspecto, é consenso que o que a diferencia da educação escolar de crianças e adolescentes são certas peculiaridades específicas de seu público. Desse modo, o reconhecimento da EJA como detentora de finalidades e funções específicas ocorre em função das características dos seus educandos e são eles e elas que conferem a especificidade do processo educativo, ou seja, é o público ao qual se destina a EJA a referência central para compreender aquilo que é próprio dessa modalidade.

Os educandos da EJA trazem a marca da sociedade dividida em classes. É claramente perceptível que seus estudantes possuem significativa experiência de vida e relação com o mundo do trabalho. Estes apresentam em comum nas suas histórias de vida o fato de que cursam a EJA porque as condições socioeconômicas nas quais se encontravam na infância e na adolescência os impediram de estudar.

Dessa forma, tomar os sujeitos da EJA como principal elemento para sua caracterização e especificidade significa reconhecer que estes não podem ser separados das suas condições de vida e das relações de poder nas quais estiveram e estão mergulhados, isto é, reconhecer sua dimensão de sujeitos que pertencem a uma dada classe em uma sociedade estruturalmente desigual. Portanto, é necessário considerar o lugar ocupado pelos estudantes no conjunto das relações sociais, bem como seus saberes, suas práticas e suas concepções de mundo particulares.

Além disso, é essencial reconhecer que esses sujeitos sofrem, simultaneamente, tanto situações de exploração e expropriação socioeconômica quanto discriminação e desrespeito cultural. O que exige também ações que articulem, na perspectiva da totalidade, a superação de processos de socialização subalternizantes. Como sintetiza Rodrigues (2010, p. 53):

Significa dizer que a educação de jovens e adultos pode realizar um movimento em que experiências subjetivas que expressem reivindicações socioeconômicas e de reconhecimento cultural possam ser compreendidas de modo orgânico e frente a uma totalidade social que marca a gestão educacional em sua luta pela reapropriação do conhecimento, pela abolição da violência e por uma nova relação entre teoria e prática em favor daqueles que tiveram seus direitos educacionais historicamente negados pela estrutura desigual que persiste na sociedade brasileira.

Convém considerar que, sem levar em conta tal vínculo, corre-se o risco de que as ações na EJA desconsiderem o lugar ocupado pelos estudantes no conjunto das relações sociais, assim como seus saberes, suas práticas e suas concepções de mundo particulares.

Portanto, reconhecer que o educando da EJA é o centro a ser considerado para entender essa educação impõe aprofundar a relação entre esta última, o mundo do trabalho e as características da classe trabalhadora de hoje.

Ao fazermos referência à classe trabalhadora e à Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, quanto à vertente de escolarização, nos referimos à expressiva parcela de indivíduos que, mesmo possuindo as mais diversas e diferentes experiências de vida (mulheres, negros, homossexuais, jovens etc.), têm a existência marcada por situações adversas de produção da própria existência, sujeitando-se à venda em condições cada vez mais aviltantes e precárias de sua força de trabalho. Enfim, conforme definido por Marx e Engels (1997, p. 19) como aqueles “que precisam vender a si próprios aos poucos, são uma mercadoria, como qualquer outro artigo de comércio, e são, por consequência, expostos a todas as vicissitudes da competição, a todas as flutuações do mercado”.

O resgate da perspectiva de classe na Educação de Jovens e Adultos não significa ser anacrônico ou uniformizador, mas aprimorar o foco da crítica, reconhecendo que, para além da crítica ao neoliberalismo, há uma posição contrária à sociedade de mercado – “núcleo duro” das relações sociais vigentes. Cabe ainda assinalar que, apesar do desinteresse do capital pelas identidades das pessoas que explora, esse sistema tem

a capacidade de usar as identidades culturais dos sujeitos sociais em benefício próprio, tanto criando nichos de mercado por subclasses, quanto mascarando sua tendência estruturante de expropriações diversas. “Isso quer dizer que, embora o capitalismo não seja capaz de garantir a emancipação da opressão de gênero ou raça, a conquista dessa emancipação também não garante a erradicação do capitalismo” (WOOD, 2003, p. 241). Portanto, para além das diferenças e das diversidades que podem ser vivenciadas pelos sujeitos coletivos, existe uma realidade dinâmica e contraditória que perpassa dialeticamente esses grupos sociais e tem a potencialidade de uni-los: a condição de ter que produzir a sua própria existência, ou seja, viver do seu próprio trabalho (ANTUNES, 2000).

Desse modo, apesar do corte geracional, a EJA, na particularidade da sociedade brasileira como sociedade de capitalismo dependente, refere-se, mais do que à faixa etária (jovens e adultos, ou seja, “não crianças”), a uma luta daqueles que vivem do trabalho pelo direito à educação. Nesse sentido, não se refere a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas, relativamente homogêneo, que vivenciam variadas situações de produção da existência na sociedade contemporânea, mas quase todas elas ligadas no mundo do trabalho e à execução de trabalho simples. É a classe trabalhadora com as suas mais diversas identidades, portanto, o grande público da EJA.

É necessário esclarecer que a sua forma de ser e a forma de ser do trabalho, em nossos dias, precisam ser pensadas a partir de uma concepção alargada (ANTUNES, 2003). Identificar sua existência, nos dias de hoje, requer apreender sua forma fragmentada que incorpora tanto os segmentos minoritários e mais qualificados como também os segmentos assalariados, os trabalhadores temporários, os terceirizados, os subcontratados, etc. que compõem a totalidade do trabalho social (ANTUNES, 2000). Dessa forma, pensar a Educação de Jovens e Adultos, a partir da questão de classe, não significa ignorar as diversidades decorrentes de gênero, geração, raça e etnia, mas perceber que, ao

lado das explorações e das expropriações pelo lugar que ocupam na sociedade, os estudantes da Educação de Jovens e Adultos são atingidos por opressões e discriminações derivadas.

É importante ir além de uma apreensão imediata do conceito de classe, a qual só o percebe como um conceito utilitário⁹. Assim, enquanto fenômeno histórico, ele precisa ser tomado como uma relação social, e não apenas como um mero local estrutural, presente nas visões economicistas. É preciso considerar, como afirma Thompson (2004, p. 10), que “a relação precisa estar sempre encarnada em pessoas e contextos reais [e] a consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais”. Dessa forma, “a classe é uma formação tanto cultural como econômica”, nesse horizonte, é dinâmica e está em permanente “autofazer-se” (THOMPSON, 2004, p. 9/13) e refere-se à ação dos homens no decorrer de sua própria história.

Este trabalho destacou dois elementos que consideramos fundamentais para pensar criticamente o conteúdo da EJA sob o olhar das relações entre trabalho e educação: a concepção ontológica do conceito de trabalho e a identificação da vinculação de classe dos diversos sujeitos da EJA. Consideramos que uma proposta pedagógica emancipadora requer que tenhamos como horizonte um processo formativo comprometido com os sujeitos concretos da EJA (estudantes e professores), em que se busquem as raízes das questões a serem superadas.

Vale destacar que o conceito de emancipação humana ultrapassa a dimensão da “emancipação política”, requerendo que os homens se reconheçam, para além de suas individualidades, no âmbito dos direitos civis. Portanto, cabe problematizar, como faz Rummert (2008, p. 201), se “as novas mobilizações centradas, estritamente, em particularidades e em exigências pertinentes, mas pontuais, rompem com a lógica totalizante do capital,

9 Muitas vezes, a questão de classe é entendida apenas dentro dos limites da concepção de mundo liberal-burguesa, que reduz classe a camada/estrato social ou a pobres e ricos. Em consequência, nega o antagonismo de classes como estruturante das relações sociais nas sociedades capitalistas, naturaliza as desigualdades sociais e subestima a possibilidade de outra sociedade para além do capitalismo.

que se esconde sob a aparência da valorização da diversidade, ela própria transformada em mercadoria”. A resposta a essa indagação nos parece fundamental para compreender a atual configuração da Educação de Jovens e Adultos. A autora chama a atenção, ainda, para o reconhecimento de forças sociais que promovam reais mudanças na sociedade:

[...] não somente a melhoria das condições de vida, mas a possibilidade de uma vida igualmente digna para todos, portanto, de um novo projeto societário, defendam um projeto educacional que não se restrinja a motivações particularistas centradas em formas inovadoras de filantropia e de assistência, e em interesses regulados pelas demandas do mercado. (RUMMERT, 2008, p. 201).

Inserir a dimensão da luta de classes na educação significa apreender as contradições na raiz do sistema, e não apenas nos seus sintomas, isto é, nas diferentes formas de opressão ratificadas pela exploração e pela expropriação. Nesse horizonte, é importante articular a luta pelo direito à educação para todos, bem como as lutas sociais mais amplas contra a mercantilização da vida e da educação. Trata-se, portanto, de uma formação que vincula intimamente a emancipação humana à construção de um projeto societário contra-hegemônico e, em consequência, à transformação social. Portanto, centrar a EJA em processos de formação humana integral representa articular a EJA na luta pela superação das formas de exploração humana geradas pela sociabilidade capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em conta o que foi discutido ao longo deste texto, convém destacar os significados do trabalho em sua dupla natureza, qual seja: tanto na generalidade, por seu caráter ontológico (capacidade de produzir para satisfazer suas necessidades), quanto na particularidade, por sua especificidade histórica (prática econômica, cujo conteúdo é definido pela historicidade do modo de produção). É o pressuposto para a compreensão das contradições das relações sociais de produção

e do caráter histórico do processo de produção do conhecimento. Ambos são essenciais para que o trabalhador se reconheça como sujeito capaz de lutar contra sua própria alienação e exploração e, assim, por sua transformação social.

Os estudantes jovens, adultos e idosos que compõem a Educação de Jovens e Adultos integram um conjunto extremamente diverso nos seus interesses e nas suas necessidades educacionais, embora esse conjunto expresse a desigualdade social existente no Brasil. É preciso compreender que essas pessoas fazem parte da EJA exatamente porque sua reivindicação nesse momento da vida é o acesso a ou a conclusão da educação básica, ou seja, a privação do direito à educação que une todos os estudantes da EJA.

Nesse sentido, ações pedagógicas na educação de jovens e adultos trabalhadores exigem que sua organização curricular tenha como referência o trabalho, tanto na perspectiva deste como categoria central do currículo, quanto na defesa de que o processo educativo não pode se subordinar às demandas do processo produtivo e do mercado de trabalho. Desse modo, a relação entre processo de trabalho e processo de produção do conhecimento deve se realizar de maneira muito mais ampla do que uma formação apenas funcional ao mercado de trabalho, formal ou informal.

Embora o trabalho seja produção da existência e, portanto, construtor da história, no atual modo de produção, só se potencializa a forma alienada de trabalho, que se materializa no mercado, sob o jugo desse sistema socioeconômico. Todavia, para que a educação seja um instrumento do processo de humanização, o trabalho deve aparecer em sua forma mais ampla (como princípio educativo) em uma educação mais completa (formação humana em todas as suas dimensões, ou seja, omnilateral), e não como simples operacionalidade, sob a forma de resposta às necessidades de treinamento e adaptação dos homens para o mercado de trabalho.

A ausência da perspectiva acima nas análises sobre a EJA, pautada no enfrentamento das determinações estruturais que cindem a sociedade de classes em interesses antagônicos, parece

ter contribuído, significativamente, para a reiteração da mesma lógica de subalternidade nas concepções e nas práticas para a área. A educação, na perspectiva conformadora à ordem, toma a realidade social como algo dado, sem questionamentos sobre as contradições que, por meio das relações sociais, produzem a realidade e, como consequência, materializa propostas pedagógicas adaptativas, não delineadas para soluções estruturais, mas por meio da naturalização das desigualdades sociais.

Enfim, essa perspectiva toma como pressuposto a construção de um processo educacional de formação humana, no qual os atores se reconheçam como sujeitos histórico-sociais, capazes de compreender e transformar as relações sociais.

Por fim, a reflexão sobre uma perspectiva emancipatória na educação nos conduz a uma aproximação com os modos como esses trabalhadores constroem sua vida cotidiana, cria estratégias de sobrevivência, bem como produz conhecimentos em sua ocupação, proporcionando cultura. Tal procedimento implica uma ação educativa que reconheça o aluno da EJA como produtor de conhecimentos, de história e de cultura.

Nesse ponto de vista, a educação é concebida como importante espaço de luta, no qual é possível construir coletivamente ferramentas para conhecer as múltiplas possibilidades de vida e as suas potencialidades de transformação. Fica evidente, portanto, a pertinência de se imprimir à educação o conhecimento sobre os fundamentos do trabalho, contribuindo, dessa forma, para a construção de iniciativas educacionais pautadas pela escolarização científica, tecnológica e histórico-social e, concomitantemente, buscar não apenas minimizar as injustiças e as desigualdades reformando o capitalismo, mas superá-lo. Afinal, como diz Eduardo Galeano (2007, p. 310), em Janela sobre utopia, “Ela está no horizonte – diz Fernando Birri. - Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar”.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho*: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.

_____. O caráter polissêmico e multifacetado do mundo do trabalho. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, v.1, n. 2, p. 229-237, set. 2003.

BEISIEGEL, C. R. *Estado e educação popular*: um estudo sobre a educação de adultos. Brasília: Líber Livro, 2004.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei N. 9394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 02/12/2015 às 16h.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. htm>. Acesso em: 02/12/2015 às 16h.

DI PIERRO, M. C. Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOARES, L. et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. 39ª edição.

FRIGOTTO, G. Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: Impasses Teóricos e Práticos. In: GOMES, C. M. et al. *Trabalho e conhecimento*: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2004.

GALEANO, E. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2002.

_____. *As palavras andantes*. 5 ed. Porto Alegre: L&PM, 2007.

GÓES, M. *De pé no Chão Também se Aprende a Ler*. Uma escola democrática (1961-1964). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MARX, K. *O Capital*. Crítica da economia política. v. 1, Livro 1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MARX, K; ENGELS, F. *O manifesto do partido comunista*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

PAIVA, V. *Historia da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 2003.

RODRIGUES, R. L. Estado e Políticas para a educação de jovens e adultos: desafios e perspectivas para um projeto de formação humana. In: SOARES, L. et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RUMMERT, S. M. Historiografia da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores e a naturalização do caráter dual da Educação Brasileira. MENDONÇA, S. R. (Org.). In: *Estado e História no Brasil*. Niterói: EDUFF, 2006.

_____. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. In: *Perspectiva*, v. 26, n. 1, p.175-208, jan./jun., 2008.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n.34, p.152-180, jan./abr., 2007.

THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa*. v. I - A árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

WOOD, E. M. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2003.

VENTURA, J. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: CIAVATTA, M.; TIRIBA, L. (org.). *Trabalho e Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Editora UFF, 2011, p. 57-97.

VOLPE, G. C. M. *O financiamento da educação de jovens e adultos no período de 1996 a 2006: farelos de migalhas*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2010.

ESCOLARIZAÇÃO E SOCIOEDUCAÇÃO: CONVERSAS SOBRE MARCADORES SOCIAIS E TRABALHO DOCENTE EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Camila Simões Rosa

Elenice Maria Cammarosano Onofre

Joana D Arc Teixeira

Kátia Aparecida da Silva Nunes Miranda

Willian Lazaretti da Conceição

INTRODUÇÃO

O artigo que se apresenta é resultado de estudos realizados sobre escolarização e Socioeducação, tomando como referência marcadores sociais determinantes do ingresso de jovens em espaços de privação de liberdade e o trabalho descentralizado na Socioeducação. Discutir estas questões, em nosso entendimento, permite uma mirada aprofundada desses espaços, o que contribui para uma análise intrincada e singular do processo de escolarização. Nossa proposta é trazer alguns estudos que abordam temáticas específicas, mas complementares, tendo em vista que a complexidade dos processos socioeducativos demanda de pesquisadores/as complementaridade de enfoques, para que tal contexto possa ser desvelado em sua totalidade, permitindo formular proposições de intervenções mais efetivas. Em nosso entender, as ações públicas dirigidas aos jovens em cumprimento de medida deveriam se preocupar mais com a esfera do desenvolvimento pessoal que eles dispõem para a conquista da autonomia do que estabelecer focos em processos de integração social. Concordamos com Martuccelli (2007): os jovens precisam ser apoiados com “suportes” que lhes permitam enfrentar as “provas” existenciais que se apresentam em seus caminhos, rumo à emancipação social, econômica e política. Nessa perspectiva, o que se propõe é a busca de ações públicas integradas para não correremos o risco de comprometer o próprio conceito de política pública.

Nesse sentido também, para além da compreensão dos fatores que ocorrem durante o período de cumprimento de Medida Socioeducativa, são necessárias reflexões e ações sobre o

percurso e as condições que os levam a cometer atos infracionais. É possível observar que, muitas vezes, há subestimação em relação aos determinantes estruturais que levam o sujeito à prática do ato infracional, o que torna popularmente mais fácil indicá-lo como um ser despossuído de direitos.

Nessa perspectiva, Oliveira e Brigenti (2014) argumentam que a atual realidade das medidas de atendimento socioeducativo no Brasil, por ainda conter influências do antigo Código de Menores (1927), carrega ideologias fatalistas que desacreditam na emancipação dos jovens e, mais, os colocam como responsáveis por uma situação considerada “à margem”.

As informações do Mapeamento sobre o Perfil dos Adolescentes Privados de Liberdade no Brasil (IPEA, 2002) demonstram, por outro lado, que existem cerca de dez mil jovens internos em instituições de privação de liberdade. A maior parte é formada por jovens: do sexo masculino (90%); com idade entre 16 e 18 anos (76%); da raça negra (mais de 60%); que não frequentavam a escola (51%), não trabalhavam (49%) e viviam com a família (81%), quando praticaram o delito.

Estas estatísticas, aliadas aos apontamentos anteriores, indicam a premência de reflexões/estudos sobre os marcadores sociais do perfil dos/as jovens que cometem atos infracionais e os fatores que os/as levam a cometer tais atos, uma vez que os/as adolescentes são em sua maioria negros/as, de baixa renda e com defasagem no processo de escolarização. São, portanto, vítimas da marginalização resultante de um sistema capitalista injusto e excludente.

DESENVOLVIMENTO

A dificuldade de diálogo e de ações sobre o contexto sinalizado advém, também, do desconhecimento desta realidade e esta trama anuncia uma problemática ainda maior, quando se refere ao universo dos/as jovens em cumprimento de Medidas Socioeducativas.

Nessa perspectiva, se há escassez em estudos sobre a realidade de jovens do sexo masculino em cumprimento de Medidas Socioeducativas, essa deficiência é ainda maior em relação às jovens do sexo feminino. Os dados do IPEA (2002) evidenciam que, comparado ao número de meninos em privação de liberdade – 11.463, o número de meninas é consideravelmente menor, ficando em torno de 578. No entanto, o fato desta população ser minoria no contexto brasileiro não justifica a invisibilidade de discussão sobre a temática.

O que se pretende evidenciar é que as expressões de violência, principalmente no contexto das jovens, são resultantes da sobreposição de categorias de discriminação que, num contexto de desigualdade, transfiguram as jovens com características específicas em sujeitos com maior vulnerabilidade à criminalidade.

O perfil é evidente: trata-se de mulheres, jovens, negras e pobres. São meninas que possuem marcadores sociais inegáveis em seus processos de inserção nas práticas criminosas, mas, apesar disto, poucas são as produções que discutem essas questões e, quando são feitas, ocorrem de forma desassociada, ou gênero, ou perfil étnico-racial, ou faixa etária, ou classe social. A ausência de compreensão, a partir da intersecção desses marcadores, acarreta em empobrecimento nos debates sobre o tema.

A proposta da interseccionalidade como possibilidade de avanços no desvelamento da realidade do Sistema Socioeducativo advém da apreensão de que gênero se intersecta com outros marcadores sociais que contribuem para a marginalização de grupos específicos de mulheres. A interseccionalidade, conceito do feminismo negro, permite melhor entendimento, porque se propõe à compreensão de um problema, a partir de dois ou mais eixos da subordinação, tratando da forma como ações e políticas específicas geram opressões e promovem o desempoderamento.

A questão de gênero, por si só, já sustenta a necessidade de olhares/escutas voltados para especificidades: experiências como maternidade, visita íntima, revista íntima, sexualidade e

identidade de gênero são vivenciadas de forma diferente, em relação aos espaços voltados para jovens do sexo masculino em cumprimento de Medidas Socioeducativas.

Há alguns avanços no reconhecimento das singularidades da questão de gênero, mas, na maioria dos casos, leis e políticas, que partem de uma perspectiva universalista, não demarcam que grande parte das meninas em cumprimento de Medidas Socioeducativas são mulheres, negre e pobres. No entender de Crenshaw (2002, p. 9), “uma das razões pelas quais a interseccionalidade constitui um desafio é que, francamente, ela aborda a diferença dentro da diferença”.

Rosa (2014) anuncia em seu estudo que, por estarem situadas em zonas interseccionais de opressão, as jovens são excluídas das práticas tradicionais de Direitos Humanos. Nessa perspectiva, ancorada nas pesquisas de Crenshaw (2002), que enfatiza a necessidade de se identificar o que acontece quando diversas formas de discriminação se combinam e afetam as vidas de determinadas pessoas, Rosa (2014) sinaliza que os estudos sobre a realidade de meninas inseridas nos sistemas socioeducativos, ao se pautarem na interseccionalidade, podem possibilitar oportunidades de proposição de políticas e práticas inclusivas e produtivas.

Neste contexto, destaca-se o estudo de Teixeira (2015) que reforça a necessidade de estudos em torno da temática de gênero nos contextos socioeducativos, a partir da problematização do significado de ser mulher – a autora discute a intersecção do perfil de gênero, com perfil etário e a identidade de estar em privação de liberdade.

No entender de Teixeira (2015), os marcadores sociais de idade e de gênero – o ser jovem e ser mulher – demarcam fortemente a passagem por essas instituições em relação às vivências e experiências. Nesses espaços, a punição ganha outra dimensão: a perspectiva diferenciadora de gênero, uma vez que se avalia a condição de infratora na perspectiva do desvio. Ser infratora, estar nessa condição é considerado inadequado ao que

socialmente se espera para uma conduta feminina, conduta esta forjada com base em atributos ligados à sexualidade, à reprodução e a atribuições no espaço doméstico. Sob essa perspectiva normalizadora, percebe-se a atuação dos marcadores sociais se interseccionado e o controle exercido sobre as jovens torna-se mais rígido, intensificando as relações de poder e de vitimização.

Mais do que uma ideia de (re)socialização, pressuposto historicamente defendido por estas instituições, verifica-se um processo de normalização que corresponde à correção do desvio, tendo como base um modelo educacional que tem em vista internalizar nas jovens ideais do mundo doméstico e privado, ao consolidar práticas educativas baseadas na imposição de concepções de vida e de existência que incidem sobre a corporalidade delas, despojando-as e anulando-as em sua condição de ser e na sua integridade (TEIXEIRA, 2015).

No Sistema Socioeducativo, observa-se que as formas de diferenciações de gênero são constituídas por discursos contraditórios. Ao mesmo tempo em que se destaca uma subordinação, mais do que uma participação efetiva no universo do crime, as jovens são apontadas como um grupo muito mais difícil de trabalhar, comparado aos jovens, ainda que a estes últimos ressalta-se a astúcia, o uso da violência, para demarcar suas posições ocupadas no mundo do crime. Isto faz com que as jovens sejam posicionadas de forma particular, no contexto da punição.

Em relação às trajetórias escolares das jovens em cumprimento de medida privativa de liberdade, o estudo de Teixeira (2015) indica que grande parte das jovens entrevistadas tinha entre 15 e 17 anos de idade. Elas estavam cursando o Ensino Fundamental, séries finais, e o Ensino Médio. Em seus relatos, aparecem os conflitos e expulsões do espaço escolar, de conciliação da escola com o trabalho no tráfico de droga, do abandono escolar decorrente de gravidez, e, por fim, a retomada

1 Entrevistas coletadas em 2012, no Sistema Socioeducativo do Estado de São Paulo. Dados coletados para a tese de doutorado: "Dos lugares e sujeitos da punição. Da passagem do/a jovem perigoso/a para o/a jovem em perigo. Um estudo das dimensões do dispositivo da gestão dos riscos e de controle social da juventude" (TEIXEIRA, 2015)

da escolarização no Sistema Socioeducativo. Teixeira (2015) identifica também que, no período anterior à medida privativa de liberdade, a relação das jovens com a escola é marcada pela falta de perspectivas em relação ao estudo.

Para as jovens, no Sistema Socioeducativo, a escola aparece como possibilidade de cumprir a medida, mas com pequena perspectiva de retomada fora da instituição. A retomada dos estudos, pós-internação, por sua vez, é justificada, em alguns casos, como uma possível alternativa para não ser novamente privada da liberdade. Com base no estudo de Teixeira (2015), a seguir, são apresentados alguns relatos, os quais expressam parte de suas trajetórias.

Não estudei nem trabalhei. Cheguei e já desci pra biqueira, peguei droga fiado e depois paguei me prostituindo. Meu pai me falava que aquilo não era vida pra mim mais eu nem ouvia. Eu fazia. Decidi pra sustentar o vício, as drogas². (Jovem 1, in TEIXEIRA, 2015, p.51).

Daqui vou levar bastante coisa, valorizar a liberdade, antes eu não tinha vida, só trabalhava para o tráfico. Quero ir para o baile funk. Imagino que vou estar deslocada. Com a escola aqui eu me distraio, penso em estudar, mas a questão de estudar é só para não ser presa novamente. (Jovem 2, in TEIXEIRA, 2015, p.67).

Jovem 3. Na escola, as mais feias sempre queriam brigar com as mais bonitas, com as que iam arrumadinhas, aí quando fiquei grávida, eu parei de ir pra escola, tinha medo delas baterem em mim e acontecer alguma coisa com meu filho, aí fui presa por um B.O de 2011. Fui com minha mãe e com meu marido ao Fórum saber o que estava acontecendo, quando chegamos lá fiquei sabendo que a sentença do juiz já estava dada há dois meses. Fui detida no próprio fórum até abrir vaga. Anteriormente tinha tido uma audiência, levei duas testemunhas, o marido e um amigo, o juiz perguntou se estava tudo bem, o meu marido disse que estava; o juiz perguntou se eu estava estudando, meu marido respondeu ao juiz que não, porque eu estava grávida. Se eu tivesse estudando, talvez eu seria liberada. (Jovem 3, in TEIXEIRA, 2015, p.70).

2 Esta jovem estava pela terceira vez cumprindo a medida de internação e procura relatar o que fez durante uma de suas saídas da instituição Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente, deixando-se de referir à reinserção na escola.

Nas instituições de medida, verifica-se que as jovens são caracterizadas como “ardilosas”, “impulsivas”, “sedutoras”, “desordeiras”, “insubordinadas”, “instáveis”, “emocionais”. São compreendidas como um grupo que apresenta mais problemas no dia a dia, na perspectiva da equipe gestora que já trabalhou com os meninos. São discursos que anunciam como o gênero é acionado e utilizado como uma gramática de diferenciação, atrelada aos significantes “homem” e “mulher”, como demarcadores da concepção do que é sexo/gênero, em termos normativos e binários.

Com olhar atento às práticas institucionais, é possível identificar como se configuram e são operacionalizadas as diferenciações de gêneros em espaços legitimados como ocupados por homens. Se, para eles, há uma prerrogativa de preparação para o trabalho, mesmo que essa preparação seja mediante profissões pouco valorizadas, para as mulheres, há uma busca pela aprendizagem de fazeres domésticos, como a limpeza, cuidados e arrumação dos espaços, bordados, atividades de manicure e de cabeleireira, cozinheiras, arrumadeiras em hotéis, dentre outras atividades consideradas como sendo do universo feminino.

Nessas instituições, também são observadas a valorização de determinados padrões e comportamentos afinados a modelos de conduta socialmente aceitos e reconhecidos como sendo do sexo feminino, como passividade e obediência, exigidos em diferentes espaços e contextos sociais e de sociabilidade. Nesse ensino, a escolarização apresenta-se com objetivos direcionados a processos de ensino de um feminino considerado como “correto”. Fica evidenciada nas instituições de medida, a defesa por uma educação que tem como objetivo desenvolver a conformidade feminina para perceber o desejo do outro, como mais legítimo que o próprio. Nesse sentido, a prerrogativa é treiná-las para a maternidade, para a sexualidade recatada, para a dependência e para o exercício de atividades domésticas e de atribuições profissionais consideradas como constitutivas da condição feminina (ASSIS; CONSTANTINO, 2001).

O estudo de Miranda (2014) apresenta-se como possibilidade de aprofundar o debate sobre os demarcadores de gênero, ao apoiar-se na perspectiva dos jovens em privação de liberdade. Em seu estudo, Miranda (2014) analisa as falas de alunos da Escola Estadual Meninos do Futuro, localizada no Centro de Atendimento Socioeducativo - POMERI, espaço para o cumprimento de medida e internação para o público masculino, com polo em Cuiabá/MT, situado no complexo POMERÍ³. Para a autora, na perspectiva dos jovens em privação de liberdade, a escolarização é apontada como espaço onde podem aproveitar o tempo para adquirir conhecimentos e onde se reúnem e fazem novas amizades, convivendo com outras pessoas, o que favorece o companheirismo.

Na representação dessas “vozes”, o estudo de Miranda (2014) indica que a escola é apontada como lugar onde gostam de estar, um compromisso em prol da libertação, uma possibilidade de mudança de vida e a educação escolar se apresenta como possibilidade de galgar posições sociais diferentes das anteriormente ocupadas ao cumprimento da Medida Socioeducativa no POMERI. Significa, portanto, pensar uma educação escolar capaz de fazer do jovem “[...] informado e participante do mundo em que vive, adquirindo consciência crítica que favorece a capacidade de questionar e problematizar o mundo, condição necessária para a prática social transformadora” (MELLO, 1987, p. 90).

O estudo de Miranda⁴(2014), realizado com jovens com idade entre 15 e 17 anos e que frequentam a escola no POMERI,

3 O Complexo Pomeri é o nome dado ao primeiro Centro de Integração dos Órgãos e Poderes do Atendimento à Criança e ao Adolescente da capital do estado de Mato Grosso, polo Cuiabá. Vê-se a origem do nome dado ao Complexo Pomeri: POMERÍ, conforme algumas etnias indígenas Ikpeng (Karibe) e na sociedade Xavante de Mato Grosso, é um cerimonial onde os jovens passam por um processo de ‘reclusão’ em torno de dezoito meses onde são preparados para o exercício da cidadania junto às suas respectivas comunidades (ANCHIETA, 2011, p. 9).

4 MIRANDA, Katia A. S. N. Adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social: um estudo crítico das representações de atores sociais. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Mato Grosso, 2014.

analisa que, nas produções escritas e nas entrevistas realizadas, os estudantes anunciam uma perspectiva crítica e positiva em relação à escola, aos professores e ao processo de ensino e aprendizagem, por meio da aprendizagem significativa. A interação com o professor e com os outros estudantes, por seu lado, leva-os a um convívio respaldado pela afetividade, diálogo e respeito. Nesse sentido, a escola torna-se um espaço onde as tensões se mostram aliviadas, o que justifica sua existência e seu papel na inserção social dos jovens em cumprimento de Medida Socioeducativa. Consequentemente, a escola passa a oferecer aos alunos a possibilidade de aprender outra forma de se relacionar e contribuir para a desconstrução da identidade de infrator.

Miranda (2014) destaca alguns trechos das produções escritas dos estudantes Sócrates, Platão e Aristóteles (nomes fictícios) sobre a escola, os/as professores/as e os processos de ensino e aprendizagem na Escola Estadual Meninos do Futuro:

A minha escola aqui é tudo, consegui superar minhas dificuldades, aprendi muitas coisas com os professores que pegam no meu pé, porque querem ensinar o melhor para mim. Acredito, eu se tivesse na rua não iria estar interessado para estudar como estou aqui. (SÓCRATES, redação, em 20/01/2011, in MIRANDA, 2014, p. 110).

Na entrevista, Sócrates também tem a oportunidade de fazer essa mesma reflexão acerca da escola: “Acho que aqui a escola é a única coisa boa, o resto não vou nem dizer, é só tristeza, é só a escola é que vai me ajudar a ter um futuro melhor lá fora.” (Entrevista, em 18/11/2012, in MIRANDA, 2014, p. 111).

Fica evidenciado, portanto, que a escola é vista pelos alunos como algo aprazível e positivo dentro do Sistema Socioeducativo e considerada pelos jovens como espaço de experiências, interação, respeito mútuo, trocas e cooperação, o que contribui para que o tempo de cumprimento da Medida Socioeducativa possa ser vivido de maneira humanizada.

O estudo de Miranda (2014) também indica que, em sua maioria, as produções escritas, além de revelarem a importância

da escola, relacionam a afetividade com os/as professores/as como forma de aproximação e que possibilita a construção do conhecimento na sala de aula. Platão assim se expressa: “[...] eu converso com os professores, e aprendo mais, quando estou com dúvida de alguma coisa, o professor me ajuda.” (Redação, em 20/01/2011 in Miranda, 2014, p. 120).

Na entrevista realizada com Platão, o estudante destacou que a atenção e o diálogo entre os/as professores/as e os alunos são fundamentais para o desenvolvimento humano: “Eles dão atenção pra gente, estão sempre dando conselho para a gurizada mudar de vida, pra gente quando sair daqui, procurar estudar, trabalhar e largar a vida do crime.” (Entrevista, em 18/12/2012, in MIRANDA, 2014, p. 121).

É interessante ressaltar que o estudo Miranda (2014) identificou que os jovens exercitam outro modo de ser, ao se relacionar afetivamente com os/as professores/as. Na medida em que a escola compartilha e interage, eles passam a fazer parte dela. Esse pertencimento abre possibilidades e espaços de aprendizagem que se constituem em formas de emancipação. É nesse espaço que os/as professores/as colocam suas intenções de modificar atitudes, capacidades e ideias, sendo, portanto, um local de possível manifestação do comportamento transformador. O conhecimento é trazido pelo afetivo, o aluno aprende o que lhe interessa, em ambiente que lhe parece seguro, com um professor que cria afinidades.

Ainda nas produções dos estudantes, foi possível vislumbrar que o processo de ensino e aprendizagem é algo significativo, pleno de sentido experiencial. Assim como Sócrates e Platão, Aristóteles revelou em sua produção escrita, aspectos importantes sobre o processo ensino e aprendizagem:

Me esforço bastante para aprender ao que é passado aqui, pois sei que as intenções são as melhores e sei que necessito do aprendizado e a educação tem que vir em primeiro lugar. [...] Os trabalhos são diferenciados para conosco. (ARISTÓTELES, redação, em 20/01/2011, in MIRANDA, 2014, p 128).

O estudo de Conceição (2015) anuncia avanços em pesquisas sobre o Sistema Socioeducativo, na perspectiva dos/das jovens que se encontram ou passaram por unidades de internação, e, por seu lado, dialoga com as “vozes” dos meninos trazidas por Miranda (2014) sobre a importância do papel do professor na Socioeducação, além de problematizar a prática social da escolarização na perspectiva dos/as educadores/as.

Conceição (2015) objetiva em sua investigação ouvir as histórias de vida dos professores que atuam ou atuaram com jovens infratores em cumprimento de Medida Socioeducativa, em um dos Centros de internação na Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente - Fundação Casa, instituição responsável pela execução da medida de internação a jovens de 12 a 21 anos incompletos, em todo o estado de São Paulo.

Considerando o espaço escolar dos Centros de Internação da Fundação Casa uma opção para o exercício da docência, Conceição (2015), por meio da análise das histórias de vida dos professores, busca identificar fragmentos que os aproximem dos jovens em conflito com a lei, analisando aspectos que contribuem para as relações entre professor e aluno, uma vez que os docentes, em muitos casos, permanecem, ano após ano, no trabalho com os jovens.

Utilizando a metodologia da história oral de vida proposta por Meihy (1991, 1994, 1996a, 1996b, 2008), que pressupõe, além da entrevista, a transcrição, textualização e transcrição, na passagem do oral para o escrito, o que pressupõe um entrelaçamento entre as histórias dos professores com as histórias dos jovens infratores, adentra no universo singular da educação escolar na CASA. Nessa perspectiva analítica, Conceição (2015) busca identificar fatores que aproximam uns aos outros por meio de suas histórias: migração da região norte e nordeste; crescimento e desenvolvimento em famílias com histórico de violência e, em alguns casos, extrema pobreza; proximidade com tráfico de drogas; vivência de preconceitos; estigmas decorrentes das passagens relatadas.

Em seu estudo, Conceição (2015) retoma a escola enquanto um meio de ascensão social repleto de um caráter disciplinador, no sentido que anuncia Marzochi (2016), sobre o lugar da escola na vida dos jovens infratores, chegando à conclusão de um não-lugar⁵. Segundo esta autora, embora a escola seja legalmente amparada legalmente.

Os jovens não se identificam com esse lugar, devido ao seu caráter disciplinador, mas acreditam que ela possa ajudá-los como trampolim para uma melhora financeira de vida, mesmo a instituição fracassando no cumprimento desse ideal (MARZOCHI, 2016, p.150).

Para além desse caráter disciplinador, Conceição (2015) considera que o universo do mundo socioeducativo é repleto de idiossincrasias e, apesar de demarcados pela mesma legislação, o cotidiano dos centros de internação varia imensuravelmente entre eles, desde o trato ao jovem, aos processos corriqueiros do dia a dia. Por esta razão, o autor contrapõe algumas pesquisas, realizadas em espaços controversos, para elucidar a diferença e as possibilidades de práticas sociais e processos educativos em privação de liberdade.

Costa Junior (2012) realizou pesquisa no temário da educação escolar com jovens infratores em meio a um turbilhão de emoções, debates, resistências e disputas para (re)definir qual seria o modelo “pedagógico” que o centro adotaria, se continuariam deixando os jovens mais “livres” ou se optariam pelo modelo repressivo. O autor e professor do ensino formal, quando questionou os jovens a respeito da escola no “Mundão”, obteve respostas denotando desinteresse pelo processo educacional-escolar.

5 O conceito de não-lugar pode ser melhor compreendido em Marzochi, 2016.

6 Refere-se ao ambiente externo à privação de liberdade.

A análise do pesquisador/professor vai ao encontro dos relatos dos jovens anunciados por Marzochi (2016)⁷, quando se referem ao sentido da escola, antes do cumprimento da medida e como percebem a prática social escolar em privação de liberdade.

Eu não sentia a escola na minha vida, sei lá, não queria fazer tarefa, só bagunçar, ficava com preguiça. Mas, depois que eu vim para cá eu comecei a me interessar mais, me esforçar mais, comecei a ver que daqui em diante minha vida seria ser isso que sou hoje (...). Aqui dentro eu tenho uma professora que me ajuda bastante. Eu vejo que ela é uma boa professora, me ajuda, tem interesse em desempenhar um bom trabalho (...) (Bruno in MARZOCHI, 2016, p. 90).

Apesar de a escola daqui ser bem mais precária do que lá fora, acho que estou aprendendo mais, em razão da atenção que os professores dão aos alunos. Aqui é mais precário, porque a escola é só no horário que os professores estão, não temos trabalho, lição de casa, tem que aperfeiçoar tudo ali na hora que ele está com a gente. Fora que tem um monte de meninos em níveis diferente, tem aqueles que sabem bem, mas tem uns que não sabe nem escrever ainda, e um professor só é pouco, acho que tinha que ter aula de reforço, fora do horário de aula, à tarde, para ajudar o outro professor e a gente também. (Bruno, in MARZOCHI, 2016, p. 101)

O que muda mesmo são os professores, o jeito que eles tratam a gente, eles nos tratam com respeito, gostam de dar aula aqui. Teve um que falou: “nossa, se eu soubesse que aqui era assim! Eu prefiro dar aula aqui a dar lá fora”. Porque, lá fora, eles falam que os alunos não os tratam com respeito, e aqui a gente não tem distração durante a aula, por isso fazemos perguntas mesmo, estamos mais interessados, mais focados e tratamos eles com respeito. Por isso acho que estou aprendendo mais, minha mente está focada só nos estudos, e tenho a atenção dos professores. Estudar é que me distrai agora, me ajuda a pensar lá fora (Bruno in MARZOCHI, 2016, p. 102).

7 Os relatos dos jovens em conflito com a lei foram extraídos da pesquisa de MARZOCHI, A. S. **História de vida dos jovens da Fundação Casa: o lugar da escola nessas vidas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2016.

Diante destes apontamentos, Conceição (2015), retomando a sua própria história de vida e em contato direto com os professores que atuam neste contexto, sinaliza algumas de suas inquietações: o que aproximou os professores à escola da Fundação Casa, haja vista não ter diferenças salariais? Quais os aspectos que contribuem para a permanência na docência em privação de liberdade? Quais as singularidades do processo de ensino e de aprendizagem neste contexto? Como as histórias de vida podem contribuir neste processo?

Partindo destas inquietações, o estudo de Conceição (2015) analisa as histórias de vida dos professores e identifica fragmentos nestas histórias que os aproximem dos jovens em conflito com a lei, buscando evidenciar aspectos que contribuíram para as relações entre professor e aluno, considerando o contexto educativo em que vivem.

O autor pondera que esta análise não significa que todos, sem exceção, foram criados nestas condições ou que tais características se aplicam a todas e todos, uma vez que foram identificados, também, jovens e professores criados em famílias com condições financeiras que tiveram acesso à educação escolar. Tal situação nos instiga a refletir sobre quais são as razões para o ingresso e permanência dos docentes na educação escolar na CASA e como o vínculo entre eles se estabelece.

Conceição anuncia alguns aspectos que foram evidenciados e que contribuem para a esperança e persistência no trabalho educativo com os jovens: predominam questões ligadas à religião, ao amor maternal, à possibilidade de vínculo com práticas sociais de esporte e/ou cultura, às possibilidades de resistência e superação que adquiriram ao superar as adversidades. O ponto maior de confluência fica configurado na crença de que os jovens poderão se reinventar, assim como os/as professores/as se reinventam, cotidianamente e persistem no trabalho socioeducativo.

Nessa perspectiva, os estudos de Onofre (2013, 2015) sobre professores que atuam em espaços de privação de

liberdade enfatizam que este profissional deve ser acolhedor da diversidade, aberto à inovação, comprometido com o sucesso da aprendizagem, solidário com as características e dificuldades/potencialidades de seus alunos. Para tanto, é importante que: tenham capacidade de articular conteúdos curriculares a conhecimentos pedagógicos; garantam a efetivação de projetos interdisciplinares; trabalhem em equipe e de maneira reflexiva; improvisem com criatividade; assumam com autonomia a gestão de seu desenvolvimento profissional. Trata-se, portanto, de um profissional com saberes que lhe permitam lidar com diferentes culturas, mas, principalmente, para lidar com conflitos e dilemas para os quais não foi preparado na formação inicial e em experiências com outros espaços escolares.

Em diálogo com os aspectos evidenciados por Conceição (2015), no dizer de Onofre (2016), os professores que optam por iniciar ou continuar sua carreira em espaços de privação de liberdade, embora se sintam despreparados, mostram uma condição que é universal a todos os que realizam tarefas pedagógicas: a sensibilidade pelos problemas sociais que promovem mecanismos de exclusão, pautando sua prática pedagógica na instauração do diálogo, apoiando-se nos pressupostos da educação como prática da liberdade, também reconhecida como um ato político de conscientização e humanização. (ONOFRE, 2016).

CONCLUSÃO

As reflexões contempladas nestes apontamentos sobre o tema escolarização e Socioeducação têm, como ponto de partida, a necessidade da elaboração de agendas compartilhadas para a superação das contradições relacionadas com a sonegação de direitos na desigual sociedade brasileira, especialmente com os jovens em privação de liberdade que, na maioria das vezes, assim sempre estiveram em suas trajetórias de vida, permitindo inferir que estamos diante problemas complexos e que o trabalho

a realizar é prolongado. Há que se ponderar, também, que a complexidade do fenômeno abordado não tem sua especificidade cingida nos espaços de privação e restrição de liberdade, pois são características da sociedade brasileira como um todo.

Concluimos esta conversa anunciando nossa corresponsabilidade individual nestes intrincados desafios e impasses, disponíveis e solidários, para além dos estudos acadêmicos, a continuar esse caminho, uma vez que comungamos com Freire (2005) no diálogo, como via de mão dupla, no espaço privilegiado da educação: entendido como processo que também funciona em mão dupla, uma vez que o ato de educar o Outro só é viável, se for possível ser educado pelo Outro.

REFERÊNCIAS

ANCHIETA, Silvana Camilo de. **Uma proposta de esperança: o papel da gestão como instrumento de promoção de uma práxis humanizadora**. 2011. 50 f. Monografia apresentada como pré-requisito para conclusão do Curso de Especialização em Gestão Escolar, Instituto de Educação – UFMT. Cuiabá-MT, 2011.

ASSIS, Simone. G.; CONSTANTINO, Patrícia. **Filhas do mundo: infração juvenil feminina no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2001.

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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm> Acesso em 26/06/2015.

BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de Janeiro de 2012**. Esta Lei institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e regulamenta a execução das medidas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm> Acesso em 25/06/2016.

BRASIL. Código Penal. **Código de Menores**. Decreto nº17 943-A de 12 de outubro de 1927. São Paulo: Saraiva, 1970.

CONCEIÇÃO, Willian L. Oral history of life: Narratives of teachers who work with young offenders. In: II Colloque international en éducation - Centre de recherche interuniversitaires sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), 2015, Montreal. **II Colloque International en Éducation et du Sommet de L'iPad et du numérique en éducation**. Montreal: CRIFPE, 2015.

COSTA JUNIOR, Reinaldo V. **Tá em casa ou na escola?** Uma leitura da prática escolar em unidade de internação socioeducativa da cidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade Nove de Julho, 2012.

CRENSHAW, Kimberle. **A interseccionalidade da discriminação de raça e gênero.** Ação Educativa, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um encontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Ministério da Justiça. **Relatório Adolescentes em conflito com a lei:** situação do atendimento institucional no Brasil, 2002. Disponível em <http://www.observatoriodeseguranca.org/files/Ipea%20-%20dados%20sobre%20o%20sistema%20s%C3%B3cio-educativo.pdf>. Acesso em: 12 de janeiro de 2016.

MARTUCCELLI, Danilo. **Cambio de Rumbo:** la sociedad a escaladel individuo. Santiago: LOM Ediciones, 2007.

MARZOCHI, Andrea S. **História de vida dos jovens da Fundação Casa:** o lugar da escola nessas vidas. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas. Universidade Estadual de Campinas, 2016.

MEIHY, José C. S. B. **Canto de Morte Kaiowá:** história oral de vida. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. Definindo história oral e memória. **Cadernos CERU.** (Universidade de São Paulo, Centro de Estudos Rurais e Urbanos), v. 5, 1994.

_____. **Manual de História Oral.** São Paulo: Ed. Loyola, 1996a.

_____. **(Re) introduzindo a História Oral no Brasil.** São Paulo: Xamã, 1996b.

_____. Palavras aos jovens oralistas: entrevistas em história oral. **Oralidades.** São Paulo: Revista do Núcleo de Estudos em História Oral da USP, v. 2, p. 141-150, 2008.

MEIHY, José C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral**: como fazer, como pensar. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MELLO, Guiomar N. **Educação escolar – paixão, pensamento e prática**. São Paulo: Cortez, 1987.

MELLO, Marília M. P. et al. **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 (Relatório de Pesquisa).

MIRANDA, Katia A. S. N. **Adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social**: um estudo crítico das representações de atores sociais. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Mato Grosso, 2014.

OLIVEIRA, Juliene A.; BRIGUENTI, Edileine C. O adolescente em conflito com a lei e o papel do Assistente social na perspectiva do projeto ético-político. **ETIC - Encontro de Iniciação Científica**. Vol. 4, n. 4, 2008.

ONOFRE, Elenice M. C. Políticas de formação de educadores para os espaços de restrição e de privação de liberdade. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP., v. 7, n. 1, p. 137-158, 2013.
_____. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cadernos CEDES**, v. 35, n. 96, p. 239-255, 2015
_____. A prisão: instituição educativa? **Cadernos CEDES**. v. 36, n. 97, n. 98, p. 43-59, 2016.

ROSA, Camila S. **Questões étnico-raciais e contexto prisional:** um estudo com mulheres negras e não negras em privação de liberdade. 2014. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2014.

TEIXEIRA, Joana D. **Dos lugares e sujeitos da punição.** Da passagem do/a jovem perigoso/a para o/a jovem em perigo. Um estudo das dimensões do dispositivo da gestão dos riscos e de controle social da juventude. 2015. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2015.

ESCOLARIZAÇÃO E SOCIOEDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES SOB A ÓTICA DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

Regina Coeli

INTRODUÇÃO

Tem este artigo a finalidade de apresentar o desenvolvimento da escolarização e Socioeducação como processos que se entrelaçam, concomitante à construção de identidades na Medida Socioeducativa de Semiliberdade. Identidades, estas, representadas na pessoa do socioeducando e a do pedagogo (socioeducador).

Os conhecimentos utilizados para esta reflexão têm como referencial: os conhecimentos teórico-práticos da Orientação Educacional, habilitação da área de Pedagogia e a experiência profissional. Portanto, leva-se em conta que escolarização, Socioeducação e identidades são desenvolvidas a partir de pessoas. Pessoas com múltiplas experiências e que se enriquecem e amadurecem pelas trocas de formações e informações, vínculos afetivos, observações e, conseqüentemente, agregam sentidos, valores, ressignificados, em determinado tempo e espaço históricos para suas vidas.

Ademais, além de se tratar dessa dinâmica de construção de identidades, repensar a tessitura das leis, nos documentos de amparo à infância e juventude: a) de que forma ecoa o saber e a experiências acumulados; b) o que se tem como paradigma no acompanhamento pedagógico ao socioeducando e de sua família, na medida de semiliberdade; c) o que é estabelecido, o que é pactuado e o que é reavaliado como projeto de vida na vida do outro; d) aquilo que, verdadeiramente, se consolida e permanece, no interior das pessoas e segue pela vida afora.

Escolarização que se insere nos registros nos instrumentais técnicos do P.A.S. (Prontuário de Atendimento Socioeducativo), pelas narrativas do socioeducando: do acolhimento inicial ao desligamento da unidade, tendo em vista o exercício da cidadania, no qual o saber ler e escrever tornam-se princípios básicos para relações humanas, inclusive as do cotidiano institucional e, acima de tudo, para o pleno cumprimento da Medida Socioeducativa.

Socioeducação que envolve cidadania, isto é, a escolarização do socioeducando aliada a aspectos essenciais: cultura, esporte, lazer, profissionalização, saúde entre outros, mediante o envolvimento e compromisso da família nas responsabilidades que lhes são conferidas e delegadas legalmente. Por outro lado, com garantia dos direitos assegurados no Estatuto da Criança e do Adolescente e no SINASE – Sistema de Atendimento Socioeducativo, representado e exercido pelo poder público.

Até então, a proposta pedagógica que perpassa, no convívio da relação institucional entre socioeducando e socioeducadores no CRIAAD NITERÓI, tem sido a do desenvolvimento do protagonismo e autonomia do adolescente em conflito com a lei, tal qual como descreve Costa (2006):

Toda pessoa nasce com um potencial e tem o direito de desenvolvê-lo. Para desenvolver o seu potencial as pessoas precisam de oportunidades. O que uma pessoa se torna ao longo da vida depende de duas coisas: das oportunidades que teve e das escolhas que fez. Além de ter oportunidades, as pessoas precisam ser preparadas para fazer escolhas. (COSTA, 2006, p.55)

ESCOLARIZAÇÃO PELA NARRATIVA DO SOCIOEDUCANDO

Numa entrevista de acolhimento inicial com a Pedagogia, para sondagem do processo de escolarização de um socioeducando, ele relata: “Se eu minto ou falo a verdade de como fui e se eu fui na escola, não adianta nada! De que resolve?”. Em outro momento, outro socioeducando, ao ser indagado sobre os motivos das consecutivas repetências, tendo que trabalhar para sustentar a família, evitando o ingresso no tráfico, expressa: “É verdade, dona técnica, ninguém gosta de ouvir a verdade com relação à escola. Eu preciso estudar mesmo? Eu só vou estudar, porque senão eu não saio daqui!”.

Implica o conteúdo das duas falas que a questão central não é só “falar ou ouvir a verdade”, acerca do processo de escolarização do adolescente em conflito com a lei, mas,

também, ressalta a forma como esta “verdade” se apresenta, tanto no desenvolvimento da Pedagogia, no âmbito da unidade socioeducativa, como na realidade da unidade escolar e, mais amplamente, no Sistema Educacional. Verdade à qual nos perguntamos: qual o sentido da escola para o adolescente em conflito com a lei?

É expresso pelos adolescentes que existe, por parte da sociedade e do poder público, um ceticismo quanto à inclusão escolar bem-sucedida, desconfiança sobre a possibilidade de obterem bons êxitos nos estudos escolares e, mais ainda, se continuarão a estudar após o cumprimento da Medida Socioeducativa.

A inclusão implica na reformulação de políticas educacionais e de implementação de projetos educacionais inclusivos, sendo o maior desafio estender a inclusão a um maior número de escolas, facilitando incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade está se tornando mais norma do que exceção. (SCHNEIDER, 2016, p. 7)

Nas falas acima, as expressões ditas, resumidamente, por eles, demonstram subliminarmente que a transmissão da verdade requer escuta de seus sentimentos e de se repensar: para qual sociedade esta escola, posta, atende? As respostas, de ambos, nos remetem à função social da escola, ou seja, às reflexões sobre seus anseios, angústias, valores, certezas e incertezas, formação e informação compatível com a realidade deles.

Adolescentes ingressos na unidade de semiliberdade, sendo oriundos de unidades de internação, em geral, sabem que a escolarização é atividade obrigatória, juridicamente, de fundamental importância, como pré-requisito para inclusão em cursos e empregos e as narrativas têm por conteúdo: “Tia, já sei que preciso estudar!”, “Tia, dona técnica, e aí? Chegou minha declaração de estudos? Chegou meu histórico?”

A partir destas escutas e das leituras dos registros do processo de escolarização, também fornecidos por eles, é que os familiares e o profissional da pedagogia iniciam as ações específicas

do acompanhamento escolar: matrícula, regularização/atualização dos documentos escolares, entre outras pertinentes às garantias dos direitos da educação: estratégias para o acesso, permanência, continuidade e de realização do vínculo (parceria institucional) entre unidade socioeducativa e unidade escolar.

Observa-se que houve melhoria quanto ao envolvimento dos familiares/responsáveis nas iniciativas de matrícula escolar ou mesmo pelo socioeducando, maior de dezoito anos. Podemos atribuir este avanço histórico como sendo consequência do desenvolvimento dos trabalhos das equipes interdisciplinares do Sistema Socioeducativo quanto ao incentivo do protagonismo, participação e autonomia de adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa e de suas famílias.

Cada narrativa do “ir e vir” da escola retrata a relação/processo/vínculo do socioeducando com os estudos escolares, ou seja, pela resposta comportamental, serão verificados avanços e retrocessos, com registro no PIA (Plano Individual de Atendimento) e na elaboração do relatório pedagógico; são considerados seus interesses e habilidades demonstradas pela participação nas atividades pedagógicas internas e externas, tais como: oficinas, projetos, programas, cursos, passeios, vivência religiosa, sob a preponderância dos aspectos pedagógicos sobre os sancionatórios.

Nos estudos de casos, a escolarização toma, ainda, dimensões mais amplas, porque, inserida no processo da Socioeducação, é discutida e avaliada pela multiplicidade de olhares, via equipe interdisciplinar, de outros socioeducadores da unidade socioeducativa. Por exemplo, numa fala informal com a pedagoga, um socioeducador reconhece que: “O menino de hoje, não é o mesmo menino de quinze anos atrás. O menino de hoje tem acesso a tecnologias, à informática. Ele frequenta lan-house. Se ele não tem computador, ele pede a um conhecido ou alguém da família para fazer a matrícula dele! Ele está sendo o protagonista de sua história!”.

A educação interdimensional, neste sentido, toma inicialmente por base o preenchimento do instrumental pedagógico que requer cuidado e atenção, principalmente por conter parâmetros para análise e avaliação do processo de escolarização do socioeducando sobre suas habilidades, competências, aprendizagens e capacidades.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PEDAGOGO NA SOCIOEDUCAÇÃO

A Pedagogia revela não ser o único campo do conhecimento que tem ou detém a Educação como objeto de estudo. Segundo Libâneo (1998), é uma ciência da educação, distinta das demais ciências por estudar o fenômeno educativo na sua globalidade. Como fenômeno social, inerente à constituição do homem e da sociedade, integra a vida social: trata do processo global na prática social; compreende processo formativo que ocorre numa variedade de instituições e atividades, considerando que os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável, pelo simples fato de existirem socialmente.

Sob esta ótica, podemos, então, aplicar a identidade do pedagogo na Socioeducação, como àquele que: investiga o fato, o processo, a estrutura, o contexto da escolarização do socioeducando – adolescente em conflito com a lei; considera o saber oculto, a transmissão e assimilação, a diversidade em suas múltiplas faces; colabora para o ressignificado do processo escolar do socioeducando vinculado a vida social.

[...] para que, como, para quem, contra quem estamos trabalhando? [...] O papel de pedagogo é um papel político. Sempre que o pedagogo deixou de fazer política [...] atrás de pseudoneutralidade [...] estava fazendo a política da dominação: ou fazemos uma pedagogia do oprimido ou pedagogia contra ele. (GADOTTI, 1998, p.55)

Tomamos como marco histórico de construção da identidade do pedagogo no Sistema Socioeducativo, rumo à contemporaneidade, o ano de 2000, quando foi realizado um seminário na UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em que se encontravam presentes as equipes técnicas e agentes de disciplina, recém-ingressos, concursados, para o aperfeiçoamento profissional. À época, pensava-se sobre metas e estratégias para redimensionar a prática pedagógica do Sistema Socioeducativo, via escolarização, a ser desenvolvida em cooperação com o Sistema de Garantias de Direitos.

Surge, então, a proposta de uma Escola de Gestão Socioeducativa, com fins pedagógicos de atendimento e acompanhamento aos profissionais do Novo DEGASE.

Em discussões grupais, os profissionais da área de Pedagogia, sob a orientação dos pesquisadores, procediam a questionamentos quanto à identidade do pedagogo e sua atuação na escolarização dos adolescentes do Sistema Socioeducativo, visto que, em entrevistas formais e informais, havia relatos preocupantes de interrupção, abandono e desistência dos estudos escolares seguintes.

Coube, também, a proposta de atendimento aos egressos, ou seja, abertura do Sistema Socioeducativo para prestar efetivo acompanhamento aos adolescentes em progressão de medida de Liberdade Assistida, Prestação em Serviços Comunitários ou em extinção. O pedagogo, como os demais profissionais das equipes técnicas, estaria com disponibilidade de atendimento, na unidade socioeducativa, para orientá-los nos aspectos da escolarização, entre outros assuntos educacionais.

Outro passo importante nesta construção da identidade do pedagogo foi o seminário para gestores e equipes técnicas, no município de Conservatória, no estado do Rio de Janeiro, em 2006, quando, em apresentação do SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, por representantes de diversos segmentos, de entidades públicas e civis, foi reafirmada a diretriz do Estatuto da Criança e do Adolescente sobre a natureza

pedagógica da Medida Socioeducativa, com divulgação ampla de políticas públicas destinadas à inclusão social do adolescente.

Quando, em 2008, ocorre o reordenamento institucional do Novo DEGASE, em que novas coordenações foram criadas com o objetivo de descentralização do processo socioeducativo, passando a fazer parte da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, é implantada a CECEL – Coordenação de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Vinculadas a esta coordenação estão: Divisão de Pedagogia – DIPED; Divisão de Cultura, Esporte e Lazer – DICEL; Divisão de Profissionalização – DIPRO. Com a implantação da CECEL, a identidade do pedagogo toma novo trajeto. É definida e estruturada pelo exercício de atribuições, sendo pertinentes todas aquelas de caráter educacional, especificamente, cabendo a responsabilidade de assegurar, no processo de escolarização do adolescente, a matrícula do socioeducando em rede pública.

Entre reuniões, encontros, seminários, workshops, decorridas discussões sobre a identidade do pedagogo no Sistema Socioeducativo, nota-se aumento gradativo de iniciativas para qualificação e aperfeiçoamento profissional, ora por parte do próprio ora por meio de cursos ofertados pela Escola de Gestão Socioeducativa Paulo Freire/Novo DEGASE. Sob a ótica da Socioeducação, ao se tratar ainda da construção da identidade profissional do pedagogo, destacam-se aspectos no seu desempenho: competências, habilidades, dinâmica de trabalho, experiência no Sistema Socioeducativo, em vista das necessidades e interesses da unidade socioeducativa a qual pertence, facilidades para criar espaços de interlocução e ações com os atores do Sistema de Garantias de Direitos – SGD.

Quanto às especificidades das funções do pedagogo, menciona Libâneo (1998):

[...] profissional “*stricto sensu*”: especialista sem restringir a atividade profissional ao ensino; dedica-se a atividade de pesquisa, documentação, formação profissional, gestão de sistema escolares e escolas, coordenação pedagógica; “*lato*

sensu”: professores de todos os níveis de ensino e demais profissionais que se ocupam de domínios e problemas da prática educativa, especificamente, no campo dos saberes, modos de ação, manifestação e modalidades. (LIB NEO, 1998, p.29)

FUNDAMENTOS DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL PARA ESCOLARIZAÇÃO DO SOCIOEDUCANDO

A Orientação Educacional é uma especialidade da Educação, na área de Pedagogia. Nas escolas, em geral, este profissional está vinculado à equipe de gestão e este é o motivo pelo qual segue para reflexão um breve histórico da trajetória no Brasil, pelo contexto político-social, contido em Garcia e Maia (1984):

Surge em 1924, em São Paulo, no Liceu de Artes e Ofícios; criada pelo engenheiro suíço Roberto Mange: atende, inicialmente, a política vigente: serviço de seleção e orientação profissional para o curso de mecânica. (GARCIA E MAIA, 1984, p.11)

O movimento grevista do proletariado rural e urbano, sobretudo São Paulo e Rio de Janeiro, manifesta anseio e desejo. Em resposta à crise econômica, da época, vem o discurso de pró-educação, apoiado pela idéia liberal, com o objetivo de negociar-se a educação vigente.

Neste primeiro momento, a ideologia da Escola Nova adentra o técnico-pedagógico, defende a reforma educacional por possibilitar mudança na qualidade de ensino e expande-se pelo país na tentativa de dissociar a escola, instância neutra, do contexto sócio-econômico-político.

Até 1941, a ênfase do trabalho escolar do orientador educacional estava voltada para a diferença individual, independente da razão econômica e social. O indivíduo é diferente, porque é de classe social diferente, porque nasce diferente, com diferente aptidão que, pelo esforço maior ou menor, desenvolve-se mais ou menos.

No período de 1942 a 1960, a Orientação Educacional é instituída com a finalidade de correção e encaminhamento do

aluno-problema e a elevação da qualidade moral. Facilitadora da escolha profissional, assume o papel adaptador à sociedade, “prepara” o aluno para o mercado de trabalho, a partir do que se considera “valor” social.

De 1961 a 1970, a Lei 4.024/61 indica a Orientação Educacional e Vocacional, em cooperação com a família, como ajustamento do indivíduo à condição dada: o aluno à escola e o profissional ao mundo do trabalho, ou seja, “psicologizar” a forma do orientador ver a educação e de internalizar a ideologia da aptidão, desvinculada do problema da classe social pela ideologia liberal, ênfase na individualidade. O orientador é peça-chave na escola para que o fim proposto pela lei fosse atingido.

A Orientação Educacional amplia sua ação para o desenvolvimento integral do aluno. Aparece nas leis 4.024/61 e 5.540/68, na contradição da sociedade: ensino superior para a classe dominante e curso profissionalizante para a classe trabalhadora; reproduz a relação de trabalho, da sociedade pelo ideológico da igualdade (afirmando a inexistência da desigualdade).

De 1971 a 1980: análise da escola, quanto à relação interna desta instituição e da dinâmica do processo ensino-aprendizagem para compreender o que se pensava no contexto social. Começa o questionamento: o que faz essa escola?

A Lei 5692/71 tem como meta a qualificação para o trabalho, dá ao 2º grau caráter de terminalidade, institui habilitação profissional, iniciação para o trabalho. Ao orientador, cabe: a tarefa vocacional, em ação conjunta com a família e a comunidade; resgate da escolaridade como estratégia de vida da camada popular. Portanto, a Orientação Educacional, por sua ingenuidade pedagógica, viu-se calada para manter o status quo, responsável pela fragmentação do trabalho escolar e por não resolver o conflito que a própria escola não dava conta de resolver.

Segue a década 1980 a 1990: reflexão da dimensão crítica do momento social, no postulado teórico da orientação social. O orientador: participa do planejamento; deseja trazer a realidade do aluno para dentro da Escola; começa a discutir sua prática,

seu valor, a questão do aluno trabalhador; atua no campo da consultoria, assessoria e coordenação; evidencia sua contribuição para escola pública democrática e de qualidade; procura explicar o problema macroeducacional; expõe proposta de trabalho dentro da pedagogia crítico social do conteúdo; demonstra seu papel como trabalhador, político e pedagógico. O fazer (prática) abrange a concepção da Educação como ato político, relacionado com a mudança ocorrida no próprio núcleo da sociedade.

De 2000 aos tempos atuais, cabe a descrição de Grinspun (1998) quanto ao significado epistemológico:

[...] nunca deixará de existir; sua prática relaciona os contextos educacional, social, político, histórico; sua permanência na escola porque a educação sempre existirá, também, enquanto “educare” (conduzir, orientar, guiar); porque o aluno é o sujeito da educação e o sujeito e objeto da Orientação Educacional. (GRINSPUM, 1998, p. 26).

Portanto, se o orientador educacional, na escola, auxilia o professor no seu campo de ação e os alunos no processo ensino-aprendizagem, para o Novo DEGASE, os conhecimentos da Orientação Educacional servem para fundamentar e subsidiar a ação pedagógica no cotidiano institucional, visto que, em alguns casos, o ato infracional praticado pelo adolescente tem como entorno a localidade escolar.

Neste intercâmbio de saberes, tanto o pedagogo, da unidade socioeducativa, e o orientador educacional, na unidade escolar, poderão ainda: identificar, interpretar fatos, analisar, avaliar situações da realidade do adolescente, apontar, mostrar como este adolescente usa do pensamento, do sentimento da linguagem, daquilo que ele entende como valor, para compreendê-lo no desenvolvimento de sua vida escolar, quer no percurso da medida de Semiliberdade ou no desligamento da unidade.

Por conseguinte, ambos profissionais se permitirem, sob o olhar humanizador, verificar que este adolescente/aluno que infringe, reincide na prática do cometimento de atos infracionais

é o mesmo adolescente/aluno que sente, emociona-se e, acima de tudo, é uma pessoa com possibilidades de vínculos interpessoal e coletivo positivos, de êxitos no seu projeto de vida.

ESCOLARIZAÇÃO E SOCIOEDUCAÇÃO, PELA MEDIDA DE SEMILIBERDADE: EXCLUSÃO ESCOLAR AINDA?

O fenômeno da exclusão escolar, diante do ato infracional, requer análise sucinta, de forma abrangente e estrutural, pela conjuntura sócio-político-econômica da história do Brasil que é um país basicamente formado de uma população jovem em que o modelo econômico leva à acumulação de capital. Isto significa que: grande parte da população ainda vive em nível de renda baixo. A alta concentração gera que, na mesma sociedade, exista extrema pobreza e extrema miséria: uma parte vive em desenvolvimento e outra parte sobrevive ao subdesenvolvimento.

A exclusão escolar leva em consideração este contexto econômico, social e político da realidade brasileira que requer medida para descriminalização da posição subalterna reservada aos empobrecidos na sociedade brasileira.

Nas entrevistas com a Pedagogia, observamos que, na maior parte dos casos atendidos, o socioeducando remete-se ao sentimento de ser excluído - baixa autoestima, rejeição. Desacredita do seu potencial em desenvolvimento, sem considerar que a escolarização é um processo. Exclusão escolar, para ele, está associada ao fracasso.

Em geral, o socioeducando, quando excluído da escola, apresenta dados, em sua experiência e trajetória na educação escolar formal, de alguma decepção com alguma escola, decorrente do resultado de sua relação com a instituição escolar, seja pela desistência, repetências consecutivas aliadas a situações não ditas. Alguns adolescentes transferem o conteúdo da fala de outros adolescentes, dizendo, na entrevista com a pedagogia: "Sabe, dona técnica, dá a impressão que o pessoal lá da escola, não acredita que posso passar de ano! Nem sei se eles se preocupam

comigo!” Essas situações, na maioria das vezes, sentidas e não ditas, são entendidas por eles e pelos familiares da seguinte forma: “Precisamos ter cuidado com eles, porque são infratores! Fulano, não tem condições de ser aprovado, não vamos fazer nada para aprová-los!”

Pode o socioeducando sentir-se incluído numa escola quando percebe sentimentos, ações excludentes no ambiente/contexto/sistema escolar?

Se entra na escola, está *rotulado*. Se permanece na escola, o *rótulo* continua. Se sai da escola, carrega o *rótulo*. Conforme apresenta Brito (2000, p.146): “O fracasso escolar é um problema complexo no Brasil devido a questões como a diversidade cultural, primeiramente, as políticas públicas e a própria histórica que envolve as tentativas de solução de problemas de fracasso escolar”.

Demonstra o processo secular de exclusão que não acontece apenas no âmbito escolar, mas este seria também decorrente da diferença cultural e da característica específica da sociedade, considerado sob um modelo de análise como “*marginalidade cultural*”.

Sabemos que, dentro e fora do Sistema Socioeducativo, existem inúmeros adolescentes, autores de atos infracionais, frequentando as salas de aulas. Sabemos também que diversas pesquisas têm sido publicadas sob o tema da criminalização da pobreza. Pela análise de vários vieses, dessas duas questões, postas na sociedade, é fato que existe, comumente, um comportamento social de responsabilizar o adolescente que responde a atos infracionais dentro de uma unidade socioeducativa, por todos os atos ilícitos, ou seja, quando não há a devida aplicação da lei para outros que, também, infringem regras e normas sociais.

É mister destacar que a Socioeducação se faz presente, na via da escolarização, desde os passos iniciais da Educação Básica do socioeducando. Portanto, a comunidade escolar deve ser preparada para o acolhimento, cooperação, para seu desenvolvimento progressivo, e auxiliar, assim como de tantos

outros alunos adolescentes, pela estruturação da adaptação e do vínculo que engloba: o cognitivo, emocional, econômico, as relações humanas que acontecem na escola, o acompanhamento dos serviços da Orientação Educacional e Orientação Pedagógica, a inclusão nas oficinas, projetos, equipamentos específicos, oferecidos no Sistema Educacional.

É positivo quando a escola se respalda do constitutivo legal, do regimento escolar para possibilitar e facilitar a inclusão, a aceitação do socioeducando, o incentivo para continuidade dos estudos escolares, direcionado à luz do Estatuto da Criança e do Adolescente – lei 8069/90, no direito à educação. É positivo quando o socioeducando retorna para unidade socioeducativa e o seu sentimento é o de pertencimento àquela comunidade escolar, expresso pelo *prazer de ir e vir da escola*, porque encontra na escola, pessoas envolvidas, comprometidas com ele.

Há exemplo de grupo de socioeducandos, alunos que querem estudar apenas e exclusivamente numa única escola, porque há pontos de identificação e, para além da oferta de vaga escolar, é acolhedora e de encontro com a sua realidade, podendo ter possibilidade e maior facilidade para ressignificar positivamente seu projeto de vida.

A prática pedagógica no CRIAAD NITERÓI tem sido partilhada com toda a equipe de socioeducadores, com possibilidade de incorporar, criar novos conhecimentos e espaços alternativos pedagógicos, de construção coletiva participativa. Antes de tudo, pelo **caráter preventivo** que procede do conjunto de ações técnicas, permeadas pelo estudo teórico do cotidiano, da história da construção do processo de escolarização no Sistema Socioeducativo, intercâmbio com setores da unidade socioeducativa, na relação causa e efeito da escolarização e seus desdobramentos para as demais áreas técnicas.

Sabedores de que a atuação com outros profissionais da unidade, pela interdisciplinaridade, promove uma adequação para a melhoria qualitativa do atendimento, foram desenvolvidas as seguintes ações educacionais, em 2016:

- a) Planejamento anual de todas as atividades da equipe interdisciplinar, considerando os eixos do SINASE;
- b) Projeto político-pedagógico e plano de ação da pedagogia, revisados anualmente;
- c) Agenda pedagógica mensal, para a qual convergem todas as atividades pedagógicas, no contexto da transversalidade com as áreas de psicologia, serviço social e nutrição;
- d) Continuidade das oficinas e projetos: *ARTE EM RECICLAGEM, EDUCANDO PARA SUSTENTABILIDADE*;
- e) Implementação das oficinas *ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL, PAPO RETO E CINEPIPOCA*.

O intuito das duas últimas, coordenadas pela Pedagogia, é o de superar deficiências do processo da escolarização, considerando estarem associadas à história dos pais, marcadas por ruptura de vínculos, maus-tratos, envolvimento com substâncias psicoativas. A dinâmica grupal é interativa: pelo debate, emissão de opiniões e propostas, pelo pensar e agir, diante de normas, regras, disciplinas, diferenças culturais, vivências inter-relacionadas ao cotidiano deles. O tema apresentado é sugerido pelos socioeducandos. Há utilização de vídeos, conversas informais, palestras, com objetivo de estimular o interesse e participação. A partilha do lanche colabora para a vivência do lúdico. A frequência é espontânea. Cooperam para reflexão do altercuidado (cuidar do outro), ecocuidado (cuidar do ambiente natural e social em que se vive) e transcuidado (cuidar das fontes de significado e sentido para vida humana).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ênfase do fazer pedagógico, pelo aspecto preventivo, abrange encaminhar, orientar e acompanhar o adolescente para ser sujeito e agente de sua própria educação, seja formal, informal, não formal. E, mais ainda, atentar para um processo de escolarização em que a formação da cidadania ocorre pelas vias dos atendimentos técnicos, nas relações humanas, com o

envolvimento da família nos variados encaminhamentos aos serviços de apoio da rede do SGD – Sistema de Garantias de Direitos, na discussão dos estudos de casos, na elaboração dos relatórios, continuando extramuros institucionais.

Nesta caminhada, existem novos e muitos desafios... Acreditamos, sobretudo, que os desafios serão resultantes do andamento/trâmite do texto-referência, elaborado pela comissão especial, designada pela Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), sobre diretrizes nacionais para a educação escolar dos adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo.

Proporcionar ao adolescente, em conflito com a lei, uma Socioeducação sólida, como tarefa da Pedagogia da Presença, é proposta constante na Medida Socioeducativa de Semiliberdade - saber e colocar em prática o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo:

A socioeducação é imprescindível como política pública específica para resgatar a imensa dívida histórica da sociedade brasileira com a população adolescente (vítima principal dos altos índices de violência) e como contribuição à edificação de uma sociedade justa que zela por seus adolescentes. (PLANO NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO, 2013, p. 8)

E, desta forma, como expõe Freire:

A gente tem de fazer o que pode ser feito. Se você não fizer hoje o que hoje pode ser feito e tentar fazer hoje o que hoje não pode ser feito, dificilmente fará amanhã o que hoje deixou de fazer. Porque as condições se alteram. Há dois mitos que devem ser deixados de lado: o de que nada pode ser feito e que tudo pode ser feito. (FREIRE apud CORTELLA, 2000, p. 9)

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8069/90. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: 2010.

_____. Presidência da República. Lei 12.594/12. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Brasília, 2010.

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

BRITO, Leila Maria Torraca de (coord.). **Responsabilidades**: ações socioeducativas e políticas públicas para a infância e juventude no estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000.

CORTELLA, M. S. Nem triunfo, nem tragédia. **Em pauta**, revista Educação, São Paulo, n. 233, p. 7-9, 2000.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da; CASCINO, Pasquale; SAVIANI, Dermeval. **Educador**: novo milênio, novo perfil. São Paulo: Paulus, 2000.

_____. (coord.). **Socioeducação**: Estrutura e funcionamento da comunidade educativa. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

FRANGELLA, Rita de Cassia Prazeres. **Orientação educacional**: ressignificando seu papel no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: CECIERJ, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução a pedagogia do conflito.** São Paulo: Cortez, 1998.

GARCIA, Regina Leite; MAIA, Eny Marisa. **Uma orientação educacional nova para uma nova escola.** São Paulo: Loyola, 1984.

GRINSPUN, Miriam P. S. Zippin (org.). **A Prática dos Orientadores Educacionais.** São Paulo: Cortez, 1998.

LIB NEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

SCHNEIDER, Magalis Béssem Dorneles. **Subsídios para ação pedagógica no cotidiano escolar inclusivo.** Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&id=76:subsidios-para-acao-pedagogica-no-cotidiano-escolar-inclusivo&Itemid=17>. Acesso em 06 de maio de 2016.

O POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA SOCIOEDUCAÇÃO: OUTRAS INTERVALAÇÕES POSSÍVEIS PARA UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL DE CURRÍCULO

Claudia Miranda

INTRODUÇÃO

As reflexões aqui em destaque fazem parte das urgências socioeducativas e também da busca de subsídios para o trabalho com jovens oriundos/as das classes populares e dos segmentos empobrecidos que são encaminhados/as para as unidades socioeducativas do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE). Fazem parte de um contingente que atravessa a história - não apenas no Brasil -, marcado pelos estigmas e pelos processos de degenerescência da sua identidade. Desautorizados pela racialização sofrida - como ocorre com as populações negras e indígenas - esses/as formam parte de um quadro social trágico para países que anunciaram um formato possível, tendo como escopo o ideário democrático. Estamos considerando uma América Latina profunda para contribuir com o debate sobre as outras pedagogias e as emergências político-pedagógicas. No contexto brasileiro, temos mais de 56 mil vítimas de homicídios no país, no ano de 2012, sendo 30 mil jovens de 15 a 29 anos, em um montante em que mais de 90% são homens e 77% composto por negros¹.

Notadamente, estamos imersos em uma arena de disputa pela vida e, sob essa orientação, localizamos algumas questões sobre propostas viáveis com os coletivos marginalizados e rebaixados a “jovens em conflito com a lei”. Para nossa análise, fará diferença acentuar que entramos no século XXI colonialmente inspirados, mantendo hierarquias raciais e pouca reflexão sobre as identidades nacionais forjadas nessas inspirações que garantem subalternidade. Estamos assumindo, aqui, uma agenda em que o centro é a percepção do lugar social dos/as colonizados/as nesse processo de manutenção de supremacias ideológicas e de hierarquias sociais que aparecem como o fenômeno da racialização. Está no centro de nossas preocupações essa diferença inventada como um fenômeno pautado na inferiorização da

1 Dados apresentados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e amplamente divulgado pela Anistia Internacional no Brasil.

violência colonial/patriarcal. Disso se trata: assumirmos, como educadores/as populares, aspectos ainda desprezados, invisíveis por estarem fora das agendas e dos currículos. Na análise sobre os problemas que afetam nossas intervenções no campo da pobreza e das lutas por justiça social, passam a ser um aspecto de ruptura com o instituído estes enfrentamentos.

São questões relacionadas com uma arena que conta com a presença de grupos ameaçados constantemente pela “não inserção social”, se assim pudermos supor. Consideramos, ainda, uma dinâmica pautada na marginalização daqueles/as que carregam os fenótipos outros (africanos e indígenas) e que, na atualidade, resistem mesmo frente a todas as formas de violação de seus direitos. Atravessam todas as propostas de garantia de reconhecimento como vítima dos modos de desumanização/coisificação. Nossas utopias de reinserção social nos levam a pensar alternativas e, conseqüentemente, nos levam a reorientar as concepções sobre diferença e desigualdade em sentido mais geral.

Nos fóruns realizados no campo da Educação, vimos que se faz urgente indagarmos sobre o problema da transmissão/transposição de saberes e de aspectos sobre as culturas silenciadas na gramática social e “escolar”, indo além do debate sobre o papel das instituições (formais ou não formais). Interessa-nos, portanto, travar um debate, propor outras ações para, coletivamente, defendermos a “experimentação”, a “transitoriedade” como perspectiva de intervenção. Para começar, seria fundamental indagarmos: sobre quais ambientes de restrição e privação de liberdade estamos tratando, quando discutimos as ações socioeducativas? Quais sujeitos nos interessam? Queremos transformar quais estruturas e quais discursos? Como essa arena nos representa e nos autoriza a caminhar? Como propomos intervalações curriculares?

No bojo dessa problemática, está a identidade dos/as profissionais da socioeducação e, pelo protagonismo desses agentes atores na cena socioeducativa, nossa análise está inspirada no pressuposto de Maurice Tardif (2013) sobre os saberes acumulados

com a prática cotidiana. Não obstante, quando o foco recai na experiência daqueles/as que desenvolvem trabalho docente com jovens que cumprem medidas socioeducativas no sistema DEGASE, outros agravantes precisam emergir para essa discussão.

O Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE) está vinculado à Secretaria de Estado de Educação e é, ao mesmo tempo, um órgão do Poder Executivo do estado do Rio de Janeiro que executa as medidas preconizadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aplicadas pelo Poder Judiciário aos adolescentes e jovens em conflito com a lei. Esses entrecruzamentos exigem formatos também diversos para que possamos instituir outras abordagens enfrentando larga propagação dos estereótipos que caracterizam e incrementam um lado escondido da conformação do país. Em outros termos, favelas, morros e periferias diversas fazem parte de um modo de inclusão dos racializados e, geograficamente, também garantem um modo específico de violação de direitos dos milhares de descendentes de indígenas e de africanos nascidos no Brasil.

Vimos quão intervalares podem ser as interpretações sobre essas fronteiras, problematizando a condição dos segmentos que trabalham na contracorrente discursiva, visando incrementar outras abordagens teórico-práticas e curriculares, por assim dizer. Faz parte de esse esforço indagarmos sobre estudos desenvolvidos no campo da sociologia das desigualdades que não podem ser deixados de fora desse fórum, privilegiando o tema da transposição da cultura com jovens do sistema que são, na sua grande maioria, pretos e pardos (negros). Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as populações negras já somam mais de 50% da composição do país e mesmo assim o que se vê é a invisibilização dos processos de desumanização e banalização de um quadro de extrema desigualdade.

Com o mesmo grau de importância, localizamos as pesquisas realizadas no campo da Educação para as Relações Étnico-raciais, uma produção que tem crescido e ampliado suas interseções ao promover amplos debates sobre Direitos

Humanos e políticas educacionais voltadas para a diminuição do racismo, por exemplo. Nos últimos dez anos - considerando as pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Educação e Relações Étnico-Raciais (GT n. 21) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) - nota-se o crescimento de investigações diversas que propõem outras pedagogias que indagam sobre as formas de exclusão, mas que indicam amplos mapas culturais para o trabalho com as juventudes marginalizadas pelos efeitos da racialização.

Dentre as políticas educacionais, uma das mais emblemáticas do período nasceu a partir da obrigatoriedade do ensino de História da África e dos Africanos, iniciada com a promulgação da Lei n.º 10.639/03. Cinco anos mais tarde, a mesma é substituída pela Lei de n.º 11.465/08 que acrescenta a inclusão do ensino de História e Cultura dos povos indígenas. Nesse processo, e para nossa compreensão, o foco recaiu nas alternativas legais que garantem maior acesso à educação escolarizada e o fomento do debate sobre o legado dos povos tradicionais (indígenas, quilombolas, etc.) como constituintes das identidades nacionais. Nesse esforço, destaca-se a criação de órgãos federais que figuram como um braço da luta pela diminuição das desigualdades profundas, com destaque para a mobilidade educacional. É relevante, nesse movimento, observar ganhos tais como a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

No texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p.5) consta o seguinte esclarecimento:

O Brasil, ao longo de sua história, estabeleceu um modelo de desenvolvimento excludente, impedindo que milhões de brasileiros tivessem acesso à escola ou nela permanecessem. Com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), o Ministério da Educação dá um grande passo para enfrentar a injustiça nos sistemas educacionais do país. Garantir o exercício desse direito e forjar um novo modo de desenvolvimento com inclusão é um desafio que impõe ao campo da educação decisões inovadoras.

Na reestruturação do MEC, o fortalecimento de políticas e a criação de instrumentos de gestão para a afirmação cidadã tornaram-se prioridades, valorizando a riqueza de nossa diversidade étnico-racial e cultural.

Em sentido mais amplo, o processo descrito acima revela alguns caminhos encontrados pelo Estado brasileiro e pelos movimentos antirracistas, nesse começo do século XXI, de alimentar o repertório das inúmeras expressões culturais deixadas de fora do panteão educacional que, por sua vez, foi legitimado com base em um processo arbitrário de seleção cultural que passou a ditar referências aceitáveis. Estamos em um contrafluxo já que nosso interesse é pensar uma pedagogia que auxilie propostas outras de socioeducação, dando lugar efetivo para o trabalho com as “contraculturas”, com saberes desautorizados.

A história da Educação indica como, a partir de arranjos ideológicos, se excluiu um corpo de saberes: saberes ancestrais dos africanos, dos afrodescendentes e dos povos autóctones de toda América Latina. Ao realocarmos tais referências desautorizadas, somos levados/as a recompor, cotidianamente, essas insuficiências deixadas pela história de dominação tão marcante no Brasil. Temos insistido com outras perguntas sobre as condições de trabalho, na contracorrente das “inspirações coloniais” e da servidão e que se fazem presentes nas relações que se estabelecem nas esferas nas quais estão os jovens em privação de liberdade.

É preciso indagar, por exemplo, sobre *com que conhecimentos nós vamos* - como socioeducadores/as, como educadores/as populares - para delinear outras abordagens a serem defendidas e postas em ação com aqueles/as que precisam experimentar outras interpretações de si. Com base nos levantamentos já realizados e dados estatísticos já conhecidos por órgãos oficiais, as propostas elaboradas para atender a essa população não têm garantido a tão desejada ressocialização. Assim, um ponto de inflexão para o debate socioeducativo seria pensar amplas saídas para a mediação cultural.

Um conjunto de perguntas emerge a partir das interseções ocorridas nos fóruns dos quais participamos, bem como os debates e, assim, nos inspira para avançar com outras proposições. Referimo-nos, sobretudo, aos profissionais que desejam compreender e transformar as ambiências de reinvenção de práticas intervalares, de transmissão/ mediação cultural.

PEDAGOGIAS OUTRAS E SABERES DESAUTORIZADOS PARA UMA PROPOSTA SOCIOEDUCATIVA

A experiência com estudantes da escola pública aponta que é urgente, antes de tudo, indagarmos sobre alguns aspectos relacionados com os grupos que acabam chegando à cena socioeducativa e que protagonizam um drama social. Um dos resultados do investimento realizado pelos/as educadores/as é, de algum modo, entender o “estado de urgência” no qual nossas identidades profissionais são constituídas. Urgências que exigem enfrentamentos, conforme os itens abaixo sugerem:

- I- Qual é o lugar de importância dos saberes docentes dos sujeitos interventores que acumulam anos de prática pedagógica e dialógica nos espaços de privação de liberdade?
- II- O tema da transposição/ mediação cultural ganha centralidade na agenda socioeducativa?
- III- Quais seriam as disjunções que têm figurado como obstáculos para novos passos em termos de uma proposta político-pedagógica?
- IV- Com quais parâmetros éticos e culturas estamos acostumados a lidar - e/ou deixamos de fora da mediação/transmissão de saberes?
- V- Quais formas de (des)aprendizagens precisamos assumir para melhor avaliarmos o lugar de importância dos saberes a serem construídos nesses contextos com os jovens que lá estão?
- VI- Quais saberes interessam no espaço de ressocialização de um estrato social composto, majoritariamente, por adolescentes e jovens negros (pretos e pardos)?
- VII- Quais representações precisam ser desconstruídas sobre os que estão assistidos pelo Sistema de Atendimento Socioeducativo?

A partir desses aportes, incorporar os dilemas dos sujeitos implicados nos ambientes de conformação de um contradiscurso mais intercultural (e menos unívoco) ganha relevância. E por isso, as conversas estabelecidas entre os/as educadores/as visam à ressignificação das propostas defendidas e ainda contribuir para outros pressupostos socioeducativos nas esferas onde se instituem “ambiências de aprendizagens possíveis”.

Inegavelmente, as contra narrativas podem apoiar outros modos de pensar uma política e uma pedagogia para as escolas do DEGASE. Uma das interseções para alternativas pedagógicas foi encontrada com os achados presentes nos Estudos Culturais e os experimentos realizados em outros contextos de desigualdades sociais.

Conforme o estado da arte realizado por Marisa Vorraber Costa (*et al*, 2003, p.40):

Os Estudos Culturais disseminaram-se nas artes, nas humanidades, nas ciências sociais e inclusive nas ciências naturais e na tecnologia. Eles prosseguem ancorando nos mais variados campos, e têm se apropriado de teorias e metodologias da antropologia, psicologia, linguística, teoria da arte, crítica literária, filosofia, ciência política, musicologia. Suas pesquisas utilizam-se da etnografia, da análise textual e do discurso, da psicanálise e de tantos outros caminhos investigativos que são inventados para poder compor seus objetos de estudo e corresponder a seus propósitos. Eles percorrem disciplinas e metodologias para dar conta de suas preocupações, motivações e interesses teóricos e políticos.

Os estudos da cultura são referências fundamentais para contextos em que as desigualdades se dão pela diferença inventada e iniciada no processo colonial europeu. No caso específico do Brasil e considerando os dados que apresentamos sobre quem tem direito a viver e quem mais morre por conta do racismo estrutural, emergem outras urgências quando o foco é a relação saber-poder. Segundo Costa (1998, p.51), não se pode perder de vista uma dimensão do currículo como “lugar de circulação de narrativas, lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida, controlada”, se assim considerarmos, as

ausências em termos de referências de si empurram os estanhos do currículo. Por conseguinte, para o trabalho com jovens em privação de liberdade, estamos defendemos a inclusão de uma educação para as relações étnico-raciais e uma ampla metodologia em que o sujeito afro toma a cena com todas as possibilidades de ruptura com a ideia de “sujeito marginal” tão bem cristalizada nas gramáticas sociais. Nesse itinerário, a experiência dos/as socioeducadores/as favorecerá achados epistêmicos e político-pedagógicos mais amplos, já que o propósito é que reconheçamos os processos que são constituídos na contramão da história da institucionalização de jovens em desvantagem sócio-educacional, a partir da experiência acumulada por esses profissionais. Suas idas e vindas com esses coletivos de jovens em conflito com a lei também orientariam a proposta de retomada de um projeto teórico-prático para sustentar uma abordagem transitória, uma pedagogia da experimentação.

Os fóruns, tais como o “Seminário Internacional Socioeducativo” e o “IV Seminário Estadual Socioeducativo do Rio de Janeiro: Delinquência Juvenil, Políticas Públicas e Direitos Humanos”, privilegiam dimensões silenciadas, há muito, sobre o Brasil das urgências, uma realidade atropelada pelos modos de se invisibilizar a gênese do drama que milhares de famílias vivem em diferentes contextos de miséria extrema nos cantos do Brasil. O Relatório da Anistia Internacional (2015) também destacou que “as políticas de segurança pública no Brasil acabam resultando na criminalização das populações pobres e negras, em particular crianças e jovens residentes das favelas e periferias das cidades” (p.35). A partir dessas afirmações, passou a ser imperativo cruzarmos alguns pontos de contato, para acender o desenho de uma teia ofuscada pelas teorias que afirmam que nosso problema como país desigual é diagnosticado apenas por conta das desigualdades econômicas, da má distribuição de renda.

Na contramão desse discurso, é urgente ampliarmos os pontos de contato e os fios das teias que podem nos indicar outras dinâmicas e outras concepções de avaliação sobre o quadro de abandono das

populações negras. Convém perguntarmos sobre quais repertórios de conhecimento podem delinear nossas ações visando à incorporação de abordagens mais pertinentes em termos de espaço/tempo e significado para o trabalho dos/as socioeducadores/as. Visa-se, de certo, outras experiências de impacto no universo que abriga os estratos advindos de conformações familiares desagregadoras, como se vê na maioria das ocorrências mapeadas pelos profissionais das escolas no DEGASE.

Estamos considerando algumas perguntas iniciais aqui em destaque sobre quais saberes nos ajudam a reinventar essas práticas que se pretendem pedagógicas como um elo para recompormos novas teias de significados. As críticas sobre as insuficiências que marcam o sistema educacional no qual atuamos e, paralelamente, somos levados a reinventar precisam ganhar volume, sobretudo, quando estamos implicados em movimentos de saída para instituírmos processos que garantem resultados mais equânimes para os que dependem da educação pública. Em *Mutações cruzadas: a cidadania e a escola* (DUBET, 2013), o autor pontua alguns entraves, como é o caso da concepção de cidadania *versus* a missão da Escola Republicana, observando as contradições e os paradoxos de um ideário que esteve todo o tempo comprometido com os modelos educacionais que nascem sob a influência da Igreja:

O cidadão é sempre o membro de uma comunidade, de um grupo, de uma nação aos quais se limitam as fronteiras da cidadania. A Atenas democrática também era aristocrática, durante muito tempo somente os homens ricos ou proprietários, depois os homens adultos, depois as mulheres eram cidadãos... Mas em todos os casos, quer a cidadania fosse mais ou menos ampla, ela foi primeiramente considerada a expressão de uma nação. De uma nação de cidadãos evidentemente, mas de uma nação definida por suas especificidades, sua língua, sua cultura, sua história e, sobretudo, por sua vontade de ser uma nação. Nesse sentido, a cidadania repousa sobre uma relação de fidelidade à nação – é-se cidadão de Veneza ou cidadão de Florença, cidadão da França ou dos Estados Unidos – e não mais sobre uma fidelidade direta e pessoal ao suserano como na sociedade feudal (DUBET, 2013, p.290).

Quais seriam, então, no contexto das lutas pelos Direitos Humanos na América Latina, as saídas para uma recomposição de políticas de igualdade cidadã, quando a realidade está perpassada pela exclusão absoluta das populações racializadas?

Os obstáculos podem ser mapeados quando admitimos que as identidades que definem os estratos socioculturais não estão lado a lado em termos das representações desses segmentos que sofrem com a subalternização de suas expressões culturais. Passa a ser imperativo assumirmos que estamos diante de um desajuste, tendo em vista a condição de silenciamento da existência de uma África interna. Isso porque os dados sobre a exclusão devem ser analisados com base no fato de que a população historicamente subalternizada pela sua pertença ser mais de 50% do país. Parece-nos um país dentro de outro, um traço que, a nosso ver, faz parte dos atuais agravantes, como a marginalização de um alto percentual da população jovem que não foi incluída como parte do todo social. Consequentemente, as políticas públicas possíveis de serem defendidas, em um fórum multidimensional que assume a centralidade do perfil dos sujeitos em desvantagem absoluta, dizem respeito à problemática racial.

Acreditamos que esses e outros fios podem nos indicar táticas e estratégias para a formulação de um corpo de saberes significativos para o trabalho socioeducativo visando à reinserção de jovens em conflito com a lei e a adesão de profissionais que, com esses entraves, seguem como interlocutores fundamentais para qualquer proposta emancipatória.

OUTROS SENTIDOS PARA UM CURRÍCULO SOCIOEDUCATIVO

O estado da arte, com base na produção na subárea da Educação definida como “Currículo”, deixa explicitado o quão relevante passou a ser avaliarmos as disputas implícitas nos processos de legitimação dos saberes escolares. Lançamos mão de alguns pressupostos de Macedo (2006), para aqui

discutir disjunções que incluem os lugares disciplinares e não disciplinares no trabalho com minorias sociais, como ocorre com a população preta e parda (negros), nesse fórum:

A perspectiva de que o ato pedagógico e o currículo escolar sejam um espaço-tempo de colonização recoloca, em novos moldes, preocupações expressas pelas teorias da reprodução, que denunciavam o quanto a escola e o currículo estavam à mercê dos imperativos dos saberes dos grupos tanto cultural quanto economicamente hegemônicos. Muda a forma de enxergar a relação entre o hegemônico e o subalterno, o que permite que seja pensada a diferença nos currículos (MACEDO, 2006, p.292).

Autores tais como Tomaz Tadeu da Silva (1999), Antônio Flávio Barbosa Moreira (2005), Elizabeth Macedo (2002) e Alice Casimiro Lopes (2009), por exemplo, desenvolveram trabalhos de referência pelo empenho de tentar situar o debate a partir das idiossincrasias do problema curricular no contexto brasileiro. Crescem, nessa dinâmica, os trabalhos e as interseções com os estudos culturais, por exemplo, dando ao campo do currículo um status elevado, a nosso ver, nas pesquisas sobre saber-poder e transmissão cultural. Pesquisas sobre identidades, culturas, diferença e igualdade reforçam esses pontos de contato que definimos como multidimensionais e profícuos.

Os resultados apresentados pelo Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s)² têm apoiado o desenvolvimento de pesquisas de caráter interdisciplinar, privilegiando como temática central as relações entre educação e cultura(s) em diferentes espaços de aprendizagens.

Sem dúvidas, não se pode desprezar o status que vêm ganhando os estudos sobre igualdade, diferença e identidade na produção acadêmica sobre currículo. Do mesmo modo, a influência dos movimentos sociais e de uma agenda de denúncia sobre as condições de exclusão das populações marginalizadas no

2 Criado nos anos de 1990 e sob a coordenação da professora Vera Maria Ferrão Candau (PUC-Rio), o grupo tem produzido pesquisas, com ênfase na perspectiva Intercultural de Educação.

sistema educacional e na sociedade como um todo. Nosso desafio, por tudo isso, seria propor fóruns de elaboração de propostas e de agendas de trabalho interinstitucional, multidisciplinar e intervalares, dada a complexidade socioeducativa.

Nasce, a nosso ver, um espaço de interlocução privilegiado para caminharmos em consonância com um tipo de proposta de uma pedagogia de experimentação, um conjunto de ações também transitórias, carregadas de improviso, mas ancoradas nas experiências com os sujeitos e seus “saberes desautorizados”. Um lócus que passa a oferecer outros manejos curriculares e que, conseqüentemente, vai dependente de uma extensa observação por pares, em diálogo permanente, carregando as marcas e os estigmas de tudo que é transitório. Mesmo assim, vislumbram-se, com esse aporte, os subsídios que emergem das propostas dos estudos culturais e da educação para as relações étnico-raciais. Seriam, portanto, tentativas de rupturas de tabus, uma proposta que desafia teorias e práticas cristalizadas como únicas.

E, se assim pudermos considerar, avançaríamos nas abordagens que defendemos como possíveis para afetar o desenho da escola socioeducativa, questionando, sobretudo, a ausência de condições efetivas de ressocialização.

O campo da Educação, na contemporaneidade, se constitui no contato com o campo das Ciências Sociais e com os grupos que dinamizam, por exemplo, a Educação Popular em espaços não formais, como é o caso das instâncias que trabalham com a Formação em Direitos Humanos. Foram gerados espaços de colaboração com os coletivos e associações dos movimentos sociais, como é o caso do Movimento Negro, e, em geral, de organizações que lutam pela garantia dos direitos das ditas minorias. Na atualidade, os currículos dos cursos de formação docente incluem a iniciação à docência em parceria com escolas regulares onde os/as licenciandos/as são levados/as a viver a educação escolar e suas idiossincrasias. A iniciação à docência se constitui como uma entrada efetiva nas escolas como um modo

de se promover as ambiências de aprendizagens ali promovidas, indo além das atividades acadêmicas. Um estado da arte sobre as pesquisas recentes no grupo de trabalho de Currículo (GT n.12) da ANPED reflete muito das tendências dos estudos sobre o tema e as amplas possibilidades de problematização de aspectos que se relacionam com a seleção de um conjunto de saberes que passa a ser legitimado como currículo oficial/prescrito/formal.

Buscam-se, aqui, outras recomposições para o trabalho dos educadores que atuam em escolas socioeducativas. Trata-se de novas apostas na promoção de táticas e estratégias que possam indicar brechas que se convertam em chaves para outras propostas a serem experimentadas com os adolescentes e jovens. Educadores/as inseridos/as nas escolas socioeducativas são levados/as a ressignificar suas práticas dia a dia, assumindo as insuficiências espaciais e temporais que, de algum modo, estão também afetadas pelo desenho que se impõe pela condição de trabalho em regime de privação de liberdade. Esse aspecto, ao que tudo indica, tem aguçado outros modos de concepção do direito à educação.

DIVERSIDADE CURRICULAR NAS URGÊNCIAS SOCIOEDUCATIVAS

O fosso que separa pobres e miseráveis no Brasil pode ser interpretado como um tipo de abandono e os resultados das pesquisas atuais sobre mobilidade e acesso a bens culturais revelam a existência de quase 1,5 milhões de analfabetos.

Gostaríamos de recuperar aqui uma espécie de ponte realizada com um argumento de Alves (2010, p.54) sobre a existência de múltiplas redes:

[...] posso afirmar, considerando o “praticante docente”, que tanto cada ação habitual desenvolvida invoca muitas aulas assistidas e dadas – vividas – como que para ser ‘compreendida’, cada uma dessas ações precisa de outros que a tenham vivido também. Dessa maneira, a

existência de múltiplas redes educativas que, em contextos diferenciados, vão nos proporcionando complexas compreensões do mundo, dos seres humanos e das ações a serem desenvolvidas profissionalmente, precisam ser compreendidas em suas particularidades, ao mesmo tempo em que devem ser vistas nas múltiplas relações que estabelecem umas com as outras.

A partir desses pressupostos, é possível realocarmos a atuação dos/as educadores/as que atuam nas escolas no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Reforçamos a ideia de trabalhar em pares e em constante diálogo para o exercício de reavaliação permanente das abordagens possíveis nessas ambiências, visando sustentar outras incursões com os saberes desautorizados, já que apostamos em um quadro flexível, insuficiente, mas que tende a fluir com as intervenções transitórias. Outra chance a ser aproveitada em um processo dialógico é, sem dúvida, o levantamento das abordagens adotadas pelos/as educadores/as praticantes das escolas socioeducativas:

Quais conquistas esses atores reconhecem e que nascem dos saberes docentes e da formação profissional?

Teriam eles/as outras pistas fundamentais para a discussão já iniciada sobre a transmissão cultural nesses encontros episódicos, nesses ensaios vivenciados com jovens em privação de liberdade?

Quais seriam as amarras a serem rompidas frente aos obstáculos que se herdam da condição de privação dos/as jovens?

Notadamente, as expectativas desses/as profissionais aqui em destaque são de que o retorno dos/as jovens não ocorra, sendo esse um traço que resulta do modo de acompanhar e de ressignificar a participação desses sujeitos. A nosso ver, tais ganhos não estão nas mãos dos/as educadores/as. Sua participação é um ponto de partida indispensável que inauguraria outras candidaturas em termos de se pensar um amplo modelo de trabalho com as culturas desses coletivos silenciados historicamente. No dia a dia dos espaços criados nas nossas utopias de ressocialização, os desafios que desestabilizam

essa proposta estão dados e a violência (física e simbólica) é um desses obstáculos.

Esses atravessamentos interferem, de certo, nas expectativas de todo o grupo que se encontra em uma mesma cena, em um mesmo problema de concepção acerca das experiências vividas. Esse ponto do debate socioeducativo, nos termos em que está posto, será, para sempre, nosso “calcanhar de Aquiles”.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Redes educativas dentro e fora das escolas explicada pela formação do professores. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

APPLE, Michael W. ; BURAS, K. L. **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília. 2004.

_____. Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 12 mai. 2016.

_____. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais. Brasília: MEC; SECAD, 2006.

BRASIL. **Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo – SINASE** / Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília-DF: CONANDA, 2006.

CANEN, Ana; CANEN Alberto G. Rompendo Fronteiras Curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, p.40-49, Jul/Dez 2005.

CANDAU, Vera M. **Educação Intercultural no contexto brasileiro**: questões e desafios. Disponível em: <<http://www.rizoma.ufsc.br/html/vera.htm>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

_____. Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: _____. **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

COSTA, Mariza Vorraber; HESSEL, Rosa, SOMMER Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. Revista Brasileira de Educação, n.23, Maio/Ago. 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: _____. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**. v.16, n.47, maio/ago. 2011. Acesso em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a02.pdf>> Acesso em: 13 jun. 2016.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Sistema Penitenciário Brasileiro**: A educação e o trabalho na política de execução penal. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.

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.

MIRANDA, Claudia. Colaboração intercultural e divisão de poder: perspectivas de descolonização entre professoras e estudantes da escola pública. In.: ANDRADE, M. **A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural**. Rio de Janeiro: QUARTET, 2009.

PARO, Vitor. H. O currículo do Ensino Fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. **Ensaio: aval. pol.públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 485-508, jul./set. 2011.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial: apuestas (des) de El insurgir, re-existir y re-vivir**. Disponível em: www.saudecoletiva2012.com.br/.../didatico03.pdf. Acesso em: 10 set. 2013.

GÊNESE E TRAJETÓRIA DAS DESIGUALDADES DE RAÇA/ETNIA E GÊNERO NA ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI

Dayse Marcello

INTRODUÇÃO

São considerados adolescentes em conflito com a lei pessoas na faixa etária de 12 a 17 anos de idade que cometeram atos infracionais, de pequenos furtos a delitos graves, como homicídios, e cumprem Medidas Socioeducativas de acordo com a gravidade da infração cometida: Advertência - admoestação verbal por parte da autoridade judiciária; Obrigação de Reparar o Dano - restituição do bem, promoção do ressarcimento do dano ou compensação do prejuízo da vítima; Prestação de Serviços à Comunidade- realização de tarefas gratuitas, de interesse geral, por período não excedente a seis meses; Liberdade Assistida- acompanhamento psicossocial, em um prazo mínimo de seis meses e máximo de três anos, é a última medida em regime aberto; Semiliberdade - residência do adolescente no local da medida, tendo seu direito de ir e vir restrito às normas da instituição e condicionado ao seu desempenho no processo socioeducativo; Privação de Liberdade - suspensão, por tempo indeterminado, do direito de ir e vir.

Segundo Kauffman, (2001), dentre as principais características do adolescente em conflito com a lei, estão: violação persistente de normas e regras sociais; comportamento desviante das práticas culturais vigentes; dificuldade para socializar; uso precoce de tabaco, de drogas e bebida alcoólica; história de comportamento antissocial; envolvimento em brigas; impulsividade; humor depressivo; tentativas de suicídio; ausência de sentimento de culpa; hostilidade; destruição de patrimônio público; institucionalização; incidentes incendiários; vandalismo; rejeição por parte de professores e colegas; envolvimento com pares desviantes; baixo rendimento acadêmico; fracasso e evasão escolares.

A inclusão e cidadania dos adolescentes na faixa etária de 12 a 17 anos não se norteiam por um plano nacional de políticas públicas específico. Isso dificulta o exercício de cidadania. Se

considerarmos as diferentes realidades regionais, a exemplo das regiões rurais e das regiões urbanas, constatamos que as oportunidades são divergentes. A situação é ainda mais grave para os adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco social, o que torna o processo de inclusão social complexo, precário, desigual e insuficiente para garantia do pleno exercício da cidadania. Neste contexto, a escola configura-se como um fator de proteção¹, contrapondo aos fatores de risco² aos quais estão expostos os adolescentes.

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE³, em consonância com a LDB⁴, o ECA⁵ e as Nações Unidas, estabelece diretrizes para escolarização de adolescentes que cumprem Medidas Socioeducativas, respeitando-se os princípios fundamentais dos Direitos Humanos: a promoção da igualdade de oportunidades e a eliminação de todas as formas de discriminação. As diretrizes garantem: o acesso à escola em qualquer que seja a medida aplicada; o ensino adaptado; intersectorialidade com programas integrados ao ensino público; acesso dos adolescentes a uma biblioteca; atendimento garantido aos filhos de 0 a 5 anos; formação para exercer uma profissão; proibição de indicar, em documentação, certificados e diplomas obtidos, que os adolescentes estiveram apreendidos.

Antes, portanto, da aplicação da Medida Socioeducativa, após serem sentenciados os acusados, é importante observar e compreender as desigualdades socioeconômicas e étnico-culturais implicadas em suas histórias e refletidas em sua relação com a escola, a família e a sociedade, considerando a relevância desta relação no cumprimento da Medida Socioeducativa.

1 Fatores de proteção são aqueles que modificam ou alteram a resposta pessoal para algum risco ambiental que predispõe a resultado mal-adaptado (RUTTER, 1985).

2 Entende-se por fatores de risco condições ou variáveis que estão associadas à alta probabilidade de ocorrência de resultados negativos ou indesejáveis, sendo que dentre tais fatores se encontram os comportamentos que podem comprometer a saúde, o bem-estar ou o desempenho social do indivíduo (WEBSTER-STRATTON, 1998).

3 Lei 12.594 de 18 de janeiro de 2012

4 Lei de Diretrizes e Bases. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996

5 Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.639 de 13 de julho de 1990

DESIGUALDADES DE RAÇA/ETNIA E GÊNERO

O Relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), denominado *Retrato das Desigualdades*, do ano de 2011, disponibiliza dados que elucidam os caminhos das investigações sobre as desigualdades raciais, de gênero, geracionais, regionais e locais no país. A média de anos de estudo da população ocupada com 16 anos ou mais de idade, segundo sexo e cor/raça no Brasil, comparada entre 1999 e 2009, é a seguinte: no ano de 1999 - 8 anos para mulheres brancas; 7,1 anos, homens brancos; 5,6 anos, mulheres negras; 4,7 anos, homens negros. No ano de 2009: 9,7 anos para mulheres brancas; 8,8 anos, homens brancos; 7,8 anos, mulheres negras; 6,8 anos, homens negros. Identificamos um avanço gradual nos números da educação no país, contudo, observa-se a manutenção das desigualdades que têm, historicamente, limitado o acesso, a progressão e as oportunidades, principalmente, da população negra na educação. As mulheres e os homens brancos ainda apresentam maior média de anos de estudo em comparação aos negros, destacando-se as menores médias relativas aos homens negros.

Estudos de Telles (2003) descrevem a precariedade das trajetórias educacionais de negros e pardos comparadas às dos brancos: estes têm mais anos de escolaridade em qualquer faixa etária, apresentam menor incidência de analfabetismo e maiores taxas de finalização dos cursos superiores. No entanto, é interessante observar que, em termos de taxas de analfabetismo, as mulheres aparecem, no trabalho de Telles, em pior situação, quando comparadas aos homens, sejam elas brancas, pretas ou pardas.

O relatório do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), denominado *Situação da Adolescência Brasileira*, do ano de 2011, articula indicadores sociais que evidenciam a situação de vulnerabilidade a que está submetida parcela significativa dos adolescentes brasileiros, atestando que estas vulnerabilidades não afetam a todos da mesma forma, são agravadas por diferentes

desigualdades, dentre elas, raça/etnia e gênero⁶.

Na comparação dos índices de analfabetismo, extrema pobreza e incidência de homicídios por raça/etnia, na faixa etária de 15 a 19 anos, em cada grupo de 100 mil habitantes, encontramos a seguinte correlação: os maiores percentuais de analfabetos estão entre os indígenas com 6,5, entre os negros há 2,0 e 1,2 entre os brancos. Quanto à extrema pobreza, 38,8 são indígenas, 22 são negros e 10,3 são brancos. Quanto ao homicídio, 50 são negros, 30,4 são indígenas e 22 são brancos. Adolescentes indígenas possuem os maiores índices de analfabetismo e extrema pobreza, enquanto os adolescentes negros lideram os percentuais das taxas de homicídios.

Raça/etnia e gênero são fatores muito importantes para determinar as diferentes possibilidades de terem acesso a um emprego e nas suas condições de trabalho: remunerações, benefícios e possibilidades de proteção social. Desse modo, gênero e raça condicionam a forma através da qual nossos adolescentes e suas famílias vivenciam a situação de pobreza e conseguem ou não superá-la.

CARACTERÍSTICAS DOS ADOESCENTES NO NARCOTRÁFICO

A pesquisa *Crianças no Narcotráfico um Diagnóstico Rápido*, realizada pelo Ministério do Trabalho e Emprego e Organização Internacional do Trabalho – (OIT), do ano de 2011, disponibiliza os dados sobre infrações cometidas por crianças e adolescentes do Rio de Janeiro. Existe um aumento nas contravenções cometidas por eles durante a década de 90, período no qual o uso de drogas e o tráfico são mais expressivos. Uma redução na idade de ingresso no narcotráfico também merece destaque – a média

6 [...] nascer branco, negro ou indígena, viver no Semiárido, na Amazônia, ou em comunidades populares de grandes centros urbanos, ser menino ou menina, ter ou não deficiência são fatores que ainda determinam as oportunidades na vida desses adolescentes. (OIT, 2011, p.48).

caiu de entre 15 e 16 anos no início dos anos 90 para entre 12 e 13 anos no ano 2000. As principais características dos adolescentes, envolvidos no narcotráfico são:

Pertencem às famílias mais pobres das favelas; sua escolaridade está abaixo da média brasileira – hoje em torno de 6,4 anos; a grande maioria dos adolescentes envolvidos é do sexo masculino, negros ou pardos; casam-se muito mais cedo do que a média dos adolescentes brasileiros; vivem com parceiro(a) ou com amigos; a grande maioria das adolescentes do sexo feminino trabalham no preparo das drogas, engravidam na adolescência, morrem ou são violentadas ao trocarem de parceiros, desenvolvem atividades como trabalhadoras domésticas; acreditam em Deus, estão se aproximando das religiões Neopentecostais e se distanciando dos cultos Afro-Brasileiros.(OIT, 2011, p. 43)

Os maiores receios são: a prisão, a morte e a traição pelos amigos.

O principal desejo é juntar dinheiro para abandonar a comunidade onde vivem e viver em outro lugar. No entanto, a maioria não tem o hábito de economizar, sendo as extorsões praticadas pela polícia apontadas como o principal obstáculo à economia financeira.

Os principais pontos negativos da escola informados por eles são a disciplina em excesso, ter que estudar e ficar parado por longos períodos de tempo e, de certa forma, a atitude dos diretores, além da dificuldade no aprendizado e a falta de importância do que está sendo ensinado. O principal ponto positivo é o fato de que ali eles adquirem conhecimento. Em contrapartida, entretanto, as disposições exigidas pelo narcotráfico tornam difícil o desenvolvimento sistemático do aprendizado. O trabalho que os professores realizam é o segundo ponto positivo mencionado pelos adolescentes, mais do que sua relação com outros adolescentes. Não gostar dos professores, entretanto, foi a principal razão apresentada para abandonar a escola.

Quanto aos fatores que facilitam a permanência no narcotráfico, destacam-se especialmente o sucesso com as mulheres e a importância de um relacionamento estável.

Um fato significativo é a campanha agressiva do movimento Neopentecostal, ocasionando uma importância decrescente dos cultos afro-brasileiros.

O movimento Neopentecostal oferece uma alternativa ao quebrar as ligações do indivíduo com o passado. Transfere a responsabilidade dos atos pessoais do eu para as entidades espirituais e proporciona proteção contra o “demônio espiritual”. Isto facilitou sua penetração nos setores populares. Outra característica menos mencionada é que as religiões pentecostais se apropriam de palavras e rituais tradicionalmente utilizados nos cultos afro-brasileiros. A religião é um fator que fez muitos dos entrevistados, se sentirem apreensivos e desconcertados sobre matar. Eles dizem que “somente Deus pode tomar a vida de alguém”. A morte é aceita, entretanto, sempre que necessário para defender sua gangue ou suas próprias vidas. (OIT, 2011, p. 44)

CONSIDERAÇÕES RELEVANTES DO SENSO COMUM

Milton do Nascimento, poeta, compositor e cantor, levanta, a um só tempo, na canção “Morro Velho”⁷, gravada originalmente em 1967, a questão da relação de cor/raça, de classe social e de gênero com a escolarização. Seus versos põem em evidência o contraste entre os desiguais destinos dos dois meninos e as desiguais condições objetivas, em termos tanto de cor/raça quanto de classe social, responsáveis por traçar os respectivos destinos. A leitura atenta também revela desigualdade na relação de gênero.

Gabriel, o Pensador, um grande compositor e cantor brasileiro, em 1995, levou professores a protestarem contra sua música “Estudo Errado”⁸. A música questiona o modelo

7 “Filho do branco e do preto, correndo pela estrada atrás de passarinho, pela plantação adentro, crescendo os dois meninos, sempre pequeninos. Filho do senhor vai embora, tempo de estudos na cidade grande, parte, tem os olhos tristes, deixando o companheiro na estação distante, não esqueça, amigo, eu vou voltar, some longe o trenzinho ao deus-dará. Quando volta já é outro, trouxe até sinhá mocinha prá apresentar, linda como a luz da lua que em lugar nenhum rebrilha como lá, já tem nome de doutor, e agora na fazenda é quem vai mandar. E seu velho camarada, já não brinca, mas trabalha.”

8 “Não me faça decorar as capitâneas hereditárias!! (...), Vamos fugir dessa jaula!” Hoje eu tô feliz” (matou o presidente?) Não. A aula. Matei a aula porque num dava, eu não aguentava mais e fui escutar o Pensador escondido dos meus pais. Mas se eles fossem

educacional brasileiro e as limitações da escola para oferecer uma educação transformadora, inclusiva, criativa, que motiva o aluno ao aprendizado e resgata seus sonhos e perspectivas.

O Rappa, uma banda brasileira conhecida por suas músicas de forte impacto social, gravou em 1996 a música “Todo Camburão tem um pouco de Navio Negreiro”⁹, de composição do baterista Marcelo Yuca. A canção traz à tona o complexo cotidiano de violência, vulnerabilidade social e a desigualdade de oportunidades em que estão submersos adolescentes negros, pobres e moradores de comunidades desassistidas pelo poder público.

A ESCOLARIZAÇÃO

Importante salientar o conceito de escolarização:

O processo e a paulatina produção de referências sociais tendo a escola ou a forma escolar de socialização e transmissão do conhecimento, como eixo articulador de seus sentidos e significados. Neste caso a nossa atenção estará voltada para o que temos chamado de “consequências” sociais, culturais e políticas da escolarização, abrangendo questões relacionadas ao analfabetismo, ao reconhecimento ou não de competências culturais e políticas dos diversos sujeitos sociais e a emergência da profissão docente no Brasil. (FARIA FILHO, 2004, p. 522)

A partir da Constituição de 1988 e da LDB, lei 9.394 de 26/12/1996, art. 5º, a abordagem do Estado e do poder passa a ser centrada no princípio da liberdade, como direito público, sendo a escola e o processo de escolarização vistos como:

da minha idade eles entenderiam. Manhê! Tirei um dez na prova, me dei bem, tirei um cem e eu quero ver quem me reprova. Decorei toda lição. Não errei nenhuma questão. Não aprendi nada de bom, mas tirei dez (boa filhão!) Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci. Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi.”

9 “Tudo começou quando a gente conversava, naquela esquina ali de frente àquela praça, veio os homens e nos pararam. Documento por favor. Então a gente apresentou, mas eles não paravam. Qual é negão? qual é negão? O que que tá pegando? É mole de ver que em qualquer dura. O tempo passa mais lento pro negão. Quem segurava com força a chibata, agora usa farda, engatilha a macaca, escolhe sempre o primeiro negro pra passar na revista! Todo camburão tem um pouco de navio negreiro!”

Educação, entendida como um processo de construção coletiva, contínua, permanente e de formação dos indivíduos, apresenta-se como um espaço privilegiado, já que trabalha com conhecimento, valores, atitudes e formação de hábitos. Dependendo da concepção e da direção que a escola venha a assumir, esta poderá ser um local de violação de direitos ou de respeito e de busca pela materialização dos direitos de todos os cidadãos. (MOREIRA, 2007, p.21).

O PAPEL DA ESCOLA

QUANTO AO CONSUMO DE DROGAS

Gallo (2008) apresenta a atuação de um psicólogo no sistema de justiça canadense e faz uma comparação entre frequência à escola e consumo de drogas. Entre os adolescentes que frequentavam a escola, 67,3% não eram usuários e entre os que não estudavam a porcentagem de não usuários de drogas, caiu para 45,9%. Esse dado é condizente com a alegação de pesquisadores de que frequentar a escola é um fator de proteção contra o consumo de drogas (KAUFFMAN e RUTTER, 2001).

QUANTO À MEDIDA SOCIOEDUCATIVA

Gallo (2008) apresenta a relação entre Medida Socioeducativa aplicada e o grau de escolaridade dos adolescentes. Os adolescentes com escolaridade até a 4ª série do ensino fundamental estavam, em proporção maior, cumprindo a medida de Liberdade Assistida, enquanto os jovens com maior escolaridade (5ª a 8ª série) estavam, em maior proporção, cumprindo a medida de Prestação de Serviços à Comunidade.

Esses dados confirmam os estudos de Kauffman (2001) em que um nível baixo de escolaridade atua como um fator de risco e, inversamente, um nível alto atua como fator de proteção.

QUANTO À FAMÍLIA

De acordo com a pesquisa *Crianças no Narcotráfico* um Diagnóstico Rápido, realizada pelo Ministério do Trabalho e Emprego e Organização Internacional do Trabalho - (OIT), do ano de 2011, podemos afirmar que a maioria das famílias dos adolescentes em conflito com a lei é composta por negros ou pardos e, no Rio de Janeiro, seus avós são imigrantes, especialmente do Nordeste. Isso sugere que muitos dos adolescentes são migrantes de terceira geração, entretanto, ainda enfrentam as dificuldades que seus pais e avós enfrentaram e têm poucas oportunidades sociais. A renda de seus pais, os níveis de escolaridade e as profissões são um registro constrangedor de suas oportunidades limitadas.

A pesquisa *A Escola como fator de proteção a conduta infracional de adolescentes*, realizada no interior de São Paulo e divulgada no CADERNO DE PESQUISA, 2008, demonstra que, em relação às famílias dos adolescentes, 40,7% deles conviviam com ambos os pais, 43,1% viviam somente com a mãe, 2,4% viviam com o pai e 13,8% moravam com outras pessoas da família extensa (avós, tios). Em um nível de significância de 5%, o número de adolescentes que morava com a mãe foi maior do que o que morava com ambos os pais, o que é um fator potencialmente problemático.

As famílias monoparentais sofrem um impacto mais severo de inúmeros fatores de risco (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, 2004). A mulher, na maioria das vezes chefiando tais famílias, lida com o estresse de prover financeiramente a casa, assim como educar os filhos. Não é o simples fato de viver em famílias monoparentais que implica problemas no desenvolvimento infantil, mas a relação que essa condição tem com outras variáveis de risco. Isto é, mães com baixa escolaridade (45,7% delas tinham da 3ª a 5ª série) e exercendo um trabalho pouco qualificado e pouco remunerado (28,4% eram domésticas) lidam com um nível de estresse maior para prover financeiramente a casa e cuidar dos filhos, sem o apoio do parceiro.

Argumenta-se que o estresse provocado pelo baixo poder aquisitivo é considerado um fator de risco que dificulta as relações entre pais e filhos, levando a um estilo parental pouco efetivo. A condição social em que as famílias de baixo poder aquisitivo encontra-se pode acarretar baixo monitoramento das atividades dos filhos, baixo nível de afeto, indiferença generalizada, negligência e vínculos afetivos fragilizados nas relações interpessoais, o que favorece comportamentos antissociais dos filhos.

É importante compreender que a contribuição da dinâmica familiar interfere no processo de escolarização e na manutenção dos resultados obtidos pelos adolescentes em conflito com a lei. Desta forma, pode-se entender a família como um instrumento central no processo de garantia de direitos da criança e do adolescente. Porém, todo o processo de atenção à infância e juventude deve ser pensado a partir das condições e da qualidade de vida que as famílias têm para cumprir suas tarefas de sustento, guarda e educação de seus filhos.

QUANTO À RAÇA/ETNIA E GÊNERO

Existe uma proporção significativamente alta de negros e pardos trabalhando no narcotráfico. De acordo com a pesquisa *Crianças no Narcotráfico um Diagnóstico Rápido*, realizada pelo Ministério do Trabalho e Emprego e Organização Internacional do Trabalho – (OIT), do ano de 2011, apesar de os afro-brasileiros e pardos representarem cerca de 45% da população, nesta atividade representam 90% da força de trabalho.

Os dados da pesquisa *A Escola como fator de proteção a conduta infracional de adolescentes*, realizada no interior de São Paulo e divulgada no CADERNO DE PESQUISA, em 2008, mostram que há predominância de adolescentes autores de ato infracional do sexo masculino, quando se compara com o sexo feminino. A porcentagem de meninas foi maior do que nos estudos anteriores, ficando, segundo dados do ministério da Justiça de 1998, em

torno de 7,3%, talvez devido às características da instituição. Os participantes estavam cumprindo Medidas Socioeducativas em meio aberto, o que não requer diferenciação entre os sexos para o atendimento.

Loeber e Stouthamer-Loeber (1998) salientam que alguns fatores de proteção atuam em adolescentes do sexo feminino que as impedem de envolver-se em atos infracionais. O Órgão de Justiça Juvenil e Prevenção da Delinquência (Office for Juvenile Justice and Delinquency Prevention), no Canadá, sugere que seria útil se a intervenção fosse específica para os sexos, porque algumas das situações que levam as meninas a agirem antissocialmente são diferentes das situações dos meninos, sendo provavelmente exacerbadas pela cultura que impõe expectativas de gênero.

Dentre as possíveis causas de ingresso das meninas no narcotráfico, chamam atenção: a ajuda ao companheiro (marido) e a vaidade de ser uma mulher perigosa. No entanto, a grande maioria não consegue superar as constantes agressões em decorrência de um comportamento machista, autoritário e dominador.

No começo, era tudo divertido: a adrenalina do risco, muito dinheiro fácil. Começou com um desafio proposto pelo meu namorado, um traficante da Região Metropolitana. Terminou num camburão. (T. 17 ANOS, RGS)

A mulher tem uma vida fácil, vivendo do dinheiro de um cara; quando seu parceiro cai, se ele for preso, ela não pode deixá-lo. Alguém que está ali durante as horas boas tem que ficar com o cara nos piores momentos. Se ela não o fizer, tem que pagar o preço. (MARIANE, 22 ANOS, PARQUE UNIÃO, FAVELA DA MARÉ, RJ)

Minha mulher me abandonou e se juntou com outro cara. Quando deixar esta atividade, a primeira coisa que vou fazer é cortar seus peitos e acabar com ela. Então, ela aprenderá a não mexer comigo. (G., 17 ANOS, CIDADE DE DEUS, RJ) (OIT, 2011, p.52,53 e 54)

QUANTO AO PREPARO PARA O MERCADO DE TRABALHO

Para adolescentes negros, o acesso ao mercado de trabalho é pressuposto para enfrentar uma realidade de pobreza e

privação a que historicamente foram relegados. O Relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) denominado Retrato das Desigualdades, do ano de 2011, demonstra que a taxa de desemprego da população de 16 anos ou mais de idade, segundo sexo e cor/raça, é de 5,3% para homens brancos, 6,6% para homens negros, 9,2% para mulheres brancas e 12,5% para mulheres negras.

A inserção no mercado de trabalho segue sendo um fator central para a construção de identidade, a definição do padrão de sociabilidade e, sobretudo, para obter recursos que permitam suprir as necessidades básicas de forma autônoma. Os que têm menos escolaridade e menos oportunidades no setor formal da economia têm maior probabilidade de serem inseridos nas piores formas de trabalho infantil¹⁰, de marginalizar-se e serem levados para as atividades ilegais como o narcotráfico.

Os processos escolares e a relação com a construção do conhecimento da leitura e escrita nos mostram que ainda há uma falta de identificação do aluno com o currículo escolar. O desafio da escola e dos organismos governamentais em melhorar o ensino é grande, pois é preciso considerar que o que é ensinado na escola ainda está distante de potencializar a diversidade, as práticas do cotidiano dos alunos, minimizar os efeitos das desigualdades e promover seu amadurecimento para inserção no mercado de trabalho.

Grandes desafios se configuram diante da escolarização dos adolescentes em conflito com a lei. De um lado, o relevante papel que a escola desempenha na vida dos educandos e do outro lado, o ambiente que trivializa a violência, as consequências sócio-psicológicas relacionadas à frustração pessoal, e às desigualdades. Neste contexto, se configura uma grande efervescência a ser administrada. Gerando obrigatoriedade da criação de alternativas.

10 Decreto 6.481 de 12 de junho de 2008. Lista das Piores formas de Trabalho Infantil (lista TIP). A TIP proíbe as formas de trabalho que impõem riscos à saúde dos adolescentes menores de 18 anos.

CONCLUSÃO

A sociedade brasileira convive com melhoria de acesso à escolarização, mas não com a permanência dos alunos, nem tão pouco com a melhoria nos índices educacionais. Caiu a frequência e a permanência na escola. Uma escola pensada, em todas as etapas da trajetória da historiografia da educação, para as elites, abriga as camadas populares¹¹ como um todo e não modifica o seu modo de agir e pensar educação. Uma melhor compreensão da forma como são produzidas e reproduzidas as desigualdades raciais e de gênero no sistema educacional é fundamental para o desenho de políticas eficazes para o seu combate.

A escolarização de adolescentes em conflito com a lei precisa desenvolver diferentes estratégias didático-metodológicas para a inclusão. Estas estratégias devem considerar as desigualdades de raça/etnia e gênero presentes no cotidiano escolar e a maneira como elas estão presentes. Priorizando uma educação que promova a igualdade de oportunidades e a eliminação de todas as formas de discriminação.

É necessária a promoção de mudanças significativas e qualitativas nos processos de aprendizagem e escolarização, principalmente no que tange à construção do conhecimento de leitura e escrita por parte dos alunos que têm que observar o significado e a utilização social desse conhecimento.

A escola conflita com o aluno que a ela tem acesso, quando deveria torná-lo capaz de administrar seus próprios conflitos, proporcionando a troca de conhecimentos para que ele seja capaz de fazer escolhas positivas.

É comum que as escolas, frequentemente, montem aparatos para conter a “violência”, quando deveriam investir maiores esforços no resgate de sua função socializadora e na elaboração de projetos alternativos que impeçam as respostas antissociais como única alternativa desobrevivência, aceitação e autoafirmação dos adolescentes.

11 O número de afro-brasileiros e pardos na camada popular brasileira representa 70% (OIT, 2011)

As medidas de caráter judicial, isoladamente, não reduzem a violência, são necessárias uma série de medidas socioassistenciais, sociopolíticas, educacionais e culturais, além de projetos de intervenção que proponham diferentes reagrupamentos, planejamentos e avaliações coletivas, oficinas criativas de caráter intersetorial, que favoreçam ao adolescente em conflito com a lei a ressignificação do processo educacional e o fortalecimento de sua identidade sócio-histórica, condição sine qua non para o seu ingresso, sucesso e permanência no mundo do trabalho, uma vez que a sociedade não é indiferente à cor, ao gênero e à condição social.

REFERÊNCIAS

Escola como Fator de Proteção à conduta infracional de Adolescentes. Caderno de Pesquisa v. 38, n.133, jan/abr,2008.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. **Briefing sheet: an overview of the psychological literature in the effects of divorce on children**, 2004. Disponível em: www.apa.org/ppo/issues/diverchchild.html . Acesso em: mar. 2005.

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 União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

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 dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 jan. 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

Crianças no narcotráfico: um diagnóstico rápido / Jaílson de Souza e Silva ; André Urani (coordenadores) ; Organização Internacional do Trabalho ; Ministério do Trabalho e Emprego. - Brasília : OIT.

FARIAFILHO, Luciano Mendes (2004). **Processo de Escolarização no Brasil**: Algumas considerações e perspectivas de pesquisa. In: MENEZES, Maria Cristina (org). Educação, memória e história; possibilidades, leituras. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

GALLO, A. E., & Williams, L. C. A. **Adolescentes em conflito com a lei**: uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional. Psicologia: Teoria e Prática, 7(1), 81-95. Programa de PósGraduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2005.

KAUFFMAN, J. M. **Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth**. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall, 2001.

LOEBER, R.; STOUTHAMER-LOEBER, M. **Development of juvenile aggression and violence: some common misconceptions and controversies**. American Psychologist, v.53, n.2, p.242-259, 1998.

MARRA, C. S. **Violência escolar**: a percepção dos atores escolares e a repercussão no cotidiano da escola. 2007.

MOREIRA, Orlando Rochadel. **Políticas públicas e direito à educação**. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2007.

NASCIMENTO, Milton. **Morro velho**. In: Travessia. São Paulo: Ritmos/Codil, 1967, LP.

O PENSADOR, Gabriel. **Estupro errado**. In: É só o começo. Rio de Janeiro: Sony Music Brasil, 1995. CD.

RUTTER, M. **Resilience in the face of adversity**. British Journal of Psychiatric, n.147, p.598611, 1985.

Retrato das desigualdades de gênero e raça / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ...[et al.]. - 4ª ed. - Brasília: Ipea, 2011. 39 p. :il.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: Fundação Ford, 2003

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

WEBSTER-STRATTON, C.**Early intervention for families of preschool children with conduct problems**. In: GURALNICK, M. J. The Effectiveness of early intervention. Baltimore: Paul H. Brookes, 1998. p.429-453.

YUCA, Marcelo.**Todo camburão tem um pouco de navio negreiro**. In: O Rappa. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, 1994, CD.

CULTURA DE PAZ, EDUCAÇÃO E PRÁTICAS RESTAURATIVAS

Cristina Danielle Pinto Lobato

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos foram editados atos normativos pertinentes à temática da proteção da criança e do adolescente que conduzem a uma mudança de paradigma para todos os atores que se relacionam com esses sujeitos em desenvolvimento: a cultura de paz.

A despeito de nas mídias sociais serem revelados no cotidiano discursos de ódio, o Brasil nos últimos anos vivencia um crescente estímulo legislativo no sentido de promoção pelo Estado da solução consensual dos conflitos. São diversos os exemplos nesse sentido, os quais estão sistematizados a seguir.

A expressão Cultura de Paz rompe com o seu isolamento restrito ao discurso apenas dos educadores ou sonhadores e alcança o positivismo das normas, passando a ser necessária a sua compreensão, para que a promoção dessa cultura seja mais do que um estímulo normativo, seja efetivada nas escolas, nas políticas públicas, nos sistemas de justiça e na vida diária.

A Lei nº 13.185, de 06 de Novembro de 2015, instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) em todo o território nacional, constituindo-se um dos seus objetivos “promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua” (art. 4º, inc. VII).

Pela Portaria 1.130/2015, de 05 de agosto de 2015, do Ministério da Saúde, foi instituída a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança (PNAISC) no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), estruturada em 7 (sete) eixos estratégicos, dentre os quais:

V - atenção integral à criança em situação de violências, prevenção de acidentes e promoção da cultura de paz: consiste em articular um conjunto de ações e estratégias da rede de saúde para a prevenção de violências, acidentes e promoção da cultura de paz, além de organizar metodologias de apoio aos serviços especializados e processos formativos para a qualificação da atenção à criança em situação de violência de natureza sexual, física e psicológica, negligência e/ou abandono, visando à implementação de linhas de cuidado na Rede de Atenção à Saúde e na rede de proteção social no território; (BRASIL, Ministério da Saúde. Portaria nº 1.130/2015, de 05 de agosto de 2015)

Dentre as ações estratégicas desse eixo, destacam-se as seguintes: (i) a articulação de ações intrasetoriais e intersetoriais de prevenção de acidentes, violências e promoção da cultura de paz; e (ii) o apoio à implementação de protocolos, planos e outros

compromissos sobre o enfrentamento às violações de direitos da criança pactuados com instituições governamentais e não governamentais, que compõem o Sistema de Garantia de Direitos.

A Resolução n.º 169, de 13 de novembro de 2014, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, dispõe sobre a proteção dos direitos de crianças e adolescentes em atendimento por órgãos e entidades do Sistema de Garantia de Direitos, em conformidade com a política nacional de atendimento da criança e do adolescente, prevista nos arts. 86, 87, incisos I, III, V e VI e 88, da Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 e apresenta os seguintes dispositivos:

Art. 8º Nas situações cotidianas de conflito em que a criança ou o adolescente estejam envolvidos, deverão ser priorizados os meios alternativos de resolução, visando à preservação de seus interesses.

Art. 9º Os conflitos nos espaços comunitários que envolvam a criança e o adolescente deverão ser prioritariamente solucionados de forma pacífica, evitando-se a judicialização e a exposição ao Sistema de Segurança Pública. (BRASIL, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução n.º 169, de 13 de novembro de 2014.)

A Lei n.º 13.010, de 26 de junho de 2014, alterou o Estatuto da Criança e do Adolescente para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, prevendo:

Art. 70-A. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão atuar de forma articulada na elaboração de políticas públicas e na execução de ações destinadas a coibir o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante e difundir formas não violentas de educação de crianças e de adolescentes, tendo como principais ações:

I - a promoção de campanhas educativas permanentes para a divulgação do direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos;

II - a integração com os órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública, com o Conselho Tutelar, com os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente e com as entidades

não governamentais que atuam na promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente;

III - a formação continuada e a capacitação dos profissionais de saúde, educação e assistência social e dos demais agentes que atuam na promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente para o desenvolvimento das competências necessárias à prevenção, à identificação de evidências, ao diagnóstico e ao enfrentamento de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente;

IV - o apoio e o incentivo às práticas de resolução pacífica de conflitos que envolvam violência contra a criança e o adolescente; (BRASIL. Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014)

Essa mesma legislação acresceu à lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) que serão incluídos nos currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio conteúdos relativos aos Direitos Humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente, como temas transversais (art. 26, §9º).

A Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e regulamenta a execução das Medidas Socioeducativas destinadas à adolescente que pratique ato infracional, prevê no art. 35:

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

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

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

III - prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas e, sempre que possível, atendam às necessidades das vítimas; (BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012)

Por fim, a Lei nº 13.140, de 26 de Junho de 2015, dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública, disciplinando que “considera-se

mediação a atividade técnica exercida por terceiro imparcial sem poder decisório, que, escolhido ou aceito pelas partes, as auxilia e estimula a identificar ou desenvolver soluções consensuais para a controvérsia” (parágrafo único, do art. 1º). Essa lei, conforme previsão expressa no art. 42, é aplicada no que couber à mediação comunitária e escolar.

HUMANIZAÇÃO DO CONFLITO

A mediação permite a humanização do conflito ao atender a necessidade dos indivíduos de se relacionarem com vista ao resgate do diálogo. Para tanto, o caminho a ser conduzido pelo(a) mediador(a) é traçado por perguntas que permitam aos mediando(a)s se expressem, tendo como baliza uma linguagem positiva.

Assim, o(a) mediador(a) deve orientar os mediandos(as) no sentido de extrair uma resposta objetiva, para desvelar as motivações e os interesses dos(as) envolvidos(as), o que está subjacente às palavras. Logo, é importante entender que a emoção é também uma forma de expressão, a qual deve ser acolhida, justamente para dar conta de necessidades negadas até então.

A Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015, por sua vez, que instituiu o Novo Código de Processo Civil, prevê no art. 3º que:

§ 2º O Estado promoverá, sempre que possível, a solução consensual dos conflitos.

§ 3º A conciliação, a mediação e outros métodos de solução consensual de conflitos deverão ser estimulados por juízes, advogados, defensores públicos e membros do Ministério Público, inclusive no curso do processo judicial.

Todos esses atos normativos mencionados têm como base a promoção de práticas não violentas, com uma perspectiva interdisciplinar de atuação e apontam direcionamentos para o desenvolvimento de novas competências e habilidades para a gestão pacífica dos conflitos. Conclui-se, portanto, que o

cenário atual exige das escolas e dos profissionais que atuam no Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente¹ a aproximação com as temáticas de Direitos Humanos e com práticas consensuais de solução de controvérsias.

O caminho para a cultura de paz é o diálogo e as escolas são os espaços mais fecundos para a vivência de práticas educativas que permitam esse encontro com o outro e semeiem princípios basilares para a construção de um ambiente transformador: ética, respeito à dignidade do ser humano e autonomia dos estudantes.

O diálogo é fruto de um processo de comunicação no qual as mensagens dos interlocutores são mutuamente compreendidas, mesmo que não haja consenso. É, portanto, um espaço para que as manifestações de pensamento concretizem-se por meio das diversas linguagens, verbais ou não. Segundo Nadja Hermann, “o ser humano é constitutivamente compreensivo e pela conversação somos sempre suscetíveis a novas interpretações” (HERMANN, 2014, p.154).

Nesse sentido, a ética pode ser entendida como um constante construir, não é um elemento dado ou estático de regras de comportamentos considerados justos, adequados ou honestos, exatamente porque se materializa no processo dialógico e floresce por meio da reflexão coletiva sobre quais são os valores que nutrem essa convivência.

1 O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente, conforme disciplina o art. 1º da Resolução nº 113, de 19 de abril de 2006, é constituído pela articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal.

Para tanto, é necessário o mútuo respeito à dignidade humana, constituindo um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito², que se traduz no respeito à qualidade intrínseca de cada ser humano como um ser multidimensional - social, político, cultural-, considerado pertencente a uma comunidade.

Por fim, o diálogo flui diante da voluntariedade nessa troca, a partir da noção de que todos são dotados de autonomia para realizarem suas escolhas, o que encoraja os estudantes a serem protagonistas de sua aprendizagem e, por que não, de seus próprios conflitos.

Já dizia Paulo Freire que ensinar exige saber escutar e quando estamos imbuídos de sonhos democráticos e solidários é preciso aprender a escutar, para falar com os estudantes e jamais falar impositivamente (FREIRE, 1996, p.43), tornando possível práticas educativas transformativas, que vão ao encontro da cultura de paz.

Dar forma a uma educação dialogada perpassa por diversas considerações, inclusive a disponibilidade de compartilhar poder, pois escutar o educando é dar voz aos seus sentimentos e necessidades, mas também é um fazer com eles. Conforme Nadja Hermann, citada anteriormente, “a abertura ao outro pelo diálogo é, sobretudo, uma disposição para ouvir e construir um mundo comum” (HERMANN, 2014, p.151). Um valoroso exercício nesse sentido é o círculo de construção de paz.

Os processos circulares representam a renovação de tradições ancestrais (PRANIS, 2010, p.15), inspirados em práticas dos índios norte-americanos que utilizavam um bastão de fala, o qual passava de pessoa para pessoa e conferia o direito de fala ao

2 Conforme previsto na Constituição de 1988: 1º. A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - o pluralismo político.

detentor sem ser interrompido e aos demais o direito de exercer a escuta. Nos círculos não há arestas, o que há é o encontro dos participantes por meio da contação de suas histórias de vida.

Nos círculos de construção de paz todos são respeitados e possuem igual oportunidade de fala, permitindo que se beneficiem da sabedoria coletiva que é construída pelas lições das histórias contadas. Isso porque “a filosofia subjacente aos Círculos reconhece que todos precisam de ajuda e que, ajudando os outros, estamos ao mesmo tempo, ajudando a nós mesmos” (PRANIS, 2010, p.18).

A estrutura dos círculos visa potencializar o exercício da liberdade, na medida em que todos os participantes sentam-se em roda, simbolizando o poder compartilhado, sem qualquer mesa no centro funcionando como obstáculo, mas sim elementos representativos para o grupo, objetos que sirvam de inspiração e evoquem valores comuns.

O bastão de fala é um recurso que organiza os momentos de fala e de escuta, conferindo um ritmo às manifestações de pensamento dos participantes, dando fluidez ao diálogo conforme o bastão passa de uma pessoa para outra de forma sequencial até completar a volta no círculo. A fala, contudo, não é obrigatória, podendo o detentor do bastão passar para a pessoa seguinte sem verbalizar qualquer consideração sobre o que está emergindo do grupo.

Os círculos são conduzidos por um facilitador e eventual co-facilitador, que são os guardiões desse espaço, auxiliando para que todos os participantes se sintam seguros para expressarem sua humanidade sem desrespeitar ninguém ou serem desrespeitados. Os guardiões são os responsáveis por estimular a reflexão do grupo através de perguntas, mas não controlam as questões a serem dialogadas, tampouco direcionam a uma conclusão, mas eventualmente podem intervir para resguardar os valores pactuados pelo próprio grupo para condução de um encontro harmonioso.

Seguindo essa metodologia, inicialmente são desenvolvidos os aspectos mais subjetivos quanto aos sentimentos e às

necessidades trazidas pelos grupos para posteriormente serem trabalhados os elementos mais objetivos com vistas à construção do plano de ação, isto é, os acordos sobre o que cada um precisa para resolver a questão.

Os círculos de paz quando utilizados no contexto escolar propiciam uma escola pacificadora, ou seja, aquela que “coloca a educação como prática para e pela comunidade” (AMSTUTZ; MULLET, 2012, p.19) por meio de uma disciplina restaurativa, ensinando reações mais positivas na resolução de problemas e conduzindo a outro modo de conviver.

Esse outro modo de conviver está relacionado ao questionando quanto à punição tradicional ser capaz de ensinar as habilidades necessárias para que o significado por trás das regras seja compreendido. As práticas restaurativas, por sua vez, estão focadas no ensino da autodisciplina e da empatia, com foco numa responsabilização individual e coletiva por meio de processos colaborativos.

Segundo Lorraine Stutzman Amstutz e Judy H. Mullet, são características das escolas pacificadoras (AMSTUTZ; MULLET, 2012, pp.56-64):

1. Os educadores serem modelos de práticas restaurativas;
2. Existência de ambiente físico de cuidado dentro da classe;
3. Clima emocional de cuidado mútuo dentro da classe;
4. Estruturas escolares restaurativas, no que tange a missão, as regras, as normas e as práticas da comunidade escolar;
5. Pedagogia da resolução de conflitos;
6. Currículo da bondade, isto é, ensinar hábitos de gentileza na escola.

Para além do contexto escolar, a Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que instituiu o SINASE, ao prever, no art. 35, inciso III, “prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas e, sempre que possível, atendam às necessidades das vítimas” assegura como princípio da execução das Medidas Socioeducativas a adoção de práticas restaurativas no atendimento especializado dos adolescentes autores de ato infracional.

A partir de uma lente restaurativa, além da responsabilização individual do adolescente no que tange à reparação das consequências lesivas do ato infracional, há também a responsabilização coletiva na construção de acordos que restaurem relações rompidas por meio de um acolhimento empático da vítima que participa do procedimento, assim como da participação de representantes da comunidade local e de pessoas que funcionem como apoio ao adolescente.

Transcendendo a Justiça Retributiva, a Justiça Restaurativa tem como base ética orientadora os seguintes princípios:

- Horizontalidade entre os envolvidos;
- Cooperação voluntária no processo;
- Reconhecimento da humanidade de todos;
- Reconhecimento dos anseios dos envolvidos por valores que todos têm em comum;
- Respeito pelas fortes emoções experimentadas em situação de conflito e violência;
- Empatia para com os valores desconsiderados por uma transgressão;
- Responsabilidade de todos pelas futuras consequências de transgressões;
- Ações que restauram o valor simbólico e real do que foi perdido ou quebrado(MUMME, 2016, p.19).

Esses princípios vão ao encontro da dúplici função das Medidas Socioeducativas que possuem tanto o aspecto de sanção quanto o aspecto pedagógico, assim como se aproximam da idéia de participação na vida da comunidade local e da participação de pessoas da comunidade no processo educativo, previstas no art. 92 do Estatuto da Criança e do Adolescente, revelando, dessa forma, a importância do direito à interação social e à convivência com a comunidade no âmbito do acolhimento familiar e institucional.

As práticas restaurativas potencializam a criatividade para lidar com os conflitos de forma mais humanizada, para propor convivências mais significativas para os envolvidos, que conectem os seres humanos ao que de melhor têm para

oferecer. É entender o conflito como condição de crescimento, na perspectiva proposta por Fayga Ostrower, para quem

[...] criar representa uma intensificação do viver, um vivenciar-se no fazer; e, em vez de substituir a realidade, é a realidade; é uma realidade nova que adquire dimensões novas pelo fato de nos articularmos, em nós mesmo e perante nós mesmos, em níveis de consciência mais elevados e mais complexos (OSTROWER, 1987, p. 28).

Uma ferramenta também para o aprimoramento pessoal e relacional é a Comunicação Não Violenta (CNV), desenvolvida por Marshall B. Rosenberg, que é “uma forma de comunicação que nos leva a nos entregarmos de coração” (ROSENBERG, 2006, p. 21). Assim, “quando utilizamos a CNV para ouvir nossas necessidades mais profundas e as dos outros, percebemos os relacionamentos por um novo enfoque” (ROSENBERG, 2006, p. 22).

Os quatro componentes da CNV são: observação, sentimento, necessidades e pedidos. Isto é:

As ações concretas que estamos observando e que afetam nosso bem-estar;
Como nos sentimos em relação ao que estamos observando;
As necessidades, valores, desejos, etc. que estão gerando nossos sentimentos;
As ações concretas que pedimos para enriquecer nossa vida (ROSENBERG, 2006, p. 26).

Dessa forma, é possível tanto expressar-se honestamente, quanto receber com empatia, por meio dos quatro componentes da CNV, oportunidade na qual há tomada de consciência da responsabilidade pelos próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos, evitando julgar ou avaliar as pessoas em um diálogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como premissa que “o diálogo é outro modo de abertura à alteridade” (HERMANN, 2014, p. 144), além dos diversos questionamentos sobre quais práticas pedagógicas são as mais adequadas às necessidades de uma sociedade democrática

e solidária, a própria forma de administrar os conflitos e o direito também passam por uma ressignificação.

E se o direito fosse um jogo, como ele poderia ser mais significativo para os envolvidos? Essa pergunta provocativa parte da ideia do Jogo e o Direito proposta por Johan Huizinga em seu livro *Homo Ludens* publicado em 1938. Nessa obra, o autor afirma que o direito tem raiz no solo primitivo do jogo, em razão de ser semelhante a uma competição:

A competição judicial está sempre submetida a um sistema de regras restritivas que, independentemente das limitações de tempo e de lugar, colocam firme e inequivocamente o julgamento no interior do domínio do jogo ordenado e antitético. A associação ativa entre o direito e o jogo, sobretudo nas culturas primitivas, pode ser analisada de três pontos de vista diferentes. O julgamento pode ser considerado como um jogo de azar, como uma competição ou como uma batalha verbal (HUIZINGA, 2000, p. 60).

Se o Direito é um jogo social, que esse seja um jogo que humanize os participantes, que promova a conexão com o outro e propicie transformações; que esse jogo seja jogado de maneira a libertar, a trazer paz a todos os envolvidos, para que seja de fato esse momento de ludicidade, em que o ser humano vivencia o justo a partir do encontro com o que há de melhor dentro de si, construído coletivamente e partilhado socialmente.

Humanizar o conflito é permitir o encontro, com o outro, consigo mesmo, pois silenciar para ouvir o outro, é também silenciar para ouvir os próprios sentimentos e as próprias necessidades tão negligenciadas no turbilhão de estímulos e informações que são lançadas a cada instante. É construir coletivamente um ambiente para o exercício do estado consciente de presença. É um desafio a ser revisitado cotidianamente.

REFERÊNCIAS

AMSTUTZ, Lorrain e Stutzman; MULLET, Judy H. **Disciplina Restaurativa para Escolas:** responsabilidades e ambientes de cuidado mútuo. São Paulo: Palas Athena, 2012.

BRASIL, Ministério da Saúde. Portaria nº 1.130/2015, de 05 de agosto de 2015. . Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 06 ago 2015.

BRASIL, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução n.º 169, de 13 de novembro de 2014. . Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 14 nov. 2014.

BRASIL, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução nº 113, de 19 de abril de 2006. . Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 abr. 2006.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 06 de Novembro de 2015. . Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 08 nov. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015. . Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 mar. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014. . Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. . Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 jan. 2012.

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. . Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 jan. 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. . Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

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

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

HERMANN, Nadja. Ética & educação: outra sensibilidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. São Paulo: Perspectiva, 2000.

MUMME, Monica. Curso Introdutório de Justiça Restaurativa. São Paulo: Laboratório de Convivências, 2016. Apostila.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processo de criação. Petrópolis: Vozes, 1987.

PRANIS, Kay. Processos Circulares. São Paulo: Palas Athena, 2010.

ROSENBERG, Marshall B. Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

ADOLESCENTES INFRATORES BRASILEIROS: DESAFIOS PARA A SOCIOEDUCAÇÃO

Janaina Specht da Silva Menezes
Paulo Fernando Lopes Ribeiro

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Educar é sempre uma aposta no outro. Ao contrário do ceticismo dos que querem ‘ver para crer’, costuma-se dizer que o educador é aquele que buscará sempre ‘crer para ver’. De fato, quem não apostar que existam, nas crianças e nos jovens com que trabalhamos, qualidades que muitas vezes não se fazem evidentes nos seus atos, não se presta, verdadeiramente, ao trabalho educativo.

(Antonio Carlos Gomes da Costa)

Carece de maiores estudos o fato de parcela significativa de a população brasileira denominar os adolescentes e jovens que se envolvem com a prática de atos infracionais pelos termos “menor infrator” e/ou “delinquente juvenil”, além de tantos outros termos que o senso comum, fortalecido pelo uso intensivo da mídia, vem naturalizando como forma de classificá-los e, por conseguinte, excluí-los. Ao analisar essa questão pela perspectiva socioeducativa, observamos que, mais do que um fator linguístico, a intolerância para com os adolescentes infratores esconde esse e outros problemas, os quais vêm paulatinamente influenciando, de forma negativa, a sua socialização.

Aliada a essa inquietação, cabe analisar como a Educação tem sido promovida para esse público tão peculiar. No estado do Rio de Janeiro, por exemplo, é responsabilidade do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE) atender aos adolescentes que cumprem Medidas Socioeducativas¹ de internação e semiliberdade, as quais são aplicadas pelos Juizados da Infância e da Juventude. Mas, qual seria a finalidade do DEGASE?

Primeiramente, é necessário destacar que, embora o DEGASE

1 De acordo com Liberati (2003, p. 100): “As medidas socioeducativas são aquelas atividades impostas aos adolescentes, quando considerados autores de ato infracional. Destinam-se elas à formação do tratamento integral empreendido, a fim de reestruturar o adolescente, para atingir a normalidade da integração social”.

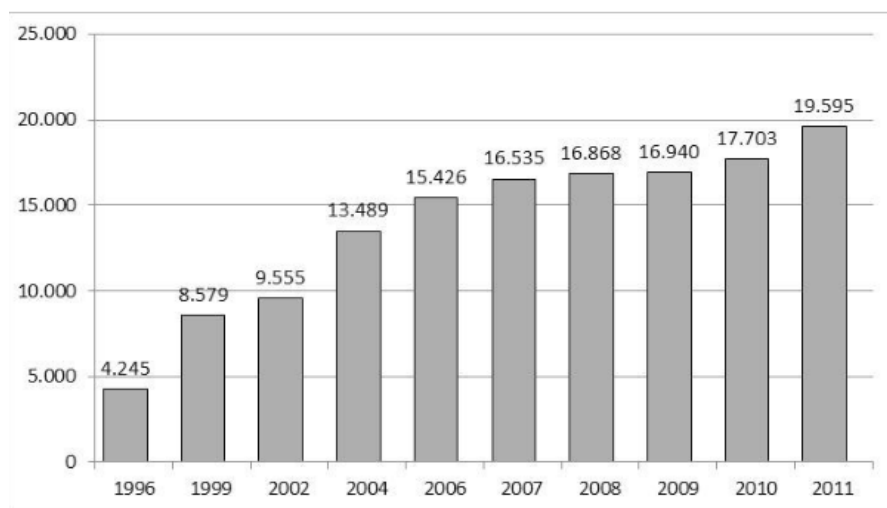
esteja vinculado à Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) e tenha por responsabilidade promover a Socioeducação no estado do Rio de Janeiro, cristalizando, por conseguinte, a imagem do Sistema Socioeducativo, ele não se constitui propriamente no Sistema Socioeducativo do estado. O DEGASE é um dos órgãos que compõem o Sistema de Garantia de Direitos (SGD), constituindo-se no executor das Medidas Socioeducativas de internação e semiliberdade. A esse respeito, Oliveira (2015a, p. 104) lembra-nos que: “[...] por este motivo, espera-se que sua atuação [do DEGASE] se efetive de forma articulada e integrada com as demais instâncias públicas governamentais e da sociedade civil”.

Cabe ao DEGASE o papel de “promover Socioeducação no estado do Rio de Janeiro, favorecendo a formação de pessoas autônomas, cidadãos solidários e profissionais competentes, possibilitando a construção de projetos de vida e a convivência familiar e comunitária” (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 29). Sob essa perspectiva, faz-se fundamental a constituição de políticas intersetoriais voltadas para o atendimento dessas pessoas que se encontram marginalizadas ou que continuam invisíveis para uma significativa parcela da sociedade e, especialmente, para o Estado, de modo a – tendo por base o acesso a uma Educação que as estimule a se tornarem pessoas críticas e as auxilie no desafio de construírem novos projetos para suas vidas – promover sua socialização e seu pleno desenvolvimento. A esse respeito, Oliveira e Assis (2015, p. 844) observam que a real modificação da sociedade exige “despertar o interesse das autoridades e da sociedade para a necessidade de priorizar ações para a infância e adolescência”, demandando, portanto, investimentos social e político, de modo a “trazer de volta à sociedade, com dignidade, os jovens infratores”.

O necessário enfrentamento dessa questão, por parte do Estado brasileiro, emerge da análise dos dados do Gráfico 1, os quais revelam que o número de adolescentes submetidos a medidas de restrição e privação da liberdade, no país, vem progressivamente aumentando.

2 Diferentemente de outros estados, no Rio de Janeiro, o DEGASE está vinculado à Secretaria de Educação, e as unidades do Departamento são sistematicamente fiscalizadas pelo Ministério Público.

GRÁFICO 1- Evolução da privação e restrição de liberdade dos jovens infratores no Brasil - 1996-2011



FONTE: Levantamento Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2015b)

Já o Quadro 1 possibilita observar que, de 2010 para 2011, a maioria dos estados brasileiros apresentou crescimento das medidas socioeducativas de internação e internação provisória, em contraposição à diminuição da medida de semiliberdade, o que pode caracterizar uma certa rigidez por parte dos juízes da infância e da juventude no que tange à aplicação da medida de internação. Contudo, convém observar que, conforme dados do Censo Demográfico de 2010, no âmbito de uma população total de adolescentes na faixa etária de 12 a 18 anos incompletos (pouco mais de 20 milhões), “apenas 0,09% desse total encontra[va]-se em cumprimento de medidas socioeducativas em meio fechado” (BRASIL, 2015b, p.8).

QUADRO 1 – Demonstrativo dos estados brasileiros que tiveram elevação ou redução das taxas referentes à restrição ou privação de liberdade – 2010-2011

Medidas Socioeducativas	Internação*	Internação Provisória	Semiliberdade**
Crescimento da taxa 	AM, AC, AL, PA, PB, MG, GO, ES, BA, SP, MA, RS, PI, SC, RJ , DF, PE, AP	PI, TO, RO, PB, RR, AM, AC, AP, RS, SP, ES, SE, RJ , DF, GO, RN	MS, AL, RO, AM, TO, AC, CE, PE, RJ , SP
Redução da taxa 	RO, MS, PR, MT, SE, RR, TO, CE	PA, MS, MG, MA, AL, PE, PR, BA, MT, SC, CE	DF, MG, PR, SE, SC, GO, RS, RN, MA, ES, AP, BA, PB, RR

FONTE: BRASIL; 2015b

Nota: As Unidades Federadas estão listadas em ordem crescente

(*) Não houve elevação ou diminuição significativa da taxa de internação no Rio Grande do Norte, a qual se manteve estável nesses anos

(**) Não houve elevação ou diminuição da taxa de semiliberdade no Pará, a qual se manteve estável nesses anos

A conjugação das informações presentes no Gráfico 1 e no Quadro 1 permite constatar que - em um contexto de avanço da população de adolescentes infratores acautelados no país o qual, no período de 2010 a 2011, apresentou taxas crescentes de internação, internação provisória e semiliberdade - o Rio de Janeiro, provavelmente pela prévia constatação da necessidade de enfrentamento dos problemas associados ao aumento do contingente de adolescentes em conflito com a lei, em situação de restrição ou privação de liberdade, constituiu-se no único estado brasileiro a incluir no Plano Estadual de Educação (PEE)³ eixos específicos voltados para as Medidas Socioeducativas e para a educação prisional, na modalidade jovens e adultos (SOUZA; MENEZES, 2014)⁴.

3 O PEE do Rio de Janeiro foi aprovado por meio da Lei nº 5.597/2009 (RIO DE JANEIRO, 2009).

4 A pesquisa realizada por Souza e Menezes (2014) abarcou os 11 (onze) PEEs aprovados na vigência do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 (Alagoas, Amazonas, Bahia, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro, Tocantins).

A PERPETUAÇÃO DO TERMO “MENOR INFRATOR” NO (CON)TEXTO BRASILEIRO

O fato de os adolescentes envolvidos com ilicitudes virem sendo denominados “menores infratores”, tanto pela mídia quanto por parte da sociedade, tem provocado, ao longo do tempo, prejuízos a esses jovens, como, por exemplo, sua estigmatização. Se a palavra “menor” foi utilizada no Código de Menores de 1927 (BRASIL, 2015) e no Código de Menores de 1979 (BRASIL, 2015a) para designar os jovens que são objetos de medidas judiciais, a manutenção dela no contexto atual promove a preservação de uma espécie de signo que rotula, principalmente, aqueles indivíduos pertencentes às camadas mais desfavorecidas. A perpetuação de tal denominação associa-se ao caráter pejorativo com o qual se impregnou o senso comum, de tal forma que algumas manchetes (Quadro 2), por vezes, parecem contrapor menores e adolescentes, como se ambos não fossem investidos das mesmas características, sendo que a palavra “menor”, na grande maioria das vezes, está vinculada àquele que cometeu o ato infracional.

QUADRO 2 – Títulos de notícias com destaque para os termos “menor” e “adolescente”

Notícias veiculadas
<i>“Menor bate carro e mata adolescente no interior de São Paulo”</i> (GAZETA DO POVO, 2015)
<i>“Em Boa Vista, adolescente é assaltado por menor de 15 anos”</i> (GLOBO.COM, 2015)
<i>“Dois menores tentam assaltar um adolescente usando arma de brinquedo”</i> (OURINHOS NOTÍCIAS, 2015)
<i>“Adolescente é morto após menores tentarem roubar sua bicicleta em São Paulo”</i> (UOL NOTÍCIAS, 2015)

FONTE: Elaborado pelos autores

Embora o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído por meio da Lei nº 8.069/1990, tenha utilizado as palavras “criança” e “adolescente” para designar todo indivíduo com menos de 18 anos de idade, a mídia, ao continuar utilizando a palavra “menor” para caracterizar o adolescente infrator, estigmatiza aquele a quem associa esse termo, contribuindo para que ele se mantenha à margem da sociedade, uma vez que vincula a esse adolescente um caráter de negatividade, incentivando sua segregação. Nesse sentido, Kiddo (2015, [s/p]), ao observar que: “As palavras não são neutras e têm muita força. Carregam símbolos, ideologias, histórias [...]”, destaca que “o termo ‘menor’ ainda é frequentemente usado para classificar as crianças e os adolescentes no Brasil, mas não todos. Aplicado como dispositivo de controle e coerção, o menorismo [...] incide suas normas para uma única classe social”.

Esse autor, para além de refletir sobre a contribuição da mídia no processo de estigmatização dos adolescentes autores de atos infracionais, discute ainda a reprodução da lógica da exclusão e da desigualdade associada aos filhos das camadas populares, os quais, diferentemente daqueles com origem nas elites econômicas, são designados como “menores”, podendo ser caracterizados, em geral, como negros, pobres e residentes das periferias urbanas, “perfil” esse que chancela as desigualdades sociais, políticas e econômicas. Geralmente, o “menor” corresponde à criança e ao adolescente que se encontram em situação de vulnerabilidade social, em grande parte das vezes, afastados, inclusive, do alcance de políticas públicas.

Durante a elaboração do ECA, foi substituída a palavra “menor”, assim como outros termos que fortaleciam a concepção menorista. Mais do que a simples troca de expressões, tais mudanças buscaram ampliar a compreensão associada à necessidade de se desenvolver uma visão mais humana e menos preconceituosa em relação aos jovens em conflito com a lei, lembrando, a todo momento, sua condição de crianças ou adolescentes.

Nesse sentido, no Quadro 3, são apresentadas algumas das mudanças promovidas pelo ECA nos termos associados aos adolescentes em conflito com a lei. O foco aqui reside na distinção dos termos considerados inadequados, os quais, por conseguinte, poderiam promover prejuízos ao pleno entendimento dos direitos dos adolescentes que cometem atos infracionais.

QUADRO 3 – Mudanças promovidas pelo ECA nos termos relativos aos adolescentes infratores

Termo Inadequado	Termo Adequado	Razão
Menores	Crianças e adolescentes; meninos e meninas, garotos e garotas; ou ainda menores de idade	Sem o qualificativo “de idade”, o termo “menor”, usado para designar crianças e adolescentes, em geral, tem sentido pejorativo. A definição remete ao Código de Menores, o qual foi revogado pelo ECA. Normalmente, seu uso ocorre quando estão em foco meninos e meninas para os quais o Código se destinava, ou seja, em situação de abandono, de trabalho precoce e/ou em conflito com a lei.
Delinquente, criminoso, marginal	Adolescente em conflito com a lei, jovem em conflito com a lei, acusado de ter cometido ato infracional	Os termos “delinquente”, “criminoso” e “marginal” trazem o problema para a pessoa, atribuindo seus atos a causas “biológicas”, portanto difíceis de serem superados. “Em conflito com a lei” estabelece uma condição temporal e superável. O adolescente não “é”, ele “está”.
Crime	Ato infracional, infração, delito	O ECA considera que a população abaixo de 18 anos está em fase de desenvolvimento e, portanto, ainda vivenciando uma etapa de consolidação de valores e práticas sociais. Ao evitar a palavra “crime”, contribui para que a sociedade entenda que o jovem, por estar em formação, tem oportunidade de aprender com o erro.
Pena	Medida socioeducativa	A amplitude da Medida Socioeducativa é bem maior do que a da pena. Além do mais, é uma oportunidade para que o adolescente, auxiliado por profissionais capacitados, famílias e comunidade, repense seu ato infracional e seu projeto de vida.

FONTE: Brasil (2012a, p. 77), adaptado pelos autores

Além da questão menorista, vinculada aos dois Códigos de Menores⁵ implementados antes da aprovação do ECA, outro problema, associado aos adolescentes que se envolvem com atos infracionais, refere-se à questão da higienização social, que, de forma subliminar, continua a ser promovida em nosso país.

ADOLESCENTES INFRATORES E HIGIENIZAÇÃO SOCIAL

A higienização social, ou limpeza social, caracteriza-se pelo extermínio ou supressão dos direitos dos indivíduos considerados “indesejados” pela sociedade. Cruz-Neto e Minayo (2015, p. 211) entendem que, “dentro de um processo político-ideológico com um nítido propósito de destruição de vidas, referendado na necessidade de exclusão do outro”, a higienização social manifesta-se por meio da iníqua ideologia que entende que existem seres humanos “inferiores” e, portanto, merecedores de receberem tratamento condizente com sua condição de vida. Tal pensamento ganha destaque nas sociedades capitalistas em que a vida dos menos favorecidos parece ter menos valor.

De acordo com o relatório do Mecanismo Estadual de Prevenção e Combate à Tortura do Rio de Janeiro⁶, o número de adolescentes apreendidos e encaminhados para o Departamento Geral de Ações Socioeducativas aumentou mais de 45% no Município⁷, durante a realização da Copa do Mundo de Futebol de 2014 (RIO DE JANEIRO, 2015). O documento destaca ainda que este fato possibilita o entendimento de que “se instalou no estado, quiçá no Brasil, um verdadeiro Estado de exceção, em que adolescentes eram apreendidos pelas forças de segurança e mantidos privados de sua liberdade pelo Poder Judiciário com vistas à higienização da cidade sede da partida final da Copa do Mundo de Futebol”. (RIO DE JANEIRO, 2015, p.77).

5 No caso, o Decreto nº 17.943-a, de 12 de outubro de 1927 (BRASIL, 2015), substituído pela Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979 (BRASIL, 2015a).

6 Instituído por meio da Lei nº 5.778, de 30 de junho de 2010 (RIO DE JANEIRO, 2010).

7 O relatório aponta que o número de adolescentes privados de liberdade passou de 1.005, em 4 de julho de 2013, para 1.487, durante a Copa do Mundo de 2014.

Olímpicos de 2016, a ser concretizado por meio da “retirada de pessoas em situação de vulnerabilidade das ruas, principalmente menores de idade” (PLATONOW, 2015, p. 1). Tal afirmação está alicerçada no fato de essa medida, segundo o Mecanismo Estadual de Prevenção e Combate à Tortura, vir sendo reiterada a cada nova ocorrência de grandes eventos no Rio de Janeiro, tendo sido verificada durante a Conferência Rio+20, em 2012, na Copa das Confederações, em 2013, e na Copa do Mundo de 2014, ocasião em que se constatou um significativo aumento do número de internação de crianças e adolescentes, especialmente durante os dias de realização dos jogos (PLATONOW, 2015).

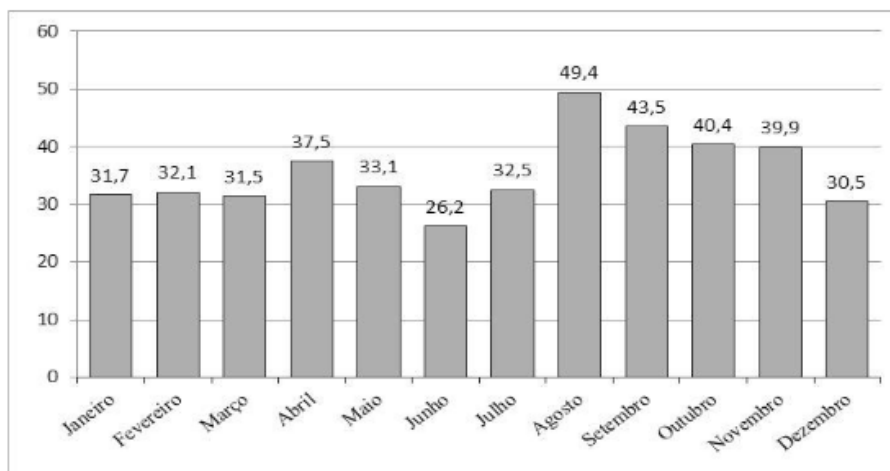
Esse fenômeno aponta para uma possível política velada de “limpeza social”. Segundo Sudbrack (2015, p. 28):

Apesar da implementação da democracia há, em nosso país, uma tradição de práticas autoritárias e totalitárias – particularmente dos agentes públicos – que atentam contra os direitos humanos e permanecem, a partir de 1985, período que dá início à (re)democratização. Com efeito, existem certos grupos de pessoas que se tornam, ao longo dos anos, o alvo da violência ilegal do Estado e da sociedade.

O resultado de tais ações contribui para o avanço do número de internações e, conseqüentemente, para a superlotação nas unidades do DEGASE.

A esse respeito, dados associados ao Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Menor (CRIAAD), localizado no Município de São Gonçalo/RJ, onde são acautelados adolescentes que cumprem Medida Socioeducativa de Semiliberdade, revelam que os meses com maior número de entradas convergiram com o período da Copa do Mundo de 2014.

Gráfico 2 – Número médio de adolescentes no CRIAAD São Gonçalo/RJ, nos meses do ano de 2014



FONTE: Elaborado pelos autores a partir dos dados fornecidos pelo CRIAAD São Gonçalo/RJ

Partindo da informação de que a Copa do Mundo de Futebol no Brasil ocorreu no período de 12 de junho a 13 de julho de 2014, os dados do Gráfico 2 permitem observar que, nos meses de agosto e setembro, subsequentes à realização do mundial, o número de adolescentes encaminhados para o cumprimento da Medida Socioeducativa de Semiliberdade, no CRIAAD São Gonçalo, apresentou um aumento considerável. Entre outros fatores, podemos inferir que tal fenômeno decorreu da progressão da medida recebida pelos adolescentes, os quais, em um primeiro momento, foram internados compulsoriamente, ocasião que coincidiu com a realização da Copa, para, após o encerramento do evento, receberem uma medida mais branda, refletindo, assim, no aumento do atendimento nas unidades de semiliberdade.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito ao fato de o CRIAAD São Gonçalo apresentar capacidade para atender apenas 32 (trinta e dois) jovens, sendo que o Gráfico 2 comprova que, em oito dos doze meses (66,7%) do ano de 2014, o número médio de adolescentes atendidos ultrapassou esse limite, expondo as

difíceis condições a que estão submetidos esses adolescentes durante grande parte do tempo em que se encontravam vinculados àquela unidade, a qual, durante o mês de agosto do ano observado, comportou um atendimento médio diário 50,4% superior a sua capacidade. Essa constatação remete à necessidade de o Estado promover políticas que coíbam a persistência de tal problemática, não só em ocasiões perpassadas pela realização de grandes eventos, mas que impliquem mudanças no cotidiano desses sujeitos sob sua responsabilidade, cujos direitos parecem carecer de efetivação.

Muitas das ações do Estado acabam por encobrir as falhas produzidas por uma sociedade iníqua, que não consegue atender satisfatoriamente aos adolescentes que se envolvem com atos infracionais. Oliveira (2015), analisando a questão da internação indiscriminada de adolescentes, percebe-a como um retrocesso daquilo que preceitua o ECA.

A par desse pressuposto, Costa (2006) é enfático ao afirmar que a Educação, na sua perspectiva social, poderia consolidar-se como uma estratégia viável para promover mudanças de paradigmas e desenvolver articulações que permitiriam ao adolescente em conflito com a lei conquistar um novo estilo de vida que, entre outras possibilidades, favorecesse-o em sua ascensão ao mundo do trabalho.

Socioeducação: conceitos e fundamentos

Para Costa (2006, p. 11), a Educação Social prepara os adolescentes infratores para “o convívio social pleno, buscando colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, seja como vítima ou como autores dessas práticas, além de se autopromoverem nos planos pessoal, social produtivo e cultural”. Assim, partindo da compreensão de que o foco da Educação é essencialmente social, vale observar que:

O conceito de Socioeducação ou educação social, no entanto, destaca e privilegia o aprendizado para o convívio social e para o exercício da cidadania. Trata-se de uma proposta que implica em uma nova forma do indivíduo se relacionar consigo e com o mundo. Deve-se compreender que educação social é educar para o coletivo, no coletivo, com o coletivo. É uma tarefa que pressupõe um projeto social compartilhado, em que vários atores e instituições concorrem para o desenvolvimento e fortalecimento da identidade pessoal, cultural e social de cada indivíduo. (PARANÁ, 2015, p. 27).

Para Carvalho e Carvalho (2015, [s/p]), “as ações intituladas como Educação Social normalmente contam com a participação ativa da sociedade civil”, possibilitando observar que a educação social/socioeducação pode ser entendida não apenas como uma estratégia indutora de enfrentamento dos problemas de segurança das cidades promovido pela sociedade como também, especialmente, enquanto possibilidade de construção de um novo projeto de vida e formação para esses jovens em conflito com a lei que se encontram em situação de privação ou restrição de liberdade.

A Socioeducação decorre de um pressuposto básico que compreende que o desenvolvimento do ser humano deve acontecer de forma integral, contemplando as diferentes dimensões do indivíduo⁸, devendo pautar-se por uma Educação que vai além daquela oferecida pela escola ou pelo aprendizado profissional. Nesse sentido, é preciso conectar-se, essencialmente, a uma nova forma de pensar e desenvolver o trabalho com o adolescente (ABDALLA, 2013; ABDALLA; PAULA, 2013).

Alguns autores, como Abdalla (2013), Costa (1999) e Julião (2015), compreendem que a questão socioeducativa se faz associar a uma mudança de paradigmas que busque perceber o adolescente autor de ato infracional como sendo alguém digno de receber um tratamento especializado e focado em uma

8 De acordo com Costa (1999, p. 53), “o trabalho educativo é – e sempre será – uma fonte inesgotável de aprendizagem. Basta querer aprender. O automatismo e a rotina fazem com que experiências valiosas se percam por falta de sensibilidade, interesse e sutileza do educador em captá-las e delas fazer a matéria de seu crescimento como pessoa, como profissional e como cidadão”.

Educação que o contemple integralmente, de forma a atender seus objetivos.

Contudo, a Socioeducação carece de maiores estudos no campo acadêmico brasileiro. Na verdade, esse é um termo relativamente novo, o qual vem paulatinamente incorporando-se ao vocabulário daqueles que estudam o fenômeno da juventude e seu envolvimento com a ilicitude. Não é compreensível que um assunto tão pertinente continue a receber tão pouca, ou nenhuma, atenção por parte significativa da sociedade e, em especial, do Estado. A invisibilidade do tema só aumenta os desafios enfrentados pelos próprios adolescentes infratores, além de fomentar o preconceito.

Assim, tendo por referência que “todos que atuam nessas unidades [de privação de liberdade] (pessoal dirigente, técnico e operacional) são educadores (socioeducadores) e devem, independente da sua função, estar orientados nessa condição” (JULIAO, 2015, p. 4), é necessário que esses profissionais se invistam das reflexões norteadoras da Educação Social, apoderando-se e empoderando-se de seus conceitos e princípios, de modo a melhor fundamentar suas ações. Alicerçados na plena compreensão do seu papel e entendendo que “todos os recursos e esforços devem convergir, com objetividade e celeridade, para o trabalho educativo” (JULIAO, 2015, p. 4), esses profissionais terão melhores condições de contribuir para uma maior potencialização dos resultados do trabalho socioeducativo.

De modo mais geral, é necessário que todos aqueles que atuam na Educação de adolescentes em conflito com a lei percebam-se como educadores potenciais e, sob essa perspectiva, envolvam-se e, conseqüentemente, corresponsabilizem-se com o processo de educar. Assim, a Socioeducação há que ampliar seus estritos limites, buscando encontrar, na integração entre profissionais que orbitam em seus espaços e na colaboração entre diferentes áreas, setores, secretarias e unidades federadas, formas de efetivar e potencializar sua (atu)ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil carece que a Socioeducação ganhe o destaque que lhe é devido, tanto no contexto das políticas públicas em Educação quanto no âmbito das instituições públicas de ensino superior. O fenômeno associado ao envolvimento da infância e da juventude com a ilicitude deve subsidiar a promoção de estudos e pesquisas voltados para a Socioeducação, possibilitando, assim, agregar maior aporte teórico-metodológico a essa concepção de Educação, de modo a viabilizar melhores condições para o desenvolvimento do trabalho educativo associado a essa parcela da população.

Os adolescentes e jovens em conflito com a lei têm direito a uma Educação que favoreça seu desenvolvimento intelectual, físico, psicológico, espiritual e social, que os prepare e fortaleça para o exercício da cidadania. Todavia, na contramão dessa possibilidade, a estigmatização desses adolescentes e jovens vem sendo promovida continuamente, entre outros motivos, por lacunas e/ou frágeis enfrentamentos na esfera do Estado, da sociedade, das famílias, das instituições e/ou dos profissionais que deveriam responsabilizar-se pela díade educação-socialização desses sujeitos.

O crescimento de uma cultura de exclusão – fortalecida pela mídia e por governos, em que a higienização social encontra especial apoio durante, por exemplo, a realização de grandes eventos no país – constitui-se opção lesiva associada aos adolescentes e jovens em conflito com a lei, e cujos resultados, ao estimularem a segregação e o preconceito, vão de encontro tanto ao maior desenvolvimento desses sujeitos quanto a um maior desenvolvimento do próprio Estado.

Por fim, é relevante destacar que, embora a Educação destinada aos indivíduos que se encontram em situação de restrição e privação de liberdade venha conquistando maior espaço nas agendas das políticas públicas – quicá das associadas à segurança pública em detrimento das vinculadas à própria

Educação – , ainda há muito a caminhar, uma vez que, entre outros desafios, os avanços das políticas públicas para a Educação vêm se revelando lentos e distantes da urgente realidade daqueles a quem devem atender.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Janaina de Fátima Silva. *Aprisionando para educar adolescentes em conflito com a lei: memória, paradoxos e perspectivas*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2013.

ABDALLA, Janaína de Fátima Silva; PAULA, Maria de Fátima Costa de. Execução das medidas socioeducativas no estado do Rio de Janeiro: paradigmas e paradoxos. In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes. *Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil: questões, avanços e perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

BRASIL. Adolescentes em conflito com a lei: guia de referência para a cobertura jornalista. - Brasília, DF: ANDI/Comunicação e Direitos; Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2012a. Disponível em: <file:///D:/Downloads/Adolescentes%20em%20conflito%20com%20a%20lei%20-%20Guia%20de%20refer%C3%Aancia%20para%20a%20cobertura%20jornal%C3%ADstica%20(1).pdf>. Acesso em: 28 fev. 2016.

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 União* [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. *Código dos Menores*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943Aimpressao.htm>. Acesso em: 28 maio 2015.

BRASIL. Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. *Código de Menores*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1970-1979/L6697impressao.htm>. Acesso em: 28 maio 2015a.

BRASIL. *Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo aos Adolescentes em Conflito com a lei*. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos, 2012. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/pdf/SinaseLevantamento2011.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2015b.

CARVALHO, Josué de Oliveira; CARVALHO, Lindalva, R. S. O. A educação social no Brasil: contribuições para o debate. I *Congresso Internacional de Pedagogia Social*, 2006, São Paulo (SP) [on-line]. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100024&script=sci_arttext>. Acesso em: 16 out. 2015.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *A presença da Pedagogia. Teoria e prática da ação socioeducativa*. São Paulo: Global, 1999.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da (Coord.). *Parâmetros para a formação do socioeducador: Uma proposta inicial para reflexão e debate*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

CRUZ-NETO, Otávio; MINAYO, Maria Cecília de S. Extermínio: Violentação e Banalização da Vida. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 10 (suplemento 1): 199-212, 1994. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csp/v10s1/v10supl1a15.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2015.

GAZETA DO POVO. *Menor bate carro e mata adolescente no interior de São Paulo*. 28 dez. 2009. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/menor-bate-carro-e-mata-adolescente-no-interior-de-sao-paulo-c2jdyecpvircqx0ynlvxzgb4e>>. Acesso em: 14 out. 2015.

GLOBO.COM. *Em Boa Vista, adolescente é assaltado por menor de 15 anos*. 18 abr. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2013/04/em-boa-vista-adolescente-e-assaltado-por-menor-de-15-anos.html>>. Acesso em: 18 out. 2015.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. *Uma visão socioeducativa da educação como programa de reinserção social na política de execução penal*. 2010. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/elionaldo.pdf>. Acesso em: 18 out. set. 2015.

KIDDO, Yuri. “Ninguém chama os filhos das elites econômicas de ‘menor’” Promenino. Fundação Telefônica. 2015. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/noticias/reportagens/ninguem-chama-os-filhos-das-elites-economicas-de-menor-afirma-analista-de-politicas-sociais>>. Acesso em: 12 set. 2015.

LIBERATI, Wilson Donizeti. *Adolescente e Ato Infracional – Medida Socioeducativa é pena?* São Paulo: Juarez de Oliveira, 2003.

OLIVEIRA, Maruza B.; ASSIS, Simone G. Os adolescentes infratores do Rio de Janeiro e as instituições que os “ressocializam”. A perpetuação do descaso. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 15(4):831-844, out-dez, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csp/v15n4/1023.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2015.

OLIVEIRA, Salette Magda de. *A moral reformadora e a prisão de mentalidades: adolescentes sob o discurso penalizador*. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 75-81, Dec. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v13n4/v13n4a07.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2015.

OLIVEIRA, Vivian de. *Sistema Socioeducativo: uma análise sobre as concepções dos operadores do sistema de garantia de direitos do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2015a.

OURINHOS NOTÍCIAS. *Dois menores tentam assaltar um adolescente usando arma de brinquedo*. 25 Jun. 2015. Disponível em: <<http://www.ourinhosnoticias.com.br/noticia/7997/Dois-menores-tentam-assaltar-um-adolescente-usando-arma-de-brinquedo>>. Acesso em: 7 ago. 2015.

PARANÁ. Estado do. *Práticas de Socioeducação – Cadernos de Socioeducação*. Curitiba: Secretariade Estadoda Criança e da Juventude, 2010. Disponível em <http://www.desenvolvimentosocial.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos%20socio_linear/Pratica_de_socioeducacao.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2015.

PLATONOW, Vladimir. *Ativistas alertam para possível higienização social nas Olimpíadas*. EBC. Agência Brasil. 2014. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2014-12/ativistas-alertam-contra-possivel-higienizacao-social-nas>>. Acesso em: 17 set. 2015.

RIO DE JANEIRO. Estado do. Lei nº 5.597, de 18 de dezembro de 2009. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE-RJ, e dá outras

providências. *Diário Oficial* [do] Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 19 de dezembro de 2009.

RIO DE JANEIRO. Estado do. Lei nº 5.778, de 30 de junho de 2010. Institui o Comitê Estadual para a prevenção e combate à tortura do Rio de Janeiro e o mecanismo estadual de prevenção e combate à tortura do Rio de Janeiro, e dá outras providências. *Diário Oficial* [do] Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1 de julho de 2010.

RIO DE JANEIRO. *Socioeducação: legislações, normativas e diretrizes nacionais e internacionais*/Departamento Geral de Ações Socioeducativas. Vol. 1. Rio de Janeiro: Novo Degase, 2013.

RIO DE JANEIRO. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. Mecanismo Estadual de Prevenção e Combate à Tortura. Relatório Temático – Megaeventos, repressão e privação de liberdade no Rio de Janeiro. 2014. Disponível em: <<http://www.aptr.org.br/content/files/region/americas/Relatorio%20Tematico%20Megaeventos%202014.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2015.

SOUZA, Donaldo Bello de; MENEZES, Janaína Specht da Silva. *Estudo crítico-exploratório sobre os Planos Estaduais de Educação (PEEs) no Brasil: contribuições para formulações e reformulações decorrentes do novo Plano Nacional de Educação (PNE) – Relatório de pesquisa*. Rio de Janeiro: Nephem/Uerj; Neephi/Unirio, jun. 2014.

SUDBRACK, Umberto Guaspari. *O extermínio de meninos de rua no Brasil*. São Paulo Perspectiva, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 22-30, Mar. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n1/22223.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.

TEIXEIRA, Edna Maria. Criança e Adolescente e o Sistema de Garantia de Direitos. *Revista Acadêmica da Escola Superior do Ministério Público do Ceará*. Fortaleza, ano 2, n. 1, jan/jun. 2010. Disponível em: <<http://www.mpce.mp.br/esmp/publicacoes/ed12010/artigos/4CRIANDIREITOS.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2015.

UOL NOTÍCIAS. *Adolescente é morto após menores tentarem roubar sua bicicleta em São Paulo*. 15 jul. 2015. Disponível em: <<http://mais.uol.com.br/view/jinmcm98vmk/adolescente-e-morto-apos-menores-tentarem-roubar-sua-bicicleta-em-sp-04028D9C3460D0A95326?types=A&>>. Acesso em: 14 out. 2015.

LIMITES DESAFIADORES À ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

Suely Soares da Fonseca

INTRODUÇÃO

Vivemos tempos de manifestações, agora aprofundadas e agravadas, da mesma desigualdade, pobreza, destituição dos direitos sociais que carecem não de mágicas, ilusões de ótica, mas sim propositividade, ação e reação que só podem concretizar-se a partir de um novo projeto de sociedade que efetivamente contemple a realização da igualdade e da universalidade de direitos.

O quadro atual também aponta para o fato de que os diferentes segmentos dominantes do Estado ocupam-se das manifestações da “questão social” por meio da construção de políticas sociais focalizadas e distanciadas das prerrogativas de direitos, pois em sua maioria caminham na contramão das necessidades, reforçando a negação desses direitos.

Diante da realidade posta, os questionamentos estão presentes: como se desenvolve o trabalho do assistente social diante deste quadro? Como assistentes sociais podem garantir direitos, sem poder vivenciar os seus próprios direitos? Qual o limite do técnico garantidor de direitos sociais e do trabalhador precarizado e igualmente (des)protegido? A que projeto o assistente social está servindo frente ao impasse que se estabelece nas relações pessoais e ocupacionais?

Neste sentido, o propósito desse trabalho é analisar a ação do Serviço Social em unidades de internação voltadas para cumprimento de Medidas Socioeducativas, sua inserção na área sociojurídica, considerando os limites apontados e enfrentados pelos profissionais assistentes sociais contemporâneos, frente a esse quadro aprofundado e conflitante entre as classes sociais.

INSERÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA ÁREA SOCIOJURÍDICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA UM SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS

De um modo geral, a existência da “questão social” justifica a necessidade do trabalho dos assistentes sociais nos diferentes espaços ocupacionais, não perdendo de vista que esta mesma “questão social”, em suas diferentes expressões, caracteriza-se como objeto da ação desses profissionais, definindo o seu projeto diante da complexidade e especificidade que compõem cada um desses espaços (IAMAMOTO, 2006).

Cabe entender nesta discussão a natureza do espaço ocupacional no campo sociojurídico, suas características e qual a lógica que vem suscitando a inserção cada vez mais crescente do Serviço Social (FORTI; GUERRA, 2010).

Considerando tal complexidade, a correlação de forças e o aprofundamento dos conflitos que precisam ser mediados e enfrentados em qualquer campo de trabalho, especificamente no campo sociojurídico, todo profissional necessita ter clareza e um posicionamento crítico quanto ao seu papel, limites e desafios que são postos para a sua ação profissional efetivar-se (FÁVERO et al, 2008).

Neste sentido, uma formação sólida e crítica torna-se indispensável, tendo em vista que o assistente social estará atuando num campo que historicamente está legitimado e apropriado pelos operadores da justiça (advogados, juízes, promotores e defensores), que, por sua vez, já conquistaram e posicionaram-se pela lógica legalista, reproduzindo e dando muitas vezes “ [...] suporte ao Estado punitivo, que vem se alastrando na vida social e na vida privada, em meio ao individualismo que se exacerba e à barbárie social que se instala na vida cotidiana” (FÁVERO, 2010, p.135).

De acordo com Fávero (2010), a prática do Serviço Social, nesta particularidade, exige um olhar e escuta diferenciados, de cunho crítico e propositivo, que, a despeito de uma visão

puramente legalista que, em geral, visualiza o usuário como ahistóricoe “sujeitado” ao Direito (lei), deve buscar e colocar-se a serviço destes usuários enquanto sujeitos de direitos, com uma história social exposta em cada faceta da “questão social” presente nos diferentes episódios que marcam o cotidiano dos profissionais na atualidade.

Na realidade, os assistentes sociais estarão enfrentando o desafio para garantia e defesa dos Direitos Humanos e sociais numa conjuntura precarizada, flexibilizada e desregulamentada, posta a serviço do capital, com o desafio de entender a questão ultrapassando o “problema do menor”, dos “meninos de rua” e afirmando direitos universais. Neste sentido, muitas indagações são colocadas não só por assistentes sociais, mas também por outros profissionais, questões que são pertinentes à nossa reflexão mais profunda (FÁVERO, 2010).

Mas, ainda com base em Fávero (2010), questionamos: quem é esse profissional - assistente social? A que projeto serve? Como se vê nesta conjuntura que envolve o seu processo de trabalho e as tensões do sistema hegemônico? Como perpassa e embasa a sua ação profissional ante as transformações societárias e suas consequentes demandas? Esse profissional tem formação continuada para que possa apropriar-se dos fundamentos teórico-metodológicos, políticos, éticos e técnicos, a fim de intervir de forma coerente e justa?

Segundo Iamamoto (2006), o assistente social é “[...] um intelectual que contribui, junto com inúmeros outros protagonistas, na criação de consensos na sociedade”. O consenso tem a ver com os interesses de classes que podem reproduzir o pensamento hegemônico ou construir uma contraproposta hegemônica no contexto da vida social. O assistente social não produz riqueza direta, ou seja, valor e mais-valia, mas participa do processo coletivo inscrito na divisão técnica do trabalho (IAMAMOTO, 2006, p. 69).

Mas trata-se, acima de tudo, de um trabalhador, oriundo de uma determinada classe social, que recebeu uma formação e experiência profissionais que o habilitam a intervir nas diferentes formas como a “questão social” se expressa, considerando “[...] as dimensões territoriais, culturais, de gênero, de geração, de etnia-raça, que não podem ser ignoradas nos processos de trabalho vividos pelos assistentes sociais.” (FÁVERO, 2010, p. 136).

Os assistentes sociais, enquanto trabalhadores, para cumprirem o compromisso profissional, enfrentam também a precarização e a cada dia mais a “[...] redução dos recursos humanos e materiais para operar atendimentos e projetos de intervenção” (FÁVERO, 2010, p.138).

Assim, impedidos e/ou limitados em sua ação, atuam precariamente ou deixam de cumprir e promover o acesso universal dos usuários aos direitos sociais, o que se relaciona com o perfil atual da política social brasileira.

No processo de desmonte que compõe a desconstrução dos direitos sociais e de políticas públicas de caráter universal, a repercussão é imediata e visível diante da precarização nos atendimentos realizados pelos assistentes sociais e demais profissionais que participam das equipes técnicas, em particular, nas unidades responsáveis pela execução de Medidas Socioeducativas.

Concordamos com Fávero (2010), quando esta afirma que o processo de construção do campo de atuação profissional do assistente social na área sociojurídica exige um profissional crítico que saiba viabilizar os recursos, os benefícios e o acesso aos serviços, apresentando alternativas para estrategicamente enfrentar os desafios, articulando-os às formas de controle democrático de Estado, pois o projeto de construção de um novo paradigma, no funcionamento dessa área e sistema, deve caminhar na busca de minimizar os efeitos de situações que envolvam violação de direitos sociais de crianças e adolescentes, relacionadas às diferentes expressões da “questão social”, muito visíveis e contundentes.

A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, no ano de 1990, foi sem dúvida o marco para que o Serviço Social enraizasse-se legalmente no âmbito do campo sociojurídico. Ressalva-se, entretanto, que o quantitativo de profissionais, pela experiência vivida como estagiária, ainda é mínimo para dar conta da demanda, mas os artigos 150 e 151 do ECA marcam a legitimidade desta inserção que, embora legalmente sustentada, encontra-se, em sua concretização, fragilizada por força da conjuntura sociopolítica e econômica em que se inserem as políticas sociais para atendimento aos usuários e também para os assistentes sociais.

Portanto, os assistentes sociais precisam ter consciência do saber que acumulam, se este se encontra fundamentado historicamente ou reduzido ao senso comum, bem como do seu uso na construção e busca de estratégias de enfrentamento para que as ações interventivas sejam direcionadas com base no compromisso com a ampliação e garantia de direitos. (FÁVERO, 2010)

A ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL EM UNIDADES DE INTERNAÇÃO PARA CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA: LIMITES E DESAFIOS APONTADOS PELOS PROFISSIONAIS

O objetivo deste item é apresentar/analisar a ação cotidiana dos assistentes sociais que atuam em unidades de internação do Sistema Socioeducativo, relacionando-a aos impactos do reordenamento do Estado nas políticas sociais. Assim, optou-se neste estudo por uma pesquisa de cunho qualitativo, sendo selecionadas, como campos de pesquisa, duas unidades de internação do sistema, no município do Rio de Janeiro.

A escolha por unidades de internação deve-se ao fato de que a constatação dos limites e desafios presentes, dependendo da modalidade de Medida Socioeducativa, características, processo de trabalho e ação profissional, que são diferenciados, não só pela

dinâmica institucional, mas principalmente pela correlação de forças e ação dos agentes institucionais presentes e atuantes. A escolha também se relaciona fundamentalmente com a vivência durante o período de estágio curricular, além da constatação da necessidade de produzir material sobre este campo, o que ainda é raro.

Para desenvolver esta proposta, foram selecionados quatro assistentes sociais atuantes em duas unidades de internação do município do Rio de Janeiro, sendo três do quadro efetivo (concursados) e um contratado para prestação de serviço temporário.

Quanto aos instrumentos e técnicas, foram utilizadas a observação, visita institucional e entrevista semiestruturada. As observações foram feitas no período de estágio e anotadas no diário de campo (MINAYO, 2008).

Para a entrevista, foi elaborado um roteiro com nove perguntas para orientação do entrevistado, mas aberto a complementações necessárias à compreensão da questão. Cada entrevistado teve um encontro pessoal com a pesquisadora para esclarecimentos sobre o estudo, seu objetivo e os motivos da escolha do profissional, além da assinatura dos termos de mútuo compromisso ético com relação à pesquisa para garantia do anonimato e do sigilo, tanto do profissional quanto da instituição.

Houve também a preocupação com relação ao conhecimento prévio das perguntas para estabelecer uma relação mais direta, pois a autorização institucional já estava concedida, porém os assistentes sociais tinham a liberdade de não se colocarem disponíveis.

O trabalho de campo foi realizado a partir da construção do cronograma com as datas e locais das entrevistas, agendadas e realizadas com os assistentes sociais nas diferentes unidades. Após transcrição das entrevistas, as mesmas foram encaminhadas individualmente por e-mail para cada entrevistado, com o fim de análise e possíveis alterações pelos entrevistados, estando assim legitimados para utilização dos seus conteúdos.

No que se refere à utilização dos dados pesquisados,

efetivou-se a partir das informações colhidas nas falas de cada assistente social, conectadas ao material teórico estudado até o momento, no sentido de responder ao questionamento maior: quais os desafios e limites que enfrentam a ação profissional dos assistentes sociais nas unidades para cumprimento de Medida Socioeducativa de Internação frente à realidade das políticas sociais na atualidade?

As assistentes sociais entrevistadas fizeram as escolhas profissionais pelo Serviço Social, de um modo geral, buscando formação na área de Ciências Humanas: a maioria buscou pelo interesse na política e uma buscou por querer “ajudar pessoas”.

Temos, neste universo, três assistentes sociais formados a partir dos anos 1980, cuja formação vivenciou os impactos aprofundados nas políticas sociais, marcadamente nas grandes alterações ocorridas no mundo do trabalho cujas expressões estão presentes até hoje, quando se constata o desemprego estrutural, emprego precário, baixa qualidade das condições de trabalho e a informalidade.

Constata-se que todos cursaram a graduação e pós-graduação em universidades públicas e que também experimentaram e experimentam os ataques do desmonte na área social.

Outro aspecto importante é o fato de que durante a formação (graduação) os profissionais não tiveram informações sobre a área sociojurídica nem sobre o Sistema Socioeducativo que consideraram um campo/sistema pouco conhecido e explorado, aspecto que suscita uma análise nos currículos dos cursos de graduação ainda hoje.

Ao destacar a trajetória profissional dos assistentes sociais entrevistados, observamos que as áreas de atuação são bastante diversificadas, com uma concentração no Sistema Socioeducativo, mas também passando pela assistência e saúde. Um dos profissionais teve a oportunidade de atuar em áreas incomuns e pouco difundidas no Serviço Social, tais como: habitação (mutirão), cooperativismo, orçamento, planejamento, monitoramento e

avaliação de projetos, o que aponta para a riqueza e amplitude que se abrem aos profissionais, desde que os mesmos possam ter acesso.

Dos quatro entrevistados, três ingressaram no quadro efetivo por meio de concurso público nos anos 1990, estando há mais de quinze anos em exercício, com direitos trabalhistas, embora precarizados, mas garantidos. Há um profissional contratado temporariamente, desde final de 2009, como prestador de serviços, terceirizado, sem direitos trabalhistas garantidos, que também atua na realidade das unidades do Sistema Socioeducativo, ou seja, um assistente social da mesma categoria, realizando as mesmas atribuições, com carga horária e salários diferenciados, sem um plano de carreira, sem o mínimo de garantia trabalhista.

Atualmente, a necessidade de estabilidade e continuidade às ações dos profissionais no âmbito do Sistema Socioeducativo tem sido alvo direto dessas políticas reducionistas de caráter neoliberal devido às terceirizações, feitas através de contratos temporários e prestações de serviços.

Os profissionais sofrem pela descontinuidade das ações, visto que a permanência dos mesmos nos espaços ocupacionais, já que não ocorrem os concursos públicos, está diretamente ligada à formação de parcerias e arranjos institucionais, sem contar a vinculação a programas que caminham de acordo com o tempo de gestão institucional e não segundo as reais necessidades do segmento em questão, os adolescentes em conflito com a lei.

ASSISTENTE SOCIAL D

[...] Você fazer efetivamente um trabalho de continuidade de uma ação, uma organização do trabalho, [...], ver a história pregressa dele, ver a história familiar, ver a história dele como pessoa, o meio social dele, tentar fazer um trabalho vinculado [...] é meio complicado diante da demanda e do quantitativo de adolescentes, [...] a questão do relatório pra fazer, o que é priorizado dentro de uma unidade fechada para cumprimento de medida socioeducativa. (Informação verbal, 2010)

Portanto, a precarização das condições de trabalho – no que se refere ao vínculo – expressa a implementação de políticas sociais neoliberais, especialmente a partir dos anos 1990, no Brasil.

Os depoimentos das profissionais revelam paixão, falta de esperança e cansaço com relação ao cotidiano das atividades diárias, identidade com a área de atuação e, enquanto profissional, consciência social e política e em outros casos a tímida criticidade.

Ao mesmo tempo em que os profissionais apontam para as evoluções e retrocessos ocorridos, paralelamente atentam e suscitam um olhar verdadeiramente socioeducativo e não só disciplinador, denunciando o sistema como um espaço de disciplinamento e não de garantia de direitos.

Observa-se um esforço coletivo das diferentes equipes em que atuam os assistentes sociais, ainda que tenham de enfrentar os limites institucionais – que primam pelo disciplinamento e não pela garantia efetiva de direitos, principalmente aqueles profissionais que atuam diretamente com os adolescentes.

A ação profissional é encaminhada no sentido de oportunizar a reflexão a respeito da condição em que se encontram esses adolescentes dentro e fora das unidades de internação, as possibilidades de revisitar a sua história pregressa para entender e identificar os episódios que contribuíram para a instalação do quadro atual e a possível ligação ou não com o ato infracional, apontando e construindo coletivamente as alternativas para retomada da convivência familiar e comunitária.

A natureza do trabalho do assistente social é marcada pela sua inserção nas instituições prestadoras de serviços sociais, vinculados às políticas e programas sociais, onde se volta à regulação das relações sociais.

ASSISTENTE SOCIAL D

[...] Quanto a estar acompanhando a Medida Socioeducativa fica complicado você fazer realmente um trabalho que não seja voltado só para apresentar relatório para o juiz. (Informação verbal, 2010).

Na fala do assistente social a seguir, identifica-se a importância da organização enquanto categoria, dentro e fora do sistema, no sentido de quebrar o jugo, no momento de discordâncias, e também pela necessidade de liberdade de expressão que demonstra a proposição do profissional, o seu compromisso ético diante da visão de profissional que defende. Tudo isso pode ser analisado enquanto interesse individual, mas construído no coletivo:

ASSISTENTE SOCIAL B

[...] um sistema onde a gente era punida por questionar algumas situações existentes, a gente tinha como punição transferência, a gente tinha como punição trabalhar em unidades muito distantes da nossa residência. Com a questão da coordenação do Serviço Social, hoje a gente se dirige/reporta à Divisão para que ela realize essa lotação, ou seja, considerando algumas situações específicas (Informação verbal, 2010).

O discurso dos profissionais entrevistados está marcado por unanimidade pelo limite institucional que tem impedido, desestimulado ou não deixado que as ações se efetivem e atendam às reais necessidades dos usuários dos serviços que são os adolescentes privados de liberdade e que, por esta condição, não têm acesso efetivo, real, à educação, à saúde, aos benefícios sociais, à convivência familiar e comunitária.

É oportuno refletirmos sobre a fala de um assistente social, com mais de vinte anos de exercício profissional, quando aponta para a ação profissional que deve estar ligada não só às questões comuns da condição infracional, mas que projete perspectiva de vida extramuros:

ASSISTENTE SOCIAL D

[...] O trabalho no Sistema Socioeducativo, para realmente funcionar, precisa conseguir com que esse adolescente veja algo além de cometer ato infracional, é uma forma. É você poder fazer realmente um trabalho com a família, porque esse adolescente ao sair daqui ele vai encontrar

e levar muita experiência do Sistema Socioeducativo, ele vai falar que ao sair está tranquilo, e então eu falo: define para mim o 'tranquilo', define para mim. Você vai encontrar sua família na mesma situação: ninguém vai poder te dar dinheiro para comprar o tênis e a roupa de marca, ninguém vai te dar o dinheiro para você comprar a sua maconha, sua cocaína, seja lá o que for. Isso continua o mesmo lá fora. A sua comunidade continua da mesma forma de quando você saiu. Então como é que você está tranquilo? De que forma você vai agir, que você vai estar tranquilo? Trabalhar nessa contradição. (Informação verbal,2010).

Esta é a realidade nua e crua que encoraja a realizar um estudo, pois atuar em unidades fechadas também requer o enfrentamento de desafios e escolhas que em muitos casos questionam a sua própria formação e o compromisso ético. O Sistema Socioeducativo é perpassado pelo judiciário que impõe as suas necessidades em detrimento do trabalho das equipes técnicas no âmbito das unidades, impondo a burocracia. E é no cotidiano das mesmas que essas expressões de prepotência se legitimam.

Embora saibamos que o limite burocrático faz parte da dinâmica das unidades, o que realmente está por trás dessa questão é a precarização do trabalho, a desvalorização do trabalho vivo que é mascarado na burocracia, na desqualificação profissional, pois num regime de trabalho exaustivo, atendendo a uma demanda ampliada e rotativa de famílias e de adolescentes, sem salários em dia (caso dos profissionais contratados/temporários), sem condições financeiras e de tempo (carga horária) para formação continuada e com poucos momentos de reflexão coletiva para construção de estratégias de enfrentamento. Estes são depoimentos que, embora extensos, dão a visão real do que está posto no cotidiano institucional de cada assistente social:

ASSISTENTE SOCIAL A

[...] de todo esse trabalho que a gente vem construindo ao longo do tempo e a gente se esbarra com seres humanos que não estão preparados e funcionários que não estão preparados para lidar com a demanda que a gente tem aqui dentro.(Informação verbal,2010).

ASSISTENTE SOCIAL B

[...] Essa questão da diferenciação do vínculo é uma questão que nos afeta muito, a gente vem brigando, a gente vem querendo que as coisas modifiquem, mas infelizmente esse sistema não prioriza esse tipo de situação, ele prefere ter pessoas contratadas a ter pessoas concursadas, ou seja, ter um número maior de contrato em detrimento do concurso. (Informação verbal,2010).

ASSISTENTE SOCIALA

[...] Fora a questão dos limites de recursos, daquelas questões que a gente já conhece que a instituição, qualquer instituição, passa. O maior problema que a gente enfrenta mesmo é articular a saúde mental com a questão da disciplina, o cumprimento da medida com a questão jurídica, a gente tem que estar o tempo todo mobilizando o judiciário, mobilizando a equipe em que a gente trabalha, orientando as meninas que elas também têm que compreender que estão cumprindo uma Medida Socioeducativa, e não podem aqui fazer o que querem e bem entendem, mas que haja um direcionamento. (Informação verbal,2010).

ASSISTENTE SOCIAL C

[...] Não é porque você não queira atender, mas o sistema não dá condições de atender, precariza o seu trabalho (Profissional C). [...] O sistema não dá condições, mas o sistema não quer, porque quando ele faz isso comigo, não vendo a qualidade do meu serviço prestado ao adolescente, ele não consegue vislumbrar que existem outras possibilidades, não consegue vislumbrar que eles podem estudar, de repente fazer uma faculdade, [...] mudar totalmente de rumo, e aí a gente costuma ver que é um bom negócio... O medo dessa mercadoria. O capitalista... é aí ele lucra com a mercadoria, ele lucra com o medo, ele lucra com a permanência desses meninos aqui. Imaginar que eu trabalho todo dia e faço um trabalho excelente entre aspas. (Informação verbal,2010)

ASSISTENTE SOCIALD

[...] Outro desafio é a própria rede, desafio com a prefeitura, com o Estado, pois muitos profissionais não querem atender ao menino porque são egressos do sistema, a gente vê o Conselho Tutelar se negando a ajudar .(Informação verbal,2010).

Em geral os profissionais, ao apontarem os limites, também estão apresentando os desafios postos que muitas vezes ultrapassam os próprios limites, apensados à lógica do sistema capitalista que só pode ser rompida a partir de um novo projeto de sociedade, que por sua vez, não é imediato, pois não pode

ser construído isoladamente, e sim, a partir da organização das categorias profissionais, dos movimentos sociais organizados, enfim, depende de uma organização coletiva.

Como pudemos identificar através das falas dos profissionais, as unidades diferenciadas estão permeadas por aspectos comuns, pois observamos que em todas acontecem os registros das ações interventivas, a partir de diferentes instrumentos que geram dados e informações importantes para composição, justificação e/ou orientação aos dispositivos institucionais, embora não se observe, em sua totalidade, a preocupação do sistema com uma prática reflexiva e realimentadora do processo de planejamento e avaliação.

O Serviço Social enfrenta vários desafios diante da realidade institucional e profissional, começando pela valorização e entendimento do papel e finalidade do Serviço Social e do profissional investido, pois, dependendo da condição desse profissional, ainda enfrenta um processo explícito ou velado de negação da sua ação profissional e da sua importância no âmbito da instituição, o que requer um posicionamento de cada profissional e a busca de aprofundamento com relação aos pressupostos teóricos que dão sustentação à prática e aos projetos profissionais e societários envolvidos.

ASSISTENTE SOCIAL B

[...] É... eu acho que o Serviço Social ainda tem que delimitar o seu espaço, delimitar ainda o seu objeto de atuação, definir o seu papel. É claro que a gente teve um grande avanço nessa área, na área de Serviço Social, porque a gente não tinha uma Divisão, hoje a gente tem uma Divisão de Serviço Social, hoje a gente tem pessoas que brigam pela gente também, e que eu acho que isso facilitou muito. Era [...] um sistema onde a gente era punida por questionar algumas situações existentes, a gente tinha como punição transferência, a gente tinha como punição é... trabalhar em unidades muito distantes da nossa residência, e com a questão da coordenação do Serviço Social, hoje a gente se dirige/reporta à Divisão para que ela realize essa lotação, ou seja, considerando algumas situações específicas "(Informação verbal ,2010).

ASSISTENTE SOCIAL C

[...] Eu já escutei isso assim... Existem agentes aqui, muito bons, mas não estou falando de caráter, mas que realizam um trabalho bom. Dizem para mim: “eu consigo ser melhor assistente social do que você. Porque eu consigo conversar com eles, eles falam, se abrem” (Informação verbal,2010).

A falta de privacidade e garantia de sigilo no atendimento ao usuário, que ocorria em determinadas unidades pela falta de espaço físico, pode caracterizar-se como um dado importante referente a esta negação, conforme a fala do assistente social entrevistado:

ASSISTENTE SOCIAL A

[...] para enfrentar esses desafios [...] e enfrentá-los é... não só com relação à demanda social que aparece pra gente, mas em relação à estrutura de trabalho também. A gente trabalha com poucas condições. Hoje a gente está até melhorando um pouquinho em termos de espaço físico, a gente não tinha [...] nem sala para atendimento “(Informação verbal,2010).

Será que um médico atenderia a seu paciente em local não privativo? Vê-se aqui uma questão com raízes históricas e que precisam ser legitimadas por meio das ações cotidianas de cada profissional, fazendo valer os pressupostos do Código de Ética, bem como as informações teóricas que dão suporte e clareza aos objetivos e projetos profissionais.

Torna-se fundamental que o assistente social entenda e atue numa visão coletiva de trabalho e também possa tornar visível que a realidade social impõe uma atuação em rede de serviços que, embora precarizada, pouco ativa e desarticulada, é fundamental para a continuidade do trabalho com as famílias e adolescentes egressos.

Diante dos muitos limites elencados pelos profissionais entrevistados, embora desafiadores, é fundamental a reflexão e construção de um projeto/processo de trabalho menos isolado e mais próximo das reais perspectivas e necessidades dos usuários que são os adolescentes internos nas instituições para cumprimento de Medida Socioeducativa, posto que tais desafios

foram e continuam sendo enfrentados num contexto em que a desresponsabilização do Estado se faz presente de forma cada vez mais agravada.

No cotidiano da ação profissional desses assistentes sociais, identifica-se o limite institucional que é golpeado pela ação do aparelho estatal, instrumentalizado para reproduzir contraditoriamente o caráter punitivo, estando o Sistema Socioeducativo incluso nesta lógica, cooptado e respondendo segundo os parâmetros determinados estrategicamente pela inteligência do sistema hegemônico, que traz a precarização física e técnica dos espaços ocupacionais, a desvalorização dos profissionais, a implementação de políticas “pobres” para usuários “pobres”, e, por assim dizer, ineficazes, ineficientes e não garantistas de direitos.

Neste contexto, o limite profissional também se impõe e contrapõe à ação dos assistentes sociais, suscitando cada vez mais a necessidade de formação e capacitação contínuas e permanentes, cuja qualidade e excelência tornam-se indispensáveis ao desempenho competente diante das intercorrências e expressões aprofundadas da questão social, pois, além de trabalhar para romper toda visão positivista e neoconservadora de que esse adolescente “está” – mas não “é” um conflitante com a lei - , precisa estar consciente e fortalecido no seu cotidiano quanto à reflexão e sistematização de sua prática, contribuindo para o debate e ampliação da visão humanizadora e verdadeiramente transformadora, tendo clareza de que a alternativa está num projeto de sociedade que não está contemplado num sistema capitalista, mas que pode ser discutido e construído gradativamente por meio de ações coletivas organizadas.

Finalmente, o limite pessoal que é determinante no que se refere à manutenção da autoestima elevada que dá ao profissional as condições para transpor as limitações a fim de poder encaminhar às possibilidades existentes frente à realidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um “sistema de não garantia de direitos”, o Serviço Social enfrenta os pressupostos de um projeto privatista, em que ocorre a valorização do privado em detrimento do público, a força do aparato estatal para sustentação do que é privado, retirando os recursos e legitimidade do que é público.

É nesta contradição que se constrói e efetiva a ação profissional do Serviço Social enquanto profissão e como mediador no enfrentamento dos desafios e limites à concretização das ações garantidoras de direitos nas unidades do Sistema Socioeducativo para cumprimento de medida de internação.

O que se identifica na fala dos assistentes sociais é a constatação de um sistema que exige relatórios e pareceres do assistente social, mas por outro lado precariza as condições dignas de trabalho e não contribui para o funcionamento de uma rede de atendimento que permita um trabalho real de garantia de direitos, aspecto que exige sérios e fortes investimentos por parte do Estado no âmbito social.

Diante dos muitos limites e desafios elencados, relacionamos alguns pontos que auxiliam, embora desafiantes, na construção de um projeto/processo de trabalho menos isolado e mais próximo das reais perspectivas e necessidades dos usuários que são os internos das instituições para cumprimento de Medida Socioeducativa:

- estar atento à necessidade de formação permanente e continuada dos profissionais;

- não apreender a infração como algo banalizado, mas como fenômeno a ser refletido em sua essência, abrindo-se ao diálogo, às discordâncias, aos equívocos, enfim, à realidade das instituições enquanto rico espaço de forças pró e contra;

- dizer aos gestores institucionais que as condições de exercício profissional são um fator de melhoria de qualidade, e portanto, de acessibilidade aos usuários (adolescentes ou família);

fomentar o desejo, em cada profissional, quanto ao momento rico de participação na discussão e encaminhamento das demandas com um novo olhar, quebrando os paradigmas da “reinserção, ressocialização, integração”.

A caminhada é longa, os caminhos tortuosos e densos, as certezas poucas, o enfrentamento é constante, porém as esperanças não morrem.

REFERÊNCIAS

ASSISTENTE SOCIAL .Atuação do Serviço Social em Unidade do DEGASE.Rio de Janeiro, RJ. 23 de abr. 2010.Depoimento a partir de perguntas semiestruturadas.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm Acesso em: 23 de abril de 2010.

FÁVERO, Eunice Teresinha . Serviço Social e o campo sóciojurídico -reflexões sobre o reatamento da questão social no trabalho cotidiano. In. FORTI, Valeria; GUERRA ,Yolanda (Orgs.). **Serviço Social :temas, textos e contextos**. Rio de Janeiro: Lúmen Juris,2010.

FÁVERO, Eunice Teresinha; MELÃO, Magda Jorge Ribeiro; JORGE, Maria Rachel Tolosa. **O Serviço Social e a Psicologia no Judiciário-construindo saberes, conquistando direitos**.3 ed. São Paulo:Cortez,2008

FORTI, Valeria; GUERRA ,Yolanda. **Serviço Social: temas, textos e contextos**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2010.

IAMAMOTO,Marilda Villela.**Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 27 ed. Petrópolis,RJ:Vozes,2008.

A EXECUÇÃO AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO EM CAMPOS DOS GOYTACAZES-RJ: APONTAMENTOS SOBRE A SUA DIMENSÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA

Juliana Thimóteo Nazareno Mendes

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o Brasil passou por um processo de grandes avanços no que se refere à promoção e garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes, a começar pela Constituição Federal de 1988 que, em seu artigo 227, define, como dever da família, da sociedade e do Estado, assegurar os direitos fundamentais de crianças e adolescentes e colocá-los a salvo de qualquer forma de “negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.” (BRASIL, 1988).

Em seguida, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que ratifica os preceitos constitucionais. Instaura-se, com isso, a doutrina da Proteção Integral que concebe crianças e adolescentes como em processo de desenvolvimento, detentoras dos mesmos direitos assegurados aos adultos, tendo prioridade absoluta no atendimento de suas necessidades.

O ECA estabelece os mecanismos eficazes para a defesa desses direitos e o enfrentamento da discriminação, da negligência e da violência. Nele também consta a desaprovação do ato infracional, por meio da responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do seu ato, sem que se perca a dimensão de que são pessoas em desenvolvimento.

Sendo assim, não se pode deixar de ressaltar o grande avanço estabelecido pelo ECA no atendimento ao adolescente autor de ato infracional. O ECA supera os aspectos tutelar e assistencial presentes no antigo Código de Menores de 1979, destinando ao adolescente em atendimento socioeducativo de caráter inclusivo, aplicado após o devido processo legal, com a observação da sua condição de pessoa em desenvolvimento e sujeito de direitos.

Outro avanço foi a Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento

Socioeducativo (SINASE), regulamentando a execução de Medidas Socioeducativas (MSEs) e estabelecendo as diretrizes e finalidades do trabalho socioeducativo, bem como a forma como devem ser organizadas e operacionalizadas. Portanto, estabelece um conjunto de princípios, regras e critérios aos quais os sistemas municipais, estaduais e distrital devem aderir. Possui um caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo que inclui todo o processo socioeducativo, desde a apuração do ato infracional até a execução da Medida Socioeducativa.

O SINASE é uma política que tem interface com as demais políticas sociais, exigindo que se coadune a responsabilização das diferentes áreas, e considera a participação efetiva dos “sistemas e políticas de educação, saúde, trabalho, previdência social, assistência social, cultura, esporte, lazer, segurança pública, entre outras, para a efetivação da proteção integral de que são destinatários todos os adolescentes.” (BRASIL, 2006, p. 23).

Destaca-se a relevância da política educacional nos processos de Socioeducação, já que o acesso e a permanência do adolescente em cumprimento de Medida Socioeducativa na escola são grandes desafios. De acordo com os dados publicados pelo UNICEF (2015), dos adolescentes que cometeram ato infracional, 57% não frequentavam a escola antes de serem submetidos à Medida Socioeducativa de privação de liberdade e 86% não haviam completado o Ensino Fundamental.

Situação semelhante encontra-se no município de Campos dos Goytacazes-RJ. Em 2012, os programas não governamentais, cofinanciados pelo Fundo Municipal da Infância e da Adolescência- FMIA, que atendiam os adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa em Meio Aberto apontavam que 25% dos adolescentes estavam em defasagem idade-série, sendo inseridos nos cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dos que estavam no ensino regular, 46% dos adolescentes estavam cursando o primeiro segmento do Ensino Fundamental e 42%, o segundo segmento. Apenas 10%

encontravam-se cursando o Ensino Médio. Sabe-se que esses índices tendem a ser maiores, se estendidos para aqueles que estão em privação de liberdade.

No entanto, o processo de Socioeducação envolve também outras atividades que não apenas aquelas ligadas à educação formal, pois se entende a educação como inerente à atividade humana, já que a aprendizagem faz parte da própria vida. Na sua vivência, o homem constrói regras e valores que são reproduzidos em suas relações sociais, seja na rua, em casa, na igreja, ou na escola. É nessa relação em que o homem produz sentidos, valores e coisas, em que ele aprende, e, por meio das relações sociais, os transmite. Com isso, faz Educação, ao mesmo tempo em que ela o refaz.

A Educação se dá em todos os espaços formais e informais, possuindo uma dimensão política que, neste artigo, se orienta pela perspectiva de uma Educação que se quer emancipadora. Uma Educação que não se restringe à educação escolarizada – apesar de não se construir a despeito dela. Nesse sentido, a rede socioassistencial tem um papel importante no processo de Socioeducação, pois, juntamente com a equipe técnica envolvida na execução das Medidas Socioeducativas e a escola, contribui para o processo de formação do adolescente.

Neste artigo será realizada uma reflexão sobre os desafios que estão colocados na efetivação dos processos de Socioeducação dos adolescentes em cumprimento de Medidas Socioeducativas, em meio aberto, no município de Campos dos Goytacazes-RJ. Para subsidiar as reflexões, serão considerados os debates que foram realizados entre os anos de 2013 e 2015¹ no Conselho Municipal de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente do município de Campos dos Goytacazes (CMPDCA) e os trabalhos de conclusão de curso realizados no

1 Os debates foram registrados pela autora através da sua participação no CMPDCA como conselheira, representando a Universidade Federal Fluminense e, atuando na Comissão de Monitoramento e Avaliação de Programas e Projetos Cofinanciados pelo Fundo Municipal da Infância e Adolescência.

âmbito do Curso de Serviço Social de Campos², da Universidade Federal Fluminense, que abordavam o tema. Tal debate se faz importante porque as Medidas Socioeducativas em meio aberto têm prevalência sobre a de privação de liberdade. Portanto, sua eficiência contribui tanto para a diminuição dos casos de reincidência, como para que esses adolescentes, que cometeram ato infracional possam, em um curto espaço de tempo, repensarem sua atitude e construir outras formas de inserção social que não pela via da infração.

REFLETINDO SOBRE A AÇÃO SOCIOEDUCATIVA

O Estatuto da Criança e do Adolescente prevê que o adolescente que comete ato infracional, transcorrido o devido processo legal e confirmada autoria do ato, será submetido às Medidas Socioeducativas, realizadas em meio aberto³, por meio de uma ação socioeducativa mais ampla, ou em meio fechado, com restrição de liberdade, com afastamento do meio social e em um ambiente com rígido controle institucional. Essas medidas têm como objetivos promover a responsabilização do adolescente quanto às consequências do ato infracional, propiciar sua integração social com a garantia de seus direitos individuais e sociais e também manifestar a desaprovação da conduta infracional.

Cabe destacar, primeiramente, a ideia da responsabilização do adolescente prevista no SINASE. Ela, ao mesmo tempo em que difere da assistência protetiva, não se limita aos contornos da pena criminal, pois assume uma dimensão educativa ao impor os deveres decorrentes da prática de determinado conduto como forma de “satisfação” ao outro e à sociedade. A ideia

2 No âmbito do curso de Serviço Social foram apresentados diferentes trabalhos de conclusão de curso que abordavam o tema das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto e apresentavam seus avanços e desafios. Destacam-se os trabalhos de Pessanha (2016) e Martins (2012).

3 As Medidas Socioeducativas realizadas em meio aberto são a Liberdade Assistida (LA) e a Prestação de Serviço à Comunidade (PSC).

de responsabilização traz à tona a possibilidade de integração dos aspectos penais e educativos, com o objetivo de formar e desenvolver no adolescente o sentido de responsabilizar-se consigo e com os outros, tomando consciência da natureza e da extensão de seus atos. De acordo com Costa (s.d) “é criar as condições para que o adolescente se sinta responsável não só pelo seu passado, mas pelo seu presente e pelo seu futuro.”.

Outro aspecto a ser destacado é a compreensão de integração social que pressupõe que esses adolescentes tenham acesso a oportunidades que, até então, poderiam ter-lhes sido negligenciadas (escolarização, lazer, cultura, profissionalização, trabalho etc.) e que serão garantidas e acessadas mediante a relação do Sistema Socioeducativo com as demais políticas sociais. E que também possam ser inseridos em atividades cuja proposta pedagógica seja pautada no desenvolvimento de habilidades que permitam aos adolescentes conhecer o mundo, decodificá-lo, para poderem decidir e construir seus projetos de vida.

Por fim, é por meio da desaprovação da conduta infracional que o SINASE mais se aproxima do Direito Penal vigente, pelo seu caráter punitivo, impondo ao seu destinatário a restrição de direitos ou a privação de liberdade. No entanto, é a dimensão socioeducativa que deve prevalecer sobre a punitiva. Mas o que compõe essa dimensão socioeducativa preconizada pelo SINASE?

Os princípios que norteiam o atendimento socioeducativo informam que os adolescentes em conflito com a lei são sujeitos de Direitos Humanos universais que, mesmo na condição de autores de ato infracional, devem ser garantidos através da responsabilidade solidária entre família, sociedade e Estado. Na promoção e garantia dos direitos aos adolescentes em cumprimento de Medidas Socioeducativas, cada um desses atores sociais tem uma atribuição distinta, mas que se conjuga e entrelaça, conformando-se na Proteção Integral a eles.

Os adolescentes em situação peculiar de desenvolvimento não devem ser compreendidos de forma homogênea, já que as relações sociais, culturais e econômicas interferem na forma como vivenciam essa fase da vida. O atendimento socioeducativo deve considerar essas particularidades através de um acompanhamento atento às necessidades sociais, psicológicas e pedagógicas do adolescente, a fim de possibilitar ao mesmo a construção de novas relações com o mundo a sua volta e, conseqüentemente, seu pleno desenvolvimento.

As cidades são espaços marcados por códigos construídos por meio das relações sociais, culturais e econômicas que impedem aos jovens a realização da sua cidadania, ou seja, impõem limites sociais e espaciais, especialmente àqueles que trazem, na sua experiência corpórea, as marcas dos processos históricos de exploração, expropriação, repressão e controle engendrados pelo modo de produção capitalista. E, no caso dos adolescentes em cumprimento de Medidas Socioeducativas, trazem ainda as marcas do ato infracional que muitas vezes se sobrepõem a sua condição de sujeito.

A Educação que se propõe através da ação socioeducativa deve garantir os meios para o adolescente desvendar a realidade imposta, decodificar os códigos e com isso se tornar agente de sua própria transformação e do mundo, experimentando e construindo novas formas de ser e estar no mundo. Esses meios “devem propiciar ao adolescente o acesso a direitos e às oportunidades de superação de sua situação de exclusão, de ressignificação de valores, bem como o acesso à formação de valores para a participação na vida social (...).” (BRASIL, 2006, p. 46).

Sendo assim, Lima (2014) afirma que o conceito de Socioeducação, que ampara as Medidas Socioeducativas, tem, como parâmetro, a educação social que, voltada para as populações mais vulnerabilizadas, “objetiva a construção da cidadania e o fortalecimento do convívio social, a partir de processos construídos “na” e “com” a comunidade.” (LIMA,

2014, p. 8). Por isso deve ser desenvolvida com o intuito de permitir que os adolescentes vivam situações que os façam manifestar suas potencialidades, capacidades e possibilidades concretas, que contribuam para o crescimento pessoal e social. (OLIVEIRA, et al., 2010).

Não se pode deixar de considerar que os adolescentes em cumprimento de Medidas Socioeducativas se encontram em situação de dificuldade pessoal e social e, portanto, necessitam de apoio para superar os obstáculos com os quais estão se deparando. Costa (20--, p. 02) afirma que, diante dessa condição: “nenhuma lei, nenhum método ou técnica, nenhum recurso logístico, nenhum dispositivo político-institucional pode substituir o frescor e a imediaticidade da presença solidária, aberta e construtiva do educador junto ao educando”. Assim, nesse processo, o educador tem um papel fundamental. Ele deve estar presente na vida do educando, saber ser e conviver, o que, no plano conceitual, corresponde a uma dialética de proximidade-distanciamento. Pela proximidade, o educador procura se identificar com a problemática do educando de forma empática, afetiva e significativa. Pelo distanciamento, busca perceber, de forma crítica, como seus atos se concatenam na ação educativa. Deve, igualmente, ser capaz de relacionar-se com os outros, analisar os problemas, ponderar situações, tomar decisões e ser capaz de liderar.

No processo de Socioeducação, Costa (20--) defende que a Pedagogia da Presença se torna, ainda, uma referência importante para a elaboração do Plano de Atendimento Individual (PIA) que se constitui em um “instrumento de previsão, registro e gestão das atividades que serão desenvolvidas com o adolescente”. (BRASIL, 2012). O PIA é uma forma de individualizar o atendimento através da reconstrução da história desse adolescente, de acordo com o contexto por ele vivido, buscando sua integração social e a garantia de seus direitos individuais e sociais. Pressupõe identificar, caso a caso, as peculiaridades e necessidades, como uma forma de oferecer os meios necessários ao cumprimento das

atividades previstas pela Medida Socioeducativa.

A Socioeducação privilegia o aprendizado para o convívio coletivo e, por isso, pressupõe um projeto social compartilhado, envolvendo vários atores e instituições. É uma Educação que vai além da formação escolar e profissional (mas articulada a elas), pois está intimamente ligada ao desenvolvimento humano de forma integral e à vida em sociedade. Com isso, não pode ser isolada das demais políticas setoriais e da rede socioassistencial, que atua na promoção e proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes. A formação dessa rede é fundamental para assegurar a proteção integral aos adolescentes em cumprimento de Medidas Socioeducativas.

Pode-se compreender que as ações socioeducativas partem do pressuposto de que o adolescente em cumprimento de MSEs deve ter acesso a um conjunto de ações que contribua para que venha a se tornar um cidadão autônomo, capaz de se relacionar com tudo que integra a sua circunstância de vida, sem reincidir no ato infracional. Ou seja, que ele seja capaz de encontrar novos caminhos, (re)significando, ou mesmo, (re)construindo seus projetos de vida.

AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE SUA OPERACIONALIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES, RJ.

Campos dos Goytacazes, no estado do RJ, é um município de médio porte, localizado na região Norte-Fluminense. Sendo a maior cidade em extensão territorial da região, possui uma população de 463.731 habitantes, de acordo com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE- 2010. Destes, 56.222 são adolescentes. De acordo com informações contidas no Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo em meio aberto (2013), entre os anos de 2010 e 2013, aproximadamente

400 adolescentes foram sentenciados, seja para cumprimento de Liberdade Assistida, seja para Prestação de Serviços à Comunidade. No entanto, considerando a reincidência dos adolescentes na prática do ato infracional, pode-se chegar a um número aproximado de 800 processos.

Cabe destacar que no ano de 2013, o CMPDCA aprovou o Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo, mas que, em função da aprovação do Plano Estadual em 2015, está passando por um processo de adequação, realizado por uma Comissão Intersetorial, presidida pelo CMPDCA.

Consta, no Plano Municipal (PMCG, 2013), que, até 2013, 410 adolescentes haviam sido encaminhados para referenciamento nos Centros de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS), e, posteriormente, encaminhados para dois programas desenvolvidos por entidades não governamentais, nos quais cumpririam as medidas. A partir de 2014, a execução das MSEs passou a acontecer apenas nos CREAS⁴.

O Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo ratifica a Resolução nº 109/09, do Conselho Nacional de Assistência Social, que coloca o Serviço de Proteção Social de Cumprimento de Medida Socioeducativa em Meio Aberto como sendo um serviço de responsabilidade do CREAS. Ele é uma unidade pública de atendimento a famílias e pessoas em risco social ou com direitos violados. São ofertados pelo CREAS: serviços de proteção e atendimento especializado a famílias e indivíduos; serviços de abordagem social e proteção de pessoas com deficiência, de idosos e de suas famílias; além do serviço de Medida Socioeducativa em meio aberto, como já citado.

As Medidas Socioeducativas em meio aberto são a Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) e a Liberdade

4 Até o ano de 2014, os adolescentes cumpriam as MSE em duas instituições não-governamentais, que eram cofinanciadas pelo Fundo Municipal da Infância e Adolescência e em 3 CREAS. Mas, em função da impossibilidade jurídica das entidades de renovarem os convênios com Fundo Municipal, elas encerraram suas atividades, fazendo com que a execução das MSE fosse realizada somente pelos CREAS.

Assistida (LA). Entende-se por PSC a realização de serviços gratuitos de interesse geral, por período máximo de seis meses e com jornada máxima de oito horas semanais, não prejudicando horário escolar ou de trabalho. É realizada junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas, programas comunitários ou governamentais. Tal medida não se constitui como uma pena de trabalhos forçados, pois são serviços de relevância comunitária que não têm função de constranger ou denegrir o adolescente, mas sim de representar para ele responsabilidade e compromisso com a sociedade (BRASIL, 2009).

Já a LA tem como finalidade o acompanhamento, o auxílio e a orientação ao adolescente. É fixada pelo prazo mínimo de dois meses, podendo ser prorrogada, revogada ou substituída, desde que o orientador, o Ministério Público e o defensor sejam ouvidos. (BRASIL, 1990)

Durante a prestação da Liberdade Assistida, fica a encargo do orientador, com o apoio e a supervisão da autoridade competente: a promoção social do adolescente e de sua família, para inseri-lo, quando necessário, em programas assistenciais e comunitários; o acompanhamento da frequência e do aproveitamento escolar do adolescente, buscando sua matrícula em alguma rede de ensino, caso ele careça; a inserção do adolescente no mercado de trabalho; além de elaboração de relatório que deverá ser apresentado à autoridade competente, relatando todo o processo que envolve esse sujeito (BRASIL, 1990).

A medida de Liberdade Assistida ajusta-se a casos em que o adolescente possua capacidade de compreensão do ato cometido como algo ilícito, propondo-se a receber acompanhamento, auxílio e orientação para reformular seu processo de socialização. Por isso, a medida é estruturada na vida social do adolescente, considerando a família, a comunidade, a escola, o trabalho e a profissionalização como questões indispensáveis à sua reinserção social (BRASIL, 2009).

Cumprе ressaltar que no município de Campos dos Goytacazes há uma unidade de internação e de semiliberdade que, atualmente, está funcionando muito acima da sua capacidade. A unidade de internação tem capacidade para atender a 80 adolescentes, mas está, atualmente, com mais do triplo da sua capacidade, de acordo com o Relatório da Comissão Especial de Acompanhamento das ações do CENSE⁵, presidida pela CMPDCA. Situação preocupante, pois pode estar relacionada, entre outros fatores, à pouca eficácia das Medidas Socioeducativas em meio aberto.

O marco situacional geral leva à percepção da existência de fragilidades que se mostram presentes na execução das MSEs em Campos dos Goytacazes. O monitoramento realizado nos programas cofinanciados pelo FMIA que executavam Medidas Socioeducativas em meio aberto pela comissão de avaliação e monitoramento do CMPDCA e os diferentes estudos produzidos no âmbito do curso de Serviço Social de Campos da Universidade Federal Fluminense permitem apontar algumas destas fragilidades.

A primeira fragilidade a ser abordada refere-se à gestão das medidas em meio aberto. Atualmente, a gestão é feita por meio da Secretaria de Desenvolvimento Humano e Social, já que apenas os CREAS estão executando as ações. Não há, portanto, participação dos demais setores da sociedade e nem mesmo o envolvimento de outras secretarias, como preconiza o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo. Desse modo, é necessário que, durante o processo de revisão do Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo em meio aberto, sejam previstos e criados instrumentos para que se estabeleça uma Comissão Intersetorial de Acompanhamento e Implementação do SINASE em âmbito municipal, bem como espaços para o debate permanente sobre a execução das MSEs, envolvendo os

5 CENSE - Centro de Socioeducação Professora Marlene Henrique Alves, gerido pelo Departamento Geral de Ações Socioeducativas - Novo DEGASE, vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

diferentes setores da sociedade civil.

referente à gestão, é importante destacar a questão do financiamento. De acordo com o que estabelece a lei, o SINASE será financiado com recursos dos orçamentos fiscais e da seguridade social, além de outras fontes. Verifica-se que as ações, em âmbito municipal, vêm sendo cofinanciadas essencialmente por meio da pactuação com estado e a união, através do SUAS, através da transferência fundo a fundo.

Em tempos de crise política e econômica, não se pode deixar de considerar o aporte financeiro que o município recebe do cofinanciamento, no entanto, ele não pode pautar o debate sobre a execução das Medidas Socioeducativas. É preciso pensar o financiamento juntamente com a forma como se quer construir o Sistema Municipal de Atendimento Socioeducativo. No caso de Campos dos Goytacazes, tal debate se faz ainda mais relevante, pois ele é um dos municípios petrocorrentistas, que recebem vultosos recursos advindos das rendas do petróleo (royalties e participações especiais) que poderiam ser utilizados para o desenvolvimento de ações socioeducativas.

Por meio do processo de municipalização do atendimento, Campos dos Goytacazes pode construir, atendendo ao que preconiza o SINASE e os Planos Nacionais e Estaduais, o seu modelo de atendimento, estabelecendo as formas como os fluxos de atendimento acontecerão, bem como as ações a serem desenvolvidas para que as medidas sejam realizadas de maneira eficiente e de acordo com as particularidades locais.

A Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais, ao incorporar os serviços de MSE em meio aberto, o fez considerando os elementos essenciais do SINASE e definindo os recursos humanos de acordo com a NOB-RH/SUAS.

Em Campos dos Goytacazes, em cada CREAS, há uma equipe específica para o acompanhamento de MSE, composta por cinco profissionais. No entanto, a formação profissional

dos técnicos varia de um equipamento para outro. Essa é outra questão que merece destaque. Não há uma padronização da equipe mínima de profissionais para atender aos adolescentes em cumprimento de Medidas Socioeducativas. Ou seja, dependendo do CREAS em que o adolescente for referenciado, encontrará uma determinada equipe multiprofissional para atendê-lo e a sua família. Nos debates realizados no CMPDCA, verificou-se uma desarticulação entre as equipes dos CREAS e, conseqüentemente, uma diversidade de atendimento, bem como de metodologia de ação.

Em 2014, o CREAS acompanhou um total de 306 adolescentes em cumprimento de MSE em meio aberto, sendo 261 em LA e 45 em PSC. Todavia, quando se aprofunda o debate sobre o atendimento realizado, notam-se muitas dificuldades, especialmente no aspecto político-pedagógico que se constitui, assim, na segunda fragilidade a ser destacada. Entre elas, serão destacadas: atendimento ao adolescente e a família no CREAS; inserção do adolescente em atividades de formação profissional, de esporte, cultura e lazer; inserção do adolescente na rede regular de ensino; inserção e acompanhamento das atividades de PSC.

A dificuldade de conseguir a adesão do adolescente ao programa de Liberdade Assistida aparece como sendo o maior desafio a ser enfrentado pela equipe de acompanhamento das MSEs. Muitos só comparecem ao CREAS no primeiro atendimento e, quando são agendados outros atendimentos pela equipe técnica, quem geralmente comparece são os pais ou responsáveis. Em decorrência disso, o PIA passa a ser preenchido de forma unilateral, sem que o adolescente esteja efetivamente envolvido na sua construção.

Pessanha (2016) destaca a fala do ex-presidente do CMPDCA que afirma que os adolescentes que mais compareceram ao CREAS para o acompanhamento, o fizeram de 15 em 15 dias. Mas, a maioria das vezes o contato com o adolescente é mensal ou bimestral. Ele ainda destaca que muitos saem da audiência e

não comparecem ao equipamento.

Costa (20--) informa os desafios de se trabalhar com adolescentes que têm em suas trajetórias de vida as omissões e as transgressões que os violentaram na sua integridade física, social e subjetiva e que contribuíram para que fossem distanciando-se das promessas (possibilidades) que os mesmos traziam consigo ao nascer. Para o autor, muitos adolescentes vão reagir a essas situações por meio de condutas divergentes ou mesmo contrárias à legalidade e à moral da sociedade. Tais condutas devem ser vistas e sentidas como uma forma peculiar de reivindicar uma resposta mais humana às dificuldades que os invisibilizam e sufocam sua existência. Portanto, se eles deparam-se com um ambiente de indiferença, tendem a se trancar em um mundo próprio e, com isso, poucas pessoas serão capazes de ouvir e entender seus apelos. Sendo assim, verifica-se a importância de apoiar o trabalho na Pedagogia da Presença, pois os trabalhadores sociais que compõem a equipe de MSE podem tornar-se as pessoas mais aptas para acolhê-los e responder aos seus apelos.

No entanto, tal proposta encontra dificuldades de operacionalização por vários motivos: primeiro, em função dos prazos que precisam ser cumpridos para o judiciário, os quais acabam envolvendo a equipe em ações burocráticas e rotineiras que impedem a realização de atividades voltadas para a escuta qualificada dos adolescentes e para o acompanhamento das atividades realizadas na/e através de rede socioassistencial. Além disso, há um déficit no número de profissionais para atender qualitativamente à demanda, além da falta de estrutura, como o carro, necessário para realização de busca ativa, visitas domiciliares, visitas aos equipamentos parceiros etc.

A rotina de acompanhamento empreendida pela equipe também não facilita uma proximidade com os adolescentes, pois eles são atendidos praticamente uma única vez, quando tem início o cumprimento da medida. Não há uma metodologia de trabalho que envolva esses jovens nos espaços dos CREAS.

Os adolescentes realizam as atividades nas entidades parceiras, cabendo ao CREAS apenas a conferência da frequência e a elaboração de relatórios. Portanto, percebe-se que o CREAS acaba assumindo mais a função de referenciador do que de executor das MSEs.

Pessanha (2016) aponta, por meio de entrevista realizada com o ex-presidente do CMPDCA que os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, ao saírem da audiência são encaminhados para os CREAS e de lá são encaminhados para as entidades em que realizarão atividades socioeducativas ou de semiprofissionalização, sem que haja a presença efetiva do orientador e dos técnicos na vida desses adolescentes. Tal situação foi, de forma recorrente, apresentada nas reuniões do CMPDCA, nos momentos de debates sobre o tema.

Dessas situações decorre outro problema: a dificuldade de inserir os adolescentes nas atividades de profissionalização e de esporte, cultura e lazer. A baixa escolarização dos adolescentes e a defasagem idade-série são os principais empecilhos da inserção dos adolescentes em atividades de profissionalização, que exigem uma formação mínima para a inclusão nos cursos. Embora a formação para o trabalho não apareça de forma clara, como diretriz do SINASE, ela perpassa o processo de Socioeducação. O trabalho tem uma dimensão de centralidade para os jovens. Estudos realizados por Mendes (2008) demonstraram que os projetos de vida dos jovens tendem a abarcar três dimensões: o trabalho, ocupando o lugar de centralidade, a formação de uma família (nuclear ou não) e a educação.

Ter um trabalho é a primeira questão que surge quando os jovens pensam seus projetos de vida, pois, por meio do trabalho, é possível constituir uma família, mesmo que a ordem, na vida real, seja invertida. Para eles, ter e manter uma família estão relacionados com a capacidade de sustentar seus membros, geralmente com a perspectiva de lhes dar uma vida melhor do que a que tiveram. O estudo é percebido como uma necessidade

para se obter melhor colocação no mundo do trabalho. No entanto, para os jovens pobres, a possibilidade de estudar está condicionada às possibilidades que a vida permite, já que para muitos a prioridade é o trabalho, e assim, o tempo que “sobra” da atividade laboral é o que será dedicado ao estudo.

Entender esta lógica e seu significado (e outras que possam ser percebidas no atendimento cotidiano) é fundamental para traçar os caminhos a serem trilhados na constituição de um Plano de Atendimento Individual que realmente dê conta de fornecer elementos para a (re)construção dos projetos de vida.

Ainda com relação à dificuldade de inserção dos adolescentes nas atividades ofertadas pela rede socioassistencial, esta perpassa pela disponibilidade de as entidades aceitarem os adolescentes a qualquer tempo. Isso porque as atividades são pensadas metodologicamente para um período de tempo que pressupõe início, meio e fim. Ou seja, receber adolescentes no meio do processo implica uma revisão da metodologia proposta, o que muitas entidades não estão dispostas a fazer, em função dos seus objetivos. Além disso, algumas delas relatam a dificuldade de o adolescente se envolver com a ação proposta, já que, em alguns casos, a oferecida não é a do seu interesse, mas a disponível naquele momento para ele frequentar. As aptidões, particularidades e desejos dos adolescentes, apesar de considerados, não são potencializados e incentivados diante da fragilidade dos aspectos metodológicos e da oferta de serviços socioassistenciais e de formação profissional.

O acesso dos adolescentes ao ensino regular também é outro grande problema enfrentado pelas MSEs, pois se limita a garantir a matrícula na escola, e não a sua permanência. Os dados nacionais informam que a maioria dos adolescentes que cometeram ato infracional já havia abandonado a escola ou se encontrava em distorção idade-série. Nesse sentido, é mais do que necessário desenvolver ações que atendam às particularidades destes adolescentes. É claro que isso é uma responsabilidade da

política educacional, mas compete às equipes dos programas socioeducativos acompanhar a frequência e desempenho escolar e, principalmente, através do diálogo, da escuta, da orientação, refletir com os adolescentes e com os membros da comunidade escolar que os recebem as questões que envolvem o seu processo de escolarização, como item importante a ser destacado por meio do PIA. De acordo com ex-presidente do CMPDCA, em entrevista concedida a Pessanha (2016), além de ser difícil obter vagas nas escolas para estes adolescentes, muitos gestores de escolas públicas não têm clareza das MSEs, dificultando ainda mais a permanência destes adolescentes no espaço escolar.

Assim, muitos adolescentes, em cumprimento de MSE, continuam evadidos da escola ou desmotivados a nela permanecerem, seja por não se identificarem com aquele espaço de formação, seja pelas impossibilidades advindas da divisão territorial do tráfico e das rivalidades entre grupos⁶.

Portanto, é preciso superar a incompletude das políticas sociais e buscar implementar o trabalho intersetorial, para que haja de fato um diálogo entre as políticas sociais, a fim de que se concretizem planejamento, execução e avaliação das ações, com o objetivo de garantir os direitos dos adolescentes em cumprimento de medidas.

Por fim, está colocada a dificuldade de inserir os adolescentes nos programa de Prestação de Serviço à Comunidade em função da recusa das entidades em acolhê-los. Aquelas que os recebem geralmente o fazem sem que haja uma proposta de acompanhamento das atividades realizadas no local, bem como um acompanhamento e orientação sistemática da equipe dos CREAS, em função das dificuldades já mencionadas anteriormente.

Essas são as principais fragilidades das MSEs em meio aberto, percebidas durante o processo de acompanhamento dos

⁶ As questões envolvendo o tráfico de drogas e a rivalidade entre grupos não serão objetos de análise em função do espaço e objetivo deste artigo. Mas considera-se ser um aspecto que merece aprofundamento em função da realidade vivenciada pelos jovens em Campos dos Goytacazes-RJ.

trabalhos do CMPDCA e dos estudos desenvolvidos no âmbito do curso de Serviço Social. Desse modo, estão colocadas como desafios que precisam ser superados no processo de construção e efetivação do Sistema Municipal de Atendimento Socioeducativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, considera-se fundamental que seja repensada a forma como as MSEs estão sendo executadas no município de Campos dos Goytacazes, especialmente no que se refere a sua dimensão político-pedagógica. É preciso construir uma metodologia de ação pautada numa relação de qualidade entre educador-educando, cuja reciprocidade seja o meio para se construir um novo conteúdo, pois, de acordo com Costa (20-, p. 19) “sem isto, todos os recursos investidos e os esforços desenvolvidos, ou não alcançarão resultado, ou atingirão apenas, como geralmente tem ocorrido entre nós, resultados inexpressivos, precários e frágeis”. Não adianta ampliar a equipe técnica, a oferta de serviços, melhorar a estrutura física dos equipamentos, se não houver uma mudança na proposta pedagógica de acompanhamento dos adolescentes.

Assim, considera-se que a efetivação da metodologia da presença deva perpassar todo o processo de execução das MSEs. Incluem-se as ações desenvolvidas pelas entidades parceiras, que recebem os adolescentes em cumprimento de medidas, e formam uma unidade político-pedagógica na diversidade de ações. O objetivo principal é o de propiciar ao adolescente a possibilidade de ressignificação dos seus valores, de tomada de decisões fundamentadas em avaliações criteriosas relacionadas ao interesse individual e coletivo, bem como de participação efetiva na vida social.

REFERÊNCIAS

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

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei 12.594 de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase).**Portal da Legislação**, Brasília, Jan. 2012.

_____. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Casa Civil, 1990.

_____. Ministério Público de Minas Gerais. **Medidas Socioeducativas: apontamentos sobre a política socioeducativa segundo as diretrizes estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA**. Minas Gerais: Central de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça da Infância e da Juventude, 2009. Disponível em:<<http://docplayer.com.br/815507-Apontamentos-sobre-a-politica-socioeducativa-segundo-as-diretrizes-estabelecidas-no-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-eca.html>> Acesso em: 12 abril 2016.

COSTA, A. C. G da.**Por uma pedagogia da presença**. [20--] Disponível em: <<http://www.dersv.com/POR%20UMA%20PEDAGOGIA%20DA%20PRESENCA.pdf>>. Acesso em 12 abril 2016.

LIMA, Agnaldo Soares. **Contribuições para a elaboração do Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo: um desafio a ser enfrentado em parceria**. 2014. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/sinase/contribuicoes_

para_o_plano_do_sinase_vp.pdf>. Acesso em: 09 jan.2016.

MARTINS, Rosane Pereira de Queiroz. **O Adolescente Em Conflito com a Lei:** uma análise das ações de promoção dos direitos e de prevenção ao trafico dedrogas em Campos dos Goytacazes. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Serviço Social, Universidade Federal Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2012.

MENDES, Juliana T. N.. **O projeto de vida dos jovens pobre na vivência do tempo presente.** 2008. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Serviço Social. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2008.

OLIVEIRA,Thelma Alves de. et al. **Práticas de socioeducação.** 2. ed. - Curitiba:Secretaria de Estado da Criança e da Juventude, 2010. (Cadernos de Socioeducação; v.3).

PESSANHA, Bianca Crespo. **Execução e implementação da medida socioeducativa em meio aberto, a partir do processo de municipalização do atendimento socioeducativo no município de Campos dos Goytacazes.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Serviço Social, Universidade Federal Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2016.

LIBERDADE DESASSISTIDA: CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS ACERCA DO CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO - LIBERDADE ASSISTIDA.

Lívia Velasco Santos

INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz como objetivo discutir sobre as Medidas Socioeducativas em meio aberto, em particular a Liberdade Assistida. O interesse pela temática surgiu devido ao inquietante contanto com as demandas apresentadas aos CREAS de dois municípios da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Enquanto assistente social, este contato direto fomentou muitas inquietações como: a culpabilização do adolescente por parte da sociedade, o preconceito encontrado até mesmo na rede que deveria acolher e assistir, a falta de alternativas e oportunidades encontradas pelo Serviço Social para incentivar a interrupção da conduta infracional.

Para a construção do referido trabalho, utilizouse a pesquisa qualitativa e pesquisas bibliográficas, na internet, em artigos e cartilhas, a fim de construir um embasamento teórico e metodológico da temática escolhida.

Posteriormente faremos uma explanação sobre as Medidas Socioeducativas previstas no ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, nos aprofundando na Liberdade Assistida, para que possamos analisar criticamente o processo de acompanhamento e/ou “assistência” ao adolescente. Problematizaremos a culpabilização do adolescente perante a sociedade e a responsabilização de toda uma rede no processo da Socioeducação. Ao final, refletiremos os limites e possibilidades encontradas pelos profissionais durante o cumprimento da medida.

ADOLESCÊNCIA, QUE FASE É ESSA?

Como ponto de partida, precisamos entender o que é a adolescência. Podemos designá-la como uma fase do processo de desenvolvimento biopsicosocial ou o intervalo da infância à fase adulta. É um momento de muitas transformações, sejam

elas, físicas, emocionais, sexuais, comportamentais e até mesmo sociais. É neste período que ocorre um rompimento e/ou distanciamento das atitudes e regalias atribuídas às crianças, passando também a ter uma superexpectativa de obtenções de características condicionadas aos adultos.

Na adolescência, é comum tentar afastar-se da família. O que antes parecia uma demonstração de zelo e carinho, tornase algo “vergonhoso” perante os amigos, imagine, o corpo e tamanho (muitas vezes iguais ao de um adulto) não são compatíveis com os mimos e cuidados dispensados a uma criança. O convívio, até então estritamente de âmbito familiar, ganha uma abertura em seus “portões”, novos atores entram neste mundo, os chamados “amigos”, logo, a família exclusivamente não satisfaz em relação aos interesses sociais. Em outras palavras, é essencial para o adolescente estabelecer novos contatos com seu grupo de amigos, passando a permanecer mais tempo fora de casa do que com os pais, diferente do que ocorre quando é criança.

Os pais, não entendendo e aceitando esta busca enlouquecida de uma chamada liberdade e independência, muitas vezes tomam atitudes autoritárias que os adolescentes afastam ainda mais do grupo familiar. O fato de não aceitar, querer e perceber o crescimento do filho, achando que este ainda é criança e tratando-o como tal, também o leva a afastarse, pois estamos falando do momento de autoafirmarse perante a sociedade.

Analisando a atual conjuntura, percebemos a fragilidade dos vínculos familiares, vivemos carecentes de pai e mãe, mesmo quando os temos por perto. Percebemos muitas vezes a falta de limites e/ou de orientação, perante os diversos anseios e angústias que tendem a exacerbarem-se na adolescência, procedendo inúmeras vezes a perda do controle da situação. Ainda assim, não podemos idealizar, julgar, cobrar e, sobretudo, responsabilizar excepcionalmente esta família (que em repetidas vezes, vive em condições precárias, com histórias conturbadas de vida, sem acesso à rede e/ou informações) que por si só,

semqualquer auxílio, ache soluções milagrosas. Como corrobora Wyvekens (1998 p. 172): “os pais fragilizados tanto no plano econômico como cultural carecem de assistência, de referências que lhes permitam saber o que eles podem exigir de seus filhos.”

Normalmente neste período, os adolescentes buscam alianças de colegas que tenham os mesmos gostos e interesses, onde haja uma identificação menos conflitante possível, numa constate luta de aceitação, reconhecimento e autoafirmação. Esta tribo formada passa também a somar suas concepções e a influenciar as ideias e opiniões, este relacionamento pode vir a conduzir até mesmo a comportamentos inadequados ou condutas de risco e ainda a prática de infrações.

No Brasil, temos como norte, para a definição de adolescente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 1990, que classifica como pessoa entre doze e 18 anos de idade, podendo aplicar-se a excepcionalidade do ECA as pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade (artigos 121 e 142).

POLÍTICAS PARA A INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA - DO CÓDIGO DE MENORES À PROTEÇÃO INTEGRAL

Ao longo da história das políticas voltadas às crianças e aos adolescentes no Brasil podemos ver traços marcantes de uma doutrina caritativa, preconceituosa, punitiva e segregadora, havia uma lógica do não reconhecimento dos mesmos como sujeitos detentores de direitos que tende a perpetuar-se culturalmente na sociedade, ainda assim, estamos avançando na busca da superação deste ideário.

Podemos considerar que houve um divisor de águas neste percurso das políticas de proteção à infância e à adolescência: a Constituição Federal de 1988 – CF/88. Anterior a este período, as práticas de atendimentos baseavam-se na Doutrina da Situação Irregular, fundamentadas no Código Mello Mattos (CMM), que buscava um tratamento parcial e conservador da questão, mas,

ainda assim, constituía-se em um avanço legislativo à época.

O Código de Menores era endereçado não a todas as crianças, mas exclusivamente àquelas em situação irregular. O código definia, logo em seu artigo 1º, a quem a lei se aplicava: “o menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 annos de idade, será submetido pela autoridade competente ás medidas de assistência e proteção contidas neste Código.” (Código de Menores – Decreto nº 17.943 A – de 12 de outubro de 1927.)

RIZZINI (2009, p.113) faz o seguinte destaque “a infância foi nitidamente judicializada neste período”. É neste cenário que surge o termo “menor”, absorvido na linguagem da sociedade em geral, pois até os dias atuais ouvimos esta nomenclatura em conversas informais ou, para tristeza dos estudiosos, nos meios formais. Cabe fazer um destaque, as formas adequadas, ao tratar de infância e adolescência, são crianças e adolescentes, nunca menores, porque, quando utilizamos a expressão “menor”, retrocedemos à trajetória histórica da negação de direitos, preconceitos e segregação, sendo esta expressão considerada um termo depreciativo.

Na Era Vargas, em 1942, foi Criado o Serviço de Assistência ao Menor – SAM. Segundo Faleiros (2009), era um serviço vinculado ao Ministério da Justiça e aos juizados de menores, sendo uma das principais atribuições a orientação e fiscalização dos educandários, a inquirição dos “menores” em potencial para o ajustamento social, dentre outras. Este serviço funcionava como uma espécie de sistema penitenciário para “menores”. O SAM foi alvo de fartas críticas da opinião pública e do poder público, foi até mesmo considerado uma “fábrica de criminosos” ou “universidade do crime”, por seu sistema e estruturas discordantes de uma perspectiva de “ressocialização”, utilizando-se de práticas repressivas, desumanizantes.

Em 1º de dezembro de 1964, foi criada a Fundação Nacional do BemEstar do Menor (FUNABEM), órgão normativo

cuja finalidade era implementar a Política Nacional de Bem Estar do Menor, através da elaboração de “diretrizes políticas e técnicas”. Dentre seus objetivos também estava conter o avanço da marginalidade infanto-juvenil. Ainda que dentre as propostas houvesse a perspectiva de um atendimento inovador que rompesse com as práticas coercitivas do modelo do antigo SAM, não houve êxito esta tentativa.

Em nível estadual, foram sendo criadas as FEBEMs, órgãos executivos, responsáveis pela prática das orientações elaboradas pela FUNABEM, através do atendimento direto dos menores. De fato, muitos dos grandes internatos tipo FEBEM já existiam com outras denominações e apenas foram rebatizados. Outros foram construídos com a mesma finalidade de internação e reclusão, embora tenham sido intituladas como “unidades educacionais” ou “terapêuticas”, estes grandes internatos representaram o modelo de atendimento vigente em todo o país, nos quais os menores eram classificados em dois grandes grupos: os “infratores” que foram recolhidos na rua pela polícia e julgados pela Justiça e os “abandonados”, cujos pais não possuíam condições de criá-los ou eram órfãos.

Conforme é pontuado por Costa (1993), somente na década de 1980, houve uma inquietação da população no que tange a reaver seus direitos políticos e um posicionamento contra a ditadura militar. Paralelamente a este alvoroço, ganhavam força os movimentos de luta por direitos das minorias, dentre estas, crianças e adolescentes. Na conjuntura brasileira da época merecem notoriedade a “Frente Nacional dos direitos das Crianças e Adolescentes”, a “Pastoral do Menor” da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB e o Movimento Nacional Criança e Constituinte.

Concomitantemente, em nível internacional, segundo Rosa (2001), despontaram documentos com prestígio e forte influência, dentre estes a Declaração de Genebra de 1924, a Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas

(Paris,1984), a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e Juventude e as Regras de Beijing.

A segunda fase de destaque na história inicia-se com a CF/88, pois introduz uma nova dimensão às políticas públicas da infância e da adolescência com seu artigo 227, que dispunha sobre os direitos das crianças e adolescentes, adotando a Doutrina de Proteção Integral. Esta inovação provocou diversas transformações legais e institucionais, regulamentadas em diversas legislações, sendo a principal o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei Federal 8.069 de 13 de julho de 1990).

O ECA dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, sem fazer distinção de raça, cor, religião, sexo ou classe social, passando assim a reconhecê-los como sujeitos de direitos e deveres, mas, sobretudo, considerando-os pessoas em desenvolvimento a quem se deve dar uma prioridade absoluta por intermédio do Estado. Percebe-se também o envolvimento de diversos atores no processo de efetivação dos direitos. Corroborando o que diz o artigo 227 da CF, ele volta como artigo 4º no ECA:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 2010, p.6)

Esta legislação também irá tratar questões sobre as políticas de atendimentos, medidas protetivas, medidas socioeducativas, entre outras providências. Tratando, assim, de direitos atrelados à Constituição da República de 1988.

REFLEXÕES ACERCA DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

O ECA estabelece as Medidas Socioeducativas aos adolescentes que comentem o ato infracional (conduta descrita como crime ou contravenção penal), responsabilizando-os, assim, por seus atos, utilizando-se de ações sociopedagógicas e não estritamente punitivas, apesar de ainda termos a prevalência de uma fantasia em que banir ou isolar da convivência social, através de práticas discriminatórias sejam a melhor alternativa (GONÇALVEZ & GARCIA, 2007).

Segundo Silva (2000, p.161), podemos conceituar Medidas Socioeducativas da seguinte forma: “medidas instituídas pelo ECA em benefício do adolescente autor de ato infracional. A sua finalidade é reeducar o jovem, fazendo com que ele aprenda a pautar-se de acordo com as normas legais vigentes.”

A Socioeducação é um momento de reflexão e uma importante oportunidade (talvez a primeira e única) de reconstruir a cidadania deste adolescente, devendo ser executada com atividades que contribuam para o seu desenvolvimento, para a ampliação de conhecimento, para um novo olhar perante a sua situação e o contexto onde está inserido. Só assim será possível mudar sua própria realidade, ou seja, é imprescindível dar-lhes oportunidades. Em paralelo, é fundamental o fortalecimento da rede de apoio social a este jovem que inclui a sua família, a sua comunidade e o Estado, obviamente.

Conforme descrito por Seda (1998) referindo-se aos programas desenvolvidos seguindo o paradigma da proteção integral, descreve-os:

Ao mesmo tempo, esse programa organizase, metodizase, avaliasse, estimulando, induzindo, orientando, ensinando, preparando a criança e o adolescente, e seus parentes e seus amigos, etc., para pensaremse e sentiremse sujeitos e cidadãos. Programas de Proteção e Programas Socioeducativos são programas de cidadania. (SEDA, 1998, p.48).

Considerando que o adolescente tem direito ao devido processo legal, ao ser comprovada a prática infracional, a ele será imposto uma das seis Medidas Socioeducativas, que recordando são: I Advertência; II Obrigação de Reparar o Dano; III Prestação de Serviços à Comunidade; IV Liberdade Assistida; V Semiliberdade; VI Privação de Liberdade ou Internação. Estas medidas são expostas no artigo 112 do ECA:

A condição peculiar de pessoa em desenvolvimento coloca aos agentes envolvidos na operacionalização das medidas socioeducativas a missão de proteger no sentido de garantir o conjunto de direitos, e educar, oportunizando a inserção do adolescente na vida social. O processo se dá a partir de um conjunto de ações que propiciem a educação formal, profissionalização, saúde, lazer e demais direitos assegurados legalmente. (VOLPI, 2002, p.14)

A aplicação das Medidas Socioeducativas será realizada pelo Juiz da Infância e Juventude que levará em conta todo um contexto, gravidade, reincidência, cumprimento ou não de uma medida anterior, além da própria natureza do ato infracional. Caso seja sentenciado a receber uma Advertência, que, segundo o artigo 115 do ECA, “consistirá em admoestação verbal, que será reduzida a termo e assinada”, tal ação será realizada ali mesmo, durante a audiência, onde o juiz irá advertir o adolescente por seu ato, buscando o rompimento com a prática infracional, utilizando-se de palavras bem dosadas, entrelaçadas ao respeito e temor que esta autoridade exercer no imaginário da população.

A Obrigação de Reparar o Dano dar-se-á geralmente aos atos infracionais com reflexos patrimoniais e/ou materiais, podendo esta reparação ser realizada direta ou indiretamente, restituindo o valor, o bem material, ressarcindo o dano, compensando ou minimizando o prejuízo da vítima. Em suma, as medidas de advertência e reparação ao dano são medidas cuja execução ocorre de modo direto, sem a exigência de um programa específico de atendimento. É importante fazer um destaque: na aplicação das medidas será sempre analisada a capacidade do

adolescente cumprir tal sentença.

Caso as medidas sentenciadas sejam as executadas em meio aberto, Prestação de Serviços à Comunidade ou Liberdade Assistida, o adolescente será encaminhado ao programa socioeducativo em âmbito municipal executado pelos CREAS – Centros de Referência Especializado de Assistência Social, sobre a aplicabilidade e execução destas medidas, faremos alguns apontamentos no próximo subitem

A saber, entende-se como Prestação de Serviços à Comunidade – PSC:

A realização de tarefas gratuitas de interesse geral, sendo uma das características desta medida, o período de aplicabilidade que não pode exceder a seis meses, devendo haver um caráter de cunho pedagógico e educativo, ajudando no processo de desenvolvimento e reflexão propostos. Esta medida terá obrigatoriamente uma jornada máxima de 8 horas semanais, podendo ser realizadas aos sábados, domingos feriados ou dias úteis, frisando que após cumprir a carga horária estipulada a medida deve ser extinta e na hora de escolher o local para efetivação desta medida será indispensável “identificar nos locais de prestação de serviços, atividades compatíveis com as habilidades bem como respeitar seus interesses” (SINASE, Resolução nº 119/2006, item 6.3.1.2; SINASE, Lei Federal nº 12.594/2012, Art. 14).

Como iremos nos aprofundar sobre a Liberdade Assistida posteriormente, vamos explicar brevemente sobre a Semiliberdade e o Regime Fechado – Internação, para que possamos tratar sobre todas as Medidas Socioeducativas previstas no ECA.

A Semiliberdade é similar ao regime semiaberto aplicado aos adultos, sendo uma alternativa ao regime de internação, privando parcialmente a liberdade do adolescente, mas ainda permitindo contato com a comunidade. Eles frequentam escola e/ou cursos profissionalizantes externamente (sob supervisão), retornando para o pernoite, permanecendo, também nos finais de semana e feriado. O período da semiliberdade não pode ultrapassar 3 (três) anos.

A Internação é a última das medidas que deverá ser aplicada, será escolhida somente após cometimento de atos infracionais graves, estará sujeita a princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de desenvolvimento. Deste modo, o autor de ato infracional só será submetido à internação quando não couber outra medida adequada. Em hipótese nenhuma excederá a três anos o período de internação. A liberação será compulsória aos 21 (vinte e um) anos de idade.

DISCUTINDO A LIBERDADE ASSISTIDA

No que tange à Liberdade Assistida, explicitada no artigo 118 do ECA, será adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada com finalidade de acompanhamento, orientação e auxílio ao adolescente. Apresenta características peculiares, como o prazo mínimo de 6 (seis) meses que pode ser prorrogado, revogado ou substituído. A execução será efetivada por equipe multiprofissional, ou seja, com diversas áreas de conhecimento, de modo a garantir orientação psicossocial e jurídica, utilizando-se do próprio programa, além da rede socioassistencial e do Sistema de Garantia de Direitos.

Um dos objetivos é sensibilizar e envolver a família, a comunidade e a sociedade, no processo de inclusão ou reinserção deste adolescente na rede de atendimento, de modo a garantir seus direitos, além de romper com mitos, preconceitos e estigmas sobre ele, sendo que essa interpretação esta corroborada pela Professora Toledo (2003): "... a interação do adolescente com o meio social na sua condição de normalidade do relacionamento humano (o que não se dá no cárcere) também potencializa a possibilidade de o adolescente modificar seu comportamento anterior, para ajustá-lo às regras do convívio social" (2003, p.157).

A Liberdade Assistida envolve a construção ou reconstrução de um projeto de vida. Para a elaboração deste esboço, é preciso conhecer o contexto onde o adolescente está inserido, realizando

um resgate de sua trajetória de vida. Isto envolve suas crenças, seus vínculos afetivos e de afinidade, sua comunidade, angustias e receios, condições sócio econômicas, escolarização, sua percepção sobre a prática infracional e a vida, além de suas expectativas em relação ao futuro (quando as tiver). Todas essas dimensões influenciaram na aliciação, no rompimento ou na reincidência da prática infracional.

É preciso traçar estratégias personalíssimas para cada caso, objetivando o cumprimento eficaz da Medida Socioeducativa. O adolescente passará por uma entrevista inicial em que serão colhidas todas as informações necessárias para o preenchimento do PIA – Plano Individual de Atendimento. O PIA é um instrumento de registro, acompanhamento e planejamento que ajuda a direcionar os atendimentos, levantando questões importantes para melhor compreensão do caso. Ele ajudará na hora do estudo de caso que será feito pela equipe multidisciplinar envolvida no processo.

O psicólogo Belas destaca a finalidade do estudo de caso e os ganhos que ele traz aos profissionais envolvidos:

É se ter uma consciência mais clara de alguns fatores que possa estar contribuindo para a construção do seu modo de ser e de atuar naquele seu momento histórico. Através disso, se facilitará o surgimento de condições favoráveis para uma reorganização da percepção do comportamento e do contexto no qual ele ocorre. [...] O Estudo de Caso provoca, em quem participa dele, um processo de reciclagem pessoal, de descobertas pessoais. Todos aqueles que estão envolvidos num estudo deste tipo acabam, de certo modo, vivenciando uma experiência de autodescoberta. (BELAS, 1998, p.23)

A Liberdade Assistida não pode ser interpretada como um mecanismo de vigiar e reprimir ações, a ideia principal é, na verdade, nortear e redirecionar os passos deste adolescente rumo ao exercício de sua cidadania.

Gallo e Williams (2005) explanaram em suas pesquisas que os principais fatores de risco relacionados à conduta infracional são: história familiar em que há baixos níveis de

afeto, pouca coesão e ausência de monitoramento das atividades dos filhos e indiferença generalizada nas relações interpessoais. Outros estudos constataram que o envolvimento dos genitores em atos antissociais (uso de drogas, crimes, etc.) também apresentou-se como traço marcante na configuração familiar dos autores de ato infracional (Ang & Huan 2008; Branco, Wagner & Demarchi 2008.)

Condensando a falta de referências positivas dentro do contexto comunitário, mas, sobretudo, familiar, assim como a dificuldade dos responsáveis em exercer suas funções de proteção e orientação para um desenvolvimento saudável, certamente produzem seus reflexos e facilitam uma conduta infracional e dificultam o rompimento com a prática de atos infracionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como falar de uma prática restaurativa, ressocialização, respeito e ética, sem levantar os desafios encontrados na execução das medidas, principalmente no que tange à Liberdade Assistida que muitas vezes oferece o mínimo dos mínimos de “assistência”, podese até mesmo utilizar um trocadilho para referenciar este processo de “Liberdade Desassistida”.

A começar pela quantidade de equipamentos, em particular um município da região metropolitana onde só há um equipamento CREAS encarregado pelas medidas em meio aberto, excluindo ou minimamente dificultando o cumprimento daqueles que residem longe do centro (principalmente nas áreas rurais, com dificuldade de transporte), além de descumprir a ideia de territorialização que também é controversa no que diz respeito às MSEs, mas seria outro debate complexo a levantar.

Outra questão é a infraestrutura do programa, falta espaço para as reuniões e grupos reflexivos, salas que muitas vezes não garantem o sigilo profissional, falta material básico (folhas e impressoras), veículo para realização de visitas às instituições e aos domicílios, dentre outros. A maneira precária como os serviços estão estruturados, em termos de instalações, meios de transportes, materiais de expediente e comunicação, evidencia a falta de prioridade de que ainda padece a Liberdade Assistida. (SEDH, 2006 apud COSTA E SOUSA, 2011, p.121).

As condições de trabalho também não são favoráveis, vínculos precários, pois a maior parte dos funcionários são contratados, além da questão dos salários também muito baixos em relação ao mercado, o que acarreta um sentimento de mal-estar nos trabalhadores que se percebem não reconhecidos e valorizados profissionalmente. Esta questão de vínculos e valorização desencadeia outro entrave: a rotatividade dos profissionais que também é prejudicial para equipe e para os usuários do serviço.

Outro aspecto muito prejudicial ao acompanhamento e cumprimento da Liberdade Assistida é a falta de informação da sociedade sobre a questão o que facilita, desencadeia e fomenta a barreira do preconceito e discriminação. A mídia extremamente ajuda a propagar o preconceito, enfatizando os “maus feitos” dos “menores”, dando mais ênfase aos atos infracionais dos adolescentes do que aos crimes dos adultos, inflamando a população contra os adolescentes infratores. Quando na verdade há que se considerar:

Essas crianças e adolescentes com prática de ato infracional deveriam suscitar uma preocupação especial, porque já vivem a violência, seja como agentes e/ou como vítimas. No entanto, a eles não é destinado nem mesmo a complacência da opinião pública e de setores dos meios de comunicação (ROSA, 2001, p.184).

Muitas vezes o local onde mais evidenciamos o preconceito são as unidades de ensino (justamente um equipamento envolvido no processo da Liberdade Assistida), local para onde os adolescentes deverão ser encaminhados. Outro local contraditório para nos deparar com o preconceito é Conselho Tutelar que, quando é necessário atuar com uma medida protetiva, esquiva-se, não compreendendo como sua atribuição atender os Adolescentes em Conflito com a Lei.

Segundo Gonçalves (2009, apud Pinto, 2009, p.41), o acometimento de infração não faz cessar o direito, pelo contrário, a Medida Socioeducativa é tratada como uma oportunidade de reconstrução da cidadania, lá onde ela começa e é ameaçada.

Freire (2007) sustenta que o processo educativo fundamenta-se em corroborar na formação de indivíduos éticos, ética esta em que não há espaço para qualquer forma de discriminação. “E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la vivaz, aos educandos em nossas relações com eles” (2007,p.8). Tratar o usuário com respeito é a base de atendimento de qualidade.

Há ainda de se preocupar e fortalecer a rede de serviços e parcerias que são frágeis, despreparadas e desinformadas, pois a articulação é fundamental para garantir a efetividades dos encaminhamentos. Faz-se importante lembra aqui o princípio da incompletudeinstitucional, em que cada instituição tem seu papel e estes se complementam na defesa dos direitos.

Precisamos pontuar a falta de recursos financeiros para custear as idas e vindas necessárias aos atendimentos, junto à dificuldade dos responsáveis de ausentarem-se do trabalho para acompanhar o jovem, também dificulta bastante a assiduidade do adolescente, assim como a participação e fortalecimento das famílias.

Outro entrave que precisa de um olhar ampliado e particular que, por inúmeras vezes, é desconsiderado, é que muitas vezes este hoje adolescente infrator, foi ontem uma criança (alvo de proteção) que teve seus direitos violados, seja pelo Estado, omissos

às expressões da questão social, seja pela família, gerando um ciclo reprodutor de violação: ontem violados, hoje violadores. Estiveram muitas vezes invisíveis em suas famílias, escolas, bairros e cidades, ganhando visibilidade após o ato infracional. A fama do “menor” se propaga rapidamente.

Nesse sentido, um dos focos (se não o principal) do programa é sensibilizar e envolver toda uma rede em torno deste adolescente, rede esta composta por família, comunidade, instituições públicas e privadas, ou seja, toda a sociedade que precisa chegar ao entendimento, pois todos têm sua contribuição na Socioeducação.

Conforme considera Brito, o que as equipes técnicas do Sistema Socioeducativo devem almejar:

O compromisso, agora, é com os direitos desses jovens, direito de não continuar cometendo infrações, direito de uma vida digna, direito de ser incluído nas políticas públicas. Para tanto, temos de apontar não simplesmente suas patologias (patologias segregam, afastam) mas as indicações para o completo desenvolvimento, seguindo-se os parâmetros indicados no Estatuto, ou seja, o que está sendo oferecido para promover seu direito à saúde, à educação, à convivência familiar e comunitária.” (BRITO, 2000, p. 124).

Este estudo de forma alguma pretende esgotar essa temática, do contrário, deseja fomentar algumas inquietações e levantar debates sobre uma temática tão ampla e complexa. Sugerimos, assim, novas pesquisas neste enredo dos adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida, para, talvez, contribuir no planejamento de políticas públicas, programas e projetos cada vez mais qualificados e adequados e readequados para efetividade de seu cumprimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Código de Menores**. Decreto nº 17.943 A. 12/10/1927. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19701979/L6697.htm> Acesso em: 15 fev.2016.

_____. **Constituição (1988)**. Emenda constitucional no 9, de 9 de novembro de 1995. Lex: legislação federal e marginália, São Paulo, v. 59, p. 1966, out./dez. 1995.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 6ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2010.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Perguntas e respostas: Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS**. Brasília: DF, Secretaria Nacional de Assistência Social, 2011.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Os regimes de atendimento no Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: DF, 2006.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei 12.594 de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). **Portal da Legislação**, Brasília, Jan. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2012/lei/l12594.htm> Acesso em: 15 fev.2016.

BANDEIRA, Marcos Antonio Santos. **Atos infracionais e medidas socioeducativas** : uma leitura dogmática, crítica e constitucional / Marcos Bandeira. Ilhéus :Editus, 2006.

BELAS, José Luiz. **Estudo de Caso na Prática Educacional**. Disponível em:<<http://www.jlbelas.psc.br/meustextos.php?var=meustextos&op=texto&id=21>> Acesso em: 27 fev. 2016.

BRITO, L. M. Avaliação dos adolescentes pelas equipes que atuam no sistema sócioeducativo. In.:_____.**Jovens em conflito com a lei**. Rio de Janeiro: Eduerj,2000. p. 115-126

COSTA, A. C. G.. **É possível mudar**: a criança, o adolescente e a família na política social do município. São Paulo: Malheiros Editores, 1993.

EISENSTEIN, Evelyn. Adolescência: definições, conceitos e critérios.**Adolescência e Saúde**, v. 2, n. 2, p. 6-7, 2005.

EMÍLIA, Maria; ROSA, Edinete Maria. Conhecendo um programa de liberdade assistida pela percepção de seus operadores. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 29, n. 2, p. 330-345, 2009.

FALEIROS, V. P.. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F.. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura).
_. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1987.

GALLO, Alex Eduardo; DE ALBUQUERQUE WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti. Adolescentes em conflito com a lei: uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional. **Revista Psicologia-Teoria e Prática**, v. 7, n. 1, 2005.

GONÇALVES, Hebe S. Medidas Socioeducativas: Avanços e retrocesso no trato do adolescente autor de ato infracional. In. ZAMORA, Maria Helena (Org.). **Para além das Grades: elementos para a transformação do sistema socioeducativo**. São Paulo: Loyola, 2005, p. 3563.

GONÇALVES, Hebe Signorini; GARCIA, Joana. Juventude e sistema de direitos no Brasil. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 27, n. 3, p. 538-553, 2007.

MACHADO, Martha Toledo. *A proteção Constitucional de Crianças e Adolescentes e os Direitos Humanos*. BarueriSP: Manole, 2003.

SEDA, Edson. **A Criança e sua Convenção no Brasil** : Pequeno Manual. São Paulo: Conselho Regional de Psicologia, 1998.

SILVA, José Luiz Mônaco da. **Estatuto da criança e do adolescente: 852 perguntas e respostas**. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2000. p. 161

RIZZINI, I. Crianças e menores : do pátrio poder ao dever: um histórico da legislação para a infância no Brasil. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F.. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ROSA, E.. T. S.. Adolescente com prática de Ato Infracional: a questão da inimputabilidade penal. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 67, p. 183-201, Jan. 2011.

VOLPI, M. **O adolescente e o ato infracional**. 4 ed. Cortez Editora, 2002.

VOLPI, Mário. **O adolescente e o ato infracional**. 6 ed. Cortez Editora, 2006.

WYVEKENS, Anne. Délinquance des mineurs: justice de proximité vs justice tutélaire. **Esprit (1940-)**, p. 158-173, 1998.

GÊNERO E SEXUALIDADE: O QUE A SOCIOEDUCAÇÃO TEM A VER COM ISSO?

Jimena de GarayHernandez
Gabriela Salomão Alves Pinho
Luisa Bertrami D'Angelo
Anna Paula Uziel

INTRODUÇÃO

Tradicionalmente os estudos sobre sexualidade e juventude¹ estão focados em dois temas: gravidez e prevenção de DST/AIDS. A sexualidade das/os jovens torna-se, neste caso, praticamente reduzida a riscos, intimamente ligada ao processo de reprodução, restrita à penetração e de cunho organicista.

A associação dominante e às vezes exclusiva entre sexualidade, gravidez e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis limita ou escamoteia a pluralidade vivenciada da sexualidade por eles/as na atualidade. A sexualidade coloca-se enquanto importante dispositivo na construção de subjetividades, envolvendo uma série de saberes, poderes e forças que engendram e são engendrados por práticas específicas (FOUCAULT, 1988).

Para compreender as íntimas conexões entre mudanças e permanências relacionadas à sexualidade dos/as jovens, sugerimos aprofundar a discussão incorporando a noção de gênero, tão cara às Ciências Sociais nas últimas décadas, à medida que insere neste contexto a perspectiva da desigualdade, seja ela construída em torno do sexo e do gênero, da classe social, da cor da pele, da orientação sexual ou da identidade de gênero.

Diante dos efeitos que as pressões de setores religiosos têm produzido na limitação das discussões sobre sexualidade, gênero, orientação sexual e direitos sexuais e reprodutivos, sobretudo nas escolas, parece relevante apostar em discussões nos espaços onde crianças e jovens se encontram, de

1 Mesmo entendendo a importância da instauração do conceito de “adolescente” no Sistema Socioeducativo, em contraponto com os termos usados para se referir aos sujeitos que são atendidos por este – sobretudo o de “menor” – gostaríamos de aproveitar este espaço e problematizar o conceito de “adolescente”, por nos parecer intimamente atrelado à perspectiva desenvolvimentista que universaliza e retira a potência dos sujeitos, ao ditar as características consideradas inerentes a essa etapa da vida (COIMBRA, BOCCO E DO NASCIMENTO, 2005). Como estas autoras, parecemos mais interessante o uso do termo juventude, e inclusive juventudes, que mesmo não resolvendo o impasse da cristalização de uma “fase da vida”, questão também apontada pelas autoras, parece oferecer um terreno mais aberto ao entendimento da pluralidade, diferença e desigualdade nas experiências dos sujeitos considerados jovens. O foco, então, está no entendimento dos modos de inserção dos sujeitos em suas condições de vida históricas e concretas, as quais, por sua vez, têm múltiplas formas de serem apropriadas.

forma que se continuem os esforços de relações sociais igualitárias e justas. Daí a configuração do Sistema Socioeducativo como campo fértil para a pesquisa intervenção.

Primeiramente, parece importante definir alguns conceitos que têm orientado nosso percurso. Entendemos a sexualidade como um modo de constituição do sujeito, já que desempenha um papel importante nos modelos de governo de si, pois nela se articulam as regulações de populações e as disciplinas individuais do corpo (CHARTIER, 2002). Ao considerá-la como não natural, pode-se extrair o seu caráter totalizador: se a sexualidade é histórica, ela não existe a priori; ela se constrói, produzindo sujeitos através de práticas discursivas e não discursivas, o que possibilita considerá-la como dispositivo (FOUCAULT, 1999; DELEUZE, 1989) de sujeições e escapes, saberes, práticas divisórias com os/as outros/as e conosco. É através disso que nos constituímos como sujeitos de saber, como sujeitos que sofrem ou exercem relações de poder, como sujeitos morais.

Para Gayle Rubin (1986) todo sexo é político, no sentido de que a sexualidade tem estado sempre marcada por conflitos de interesse e manobras políticas. Uma sexualidade que, ao longo da história, tem atravessado diferentes momentos de pânico moral, bem como momentos associados ao controle de vícios, atos, práticas e desejos.

Da mesma forma, o gênero, como aponta Joan Scott (1990), se insere na experiência subjetiva da construção de si, mas também se relaciona com o poder político, pois “para reivindicar o poder político, a referência tem que parecer segura e fixa, fora de qualquer construção humana, fazendo parte da ordem natural ou divina” (SCOTT, 1990, p. 17). Desta forma, feminino e masculino são entendidos como estruturas limitadas e opostas que se articulam a partir de corpos sexuados. Esse entendimento tem sustentado as instituições políticas que procuram impor limites sobre a complexidade que implica a vivência humana.

As práticas reguladoras atuam junto com a produção de performatividades de gênero, entendidas como “ficções sociais prevalentes, coativas, sedimentadas [que geram] um conjunto de estilos corporais que aparecem como uma organização natural [...] dos corpos em sexos, em uma relação binária e complementar” (BENTO, 2003, apud JUNQUEIRA, 2007, p.9). Essas ficções “consolidam e naturalizam regimes de poder convergentes de opressão masculina e heterossexista” (BUTLER, 2003, p.59). Sobre a suposta naturalidade do sexo, Butler é categórica ao afirmar que, tal qual o gênero, o sexo é, ele próprio, produto de construção social, uma vez que se inscreve em um corpo generificado e discursivamente constituído (BUTLER, 2003).

Este texto pretende discutir gênero e sexualidade na Socioeducação, a partir de uma pesquisa sobre sexualidade na contemporaneidade que vem sendo desenvolvida em algumas unidades do DEGASE. Em 2014, uma equipe interinstitucional, composta por professores/as e alunos/as da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, do Instituto Federal do Rio de Janeiro, da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Fundação Oswaldo Cruz, começou uma pesquisa no Sistema Socioeducativo no estado do Rio de Janeiro (DEGASE). Com o tema sexualidade, esta equipe tem procurado abordar com as e os jovens em cumprimento de medida suas práticas, prazer, medos, fantasias, construção ou desconstrução de identidades, experimentações, intervenções corporais, estética, relação com a pornografia, iniciação sexual, dentre outras temáticas.

DISCUSSÃO

O Sistema Socioeducativo, assim como outras instituições que recebem jovens, precisa lidar, no cotidiano, com questões referentes ao exercício da sexualidade e à produção do gênero que interpelam a todos constantemente, ainda que nem sempre sejam reconhecidas ou nomeadas. Nesta pesquisa, buscamos explorar a perspectiva dos diversos sujeitos que circulam nas unidades, em especial as/os jovens que raramente são consultados/as no desenho de políticas dirigidas a elas(es), e (as)os funcionárias(os) dos diferentes segmentos – agentes socioeducativos(as), corpo docente das escolas, equipes técnicas, direções, pessoal administrativo, gestão –, sendo possível pensar e conversar sobre os pontos de vista e vivências desses sujeitos. No cotidiano e em espaços que nomeamos como cursos, a ideia é construir, junto com estes/as profissionais, novas possibilidades de abordar e discutir esta temática no cotidiano, levando em conta as experiências dos(as) funcionários(as) do sistema como sujeitos inseridos no dia a dia da instituição.

Ainda que não se pretenda resolver os impasses institucionais decorrentes da dificuldade de se inserir de forma mais presente a discussão sobre sexualidade e gênero, imagina-se que a inserção de agentes externos como as(os) pesquisadoras(es)-extensionistas possa produzir novos deslocamentos e facilitar o diálogo sobre essas questões que têm sido mais um fator de tensão nesses universos marcados pela violência e práticas de confinamento e exclusão.

Ao longo de 2015 e 2016, nossa equipe de pesquisa tem transitado por três unidades de internação do Sistema Socioeducativo: o Centro de Atendimento Intensivo Belford Roxo (CAI Baixada), o Educandário Santo Expedito (ESE) e o Centro de Socioeducação Professor Antônio Carlos Gomes da Costa (PACGC, unidade feminina). Neste trânsito, foram realizadas entrevistas

individuais e em grupo com as/os jovens e com as/os funcionárias(os), como as/os agentes socioeducativas(os), a equipe técnica, as/os diretoras(es) e coordenadoras(es), bem como com professoras(es) e equipes gestoras das escolas estaduais que funcionam dentro das unidades. Com os/as jovens, também foram realizadas diversas atividades em grupo usando disparadores como fotografias e materiais para desenhar, assim como entrevistas em grupo e individuais.

No PACGC e no ESE, foram priorizadas as entrevistas individuais e em grupo com as e os jovens, nas quais foram abordadas questões relativas à iniciação sexual, vivência da sexualidade e experiências afetivo-sexuais na unidade.

Na Unidade CAI Baixada, depois dos encontros com os jovens, foi realizado um curso de extensão – certificado pela UERJ em parceria com a Escola de Gestão Socioeducativa Paulo Freire (ESGSE)- com funcionárias(os) dos diversos segmentos, intitulado “Gênero e Sexualidade nos Cotidianos da Socioeducação”, cuja proposta foi problematizar e fomentar a reflexão dos atravessamentos das questões ligadas a gênero e sexualidade na prática cotidiana da instituição. Vale ressaltar que a possibilidade de abrir brechas num cotidiano marcado pela urgência e pelo acúmulo de demandas trouxe como resultado a circulação de ideias e a promoção do diálogo entre colegas de trabalho que pouco se comunicavam. Perceber que a intervenção da pesquisa produziu a desconstrução de discursos tão cristalizados sobre o fazer cotidiano, a partir dos relatos de experiências compartilhados por membros da equipe técnica, agentes socioeducativos, estagiárias, coordenadores de plantão, cozinha entre outras(os) funcionários(as), caracterizou-se como o grande ganho desses encontros.

Paralelamente, o grupo de pesquisa também foi convidado a realizar dois cursos junto à ESGSE. O curso, realizado nos meses de junho e julho de 2015 teve como proposta fornecer aportes teórico-metodológicos para as/os profissionais do DEGASE, nas temáticas da sexualidade, que pudessem ser relevantes para o exercício profissional no Sistema Socioeducativo, principalmente no trabalho com as/os jovens. Para 2016, o curso Gênero, Violência e Socioeducação, partindo das experiências das pessoas que transitam pelo Sistema Socioeducativo, propôs-se a promover debates que transformem o cotidiano, em especial no que tange a questões de gênero e violência.

Neste percurso e nos seus múltiplos caminhos, algumas questões permanecem pulsantes: por que falar sobre gênero e sexualidade no contexto socioeducativo? De que modo estas questões aparecem no dia a dia da instituição? Como os/as jovens em cumprimento de Medida Socioeducativa de Internação são atravessados(as) por estes dispositivos? Estas foram algumas questões que nos impulsionaram a pensar e escrever sobre esta temática.

A partir das diversas experiências aqui mencionadas, ousamos afirmar que a Socioeducação é atravessada pelo gênero e sexualidade e seus atores enfrentam desafios no dia a dia da instituição, que exigem respostas neste campo. Nossas experiências de pesquisa apontam gênero e sexualidade como potentes categorias de análise para a compreensão da dinâmica e da organização do Sistema Socioeducativo. Além disso, esse sistema é parte do Sistema de Garantia de Direitos e as e os jovens, por sua parte, como sujeitos de direitos, gênero e sexualidade colocam-se como pontos estratégicos para a discussão e efetivação da garantia de direitos.

A passagem pelo Sistema Socioeducativo interpela de certa forma a produção das performatividades de gênero das(os) jovens, pois a privação da liberdade implica intensas afetações dessas performatividades de várias formas. É importante destacar que o ingresso no Sistema Socioeducativo, entendido como uma instituição com suas regras, códigos, hierarquias e significados, compõe uma série de experiências de intersecção com outras instituições das quais esses sujeitos fazem ou fizeram parte, tais como escolas, famílias, abrigos, e, inclusive, o tráfico de drogas, cujas facções também podem ser consideradas instituições produtoras de subjetividades. Neste sentido, cabe uma profunda análise de como essas instituições se relacionam, por exemplo, no caso específico das vivências em gênero e sexualidade das(os) jovens.

Talvez um dos pontos em que estas questões mais se evidenciam seja a forma com que a sexualidade e o gênero mobilizam profundamente as unidades de internação do DEGASE quando da visita familiar, sobretudo no caso das unidades masculinas. Um intenso labor logístico acontece nos dias de visita, exigindo uma série de regras de conduta de cada coletivo de sujeitos. Por questões de segurança, as/os familiares são revistadas(os) em busca de celulares, drogas, dinheiro e outros artefatos proibidos na unidade, o que provoca momentos constrangedores para todo mundo e conflitos entre os/as familiares e as/os agentes. Vários jovens relatam que não gostam que as famílias – especialmente as mulheres – visitem-nos, pois percebem a revista como humilhante. Também escutamos relatos de momentos em que, por exemplo, uma agente teve que pedir para uma mãe tirar um piercing do clitóris, momento muito conflitante para ambas. Espera-se que este tipo de problema seja resolvido com a entrada dos scanners nas unidades, pondo fim ou, minimamente, diminuindo consideravelmente a frequência da revista íntima.

Na unidade feminina, as jovens, em diversos momentos, relataram seu incômodo e temor de que seus/suas companheiros(as) de fora não se configurem como aptos para a visita familiar, o que pode ser resolvido com um requerimento específico à Justiça para este quesito – fato que muitas delas disseram desconhecer a existência. Cabe ressaltar que as diferentes preocupações logísticas e de segurança das unidades masculinas e feminina

no que tange ao dia de visita, conforme exposto, diferem entre si não só pela quantidade reduzida de meninas em comparação aos meninos, mas também e principalmente devido a uma série de construções acerca das masculinidades e feminilidades, conforme discorreremos a seguir.

Em relação à vestimenta, várias exigências são feitas, com especiais restrições para as mulheres: decotes, roupa curta, apertada ou transparente, dentre outras características que revelem algumas partes do corpo entendidas como provocadoras de fantasias sexuais são proibidas. O motivo outorgado pelo DEGASE é a segurança, a gestão dos riscos, gerados por situações nas quais olhares que sugiram certa sexualização dessas mulheres – mães, irmãs, tias, esposas, namoradas –, por parte de outros jovens ou dos agentes, provoquem conflitos entre quem lança o olhar e os jovens familiares das mulheres que são o alvo. Sobretudo porque, em nossa sociedade, é responsabilidade dos homens manter a honra das mulheres da sua família. Os agentes masculinos relatam ter uma série de restrições nesses momentos, também providas dessa gestão de risco, tais como não usar óculos escuros, não levantar suas camisas e inclusive não coçar a barriga. Ou seja, nada que sugira um movimento entendido por sexual. Os jovens, por sua vez, dependendo da unidade, colocam duas camisas ou a colocam por cima da bermuda, ao contrário do resto dos dias.

Neste mesmo sentido, nos foi relatado, inúmeras vezes, que os jovens têm normas muito sólidas no que tange à masturbação – o que não impede que sejam dribladas –, normas estas que são impostas pelo tráfico e implementadas por eles, se estendendo ao alojamento: eles não podem quebrar – se masturbar – nem no dia nem um dia depois da visita familiar, já que, na lógica proposta, poderiam estar pensando em alguma das mulheres das famílias dos outros. Tampouco podem olhar as fotos das companheiras que os outros recebem, o que se torna complicado na situação atual de superlotação das unidades. A justificativa é sempre a ameaça por conta do código do tráfico que aposta em determinada construção da masculinidade desses jovens. No entanto, chama atenção a dificuldade do DEGASE enfrentar esses tipos de regras que continuam perpetuando práticas e discursos de reificação de desigualdade e violência. Observamos e admiramos várias conquistas que o Departamento tem conseguido em esforços pela desconstrução de práticas prejudiciais à saúde e ao bem-estar psicossocial dos/as jovens, tais como a erradicação do tabagismo, a partilha de espaços comuns entre jovens de diferentes facções e a contínua tarefa de desmontar a ideia do “bandido”, instaurada nos desejos e projetos de vida dos(as) jovens. No entanto, cabe pensar sobre o que torna tão naturalizadas determinadas práticas, como as que regulam as vestimentas das visitantes.

Outra prática de controle acontece com as cartas e fotografias recebidas

que devem ser avaliadas pela equipe técnica, a qual faz um filtro do que pode ou não ser entregue aos jovens, prática condenada inclusive pelo Conselho Regional de Psicologia, considerando que a mesma fere o Código de Ética da profissão. Cartas com conteúdo erótico ou fotos das namoradas que “deixem ver muita pele” não são entregues, com a justificativa de risco de violência entre eles, o que pode provocar mortes, como relatam já ter ocorrido.

Outra forma em que se reafirmam essas normas de gênero e sexualidade são as limitações colocadas para as técnicas e as agentes femininas. Tratadas de “dona” pelos jovens e, como algumas delas percebem, constantemente postas no lugar de “mães”, uma série de exigências e vigilâncias parecem negar qualquer tipo de expressão da sexualidade dessas sujeitas, e muito menos qualquer tipo de insinuação de que possa existir uma relação, mesmo que no imaginário, entre elas e os jovens – além de pontuar este lugar complexo habitado por elas, em que são, a um só tempo, vigias e cuidadoras das/os jovens. Destarte, a circulação delas nas unidades masculinas é bastante restrita em horários e espaços. As restrições da vestimenta impostas às familiares se estendem às técnicas e a outras mulheres que circulam nas unidades, incluindo nós, pesquisadoras, que em várias ocasiões fomos interpeladas. Uma das justificativas dada é que podemos, nós ou as funcionárias, provocar o interesse sexual dos jovens, propagando um medo de que os jovens enxerguem essas mulheres como possíveis parceiras sexuais; um certo pânico moral relativo a um potencial envolvimento sexual com os jovens, o que justifica que o uso de palavrões ou qualquer aproximação física sejam constantemente vigiados. Inclusive, os jovens também têm regras que impedem esse tipo de contato, como não trocar de roupas na frente das funcionárias, salvo algumas exceções.

No PACGC, onde seria razoável esperar certo protagonismo por parte das agentes femininas, visto que somente elas podem ter contato físico com as jovens, bem como só elas podem retirá-las dos alojamentos, o que observamos é que elas não só encontram-se em número reduzido, sendo maior o número de agentes masculinos, como também se estabelece, entre o corpo de agentes, uma relação em que o agente masculino tem, como uma de suas funções, tomar conta e cuidar das agentes femininas – o que coloca em pauta as questões de gênero. As internas tendem a enxergar as agentes femininas como “muito mais boazinhas” do que os agentes masculinos – de novo colocando em evidência as produções acerca das masculinidades e feminilidades e o reforço de masculinidades/feminilidades hegemônicas. Na relação dos homens adultos com as meninas, percebe-se um tom jocoso nas falas, bastante naturalizado em nossa sociedade.

O ingresso de jovens transexuais e homossexuais também evidencia a presença das questões de gênero e sexualidade. Ainda que pouco numeroso, este ingresso parece desestabilizar a operacionalidade das unidades –

lembrando que, na produção e afirmação do modelo de masculinidade, a transgressão da norma heterossexual e da identidade de gênero masculina ameaça profundamente esse modelo. A maior parte dos jovens e, cabe destacar, também alguns(mas) funcionários(as) das unidades partilham de noções extremamente homofóbicas e transfóbicas, de cujas expressões temos sido testemunhas ao longo da pesquisa, às vezes com violentas reações ao tema e com o relato de práticas de extrema violência a pessoas LGBT. O enfrentamento da questão parece ser alocar essas pessoas no “seguro”.

No caso das mulheres transexuais, inclusive, algum avanço tem sido feito no encaminhamento destas à unidade feminina e no reconhecimento dos seus nomes sociais e suas performatividades femininas – incluindo cabelo e vestimenta –, não sem provocar desconforto e conflitos logísticos. No entanto, para quem fica nas unidades masculinas e no caso dos jovens gays, o encontro com os outros jovens está marcado por uma série de preconceitos que vão para além da separação de alojamento: recusa a usar os mesmos talheres e copos, alegando que “a boca deles já tocou o pênis de um homem, e de um homem gay”².

No entanto, mesmo negado veementemente pelos jovens, já escutamos dos agentes responsáveis pelos alojamentos relatos de aproximações eróticas entre os jovens, tais como abraços “muito” carinhosos, dois jovens “demorando muito no banheiro”, alguns dormindo de conchinha, outros colocando lençóis nos beliches, um ganhando várias sobremesas e dizendo que “está fortalecendo os outros”, e inclusive a fabricação de um preservativo com o plástico dos talheres. Igualmente, parece interessante que um dos maiores problemas de saúde na unidade seja a epidemia de DSTs, o que pode sugerir que existem práticas sexuais entre eles ali dentro. Porém, quando se fala em distribuição de camisinha no estabelecimento, a maioria das pessoas considera isso desnecessário. É importante destacar que a existência dessas práticas sexuais entre os jovens não significa que sejam homossexuais, ou entendidos como tal, pois argumentos como a naturalização da pulsão sexual dos homens, a carência dos jovens e o estado de confinamento circulam entre os/as funcionários(as).

Na unidade feminina parece haver uma abertura maior por parte das meninas em falar abertamente sobre os casos e relacionamentos que mantêm entre si. Muitas delas afirmam não ter tido, antes da internação, experiências com meninas. Quando perguntadas a respeito das razões que as levam a manter relações com outras jovens, aquelas que têm esta experiência pela primeira vez afirmam ser por “carência”. Para a equipe técnica, agentes e direção da unidade, é sabido que elas mantêm relações entre si, o que não é nem aceito abertamente, nem definitivamente proibido.

2 Frase de um jovem participante da pesquisa.

Nas unidades masculinas, quem divide alojamento com os jovens gays e as jovens transexuais são aqueles que entraram no sistema por terem cometido um ato infracional relacionado à sexualidade, o que os faz correr risco se ficarem em alojamento coletivo. Será que de alguma forma equipara-se um estuprador a um homossexual? De que forma um estupro é considerado tão aberrante em um contexto em que a cultura da violência contra as mulheres e a culpabilização da violência sexual são tão presentes?

As masculinidades são entendidas como “configurações de práticas que são realizadas na ação social e, dessa forma, podem se diferenciar de acordo com as relações de gênero em um cenário social particular” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 250). Neste sentido, podemos explorar como as instituições de privação de liberdade contribuem para a construção da masculinidade. O acesso permitido pelo crime a certos bens, a certas relações com determinadas mulheres, a certo tratamento por parte de uma sociedade que insiste em marginalizar sujeitos com as características que eles apresentam, ao mesmo tempo em que bombardeia com propagandas de consumo e nega os direitos básicos, leva necessariamente à busca de pertencimento a um modelo de masculinidade (BARKER, 2008), que inclui envolvimento em práticas de risco, falta de cuidado com a própria saúde, exercício de violência contra as mulheres, entre outras práticas. Classe social e raça são marcadores importantíssimos a considerar nas análises das trajetórias desses jovens, mas também o gênero. No caso das jovens, também está implicada uma noção de feminilidade, e tal noção, quando pensada na perspectiva de uma vida no crime, atravessa de maneira importante seus processos de subjetivação e as práticas da/na unidade de internação. Se, no caso dos jovens, esta masculinidade está sob constante olhar e controle do tráfico na construção de um sujeito-bandido e de uma masculinidade hegemônica, no caso das jovens tem-se, por parte da população em geral, certo estranhamento a partir das conjugações menina/crime, menina/violência.

Pensando nas suas inserções no mundo do crime, ainda que muitas delas nos tenham relatado ocupar posições de menos prestígio na hierarquia do tráfico, algumas disseram ocupar cargos importantes nas “bocas”. Principalmente estas últimas relataram uma série de “cuidados” que o tráfico tem para com elas, que são mulheres e, portanto, necessitariam de proteção. Fica claro que, mesmo no caso daquelas que ocupam espaços importantes no tráfico, as tensões relacionadas ao gênero e à construção “da” feminilidade e “da” masculinidade se colocam de maneira proeminente – apontando para a complexidade destes lugares sociais e da própria dinâmica das relações. Quanto às experiências da internação, se para os meninos a mesma tem caráter de uma fase a ser passada até a “prisão de verdade”, quando alcançarem a maioridade – parte da trajetória deste sujeito-bandido –, tal expectativa não

parece se dar para as meninas, ainda que muitas delas relatem irmãs, tias e mães presas.

A convivência com as/os agentes socioeducativos(as) apresenta-se como um tipo de relação diferente na vida desses(as) jovens. As diferentes atribuições e performatividades de homens e mulheres que ocupam esse cargo constituem um campo tenso de relações de poder, autoridade e também afetos com as/os jovens. Por exemplo, os jovens pertencentes a algumas facções não têm permissão nem para falar com os agentes, o que revela outro requisito desse modelo de masculinidade: ser leal à corporação. Igualmente, os jovens estabelecem regras para os agentes nos dias das visitas, como já foi mencionado. Assim, neste contexto de homossociabilidade, de privação de liberdade, de patrulhamento dos corpos, cria-se um território de masculinidades em disputa, em que a dominação e a subordinação também são performáticas, com múltiplos atravessamentos.

Miguel Vale de Almeida aponta que, no território de disputa masculina, acontece uma

[...] avaliação do comportamento [...] feita em função de um modelo, e a disputa dos atributos e da pertença ou não ao modelo provam que este é uma construção ideal. Só que, como as avaliações se fazem a partir de actos vistos e narrados, o comportamento dos homens tende a “mimetizar” as prescrições do modelo” (VALE DE ALMEIDA, 1996, p.171).

Certamente, em muitas das performatividades que eles apresentam para nós, observamos essa mimetização, mas também observamos uma diversidade de brechas nesses lugares tão cristalizados. Por exemplo, em uma ocasião, um jovem relatou uma troca de cartas muito sensível com uma jovem interna na unidade feminina, e pediu para uma de nós desenhar um coração. Igualmente, podemos pensar não apenas em uma disputa de masculinidades, mas em um campo tenso de regulações, transgressões e contestações que atuam ao mesmo tempo, sem se suprimir.

Outra coisa que se vê modificada na passagem pelo Sistema é o controle dos jovens sobre os corpos e as vidas das companheiras. Primeiro, porque a estabilidade econômica e o status que eles podiam fornecer nem sempre têm uma continuidade, dependendo do cargo dele na facção, e, segundo,

porque mesmo eles não querendo que a parceira esteja com outros homens e, em alguns casos, que não saia nem para os bailes, o controle deles fica bem mais restrito, mantido em uma mínima medida através de notícias que as mães ou os colegas possam trazer e das cartas que eles mandam e recebem. De todo jeito, mesmo com o controle falho, fica uma ameaça no ar, pois haverá represália caso ela tenha descumprido o combinado, mesmo que ele só venha a saber depois. As jovens que mantêm relações com outras meninas fora do Sistema também relatam seguir algumas regras do tráfico no que tange à fidelidade da companheira. Conforme nos disseram, elas recebem informações sobre suas companheiras nos dias de visita, e duas delas descobriram, desta forma, que as companheiras estavam-nas traindo. Ambas disseram que, quando saírem, irão raspar o cabelo das companheiras – regra que marca o adultério – para restaurar seu respeito. Esta apropriação é particularmente interessante, visto que o “respeito” e a “honra” são questões normalmente ligadas às construções de masculinidades.

Os jovens, por sua vez, repetem constantemente a importância do “respeito”, termo usado por eles, com essas mulheres. Nesse sentido, tem sido muito interessante a nossa pesquisa, pois desde o momento em que começamos a conhecer o campo, houve uma grande insistência por parte da direção e da equipe de que os jovens não iam falar conosco (pesquisadoras) sobre essas questões. Relatando casos de palestras sobre DSTs e outras anedotas, a instituição tinha certeza de que o tema não poderia ser abordado por mulheres com os jovens. No entanto, não é o que a pesquisa tem mostrado: os jovens estão falando conosco sobre fantasias e práticas sexuais de forma bastante fluída. Temos percebido, sim, uma censura deles mesmos no uso de palavrões e nomes da genitália. Quando perguntamos sobre isso, eles falaram que era por “respeito”, mas eles mesmos ponderaram que éramos nós que tínhamos levado esse tema para eles, o que abre um precedente para que a conversa aconteça. No final das contas, não somos pessoas com as quais eles convivem

diariamente e nem ocupamos um lugar de poder sobre o destino deles, o que talvez ajude a criar um momento diferente de troca.

Voltando ao tema da honra, mencionado antes, podemos analisá-lo através de quatro eixos: o modelo de masculinidade, os códigos do que pode e não pode, as práticas e relações para sustentá-la e a violência como estratégia de resgate. Os jovens estabelecem códigos, como não se masturbar, com a expectativa de reificar o modelo de “guardião da sexualidade da familiar”. Já que a honra, como dispositivo, denota um posicionamento social, um status, quem transgredir, contesta ou não consegue garantir sua manutenção é considerado traidor da corporação masculina e inferior socialmente. E, nesse sentido, os grandes fantasmas da masculinidade são o “viado” e o “corno”.

Foi relatado para nós um caso em que um jovem deu um chute na cabeça da namorada grávida durante a visita familiar. A instituição conteve o conflito, mas não parece ter havido maior repercussão. O que acontece no campo do gênero e da sexualidade que é considerado tão alheio ao resto das experiências de vida?

Um último ponto que gostaríamos de abordar é a implementação da visita íntima no Sistema Socioeducativo, denominada atualmente visita afetiva. Esta polêmica remonta as discussões na época da popularização da pílula anticoncepcional, com forte cunho moral. Uma sociedade apavorada com a ideia de filhos/as gerados sem pai. Pílula vista como um complô para conter o aumento populacional de grupos marginalizados. Sem falar no requisito para se ter acesso à pílula: as primeiras cartelas foram liberadas para mulheres que apresentassem receita médica e certidão de casamento, assim como regulado para a liberação da visita íntima, atrelando a relação sexual ao casamento ou alguma relação estável, ou seja, a família, controlando as relações e apartando o viés do prazer, da saúde e do direito. Essa perspectiva, importante destacar, é norteadada pelo SINASE.

O argumento da época da pílula anticoncepcional de que tinha a “preocupação em tornar em ato moral e lícito uma

ação intrinsecamente imoral³” parece bastante atual em relação à visita íntima. Estas moralidades, ainda que reeditadas no contexto socioeducativo, circulam quando o tema da visita íntima aparece. Nos corredores, circula fortemente a ideia de que o exercício da sexualidade não seria um direito, mas um privilégio. Assim, a concepção de que se poderia utilizar a visita íntima/afetiva como moeda de troca, em negociações entre equipe e jovens, vem à tona, sendo este um dos poucos vieses pelos quais o assunto pode ser debatido. Ademais, esta discussão provoca que se trate de outros assuntos sensíveis, relacionados à autonomia, monogamia, consentimento e homossexualidade, que apresentam diversos desafios éticos.

Discursos variados têm sido proferidos nos nossos encontros sobre este tema. Alguns jovens, por exemplo, aguardam ansiosos esse momento, pois expressam que o que mais sentem falta ali dentro é das mulheres. Outros consideram que não seria tão interessante, pois um dos requisitos será demonstrar uma relação estável com uma parceira e apenas uma poderia visitá-los. Os requisitos para a visita íntima/afetiva incluem: que tanto o/a jovem interno(a) quanto a/o companheira(o) tenham no mínimo 16 anos, que tenham autorização dos responsáveis legais – ou da equipe técnica –, que ele(a), o/a companheiro(a) e a família passem pelo Programa de Saúde e Sexualidade, e ter apenas um(a) parceiro(a) cadastrado(a) por passagem. Poucos(as) jovens poderão ser beneficiados(as) por esta política, apesar do grande rebuliço que a discussão vem causando entre os atores da Socioeducação.

No caso das(os) funcionárias(os), boa parte delas(es) se opõe à implantação da visita. Os/as agentes parecem ser os/as mais reticentes – ou os/as que o declaram mais abertamente, mas escutam os críticos em todos os segmentos. Para uma parte deles(as), o maior problema seria a estrutura das unidades,

3 Posicionamento do Papa Pio XII em 1962, segundo O Globo, disponível em <http://oglobo.globo.com/sociedade/saude/os-55-anos-da-pilula-da-revolucao-feminina-ao-desafio-masculino-16445932>

que já não contam com algumas exigências básicas de higiene e saúde, entendendo a sexualidade como um direito secundário. Igualmente, algumas técnicas consideram que é necessário muito mais maturidade dos(as) jovens e da instituição para dar conta desse novo processo. Por exemplo, questionam a recusa dos jovens a usarem a camisinha, o que traria novos desafios para a instituição no caso de alguma gravidez. Circulam discursos de que não seria correto que o Estado permitisse que os/as jovens tivessem relações enquanto sob sua tutela, ignorando o SINASE. Igualmente, critica-se o fato de que essa exigência venha de pessoas que não vivem o cotidiano e os desafios das unidades. Para alguns deles, a possibilidade do exercício da sexualidade com uma mulher seria praticamente um presente – termo usado por um deles –, um privilégio, que os jovens não merecem diante do que fizeram para estarem ali. Alguns inclusive acham quase uma ofensa que uma das suas funções fosse cuidar do espaço onde os jovens teriam a visita. Outros acham que se correria o risco de os jovens acharem que eles observam as companheiras com desejo, tal como acontece na visita familiar. Outro discurso que escutamos considera inaceitável que jovens tão novos e, sobretudo as namoradas, ainda mais novas, exerçam sua sexualidade.

Desta forma, observamos que o tema da visita íntima/afetiva carrega consigo o pânico moral da iniciação sexual e da sexualidade na juventude, o que merece toda uma discussão sobre autonomia, sobre direitos sexuais e reprodutivos das(os) jovens e sobre a educação para a igualdade. Ou seja, a visita pode ser um disparador para explicitar que sexualidade e gênero não são só temas importantes no cotidiano da instituição, mas são também eixos fundamentais na Socioeducação, na proposta de transformação dos(as) jovens, na diminuição/erradicação do machismo, da homo/lesbo/transfobia e da violência.

COMENTÁRIO FINAL

Com este texto e com outros desdobramentos da nossa pesquisa, nos comprometemos com um grande desafio que tem se apresentado para nós: como visibilizar que, dentro de uma proposta de Socioeducação, entendida não apenas como um exercício pedagógico de moldar a vontade política do outro, mas de promover uma plataforma de ações e de ressignificações da produção de lugares sociais, as questões de gênero e sexualidade devem ser postas em análise e em transformação?

REFERÊNCIAS

BARKER, Gary. **Homens na linha de fogo: juventude, masculinidade e exclusão social**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2008.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CHARTIER, Roger. O poder, o sujeito, a verdade. Foucault leitor de Foucault. In: _____. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

COIMBRA, Cecília; BOCCO, Fernanda, NASCIMENTO, Maria Livia do. Subvertendo o conceito de adolescência. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 57, n. 1, p. 2-11, 2005.

CONNELL, Raewyn, MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n.1, p. 241-282, 2013.

DELEUZE, Gilles. Qu'est-ce qu'un dispositif? In: _____. **Association pour le Centre Michel Foucault**. Michel Foucault philosophe. Paris: Seuil, 1989.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. Bruxaria e loucura. In: _____. **Ditos e Escritos I**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999. p.320-323

JUNQUEIRA, Rogério. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Revista Bagoas**, Rio Grande do Norte, v. 1, n. 1, 2007.

RUBIN, G. [1975]. El tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo. **Nueva antropologia**, México, v. 8 n. 30. 1986.

SCOTT, Joan. La política familiar feminista. **Debate feminista: matrimonio homossexual família homoparental**. Ciudad de México, v. 16, n.32, p. 37-51, 2005.

VALE DE ALMEIDA, Miguel. Género, Masculinidade e Poder. Revendo um caso do Sul de Portugal. **Anuário Antropológico**. Brasília, v. 95, p.161-190, 1996.

O SIGNIFICADO DA ESCOLA EM UMA UNIDADE SOCIOEDUCATIVA DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: O OLHAR DOS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM

Márcia Cristiane dos Santos Lima

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de monografia apresentada pela autora, na PUC-Rio, em 2010, no Curso de Especialização em Educação Inclusiva. Objetiva-se, aqui, exibir a análise dos dados da pesquisa realizada, à época, através de entrevistas com alunos do Colégio Estadual Jornalista Barbosa Lima Sobrinho, localizado na unidade de privação de liberdade CAI-Belford Roxo, na Baixada Fluminense. As perguntas tiveram por finalidade: delinear a trajetória escolar dos entrevistados, antes da internação no CAI-Belford Roxo; identificar suas expectativas em relação à escola no Sistema Socioeducativo; registrar sua visão sobre o processo educacional, no período de privação de liberdade. Essa temática representa uma mudança de perspectiva na análise das questões pedagógicas relativas aos adolescentes em conflito com a lei. Afinal, como pensar num currículo diferenciado sem levar em conta o olhar dos sujeitos da aprendizagem como ponto de partida? Quem são esses alunos e o que pensam sobre a escola no Sistema Socioeducativo?

Como aporte teórico, considerou-se o posicionamento dos sujeitos, na perspectiva de Stuart Hall, durante entrevistas individuais com base num roteiro previamente elaborado. Para melhor compreender o posicionamento dos alunos perante a entrevistadora, tornou-se fundamental delimitar o contexto institucional e o contexto interacional vivenciado por ambos. Como suporte para análise dos dados, houve também a necessidade de descrever o perfil desses alunos.

CONTEXTO INSTITUCIONAL E PERFIL DOS ALUNOS

A estrutura que rege o funcionamento das escolas socioeducativas e prisionais encontra-se sob a administração da

Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) que, em 2008, criou a Coordenadoria Especial Escolas Prisionais e Socioeducativas (COESP), posteriormente chamada Diretoria Especial de Escolas Prisionais e Socioeducativas (DIESP). A criação da DIESP representa uma continuidade de ações no sentido de valorização do processo educacional para o cumprimento da Medida Socioeducativa de Privação de Liberdade, atendendo às orientações do ECA e do SINASE. Porém, a integração entre a DIESP e o DEGASE (também inserido na estrutura da SEEDUC) ainda está em processo de construção, sujeita à configuração das relações de poder entre ambos e a tensão entre educação e contenção (SANTOS, 2009).

Em 2001, a SEEDUC implantou o Colégio Estadual Jornalista Barbosa Lima Sobrinho nas dependências do CAI-Belford Roxo, criado através do Decreto 29.218, publicado no Diário Oficial do dia 17 de setembro do mesmo ano. Com a implantação do ensino oficial, um passo importantíssimo foi dado em direção à inclusão dos egressos do Sistema Socioeducativo em escolas da rede municipal ou estadual.

De acordo com dados de matrícula, no mês de junho de 2010, a escola atendia àquela época 108 alunos (3 matriculados no Ensino Médio, 41 do sexto ao nono ano, e 64 do primeiro ao quinto ano). Vale ressaltar que o quinto e o sexto são os anos de escolaridade que agruparam o maior número de alunos (60).

Quanto à faixa etária, prevalecia a idade de 17 anos, com 37 casos; seguida de 16 anos, com 32 ocorrências. A faixa etária entre 13 e 15 anos agrupava 20 adolescentes. Acima de 18 anos, foram contabilizados apenas 2 casos.

Com relação aos atos infracionais cometidos pelos adolescentes, foi constatado que o roubo representava a maioria dos delitos, com 42 casos, seguido do tráfico de substâncias entorpecentes, com 27 casos. Esses dados confirmam a leitura de Volpi (2006, p. 28) acerca da Medida Socioeducativa de Internação: “(...) os que forem submetidos à privação de liberdade

só o serão porque a sua contenção e submissão a um sistema de segurança são condições sine qua non para o cumprimento da medida socioeducativa”.

Os casos de menor gravidade, furto e lesão corporal, como era de se esperar numa situação de internação, são menos representativos. Os de extrema gravidade, como o homicídio, também apareceram em número reduzido (7) em relação aos demais delitos. Por outro lado, o fato de 26 adolescentes estarem de volta ao CAI, por descumprimento de alguma medida, é alarmante.

Em relação ao local de moradia, ficou evidente a predominância dos alunos residentes em São Gonçalo (27) e Duque de Caxias (20), seguidos de Resende (11). Se fossem agrupados os municípios da Baixada Fluminense, essa região englobaria o maior número de alunos, totalizando 35 casos. Apesar de não haver um número significativo de adolescentes dos outros municípios do Rio de Janeiro, é interessante notar que há uma diversidade muito grande dos locais de moradia, constituindo um verdadeiro mosaico de culturas. Esses dados também são relevantes para a construção da identidade desses jovens que se dividem entre si por facções criminosas, atreladas muitas vezes à localidade de origem.

Os sujeitos da pesquisa, identificados apenas pela inicial do primeiro nome, estão dentro do contexto aqui descrito. No projeto inicial, estavam programadas 16 entrevistas, sendo duas de cada ano de escolaridade do ensino fundamental. Porém, não houve informantes suficientes que preenchessem um dos critérios preestabelecidos (no mínimo, 3 meses de internação), principalmente, em função da significativa rotatividade dos adolescentes na unidade de internação. Assim, foram realizadas 8 entrevistas individuais com os alunos do 3º ao 9º ano do ensino fundamental, caracterizados da seguinte forma:

QUADRO 1 : Perfil dos adolescentes entrevistados

Entrevistado	Idade	Delito	Local de origem	Escolaridade	Tempo no CAI
W.	17	tráfico	Três Rios	3º ano	4 meses
M.	18	assalto	RJ (capital)	7º ano	3 meses
C.	18	tráfico	São Gonçalo	6º ano	8 meses
J.	19	tráfico	Angra dos Reis	8º ano	3 meses
D.	18	homicídio	Resende	9º ano	8 meses
U.	16	assalto	Magé	5º ano	8 meses
N.	17	homicídio	Itatiaia	4º ano	3 meses
A.	16	tráfico	São Gonçalo	6º ano	7 meses

FONTE: a autora

ANÁLISE DOS DADOS

As entrevistas com os alunos foram guiadas por um roteiro previamente elaborado, dividido em quatro blocos: (i) trajetória escolar anterior à internação; (ii) expectativas em relação à escola no Sistema Socioeducativo; (iii) a visão sobre a escola durante o período de internação; (iv) perspectivas futuras. Essas entrevistas foram registradas em gravador digital e transcritas posteriormente. Em média, o tempo de duração de cada entrevista foi de 40 minutos.

É importante destacar a concepção de identidade do sujeito sociológico apresentada por Stuart Hall, na análise dos dados. Nessa concepção, o sujeito possui uma essência interior, todavia, esse “eu” não é autônomo, posto que é “formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2006, p. 11).

No entanto, esse processo de construção da identidade, inicialmente pensado como estável, unificado e predizível, vem sendo abalado pelo impacto da globalização. Surge, então, o sujeito pós-moderno que “está se tornando fragmentado;

composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas” (HALL, op. cit., p. 12).

Como enfatiza Lacerda, “a abordagem da identidade como trajetória de posições de sujeito no discurso permite captar a mobilidade, as contradições com que nos mostramos a nós mesmos e ao mundo” (LACERDA, 2006, p.49, grifo do autor). Considerando esse princípio, procurou-se captar através das falas dos entrevistados não apenas os posicionamentos dos sujeitos em questão, mas os mecanismos e as instituições que estão ativamente envolvidas na criação da identidade e de sua fixação. “É a partir das posições identitárias que ocupamos, que o mundo pode ser narrado e disputado. Não se afirma nada sem ocupar um lugar, não se nega nada sem se posicionar, não há posição neutra nem no silêncio” (LACERDA, op. cit., p. 50).

O LUGAR INSTITUCIONAL DA ENTREVISTADORA

As entrevistas realizadas por mim, enquanto pesquisadora, não me destituem do papel de educadora que atua no Sistema Socioeducativo. Ensino e educo, mas também sou agente de uma instituição (professora do DEGASE desde 2000), indivíduo singular e representante de uma disciplina específica (Língua Portuguesa). Não é possível segmentar a pesquisadora das suas circunstâncias pessoais, profissionais e sociais. Nesse caso, há que se considerar a “dialética proximidade/distanciamento” (COSTA, 1991, p. 68) na análise dos dados.

Pelo trabalho que desenvolvo enquanto educadora, busquei conhecer as circunstâncias pessoais e sociais dos alunos, interagindo constantemente com os mesmos durante as atividades em sala de aula (proximidade). Essa relação é mais estreita quando os alunos participam da oficina de criação do jornal escolar, também ministrada por mim, na sala de leitura. Há um ambiente mais favorável à criação, em que os alunos experimentam mais liberdade em relação aos conteúdos desenvolvidos.

É importante sinalizar que, mesmo ocupando uma posição de autoridade, de condutora da entrevista (distanciamento), a partir da qual surgem as histórias dos sujeitos da aprendizagem, diferentes posicionamentos são assumidos por mim, ao longo das oito entrevistas realizadas com os alunos.

Em dado momento, passo da imagem de professora à conselheira, envolvo-me com as perspectivas futuras de um adolescente e adoto uma postura mais próxima do interlocutor, tentando animá-lo a seguir seus objetivos. Essa proximidade também é visível pelo discurso adotado durante as entrevistas, com o uso de uma linguagem de fácil compreensão, que adota inclusive algumas gírias utilizadas pelos alunos em contextos bem específicos (“primeira passagem”, “tá tranquilo”, “escola da pista”, “professora mandadona”, “bagulhinho bobo”).

Por outro lado, o meu posicionamento crítico faz com que insista com os entrevistados para que apontem não apenas o lado positivo da escola. A proposta é investigar o sentido da escola através do olhar dos alunos, que seja o mais autêntico possível.

TRAJETÓRIA ESCOLAR ANTERIOR À INTERNAÇÃO

Para melhor compreendermos a relação com a escola, estabelecida pelos adolescentes no regime de privação de liberdade, é necessário o levantamento de sua história, marcada por encontros, eventos, rupturas, esperanças, aspiração a ter uma vida melhor, a “tornar-se alguém”, etc. Afinal, o aluno é um sujeito que ocupa uma posição social e escolar, inserido em um mundo permeado por desigualdades e estruturado por relações sociais. É nesse “mundo”, representado micropoliticamente pela escola, que o “eu” (sujeito da aprendizagem) interage com o “outro” (agentes socioeducadores, diretora, professores, colegas de turma).

No entanto, por limitações de tempo e por não se tratar de um estudo de caso, as histórias de vida ficaram aqui

reduzidas a trajetórias escolares, vivências que permitissem aos entrevistados traçar um paralelo com as suas experiências atuais. E, assim, pudessem atribuir um sentido para a escola no Sistema Socioeducativo. Essas trajetórias¹, por apresentarem contextos similares, acabam formando um todo, se não homogêneo, pelo menos um conjunto de partes que se complementam e se ampliam na multiplicidade de vozes. Por esse motivo, a análise dos dados não se deteve em histórias particulares, mas em trajetórias que, de certa forma, se entrelaçam – múltiplos olhares compondo a cena de uma escola em crise e as manifestações de violência ocorridas em seu interior.

Assim como é possível constatar uma crise no processo civilizatório a partir do enfraquecimento das condições que o definiram, e considerando que a escola, durante muito tempo, funcionou como um micro-Estado, pode-se identificar, nos últimos anos, uma crise no que se refere ao poder desta instituição, aos modelos de comportamento que aí se constroem e a adesão à chamada “ordem escolar”.

(CANDAU, 1999, p. 39)

Nesse contexto, há um enfraquecimento do papel da escola. Ela representava a possibilidade de ascensão social e respeitabilidade. “A escola ainda é para as classes mais abastadas o símbolo de legitimação social, enquanto para os excluídos constitui-se apenas em uma promessa” (VOLPI, 2001, p. 115). Dentro dessa perspectiva, o sucesso escolar não faz parte da trajetória escolar dos entrevistados que relatam em seus depoimentos muitas histórias de violência no ambiente escolar, inadaptação às regras estabelecidas, dificuldade de relacionamento professor-aluno e, finalmente, o abandono da escola, pelo envolvimento em atos ilícitos.

1 No conceito de Bernard Charlot (1997, p. 86), “a trajetória é um deslocamento em um espaço (social); é a relação que o observador externo pode estabelecer entre sucessivas posições. A história é relação entre três dimensões de tempo (presente, passado e futuro) que não podem ser justapostas, como as posições (...).”

A criança e o adolescente aprendem para conquistar sua independência e para tornar-se “alguém”. Sabe-se que o sucesso escolar produz um potente efeito de segurança e de reforço narcísico, enquanto que o fracasso causa grandes estragos na relação consigo mesmo (com, como eventual consequência, a depressão, a droga, a violência, inclusive a suicida). Em princípio, existem muitas maneiras de “tornar-se alguém”, através das diferentes figuras do aprender; mas a sociedade moderna tende a impor a figura do saber-objeto (do sucesso escolar) como sendo uma passagem obrigatória, para se ter o direito de ser ‘alguém’. (CHARLOT, 1997, p. 72)

A evasão escolar observa-se, principalmente, a partir do final do primeiro segmento do ensino fundamental, como demonstram os dados sobre a escolaridade dos adolescentes matriculados no C. E. Jornalista Barbosa Lima Sobrinho (mais da metade dos alunos concentram-se no 5º e 6º anos, quando já deveriam estar cursando o Ensino Médio). Com relação aos entrevistados, a média aproximada de tempo fora dos bancos escolares é de quatro anos.

De um modo geral, os adolescentes entrevistados assumem uma postura de culpabilização do “eu” pelo fracasso que reforça a ideia de inadaptação, de não pertencimento ao espaço escolar. Apesar das críticas ao sistema disciplinar, ao modo como eram tratados pelos professores, a escola é sempre vista como “escola boa”, como demonstra o depoimento de W. Recai sobre o aluno, portanto, o peso do não aprendizado em razão de seu desinteresse e de pouca ou nenhuma dedicação aos estudos.

E: E o que você achava da escola lá de fora?

W: Escola boa.

E: A escola era boa. Você gostava de estudar?

W: Gostava mais ou menos. Eu só arrumava briga na escola.

E: Arrumava briga na escola?

W: Negócio de jogar bola. Uma vez eu fui expulso porque eu dei uma chuteirada no peito do moleque. Ficou a marca da chuteira. Dei uma voadora, ficou a marca da chuteira aqui no peito dele. Fui expulso. Desde aí não estudei mais.

E: Se você tivesse que dar uma nota de 0 a 10 pra importância da escola antes de você vir até aqui, a importância da escola na sua vida, que nota que você daria?

W: Dez.

E: Dez? Você acha que a escola foi importante pra você?

W: Foi. Só eu que não se dediquei. Se eu me dedicasse...

E: Ah, mas você estava dizendo que não gostava da escola?

W: Mas, o bagulho, se eu se dedicasse aí eu ia pra frente. Não se dedicava no bagulho, ficava brigando, arrumando confusão na escola. (Informação verbal, 2010)²

Os jovens que se encontram em situação de risco, ao enveredar pelos descaminhos da delinquência, rompem com os laços que os ligavam à identidade de aluno. Assim, surge uma dicotomia entre a escola e “essa vida” (a vida do crime), como comprova M.: “Ah, eu comecei, entrei pra essa vida aí. Aí parei de estudar. Comecei a roubar, comecei a traficar, várias coisa aí”. (Informação verbal, 2010). Essa oposição vai acompanhá-los ao ingressar no Sistema Socioeducativo, onde se deparam com a obrigatoriedade de frequentar a escola.

A trajetória escolar anterior à privação de liberdade deixou marcas negativas nos entrevistados. Marcas essas que se refletem nas expectativas que eles possuem em relação à escola no Sistema Socioeducativo (ver quadro abaixo).

QUADRO 2: Expectativas dos entrevistados em relação à escola no Sistema Socioeducativo

ALUNOS	C.	W.	D.	J.	M.	A.	N.	U.
EXPECTATIVA NEGATIVA	X	X		X		X	X	
EXPECTATIVA POSITIVA			X		X			X

FONTE: A autora

2 As entrevistas citadas no presente trabalho foram realizadas pela autora e integram a monografia “O significado da escola em uma unidade Socioeducativa de Privação de Liberdade: o olhar dos sujeitos da aprendizagem”, apresentada no curso de Especialização em Educação e Inclusão: Desafios Atuais para a Escola (In: LIMA, 2010).

Um dos adolescentes entrevistados nem imaginava que poderia estudar. Segundo N., a escola funcionaria como um segundo castigo: “Dentro de uma unidade dessa, estudar ainda. Mas tem que estudar. É esquisito”(Informação verbal, 2010). A obrigatoriedade de escolarização, associada à imagem de que estudar é chato, contribuiu muito para que a maioria dos entrevistados não tivesse uma expectativa positiva em relação ao C. E. Jornalista Barbosa Lima Sobrinho, como mostra o depoimento de W. (abaixo).

E: É verdade. Você tem razão. É: você sabia, quando você veio pra cá, você sabia que ia ter escola aqui?

W: Não. Não imaginava que na cadeia ia ter escola.

E: Então você não tinha nenhuma expectativa, não sabia. Você imaginava o quê? Que ia achar o que aqui?

W: Eu ia ficar preso, guardado numa jaula como um animal fica. Sair mesmo em dia de visita, quando for dia de audiência.

E: E quando começou a estudar, o que você esperava dessa escola?

W: Pô, chato. Nem na rua eu estudo. Ainda mais na cadeia, eu vou estudar?

(Informação verbal, 2010)

O OLHAR DOS SUJEITOS DE APRENDIZAGEM SOBRE A ESCOLA NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

Dentro da unidade socioeducativa, os adolescentes cruzam fronteiras que estavam bem delimitadas até então, provocando uma instabilidade das identidades. A privação de liberdade tem o caráter de reforçar a posição que a sociedade lhes atribui e é assumida por eles. De um lado há operações de fixação do “ser bandido”, tal como o número da matrícula que recebem ao ingressarem na unidade e as posturas de submissão que lhes são impostas, como andar com a mão para trás e a cabeça baixa. Os adolescentes passam a ser chamados por esse número pelos agentes socioeducadores, o que contribui para a despersonalização do ser.

Por outro lado, na tentativa de valorização desse sujeito, surge a escola. As turmas são menores (no máximo 15 alunos), contribuindo para que os alunos sejam chamados pelo nome, reconhecidos como adolescentes “em condição peculiar de desenvolvimento”.

Quanto à estrutura física, a escola tem um espaço específico para seu funcionamento, aparentemente igual ao de qualquer outra: com carteiras, quadro branco, material didático, professores. Aparência logo desfeita, pelas professoras que adotam o uso de jaleco, as janelas com grades e a presença de agentes socioeducadores no corredor que realizam a revista ao final de cada turno.

No CAI-Belford Roxo, há uma equipe de funcionários diaristas, responsáveis pela segurança na escola e pelo trânsito dos alunos para as atividades pedagógicas e oficinas profissionalizantes e artísticas. A proximidade e o estabelecimento de vínculos afetivos mais duradouros com a equipe de professores, a coordenadora pedagógica e a direção do colégio possibilitam uma mudança no olhar desses agentes sobre o processo educativo. Essa estratégia vem contribuindo para a humanização no tratamento dos adolescentes, um processo em construção, durante o qual alguns agentes já foram substituídos por não se adaptarem a essa função. No entanto, o agente socioeducador ainda é visto pela maioria dos alunos como a figura do opressor (o “seu”, como são chamados), o que reafirma uma relação de oposição entre ambos.

A realização da revista (em que, muitas vezes, os alunos ficam nus) é considerada uma humilhação, um viés do processo socioeducativo que destitui o adolescente do controle de seu corpo. Os alunos também não possuem liberdade para se locomover pelos corredores. No caso de haver necessidade de ir ao banheiro, que fica no pátio interno da unidade, são acompanhados por um agente. Uma relação de desconfiança permanente, em que os agentes veem o adolescente como aquele que vai tentar burlar a segurança e levar objetos para o alojamento, reforça a visão

do adolescente como infrator. Ele é considerado um elemento perigoso que pode transformar um simples lápis em uma arma e pôr em risco a vida de si próprio e de outrem.

A experiência da privação de liberdade, quando observada pela percepção de quem a sofreu, revela toda a sua ambiguidade e contradição, constituindo-se num misto de bem e mal, castigo e oportunidade, alienação e reflexão, cujo balanço final está longe de ser alcançado, uma vez que as contradições da sociedade nunca serão isoladas no interior de qualquer sistema, por mais asséptico que ele seja. (VOLPI, 2001, p. 56)

Nesse contexto de ambiguidades, é natural que por vezes a imagem da escola seja confundida com a própria representação da unidade socioeducativa, vista pelos alunos como “cadeia”, e não como uma instituição educacional como preveem o ECA e o SINASE. Os alunos, de forma unânime, apontam a revista como o ponto negativo do colégio, porém, dois dos entrevistados também reconheceram a impossibilidade do funcionamento da escola, sem o controle estabelecido pelos agentes socioeducadores.

M: Da escola, mudar alguma coisa?

E: É.

M: Tirava só os agentes mesmo.

E: Só os agentes?

M: Só os agentes do DEGASE mesmo.

E: E você acha que ia dar pra escola funcionar bem sem os agentes?

M: Se a escola não fosse aqui dentro, ia dar pra funcionar na moral. Se a escola não fosse aqui dentro, tirava só os funcionários do DEGASE mesmo.

E: Mas a escola é aqui dentro. Sem os funcionários dá pra funcionar a escola?

M: Não ia dar não. Aí claro que não ia dar.

(Informação verbal, 2010)

E: Então você tem um bom relacionamento com professores, diretor?

J: Com certeza. Tenho. Eu não tenho nada contra ele não, que até então eles estão fazendo o serviço deles, é o trabalho deles, não tá

atrapalhando, é igual a funcionário. Também não tenho nada a dizer contra os funcionários. Certo que ninguém vai se relacionar com funcionário, pra, pra nós eles são polícia, mas é o trabalho dele, não foi ele que botou nós aqui dentro. Por isso que eu faço a minha parte. (Informação verbal, 2010)

A escolarização oferecida de forma sistemática e permanente para os adolescentes e a oferta de oficinas profissionalizantes e artísticas para a maior parte deles não são capazes de anular a ideia de castigo. Muitas vezes, a escola também se choca com as questões de ordenamento impostas através de horários rígidos e da postura alienante exigida dos adolescentes por muitos agentes plantonistas.

Como assinala Volpi (op. cit.), as falas abaixo exemplificam a contradição e a ambiguidade sofridas pela experiência de privação de liberdade, principalmente, quando os jovens pensam no futuro:

E: Amanhã já é futuro. Você vai esperar ver as oportunidades lá fora pra decidir o que você vai fazer?

C: É isso, por causa de que eu aqui dentro não posso falar nada pra você, porque eu não sei o dia do amanhã. O dia do amanhã só pertence a Deus.

E: E nesse período que você vai, você está aqui no CAI desde quando?

C: Do ano passado, finalzinho de setembro.

E: De setembro?

C: É

E: Então dão quantos meses aí? (pausa) Nove meses já? Está há nove meses aqui e ainda não deu tempo de refletir? De ver nada disso?

C: Não. Por causa de que eu penso em largar tudo e na mesma hora eu penso em sair matando, dá aquela revolta. A mente está poluída. É o mal e o bem. É o diabinho e o anjo do lado. (Informação verbal, 2010)

J: Sempre tem alguma coisa que incentiva. Nesse momento o que eu quero eu não sei, pelo menos, não, não sei se mudar de vida, né. Mas pelo menos se abrir mão de algumas coisas, tipo, largando, tipo, essa vida do crime, pelo menos seria mais um, pelo menos vejo que é um jeito de tentar mudar, mas (pausa) A minha cabeça ainda tá a mil por hora.

E: Tá numa fase de conflito entre o que você quer...

J: Você às vezes lembra como, pô, quero mudar de vida, quero ser alguém melhor. No outro dia você já lembra. Ah, hoje eu quero matar dez, vinte. É assim que fica. É por isso que precisa de uma ajuda, entendeu? Ah, vamos dizer assim, quando eu acordo de bem com a vida, tranquilão,

que eu sonhei bem, aí não dá vontade de ir pra escola que eu estou bem comigo. Mas aí quando eu já acordo boladão. Eu já falo: pô, vou pra escola que pelo menos lá tem algum motivo pra eu pensar melhor. (Informação verbal, 2010)

A representação de escola para os alunos entrevistados está ligada às relações estabelecidas no interior desta instituição, que são o reflexo de vivências anteriores e de experiências conturbadas em termos de escolarização. Esses jovens são, em geral, tão normais quanto todos os outros da comunidade em que residem. Suas relações e experiências de vida, a partir das quais formam suas atitudes e possibilidades de ação, no entanto, não o são. Dentro desse contexto, o C. E. Jornalista Barbosa Lima Sobrinho, apesar de ser visto como um dever, uma obrigação, funciona também como um contraponto à ideia de prisão.

Apesar das críticas relacionadas à revista e ao critério de enturmação dos alunos, o colégio é um espaço onde eles se sentem mais livres, têm oportunidade de refletir e a possibilidade de despertar para a construção de um novo caminho. Portanto, os pontos positivos superam a visão negativa de escola que, a maioria, traz consigo. Comprova-se isso através das declarações dos alunos sobre a obrigatoriedade de frequentar a escola. Todos os entrevistados disseram que, se não fossem obrigados, ainda assim compareceriam às aulas, mas ressaltaram a possibilidade de se sentirem livres para faltar quando desejassem.

Na percepção desses alunos, a escola representa certa liberdade, na medida em que eles saem do alojamento (“cela”) para estudar, mas não são obrigados a fazer as atividades propostas. A representação da sala de aula enquanto oposição à cela é muito forte no discurso dos alunos. Eles relatam que é melhor estar na escola do que no alojamento, trancado, sem nada para fazer. O fato de nem sempre participarem das atividades pedagógicas pode estar relacionado ao estado emocional, às perspectivas de futuro ou à empatia com o professor, mas também pode significar um pedido de socorro. Os alunos sabem

que, se insistirem na apatia, serão encaminhados para conversar com a diretora ou com a técnica que os assiste. Essa escola que simboliza espaço de libertação, também representa uma forma de distração. É o momento em que os alunos podem se distrair dos problemas, ouvem assuntos novos, confrontam-se com outras realidades.

Mesmo J., que não vê significação nenhuma na escola, já que não pode aprender uma profissão, não terá um emprego garantido, ou seja, o término do Ensino Fundamental não representaria nenhuma mudança prática em sua vida, identifica-se com a escola enquanto representação do desejo pelo sexo feminino e local de distração, “válvula de escape para o tédio”. Nota-se, ainda, que há uma negociação entre J. e a entrevistadora, no sentido de garantir que ele possa falar uma verdade, que supõe contrariar a expectativa da pesquisadora, enquanto professora do colégio.

E: Tá. E aqui no CAI, qual o significado dessa escola pra você?

J: Pra mim?

E: É.

J: Sinceridade?

E: Sinceridade.

J: Nenhum.

E: Nenhum significado?

J: Não teve importância nenhuma.

E: Não teve importância nenhuma?

J: Não tô nem aí pra essa escola aí. (pausa) Não dou nem nota um.

E: Você acha que não adianta de nada estudar aqui?

J: Não adianta mesmo não. Você estuda duas, três matérias, chega lá fora, esquece tudo. Vou falar que, aqui tem tanto problema que não dá nem, pá, assim, escola é, como é que fala? É um, um, é um negócio que você faz mesmo pra ficar longe lá de cima. Você vem, você vem nem com, sei lá como é que se diz? Você vem mais pra se afastar um pouco lá de cima, mas sua atenção não está totalmente naquilo, né? Você tá com atenção mais lá na rua, outro nas professoras, outro no lanchinho que dá na hora do recreio. Mas na matéria mesmo, é muito difícil. Mas tem bastante menor inteligente aí nessa escola.

E: Então pra você a escola representa o que então? Quando você tá

cumprindo a medida aqui, você é obrigado a vir pra escola.

J: O que ela representa aqui? Eu não sei, pô, ela uma:: não sei. Como é que fala? Ela é uma, não sei dizer o que é.

E: O quê? Válvula de escape?

J: É, é isso mesmo, é válvula de escape pra, pro tédio aqui de dentro. É uma hora que você senta, você ali mesmo, querendo ou não você para pra refletir um pouco. Não tem aquela barulhada do alojamento, não tem aquele falatório de funcionário. É só você mais o professor e ele ali falando o que você tem que aprender, mesmo você aprendendo ou não. Se você estiver aprendendo, você, né, tá exercitando a sua mente. Se não, você tá refletindo alguma coisa. Muitos pensam assim. Pra mim é isso. (Informação verbal, 2010)

A escola como local de aprendizagem e reflexão também é citada pelos alunos, já que a maioria demonstra o desejo de continuar os estudos. No entanto, a falta de perspectiva de futuro faz com que o estudo fique em segundo plano, mesmo para aqueles que demonstram desejo de aprender. Nesse caso, o que se destaca como incentivo para a participação nas atividades pedagógicas diárias é o elo que o aluno estabelece com o professor, através do fortalecimento dos vínculos afetivos e negociações constantes. Veja o exemplo seguinte.

D: Tipo assim, tem uns professor que nunca faz o nosso tipo, certo? Professor que chega novo assim já pensa que tem que ser no ritmo dele. Não é que nós tenta colocar o nosso ritmo. Mas tem que ser do ritmo que ajuda eu e ele ao mesmo tempo. Oh, tem uns professor que não admite que nós faz uma cartinha dentro de sala, já quer, pá, chamar os agentes, pá, já quer tipo atrasar o nosso lado. Esse professor nós não bate de frente não. Nós também, tipo, não faz tudo que ele quer, mas também não critica ele, tipo, não discute, nós não arruma caozada, só também não faz o que ele quer.

E: E que mais despertou o teu interesse nessa escola?

D: O que mais despertou? O carinho das professoras. (Informação verbal, 2010)

Em razão de uma grande carência afetiva, seja por motivos decorrentes da infância, seja pelo afastamento de suas famílias, os alunos requisitam muita atenção. Eles valorizam o professor

que dialoga e os respeita, principalmente, porque a maioria não cultivou um bom relacionamento com os professores anteriores, como evidencia a fala de W.: “Que a escola lá de fora tudo ia pro papel assinar. As professoras não eram muito educadas. As daqui já são educadas, elas respeitam, igual nós trata elas” (informação verbal, 2010). É nessa linha da Pedagogia da Presença que Costa afirma a importância do educador como apoio de relevância decisiva para que o jovem possa trilhar um novo caminho.

Do início ao fim, a vida de cada um de nós se traduz num desejo constante de presença. Quando estes vínculos não existem, ou são demasiado frágeis, todo dinamismo se esvai. A vida torna-se absurda e vazia de sentido e a conduta se deteriora e degrada cada vez mais. (COSTA, 1991, p. 42).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados obtidos, ressaltamos que qualquer tipo de generalização em relação à escolarização realizada nas unidades socioeducativas de internação do Rio de Janeiro é prematuro, face às peculiaridades existentes em cada uma delas. Porém, eles podem retratar, ainda que parcialmente, o sentido atribuído pelos adolescentes à escola no regime de privação de liberdade e apontar caminhos para pesquisas futuras.

Conforme assinala Hall (2006), o processo de construção da identidade não é estável, predizível ou unificado. Se os processos sociais que nos constituem, num mundo globalizado, já são por si só fragmentados e fragmentadores, não podemos desconsiderar o impacto disso na vida dos adolescentes em questão. Portanto, a compreensão de que o ato infracional não é constitutivo do sujeito contribui para a superação de estigmas e preconceitos. Estamos diante de um ser “em condição peculiar de desenvolvimento” que cometeu um ato infracional, dentre outras experiências de vida.

Diante dessa perspectiva, muitas vezes, o próprio adolescente surpreende-se com a superação da dualidade vivenciada por ele (ser bandido x ser aluno) para dar lugar,

sobretudo, ao sujeito aprendente. É a descoberta de uma face que havia sido sufocada, na maioria dos casos, pelo histórico negativo em relação à sua trajetória escolar anterior à internação no CAI-Belford Roxo.

A permanência no C. E. Jornalista Barbosa Lima Sobrinho, durante o cumprimento da Medida Socioeducativa, permitiu aos alunos entrevistados fazerem as pazes com a escola, no caminho de retomada da escolarização formal, conforme indicam as suas falas. Eles demonstraram uma mudança no olhar sobre a escola no Sistema Socioeducativo, em relação às suas expectativas iniciais, percebendo a sua importância no cotidiano da internação, principalmente como espaço de oposição à ideia de prisão. Mesmo com as ambiguidades presentes no contexto escolar, principalmente em relação às regras disciplinares estabelecidas, a sala de aula é vista de forma positiva pela maioria entrevistados: um lugar acolhedor, que representa distração, respeito e possibilidade de aprendizagem.

Por isso, a escola no Sistema Socioeducativo deve lutar por sua centralidade e assumir seu papel dentro de um projeto de Socioeducação para os adolescentes privados de liberdade. Ela não pode se eximir da necessidade de adaptação curricular, levando-se em conta os anseios dos educandos.

Enfim, se nós sonhamos com uma sociedade mais justa, mais igualitária e plural, temos que pensar nesses adolescentes e jovens que cumprem Medida Socioeducativa de Internação, e numa forma de incluí-los socialmente, o que passa, necessariamente, pela construção de uma Educação que atenda às suas especificidades. Passar a ouvir as muitas vozes e perceber os diversos olhares que esses sujeitos possuem é um caminho para compreendê-los melhor e, a partir daí, buscar políticas educacionais e práticas pedagógicas mais adequadas.

Apesar das dificuldades, precisamos acreditar no ser humano e em sua capacidade ilimitada de sonhar. No dizer do poeta Mario Quintana (2005, p. 937), “Uma vida não basta

apenas ser vivida: também precisa ser sonhada”. Despertar esse sentido em todos os atores do processo educacional, bem como o desejo de pertencimento à comunidade escolar são de suma importância na transformação das práticas educativas, numa perspectiva inclusiva. Mudar a realidade não é fácil, mas são as utopias que nos impulsionam, que dão sentido à nossa trajetória e à nossa própria vida.

REFERÊNCIAS

CANDAU, V.;SACAVINO, S. (orgs.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COSTA, A. C. G. **Por uma pedagogia da presença**. Brasília: Ministério da Ação Social, 1991.

Brasil. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 6ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IPEA/MJ - DCA. (2003) Mapeamento Nacional das Unidades de Aplicação de Medidas de Privação de Liberdade ao Adolescente em Conflito com a Lei. Apresentado no XXXIII FONACRIAD, Brasília.

LACERDA, P. M. **De perto ninguém é anormal**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 2006.

LIMA, M. C. S. **O significado da escola em uma unidade Socioeducativa de Privação de Liberdade: o olhar dos sujeitos da aprendizagem**. Monografia apresentada no curso de Especialização em Educação e Inclusão: Desafios Atuais para a Escola. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 2010.

QUINTANA, M. "Lili inventa o mundo". In: QUINTANA, M. **.Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

SANTOS, M. A. da C. **O choque das instituições**: a cultura escolar no sistema socioeducativo do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

VOLPI, M. **Sem liberdade, sem direitos**: a expectativa de privação de liberdade na percepção dos adolescentes em conflito com a lei. São Paulo: Cortez, 2001.

A APROPRIAÇÃO DA INFORMAÇÃO NO AMBIENTE SOCIOEDUCATIVO: A LEITURA FEITA PELO DESENHO

Danielle Torres de Souza Alves
Mara Helena Forny Mattos Filha

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é analisar a apropriação da informação pelos adolescentes do sexo masculino, nos ambientes de internação provisória no Centro de Socioeducação Dom Bosco (CENSE Dom Bosco) e de semiliberdade no Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente de São Gonçalo (CRIAAD-SG), do Novo DEGASE, a partir dos desenhos feitos após atividades de leitura.

Atuando como bibliotecárias concursadas desde 2013, lotadas nas referidas unidades, notamos que a leitura nos ambientes socioeducativos, além do caráter inovador, é de extrema relevância. Entretanto, observamos através dos atendimentos iniciais, grande resistência por parte dos adolescentes em relação à leitura. Isso pode ocorrer, em alguns casos, devido à dificuldade de compreensão a respeito do que está sendo lido ou pela baixa escolarização, ou pela ausência do hábito de ler, ou ainda pela falta de contato com o livro.

Tais particularidades acabaram gerando desafios para nossa atuação profissional. Primeiro lugar, por causa do foco da formação adquirida na graduação, a maior parte dela voltada para o domínio de técnicas de administração, organização e representação da informação e pouco para o trabalho de incentivo à leitura. Apesar disso, acreditamos que a nossa atuação ultrapassa os limites do domínio de técnicas de organização, sendo estas entendidas como atividade meio e não como atividade fim do trabalho de um bibliotecário. E, em segundo lugar, devido à necessidade em alinhar as práticas de leitura com outras atividades de interesse destes jovens nas unidades onde cumprem MSEs, como: desenho, pintura, artesanato, filmes e trabalhos desenvolvidos em parceria com a equipe pedagógica em datas comemorativas e feriados.

Com esses desafios em mente, decidimos abraçar a causa do trabalho de incentivo à leitura e, à medida que passamos a praticar tal atividade junto aos adolescentes, notamos que alguns deles recorrem ao desenho como forma de explicitar seus pensamentos e ideias, mediante o contato com as informações contidas nos livros, uns copiam, e outros aproveitam os desenhos para recriar histórias, bem como para contar um pouco das suas vidas. A partir disso, notamos a necessidade de recorrer aos livros ilustrativos com a finalidade de estimular a resposta do adolescente, de modo a incentivá-los à reflexão e à construção de um projeto de vida que dê oportunidade para estes criarem uma nova narrativa em suas trajetórias.

Dito isso, partimos do princípio de que a prática desses jovens de desenhar possa se configurar como uma das formas de apropriação da informação feita do livro. Trabalharemos este tema sob o olhar da Ciência da Informação (CI), área interdisciplinar que tem entre as ocupações estudar desde como a informação é criada até o seu papel social. No caso do Novo DEGASE, acreditamos que a apropriação da informação pode contribuir para a inclusão social destes jovens, visto que a informação contida na leitura, seja da palavra ou de imagem, pode ter o poder de transformar vidas.

Visando o desenvolvimento textual, além da introdução e das considerações finais, trabalharemos da seguinte forma: leitura e apropriação da informação por imagens de livros, em que são apresentados conceitos e reflexões; apropriação da informação por meio de desenhos: adolescentes de internação provisória e semiliberdade, com exposição e análise dos desenhos feitos nas unidades.

LEITURA E APROPRIAÇÃO DA INFORMAÇÃO POR IMAGENS DE LIVROS

Para maior clareza do tema apropriação da informação, convém destacarmos primeiro o conceito de leitura. Esse conceito ganha sentidos e aplicabilidade em diferentes ambientes e áreas.

Orlandi (1988), pesquisadora da área de Linguística, apresenta quatro sentidos para definição de leitura. A primeira, dentro da perspectiva mais ampla, está relacionada à “atribuição de sentidos”. A autora considera que, “diante de um exemplar de linguagem, de qualquer natureza, tem-se a possibilidade da leitura”, podendo ser utilizada tanto para a oralidade quanto para a escrita. A segunda definição apresenta que a leitura pode significar “concepção”, referindo-se à leitura de mundo. Já a terceira definição estabelece que a leitura, no sentido acadêmico, pode ser apresentada como construção de aparato teórico e metodológico. E por fim, a quarta definição, relacionada à escolaridade, diz que a leitura está vinculada ao processo de alfabetização, o indivíduo aprender a ler e escrever, fazendo parte do processo de aprendizagem formal.

Apresentamos também o conceito de leitura dentro da área Ciência da Informação (CI), através do tema, que segundo Almeida Júnior (2009, p.99):

A leitura – aqui entendida como leitura informacional, ou seja, a que está presente quando da apropriação, por parte do usuário, da informação que resultará em alteração, em transformação de seu conhecimento – é vista como imprescindível na apropriação da informação e, portanto, constitui uma das principais atribuições do profissional da informação, independentemente do equipamento informacional em que atua, dos suportes com os quais lida e das inúmeras linguagens que utiliza para disseminar informações.

A apropriação da informação, segundo Miglioli e Souza (2014, p.1224):

[...] depende do processo de transferência de informação, ampliando sua aplicação para o momento em que o usuário passa a apreender a informação, não apenas recebê-la. Se o usuário toma a decisão de usar a informação e supre suas necessidades informacionais, a apropriação foi efetivada. [...] é condição necessária ao receptor para validar a informação acessada. O indivíduo possui a habilidade de incorporar uma informação, como coisa, e organizá-la em suas capacidades mentais, atribuindo-lhe interpretações individuais, que finalmente se transformará em uma unidade de conhecimento.

A partir das definições acima feitas por Orlandi (1988), usaremos as concepções de atribuição de sentidos, em que a autora considera que um exemplar de linguagem, de qualquer natureza, possibilita a leitura; a leitura de mundo, que segundo Freire (2010) precede a leitura da palavra; o conceito de leitura informacional, como elemento presente na ocasião da apropriação, que altera e transforma o conhecimento do indivíduo, como propõe Almeida Júnior (2009); apropriação da informação, processo que, para se efetivar, o indivíduo precisa apreender, decidir usar, e validar a informação acessada, conforme destacam Miglioli e Souza (2014).

A partir das conceituações acima expostas, nos propomos a compreender a apropriação da informação que os jovens em privação de liberdade fazem a partir da leitura de livros de imagens, considerando que as ilustrações contidas nesses suportes informacionais estimulam os adolescentes a entrar no universo da história mediada e a produzir sentido a partir delas, ampliando o alcance da leitura para todos os jovens, inclusive aqueles que têm dificuldade de compreensão da leitura e aqueles que não sabem ler.

O livro de imagem não é um mero livrinho para crianças que não sabem ler. Segundo a experiência de cada um e das perguntas que cada leitor faz às imagens, ele pode se tornar o ponto de partida de muitas leituras, que podem significar um alargamento do campo de consciência: de nós

mesmos, de nosso meio, de nossa cultura e do entrelaçamento da nossa com outras culturas, no tempo e no espaço (CAMARGO, 1995, p.79).

Assim sendo, entendemos que o ato de dialogar com as figuras dos livros oportuniza esses jovens quererem a expressar sentimentos como ansiedade, medo, carência, desejo de mudança, entre outros. Alguns deles apropriam-se da informação por meio de desenhos, como forma para melhor expor os seus entendimentos da história apresentada, bem como da sua leitura de mundo. A seguir, falaremos sobre as experiências de leitura em duas unidades do Novo DEGASE.

APROPRIAÇÃO DA INFORMAÇÃO POR MEIO DE DESENHOS: ADOLESCENTES DE INTERNAÇÃO PROVISÓRIA E SEMILIBERDADE

O Centro de Socioeducação Dom Bosco (CENSE Dom Bosco) e o Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente de São Gonçalo (CRIAAD-SG), do Novo DEGASE, apesar de serem unidades com finalidades diferentes, sendo a primeira de internação provisória e a segunda de semiliberdade, assemelham-se em alguns pontos em relação às práticas e aos desafios com os trabalhos das bibliotecárias realizados nesses ambientes.

Ao iniciar os trabalhos no Sistema Socioeducativo, nos deparamos com um ambiente totalmente diferente do que estávamos acostumadas a atuar. Para alcançar o nosso objetivo final, que é incentivar o hábito da leitura, tivemos que lidar com alguns desafios. O primeiro que enfrentamos diz respeito a certa rejeição à leitura por parte dos adolescentes. Observamos que isso ocorreu e ocorre devido às dificuldades de compreensão da leitura, possivelmente causada pela falta do hábito de ler e do analfabetismo.

O segundo desafio refere-se à inadequação das obras literárias em relação ao perfil do público atendido. Notamos que as obras disponíveis nas duas unidades não contemplavam a demanda dos jovens ali internados. Para solucionar este

problema, estamos recebendo doações de livros de literatura infanto-juvenil, de instituições como a Biblioteca Parque Estadual do Rio de Janeiro, Biblioteca Nacional, bibliotecas comunitárias, entre outras.

Apesar desses desafios, encontramos nessas unidades ambientes propícios para a promoção da atividade de leitura junto aos adolescentes, devido à própria condição de privação de liberdade que os distancia da família, dos amigos e que limita o universo do adolescente. Surgiram então, algumas perguntas: como atrair o adolescente à leitura? Que tipo de livro ele vai gostar de ler? Que sentimentos a leitura pode lhe trazer? Estas perguntas foram respondidas aos poucos através da prática. E em cada atividade realizada, começamos a observar os adolescentes a produzir peças de artesanato, pinturas e desenhos. Neste último caso, vimos que este recurso é usado como forma de responder à leitura feita, e, portanto, a apropriação da informação se efetiva.

Após um pouco da exposição dos conceitos apresentados no texto, buscaremos confrontar a teoria com a prática, a partir das análises dos desenhos feitos pelos adolescentes, visando identificar as seguintes categorias: atribuição de sentidos e leitura de mundo; leitura informacional e apropriação da informação.

CRIAAD SÃO GONÇALO

Para melhor compreensão dos desenhos feitos, convidamos a conhecer, sucintamente, as características do ambiente onde os jovens ficam internados. O CRIAAD SÃO GONÇALO é uma das unidades do Novo DEGASE que cuida do cumprimento de Medida Socioeducativa de Semiliberdade. Possui um espaço físico pequeno, com capacidade para 32 adolescentes. Uma parcela dos jovens que recebe progressão de medida vai para essa unidade de semiliberdade ou outros CRIAADs para concluir o seu período de internação por um tempo de três meses. Dentre os benefícios desta medida, está a possibilidade dos meninos

trabalharem, fazerem cursos, estudarem fora da unidade e irem para suas casas no final de semana.

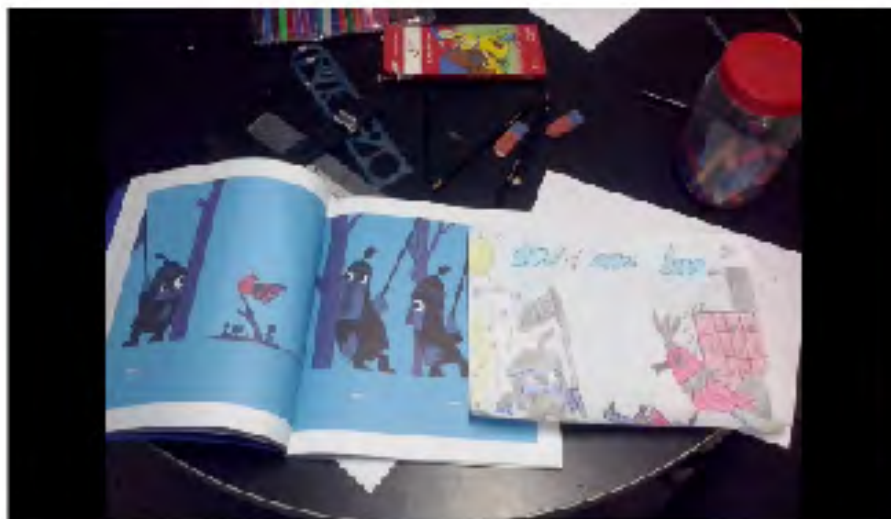
A participação dos adolescentes em atividades externas e internas também faz parte do cumprimento da Medida Socioeducativa de Semiliberdade. Como parte da atividade interna proposta pela bibliotecária, foi solicitado aos adolescentes, após atividade de leitura, como trabalho sobre o dia do índio, que escolhessem livros com imagens que os fizessem lembrar-se de índios. Depois de feitas as escolhas, foi pedido que eles escrevessem ou reproduzissem o desenho do livro escolhido e depois desenhassem junto com a figura do índio, algum elemento do dia a dia de que eles mais gostam. A ideia da atividade era sinalizar o convívio do índio com objetos usados pelo homem branco, conforme mostram as duas figuras a seguir:

FIGURA 1- Desenho reproduzido do livro Piqui e uma aventura além da mata.



FONTE: O autor

FIGURA 2- Reprodução do desenho do livro Ssshiiiiii



FONTE: O autor

Observando os livros escolhidos, podemos reparar que apesar de uma proposta pré-definida, os desenhos reproduzidos apresentam leituras diferentes. Em ambos os casos, foi possível a atribuição de sentidos para representar os índios. No primeiro desenho, a representação indígena está mais objetiva, com destaque para as características físicas de um menino. No segundo desenho, mais subjetivo, a ênfase está em expor o comportamento deles de sobrevivência, a caça.

Sinalizamos também a ocorrência da leitura de mundo, nesses desenhos. Em primeiro lugar, através das associações físicas e comportamentais à figura do índio. O desconhecimento da figura e da narrativa sobre os primeiros nativos brasileiros teria dificultado a escolha do índio para desenhar. Já o conhecimento prévio de quem é o índio, facilitou a realização da atividade pelos adolescentes. Em segundo lugar, os desenhos feitos de caixas de som e casa possibilitam a agregação de elementos da rotina dos jovens aos desenhos. Consideramos que a leitura de mundo nesses desenhos foi efetivada.

Inferimos que a leitura informacional concretiza-se no momento em que a figura do índio é identificada nos livros pelos adolescentes, e a apropriação da informação ocorre no momento em que os meninos validam, escolhem, representam e usam o índio e suas características, assim como pela inclusão de coisas do dia a dia, como elementos informacionais nos desenhos analisados.

Em conclusão desta análise, chamamos atenção para a presença de nuvens e sol nos dois desenhos que podem nos oferecer informações que os adolescentes desejam expressar. Ousamos apropriar-nos das informações contidas nos desenhos feitos pelos meninos para afirmar que as nuvens e o sol nos remetem à ideia de liberdade, situação tão almejada pelos jovens em cumprimento de Medida Socioeducativa. Entendemos essas figuras como desejo de estarem livres logo.

3.2 CENSE DOM BOSCO

O Centro de Socioeducação Dom Bosco é uma unidade de internação provisória do Novo DEGASE. A internação provisória, por lei, deverá ser cumprida no prazo máximo de 45 dias, sendo que ,dentro deste prazo, o juiz deverá realizar audiências e determinar uma sentença sobre a culpabilidade ou não do adolescente. Apenas se for comprovada a participação do adolescente no ato infracional será aplicada uma Medida Socioeducativa.

A missão da unidade é “acolher, cuidar, acompanhar e orientar os adolescentes em conflito com a lei, assim como seus familiares, oriundos de 92 municípios do estado do Rio de Janeiro” (NOVO DEGASE, 2016). Nesse contexto, os profissionais que atuam no CENSE Dom Bosco precisam se adaptar à alta rotatividade e à imprevisibilidade de permanência do adolescente na unidade.

A partir do entendimento das particularidades de uma unidade de internação provisória, sobretudo quanto ao tempo

de permanência do adolescente na mesma, a biblioteca também precisou adaptar-se a tais limitações. Um exemplo disso são os tipos de obras literárias a serem oferecidas que precisam ser compostas por textos curtos, com muitas imagens, devido à provável impossibilidade de um reencontro com o mesmo adolescente. Este pode ser levado para uma audiência ou encaminhado para outra unidade, enfim, a possibilidade de desenvolver um trabalho contínuo é bastante remota.

No Dom Bosco a bibliotecária busca, através das imagens, sensibilizar os adolescentes acerca de assuntos relevantes para vida e para a sociedade, como: violência, corrupção, uso de drogas, preconceito, ganância, entre outros. Após a mediação de leitura, sempre é estimulado que os adolescentes expressem o entendimento que tiveram acerca do tema abordado através de alguma produção de livre escolha. Entre poesias, músicas, textos, artesanato e desenho, os mais escolhidos são os desenhos como forma de expressão. Para melhor compreensão, a seguir explicitaremos dois desenhos criados a partir da leitura de dois livros diferentes.

Após a leitura e discussão dos livros *O Menino Maluquinho* e *Queremos Paz*, ambos do escritor Ziraldo e protagonizados pelo personagem Menino Maluquinho, os adolescentes foram convidados a reproduzir uma imagem do livro com que eles se identificassem. A escolha desse clássico da literatura infanto-juvenil explica-se pelas próprias características do personagem: um menino esperto, brincalhão e travesso que vive a sua infância intensamente, utilizando as asas da imaginação para criar o seu próprio universo e até mesmo para superar as situações difíceis da vida. Diferente de Maluquinho, os adolescentes em conflito com a lei são muitas vezes levados a pular a etapa da infância e da adolescência, alguns devido ao fato de desde cedo terem que assumir responsabilidade do sustento da família e outros pela iniciação precoce no mundo do crime. Apesar disso, a discussão do livro buscou levar o adolescente à reflexão de que todos nós ainda temos um pouco de criança dentro de nós.

FIGURA 3 - Reprodução do livro *O menino maluquinho*



FONTE: O autor

FIGURA 4: Reprodução do livro *Queremos Paz*



FONTE: O autor

Nos dois casos acima, percebe-se que os adolescentes conseguiram enxergar-se no personagem e dialogaram, cada um da sua forma, com a história apresentada, e estes aspectos os levaram à atribuição de sentido.

No primeiro desenho, o leitor reproduziu a imagem do Maluquinho jogando futebol, pois, segundo ele, é uma de suas brincadeiras prediletas. Analisamos também que o adolescente inseriu elementos do seu cotidiano, segundo a sua leitura de mundo, e dessa forma, além das redes do gol, ele desenhou a comunidade em que vive e retratou a violência através da imagem de um menino andando de bicicleta e a polícia perseguindo-o. Já no segundo desenho do livro, cujo tema principal é a paz, observa-se que o leitor não se aprofundou muito no que diz respeito à criação, porém sua leitura de mundo nos mostra que a paz para ele está condicionada à liberdade.

No momento em que os adolescentes compreenderam a profundidade da mensagem transmitida pelo personagem criado por Ziraldo, deduzimos que se concretizou o que chamamos de leitura informacional. Esta leitura os levou à reflexão a respeito de suas próprias vidas e escolhas e também fez com que eles resgassem, em suas memórias e em seu interior, a alegria de ser criança, tudo isto explicitado através dos desenhos, em que ocorre a apropriação da informação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de incentivo à leitura junto aos adolescentes das unidades citadas torna-se de extrema relevância. A leitura de imagens contribui para o envolvimento destes meninos no processo de criação de sentidos que podem ser variados, já que as imagens em si permitem várias interpretações conforme as experiências do leitor. Entre os diferentes tipos de leitura, conforme visto na parte teórica, pode-se mencionar o envolvimento destes jovens no processo de atribuição de sentidos, leitura de mundo e leitura informacional do que foi lido, seja pela leitura de palavras ou pela leitura de ilustrações de livros. Consideramos que tais tipologias são essenciais para que ocorra a apropriação da informação, no momento da elaboração dos desenhos, pois vimos que é esta a forma encontrada, devido às

dificuldades com a escrita apresentadas por alguns jovens para se expressar, tanto na parte das emoções, como ainda as suas experiências de vida e expectativas quanto ao futuro.

O papel das bibliotecárias no ambiente socioeducativo é o de facilitar os adolescentes na apropriação da informação, seja através de atividades de mediação da leitura, seja por meio do incentivo à explicitação do conteúdo lido através de atividades lúdicas. Cabe, porém, ressaltar que longe de considerarmos os desenhos a única forma para estimular os jovens a expressar os seus entendimentos, trabalhamos no sentido de estimular a apropriação da informação por meio da escrita, respeitando os limites da nossa área e reconhecendo que a realização de um trabalho mais aprofundado nesse sentido requer a participação ativa de um educador, principalmente no que se refere ao processo de alfabetização, o que foge totalmente do escopo profissional da Biblioteconomia.

O propósito deste texto foi tratar do aspecto informacional, assunto que cremos ser pouco abordado no trabalho com os adolescentes. No mais, acreditamos que a atividade de leitura pode influenciar de forma positiva no trabalho socioeducativo, no sentido de levar os jovens à reflexão e à construção de um projeto de vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JUNIOR, O.F. Mediação da Informação e Múltiplas Linguagens. **Pesq. bras. Ci. Inf.**, Brasília, v.2, n.1, p.89-103, jan./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000007770&dd1=36548>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

CAMARGO, L. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: dos saberes necessários à prática educativa. 41. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2010. 148p. (Coleção Leitura).

MIGLIOLI, Sarah; SOUZA, Rosali Fernandez de. Apropriação da informação por surdos no ambiente web. In: ENANCIB, 15., BELO HORIZONTE, 2014. **Anais...** Belo Horizonte, MG: ECI/UFMG, 2014. P.1222-1241. Disponível em: <<http://enancib2014.eci.ufmg.br/documentos/anais/anais-gt3>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

NOVO DEGASE. Centro de Socioeducação Dom Bosco. **Projeto Político Pedagógico**. Rio de Janeiro, 2016.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2008. 119 p.

A SEXUALIDADE NO CUMPRIMENTO DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO: COMO OS ADOLESCENTES SÃO VISTOS NESSE EXERCÍCIO?

Hebe Signorini Gonçalves
Aline Monteiro Garcia
Camila Macedo Martins
Fernanda Bottari L. dos Santos
Letícia de Oliveira Florencio

INTRODUÇÃO

DEGASE é o Departamento Geral de Ações Socioeducativas, órgão do Governo do estado do Rio de Janeiro, criado em 1993, responsável pela execução das Medidas Socioeducativas aplicadas pelo Poder Judiciário, fundamentadas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e regulamentadas pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

A visita íntima é direito do adolescente que cumpre Medida de Internação, desde que ele seja casado ou comprove união estável de acordo com o SINASE (Lei 12.594/2012, art. 68). A mesma lei prevê a garantia de atenção à saúde sexual e reprodutiva (art. 60) e o direito à não discriminação por sua orientação sexual (art. 35). No DEGASE, porém, esses direitos ainda não são, em sua maioria, garantidos.

Através do Projeto Parcerias, inserido em uma unidade de internação masculina na qual são realizados grupos com adolescentes internos e atividades com agentes socioeducativos, pudemos perceber que a temática da sexualidade é de difícil abordagem. Para entender melhor a questão, ouvimos os profissionais dessa unidade para buscar informação sobre o modo como eles percebem e entendem a sexualidade do adolescente que cumpre Medida de Internação.

Para a pesquisa, recorremos à cartografia, método que nos permite o estudo da dimensão processual da subjetividade e sua produção (BARROS e KASTRUP, 2015). Acessamos os processos de produção do objeto de estudo sem negarmos seu contexto histórico nem seu movimento permanente. Nesse contexto, a cartografia possibilitou a análise das relações entre a instituição

socioeducativa, os funcionários e os adolescentes, permitindo-nos seguir as linhas de força dessa produção, acompanhando os processos subjetivos e auxiliando-nos a traçar o mapa dos encontros, dos afetos, das práticas e das tensões que compõem o campo. Em diálogo com a cartografia, valemo-nos ainda de informações colhidas em entrevistas semiestruturadas junto a dez funcionários que atuam na unidade de internação, entre direção, corpo técnico, agentes socioeducativos e professores da escola estadual que funciona no interior da unidade, além da revisão bibliográfica e dos diários de campo do Projeto Parcerias.

A partir da análise desse material, propomo-nos a discutir aqui três questões principais: Qual a importância da sexualidade no processo socioeducativo? Por que a sexualidade é vista principalmente a partir do campo da saúde e de suas consequências negativas? Quem trata da sexualidade no interior do Sistema Socioeducativo?

Não visamos trazer respostas cristalizadas ou esgotar a problemática da sexualidade no sistema socioeducativo, mas oferecer elementos que permitam uma compreensão mais ampla do tema.

AIMPORTNCIADASEXUALIDADENASOCIOEDUCAÇÃO

Nas entrevistas, um fato ganha visibilidade: questionados sobre o vínculo entre o exercício da sexualidade e a Socioeducação, a maioria dos entrevistados não conseguiu estabelecer relação entre os dois processos, negando ou ignorando a importância da sexualidade no contexto da internação. Apesar de reconhecerem que o adolescente tem vida sexual ativa, a importância da sexualidade – e consequentemente da visita íntima – é minimizada. Nesse contexto, uma pergunta se coloca: qual seria a contribuição da sexualidade ao processo socioeducativo? Apenas um entrevistado discorreu sobre a relação entre sexualidade e socioeducação, atribuindo importância a ela:

Entrevistadora: Como você acha que a sexualidade se relaciona com a Socioeducação?

Entrevistado: (...) de muitas maneiras. Você fez uma pergunta que é ampla. Se relaciona porque a gente tá em relação o tempo todo. (...) O que que é sexualidade? É um conceito muito amplo. Tudo que a gente vive (...) a gente tá falando de sexualidade, dessas questões. Independente de onde você esteja, mesmo cumprindo Medida Socioeducativa, você tem direito ao exercício da sexualidade. Claro que condicionado a algumas condições, porque você está institucionalizado.

(...) quando você tá dentro de qualquer instituição, você tá separado dos seus laços afetivos. Então vai ser mais um espaço, além da visita que eles já recebem, de ter essa aproximação, de ter esse contato e até de reativar algum laço que tava fragilizado, não tava tão forte assim. (...) pra que ele possa perceber de outro modo, também, a vida, e como que ele tá vivenciando a dinâmica familiar, ou seja, um namoro, um casamento. Vai tá trazendo um pedacinho lá de fora aqui pra dentro. (...) (Entrevista, julho/2015)

O que nos convoca na fala desse funcionário é a menção ao laço afetivo. A afetividade é a raiz de todo relacionamento humano e a primeira forma de nosso envolvimento com o mundo. Ela influencia o modo como cada ser humano se relaciona consigo mesmo e contribui significativamente para nossa leitura de mundo. O cuidado das emoções é um suporte precioso para a vida equilibrada. Para Freud (apud ENDERLE, 1990, p. 28), “a afetividade é o fundamento de todo o crescimento, relacionamento e aprendizagem humana”.

No caso dos adolescentes privados de liberdade, muitos laços afetivos se fragilizam ou desfazem devido à escassez de contatos com a família, amigos e companheiras. O ato da internação marca o início desse distanciamento. A sexualidade é um dos vieses que possibilita a manutenção e o fortalecimento dessa ligação com o exterior, no interior do espaço socioeducativo.

Entretanto, a conexão entre sexualidade e Socioeducação não reside apenas nos laços afetivos: há também a questão da autonomia. Como alerta Mattar (2008), na visita íntima para o adolescente sob tutela do Estado o respeito à autonomia desse

jovem é um dos pontos mais controversos, pois exige que os agentes públicos decidam a idade a partir da qual o jovem pode optar por manter relações sexuais saudáveis. Ou seja, quando ele passa a compreender a importância do planejamento familiar e da prevenção contra doenças sexualmente transmissíveis, e o valor de compartilhar com a parceira (ou parceiro) uma sexualidade que atenda ao princípio da dignidade da pessoa humana e do respeito à integridade e à liberdade do outro.

A autora coloca um elemento para reflexão: como deve dar-se o exercício gradual da autonomia diante do “descompasso entre a instalação de relações afetivo-sexuais, geradoras de autonomia pessoal – engendrada pelo aprendizado relacional de gênero, pela construção de si como sujeito –, e as novas condições sociais que possibilitam sua independência”? (BRANDÃO, 2004, apud MATTAR, 2008, p. 82). Para os adolescentes de que falamos, a condição de internação é marcada pelo convívio com outros adolescentes em situação similar, bem como com os demais atores que compõem o sistema, como técnicos, agentes socioeducativos e professores. O espaço de comunhão com familiares e parceiras (sejam namoradas ou esposas) torna-se limitado. E em um ambiente que restringe a autonomia pessoal – limitando escolhas, cerceando a vontade e a liberdade – é gritante o descompasso entre a internação e a dinâmica das trocas sociais estabelecidas por esses adolescentes antes de ingressarem no Sistema Socioeducativo. A autonomia desse jovem é um vazio a ser preenchido, o que se agrava se sua sexualidade não é contemplada, ou nem mesmo considerada.

Uma das justificativas para negar a relevância da sexualidade na Socioeducação é a hierarquização dos direitos. Durante as entrevistas utilizamos como disparador o não cumprimento do direito à visita íntima, valendo-nos do disposto nos artigos 35, 60 e 68 do SINASE. Embora a visita íntima não esteja implantada no DEGASE, um grupo de trabalho composto técnicos das diversas unidades de internação discute a sexualidade na perspectiva de sua implementação. Ainda assim, para alguns dos entrevistados

a visita íntima não deveria ser uma prioridade do DEGASE:

Então, sempre que eu ouço falar da história da visita íntima, eu tenho uma certa resistência. Não porque eu ache que eles não tenham esse direito, que eles não possam exercer a sexualidade deles, mas porque eu acho que existem tantas outras questões muito mais graves e que não são atendidas, que a visita íntima vira a cereja do bolo, entende? A questão da violência institucional é muito mais grave do que pensar em como fazer a visita íntima. As questões das instalações e das condições de insalubridade são muito mais importantes do que a visita íntima. Poder ter um trabalho efetivo de atendimento... Tem tanta coisa complicada a ser pensada que eu não sei como você pensaria a visita íntima nesse contexto institucional que a gente vive hoje. (Entrevista, julho/2015)

As falas dos entrevistados evidenciam a hierarquização dos direitos. Segundo sua lógica, os direitos à educação, à saúde e ao atendimento técnico e a melhoria do espaço físico deveriam ser pensados em primeiro plano. A visita íntima é tomada como um “bônus” e um complemento, não como elemento constituinte do processo socioeducativo. Raciocinando com Armas (2008), levantamos a hipótese de que a relutância em reconhecer a sexualidade como direito na Socioeducação esteja relacionada a seu público-alvo – majoritariamente jovens pobres.

Por que é tão difícil falar sobre a sexualidade e o prazer das pessoas pobres? (...) Esse foco estreito fica ainda mais acentuado quando os temas relacionados aos direitos sexuais são vistos e tratados como sendo “adicionais” aos “temas reais e importantes” do desenvolvimento, como habitação, educação, emprego, etc. Em consequência, embora os direitos sexuais já estejam em circulação no discurso do desenvolvimento, raramente são traduzidos em políticas claras e específicas. (ARMAS, 2008, p.59)

O que esse fragmento textual denuncia é o sub-lugar que as questões da sexualidade e do prazer ocupam no cenário social, principalmente no que tange a determinadas categorias – pobres, mulheres, homossexuais e adolescentes. Para o autor, a hierarquização de direitos é equivocada, uma vez que:

[...] a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (Viena, 1993) declarou que todos os direitos humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados. A comunidade internacional deve tratar os diferentes direitos humanos com a mesma ênfase. (ARMAS, 2008, p. 63).

Assim, o direito à sexualidade é tão importante quanto os ditos “direitos básicos”: educação, saúde, profissionalização, etc. Aos adolescentes privados de liberdade está cerceado o direito à liberdade, assegurados todos os demais, inclusive o direito ao exercício da sexualidade.

Concluimos, portanto, que a importância da sexualidade na adolescência – e no campo socioeducativo – emana do coengendramento dos planos da autonomia e do afeto e na influência destes sobre a construção de si e das relações sociais. Sexualidade é relação, consigo e com o outro, e como tal não deveria ser tolhida. O trato da sexualidade deve ser educativo, não coercitivo ou impeditivo. Assim, a mesma não deve ser vista com menor grau de relevância no processo socioeducativo, mas sim equiparada aos demais direitos dos adolescentes e, por isso, é necessário que todos aqueles envolvidos com a Socioeducação se comprometam com sua garantia.

A SEXUALIDADE NO CAMPO DA SAÚDE

Nas entrevistas, outro aspecto destaca-se: a sexualidade adolescente é entendida, principalmente, a partir do campo da saúde e de seus efeitos negativos, como DSTs, gravidez precoce e abusos sexuais. A sexualidade é vista como desencadeadora de uma série de consequências negativas tanto para a vida do adolescente, quanto para a sociedade em geral. A temática não traduz uma particularidade da instituição, mas sim a forma como a sexualidade de crianças e adolescentes vem sendo tratada de modo geral. Como Leite (2009), acreditamos que debater direitos sexuais é acompanhar um processo recente, ainda em construção,

relacionado a diferentes conjuntos de atores.

Foucault (1977) mostra que, a partir do século XVIII, nascia uma tecnologia do sexo completamente nova, não mais sob o controle da instituição eclesiástica, mas traduzida pela pedagogia, medicina e economia. Ao tornar-se questão de Estado, a sexualidade passa a permear todo o corpo social, e cada um de seus indivíduos, convocados a colocar-se em permanente vigilância (FOUCAULT, 1977). Neste contexto, a medicina situa a sexualidade a partir das exigências normativas, transformando o que antes era posto pela Igreja como questão de morte e castigo eterno, em problema da vida e da doença (FOUCAULT, 1977).

(...) não somente o sexo podia ser afetado por suas próprias doenças, mas, se não fosse controlado, podia transmitir doenças ou criá-las para as gerações futuras; ele aparecia, assim, na origem de um capital patológico da espécie. Daí o projeto médico, mas também político, de organizar uma gestão estatal dos casamentos, nascimentos e sobrevivências; o sexo e sua fecundidade devem ser administrados. (FOUCAULT, 1977, p. 112).

Em paralelo, o século XIX passa a postular a adolescência como um período turbulento, permeado por conflitos sexuais, vividos “obrigatoriamente” de forma conturbada e irresponsável (GONÇALVES; SERENO; SILVA, 2014). A junção destes dois conceitos – sexualidade e adolescência – resultou em uma legislação que aborda os direitos sexuais dos adolescentes apenas quando há algum tipo de violação. Desta forma, o direito de crianças e adolescentes à sexualidade é compreendido, sob o ponto de vista legal, apenas a partir de seus efeitos negativos. Como nos propõe Leite (2012), é preciso refletir sobre como os direitos sexuais colocam em xeque a ideia dos adolescentes enquanto sujeitos de direitos, e como este silenciamento impede o exercício saudável da sexualidade, ou seja, como elemento de constituição e autonomização dos sujeitos.

Nas entrevistas, foi possível notar que sexualidade e educação sexual são vistos como essencialmente diferentes. Uma

vez que os direitos sexuais não são reconhecidos como direitos dos adolescentes, o trato de sua sexualidade fica reduzido ao cuidado com seus efeitos negativos. Perguntados sobre a forma como a instituição trata a sexualidade, a maioria dos profissionais cita os cursos sobre DSTs e gravidez precoce. Fica claro então que o debate sobre a sexualidade adolescente se limita ao repasse de informações, através de uma perspectiva controlista dos comportamentos sexuais e reprodutivos (GONÇALVES; SERENO; SILVA, 2014).

Convidados a pensar formas alternativas de tratar a sexualidade, grande parte dos entrevistados responde não saber como o tema se articula à Socioeducação, verbalizando inclusive que a discussão sobre a sexualidade poderia ser maléfica aos adolescentes. Os discursos reforçam uma concepção de adolescência vinculada a instintos e a hormônios, determinada, portanto pelo biológico. A sexualidade estaria submetida a uma força diante da qual o adolescente é vulnerável e que precisa, por isso, ser controlada (LEITE, 2012). A visita íntima poderia representar um problema, não uma solução, por “estimular” esta “força biológica”.

Então, talvez, sexualidade para esses jovens não ajudaria em nada, muito pelo o contrário, poderia atrapalhar – e muito – o desenvolvimento deles aqui. Deveria ter, sim, orientação sexual. (Entrevista, julho/2015)

Some-se a isso a posição predominante que não reconhece os direitos sexuais como universais ou equânimes (GONÇALVES; SERENO; SILVA, 2014), verbalizada através de falas que apontam os adolescentes como imaturos e por isso sem condição de usufruir seus direitos sexuais. O fato de muitos adolescentes já terem filhos foi bastante convocado para demonstrar sua irresponsabilidade e despreparo com relação ao tema.

Eu sou contra. Acredito que eles não têm maturidade o suficiente para ter uma visita íntima. O adolescente não está preparado para isso, até por conta de uma questão de educação sexual mesmo. Eles não foram

educados. A maioria dos meninos aqui de treze, catorze anos já têm filho. E têm filho com uma menina hoje, um filho com outra uma menina amanhã... Eles não têm maturidade para ter uma vida sexual ativa. (Entrevista, julho/2015)

Segundo Leite (2012), os programas de saúde e educação reforçam a ideia de irresponsabilidade e desorientação no tange à sexualidade destes adolescentes, justificando uma política de tutela. A autora lembra que o campo dos Direitos Humanos sempre esteve mais ligado aos casos de violação, o que torna difícil afirmar os direitos sexuais como Direitos Humanos nas sociedades modernas. A perspectiva da violação funciona como uma “parede de vidro” (LEITE, 2012, p. 100), o limite até onde a discussão sobre a sexualidade de crianças e adolescentes pode ir. Isso dificulta a construção de políticas públicas que tomem o adolescente como capaz de escolhas e detentor de direitos sexuais.

De fato, a maioria das legislações e políticas públicas nacionais trata os direitos sexuais de crianças e adolescentes a partir de suas violações. Como consequência, tem-se uma política de atendimento ao público infanto-juvenil marcada pelo eixo da proteção em detrimento do direito (GONÇALVES; SERENO; SILVA, 2014). Além disso, a sexualidade não é articulada às demais dimensões da vida do adolescente, o que, em certa medida, nega sua existência. Leite (2012) destaca que essas dificuldades estão ligadas à inabilidade dos profissionais em lidar com o tema, dados os preconceitos que revestem a sexualidade. Em consonância com a autora, percebemos que a existência de relações sexuais entre os adolescentes durante a internação é reconhecida por grande parte dos funcionários, mas isso não é discutido por representar um tabu tanto para eles, quanto para os adolescentes. Estes episódios só aparecem no momento em que ocorre algum tipo de abuso, ou seja, uma violação dos direitos sexuais.

Então, estava aparente no sentido de que achávamos um lençol na comarca – que eles chamam de comarca, os próprios adolescentes

fazendo relatos de que estava acontecendo... Mas muito pelo viés da violência, e não de algo deliberadamente consentido. (...) Não tem onde extravasar, de uma certa forma... Eu acredito que aconteça, sim, de alguma forma. Mas, se acontece, é algo muito velado, escondido e com muita proibição e, se alguém souber, há uma punição severa para isso. (Entrevista, julho/2015)

Apesar de reconhecer o relacionamento sexual entre os adolescentes, não há distribuição de preservativos. Como Camuri, Sereno, Zamora e Quintana (2012), apontamos para a contradição aqui colocada: se a relação sexual é reconhecida e se as políticas públicas e a legislação garantem o exercício da sexualidade, porque não distribuir preservativos?

QUEM TRATA DA SEXUALIDADE?

Segundo o art. 70 do ECA, “é dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente” (BRASIL, 1990). O art. 101 garante a condição de sujeitos de direitos, inclusive dos adolescentes que cumprem medidas. Sendo assim, propusemo-nos a investigar quem trata do direito à sexualidade dentro na unidade de internação. E, com as entrevistas, percebemos um distanciamento quase generalizado do tema da sexualidade. A grande maioria dos entrevistados não se diz responsável pelo trato da sexualidade, seja pela hierarquização dos direitos seja pela divisão de funções no espaço socioeducativo.

Eu particularmente não puxo esse assunto não é por vergonha. É porque eu acho que existem temas melhores pra tratar com eles, conselhos pra dar pra eles (...). Acho que tem muitos assuntos que eu posso falar com eles que vão contribuir mais do que a sexualidade em si. (Entrevista, julho/2015)

Um grupo de trabalho foi criado para discutir a visita íntima na internação. Segundo Silva e Zamora (2014), a primeira reunião desse GT aconteceu em 2012. Em encontros posteriores, os trabalhos acolheram representantes de diversas categorias profissionais do DEGASE, assim como profissionais do Tribunal de Justiça, da Coordenadoria de Defesa de Direitos da Criança e do Adolescente, da Secretaria Estadual de Saúde, do Conselho Estadual de Defesa da Criança e do Adolescente do Rio de Janeiro e da Secretaria de Estado de Assistência Social e Direitos Humanos. O documento que resultou desses encontros foi então “uma produção coletiva que se deu de forma transdisciplinar, voltada à garantia de direito de pessoas em desenvolvimento, em processo socioeducativo” (SILVA; ZAMORA, 2014, p. 7). O Programa Visita Afetiva, proposto pelo GT, garante a participação das equipes técnicas e a construção de uma Comissão Técnica Interdisciplinar, com profissionais das áreas de Saúde, Psicologia, Serviço Social e Direito.

Algumas categorias profissionais não foram convocadas a esse trabalho. A expertise é evocada como justificativa para a atuação singular nos temas referentes à sexualidade. Segundo os entrevistados que não integram a equipe técnica, apenas estes últimos têm a qualificação necessária para orientar os adolescentes e para preparar os funcionários para a visita íntima

Contudo, nas equipes técnicas, responsabilizadas por outras categorias para tratar da sexualidade dos adolescentes, também se observa algum distanciamento: alguns veem o exercício da sexualidade e a visita íntima como direito secundário, a ser atendido depois de outros considerados mais importantes, como escola e saúde.

O tempo de atendimento também foi discutido e parece ter sido agravado pela atual superlotação das unidades, razão pela qual os encontros entre equipe técnica e adolescentes tornaram-se raros e curtos, impossibilitando a exploração de temas considerados mais difíceis, como a sexualidade.

Entrevistadora: Você faz isso? Você conversa sobre [a sexualidade]?
Entrevistado: É isso que eu tô te falando, eu posso fazer, mas não existe muito espaço para fazer porque você precisa ter um caminho mínimo com o garoto. (...) É lógico que isso é uma questão que atravessa a adolescência, e eu adoraria que isso aparecesse nos atendimentos. Acho que seria bacana, me mostraria que tem um trabalho possível de se construir. Mas eu acho que tem várias barreiras antes disso. E outras vezes não, porque tem vários meninos que saem falando sobre isso. Tô tentando lembrar dos meninos que trouxeram isso... Eventualmente os meninos falam disso, sei lá, como a gente fala. Mas eu acho que não tem uma naturalidade, não. (Entrevistas, julho/2015)

O que emerge como relevante é que o tema da sexualidade dentro de uma unidade de internação produz desconforto. Essa constatação corrobora pesquisas recentes que também se referem às dificuldades no trato do tema, o que em parte se deve à suposta desarticulação entre sexualidade e Socioeducação.

Todos os interlocutores afirmaram que a grande maioria das instituições não trata formalmente o tema da sexualidade com os adolescentes, de certa maneira negando essa dimensão da vida deles. (...) Não há uma perspectiva de articular a dimensão sexual a outras na vida dos adolescentes, e essa postura estaria ligada a uma dificuldade dos profissionais em lidarem com o tema. A inabilidade destes, relatada pelos interlocutores, não seria apenas técnica, mas fundamentalmente ética, porque eles estariam imbuídos de preconceitos. (LEITE, 2012, p. 8)

CONCLUSÃO

A partir das entrevistas, buscamos compreender de que forma os adolescentes exercem sua sexualidade durante o cumprimento da medida. O direito à visita íntima foi utilizado como disparador para a discussão, visto que existe atualmente um GT que atua dentro das unidades socioeducativas buscando viabilizar a sua existência. Para tanto, elegemos três vetores de análise: a importância da sexualidade no processo socioeducativo, a sexualidade restrita ao campo da saúde e relacionada aos seus efeitos negativos, e quais os responsáveis pelo trabalhado da sexualidade adolescente.

A maioria dos entrevistados não estabeleceu relação entre o exercício da sexualidade e o processo socioeducativo. Apesar do reconhecimento da vida sexual ativa dos adolescentes, os funcionários não acreditam que ela possa se relacionar à Socioeducação. Acreditamos, contudo, que o exercício da sexualidade traz consigo a manutenção de laços afetivos, parte fundamental do processo socioeducativo. A afetividade influencia a forma como cada sujeito se relaciona consigo e com o mundo, de modo que a inexistência de laços afetivos durante o período de internação pode acarretar consequências negativas a esse processo. A sexualidade apresenta-se, assim, com modo de manutenção dos vínculos afetivos com o exterior durante o período de internação. Além disso, a sexualidade pode ser compreendida como uma possibilidade de construção da autonomia do próprio adolescente, em um espaço onde o exercício de sua autonomia pessoal está bastante comprometido.

A dificuldade do estabelecimento da visita íntima no interior das unidades de internação deriva, especialmente, da hierarquização de direitos como entendida na instituição. Ainda que a visita íntima seja um direito assegurado em lei, acredita-se que existem direitos mais importantes, e por isso a atenção à sexualidade não seria prioritária na Socioeducação.

Destacou-se também a vinculação da sexualidade ao campo da saúde e sua relação com efeitos prejudiciais. Essa visão não traduz apenas o olhar da instituição, mas revela a forma como a temática tem sido abordada pela legislação nacional e internacional. Se a sexualidade não é compreendida como direito básico, seu trato se reduz à educação sexual, ou seja, ao repasse de informações a partir de uma perspectiva normativa da sexualidade. Defendemos, no entanto que a sexualidade excede o campo da saúde, e se relaciona a outros direitos que devem ser igualmente garantidos.

As entrevistas evidenciam, ainda, a dificuldade em lidar com o tema da sexualidade adolescente, endereçando essa função

à equipe técnica. Entretanto, no interior da própria equipe, constata-se o distanciamento do tema, sob a justificativa de que a visita íntima ocuparia lugar secundário na Socioeducação.

O debate sobre o direito dos adolescentes ao exercício da sexualidade ainda é recente, tanto nas unidades de internação como na legislação voltada para a infância e a adolescência. Esse é um aspecto que destaca a necessidade de debater o tema, estar presente nos processos, participando e viabilizando a garantia do direito. É fundamental que a temática seja debatida pelo Sistema Socioeducativo, ensejando sua compreensão ampliada e sua incorporação como parte constituinte da Socioeducação.

REFERÊNCIAS

ARMAS, H. (2008). Explorando os vínculos entre sexualidade e direitos para enfrentar a pobreza. In: CONRWALL, A. e JOLLY, S. **Questões de Sexualidade: Ensaio Transculturais**. Rio de Janeiro: ABIA, 2008. Pp. 59-68.

BARROS, L. P. de e KASTRUP, V. (2015) Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; Virgínia KASTRUP, V. e ESCÓSSIA, L. (org.) **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, pp. 52-75.

BRASIL, Lei 12.594/2012. **Sistema Nacional de Atendimento Sócio-Educativo - SINASE..**

BRASIL, Lei 8.069/1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**.

CAMURI, A.C; SERENO, G.; ZAMORA, M.H; QUINTANA, J. **Direitos Sexuais no sistema socioeducativo do Rio de Janeiro**. Mnemosine, vol. 8, n 1, Rio de Janeiro, 2012, p. 43-71.

ENDERLE, Carmem. **Psicologia do desenvolvimento: o processo evolutivo da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I - Vontade de Saber**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1977.

GONÇALVES, H.; SERENO, G.; SILVA, J. A visita íntima de adolescentes no sistema socioeducativo como dispositivo para

enunciação de questões relativas às sexualidades. In: ABDALLA, J. (Org.) **Delinquência Juvenil, Políticas Públicas e Direitos Humanos**. Rio de Janeiro, Novo Degase, 2014, p. 131-151.

LEITE, V. **A sexualidade adolescente a partir de percepções de formuladores de políticas públicas**: refletindo o ideário dos adolescentes sujeitos de direitos. *Revista Psicologia Clínica*, vol. 24, nº 1, Rio de Janeiro, 2012, p. 89-103.

LOURAU, R. Terceiro encontro: 28.04.93. In: __. **Análise institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1993, pp. 49-74.

MATTAR, L. D. **O exercício da sexualidade por adolescentes em ambientes de privação de liberdade**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 133, jan./abr. 2008.

MOGILKA, M. **Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.25, n.2, p.57-68, 1999.

SILVA, M. T. A.; ZAMORA, M. H. R. N. **Visita íntima no sistema socioeducativo do Rio de Janeiro**: uma construção interdisciplinar. *Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade*, nº 11, Rio de Janeiro, 2014, p. 1-13.

PSICOLOGIA E MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: UMA NOVA DISCIPLINA

Ana Maria Corrêa Martins,
Bruna Falcão,
Dália Carolina Morales,
Ingrid Cerqueira,
Natália Silva,
Patrícia Lemos,
Raquel Leite,
Rejane Dias,
Ruggeri R. Tavares,
Elis Regina Castro Lopes

INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe discutir o aprendizado do Sistema Socioeducativo no espaço da graduação de Psicologia por ser o psicólogo um dos operadores desse sistema, onde sua prática pautasse na garantia de direitos de adolescentes que cumprem Medidas Socioeducativas.

O fazer psicológico neste setor exige do profissional um entendimento da prática de ato infracional pelo adolescente de forma contextualizada. Segundo Teixeira (2006 p.427), “O adolescente autor de ato infracional é antes de tudo um adolescente”, o que significa dizer que este jovem é atravessado por uma história, pertence a um contexto social, possui uma família ou uma história familiar, faz parte de um grupo de amigos, possui desejos e sonhos. Portanto, o ato infracional praticado se constitui apenas como uma parte de sua história e não a sua própria história. Assim, o psicólogo, para dar significado ao ato cometido pelo adolescente, precisa percebê-lo para além do ato praticado.

Do mesmo modo, para um atendimento qualificado, é imprescindível a inserção da família no processo socioeducativo do adolescente, o que evidencia uma compreensão do conceito de família em sua amplitude.

Para além do conhecimento inerente à profissão do psicólogo, faz-se necessário o entendimento das leis e normativas que cercam o terreno das Medidas Socioeducativas, da mesma forma, é fundamental um domínio na esfera dos Direitos

Humanos, entre outras demandas.

Logo, um primeiro contato, ainda na graduação, com essa temática propicia uma formação mais qualificada para os futuros psicólogos que irão atuar nesse contexto. E ainda, através do conhecimento deste campo de saber, oportuniza ao profissional interessar-se em ingressar neste setor.

O PSICÓLOGO BRASILEIRO: HISTÓRIA, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO

Quando falamos sobre a Psicologia no Brasil, não podemos deixar de mencionar que sua história começa muito antes de sua regulamentação enquanto profissão.

Segundo Pereira e Neto (2003, p. 21), no Brasil, a Psicologia não era reconhecida até o início do século XIX. Apesar disso, crescia na elite brasileira o interesse por este novo campo de saber. A chegada da Família Real, em 1808, e a independência, em 1822, foram fatores que contribuíram imensamente para a mudança desse quadro. Assim, com os avanços ocorridos no país em 1830 foram criados os primeiros cursos superiores e sociedades científicas. Dessa forma, inicialmente os saberes psicológicos foram produzidos no interior da medicina e da educação.

A Psicologia no Brasil é apresentada pelos médicos através de suas teses de doutorado e através da criação dos primeiros hospícios para tratar a loucura (1840). No âmbito da educação, a Psicologia surgiu no ensino secundário e principalmente nas escolas normais, através das disciplinas Filosofia, Psicologia Lógica, Pedagogia e Pedagogia e Psicologia. (CRP/ SP, 2011, p.8).

Malvezzi (2010) esclarece que, no final do século XIX, a Psicologia no Brasil começava a dar sinais de se transformar em uma profissão, juntamente com outras profissões que buscavam atender as necessidades de formação de um Estado moderno e adaptar-se ao modo de produção industrial. Contudo, a Psicologia só vai surgir como atividade ocupacional a partir da segunda década do século XX, momento em que vários profissionais da

psicologia já se faziam presentes em hospitais, universidades, fábricas e escolas.

E nos anos que se seguiram, em meio a ensinos, pesquisas e atuações práticas, a Psicologia consolidase seguindo rumo a sua regulamentação profissional. Embora sua aceitação como ciência tenha ocorrido muito antes, sua regulamentação como profissão no Brasil aconteceu apenas em 27 de agosto de 1962, através da lei 4.119/62 que estabeleceu a formação do psicólogo em três diferentes níveis: licenciatura (formação do professor de Psicologia), bacharelado (formação do pesquisador), ambas com quatro anos de duração, e formação do psicólogo (com o foco na formação profissional), com duração de cinco anos.

Apesar dos problemas enfrentados pela Psicologia no período de 1962 a 1980, devido à Ditadura Militar, que inibiram o desenvolvimento da profissão, em 1971, é criado o Conselho Federal de Psicologia (CFP) que, em 1975, cria o primeiro Código de Ética Profissional dos psicólogos. Em 2005, temos, através da Resolução CFP nº 010/05, a reformulação do Código de Ética dos psicólogos. E é no final do século XX que a Psicologia passa a assumir uma importante posição junto à sociedade brasileira.

A partir de 1962, a Psicologia como profissão teve um grande avanço, e sua graduação por instituições de ensino credenciadas pelo MEC alcançou um aumento significativo.

Em 07 de novembro de 2001, foram divulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Psicologia, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, e que, de acordo com Parecer CNE/CES n.º 1.314/2001, evidencia alguns compromissos que a graduação deve ter na formação em Psicologia, esclarecendo questões sobre: a ética profissional; a compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais; a compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do país, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão.

Em 2004, uma nova Diretriz Curricular é homologada pelo Ministério da Educação, limitando cada curso ao oferecimento de pelo menos duas ênfases curriculares para a formação de seus graduandos, sugerindo às instituições que possam ter como ponto de partida os domínios consolidados em Psicologia (Brasil, 2004). Bernardes (2012, p.222) apresenta críticas a este modelo, pois, segundo este autor, tal modelo “produz nos processos das reformas curriculares a hegemonia histórica da psicologia aplicada, que se encontra consolidada nas escolas, empresas e clínicas (consultórios, ambulatórios, hospitais)”, o que lhe permite dizer que a formação generalista, que tanto a psicologia apregoa, não passa de uma utopia. Porém o autor aponta que podemos ressignificar o conceito de ênfase e avançar nos processos de reformas curriculares.

O conceito de ênfase pode ser caracterizado de maneira ampla, temática e de forma não excludente entre as escolhas realizadas pelo aluno das ofertas oferecidas pelo curso. Dessa forma, há alguma possibilidade de resistirmos às racionalidades práticas ditadas pela Psicologia aplicada e de produzirmos uma formação que esteja atenta às questões da vida, buscando transformações sociais e atendendo as necessidades das populações. (BERNARDES, 2012, p.223)

Com o avanço da Psicologia, acontece a abertura de um leque de possibilidades de atuação: psicologia social, saúde mental, jurídica, hospitalar, do esporte entre outras. Inclusive muitas reconhecidas pelo CFP como títulos de especialistas, tais como: psicologia escolar/educacional, psicologia organizacional e do trabalho, psicologia de trânsito, psicologia jurídica, psicologia do esporte, psicologia clínica, psicologia hospitalar, psicopedagogia, psicomotricidade, psicologia social e neuropsicologia. Fica claro, portanto, a necessidade dos cursos de graduação adequarem-se a essa nova realidade, assim como às novas demandas da sociedade.

O Parecer CNE/CES n.º 72, de 20 de fevereiro de 2002, traz como proposta a “Atuação em diferentes contextos considerando as necessidades sociais, os direitos humanos, tendo em vista

a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades”. Embora, não se fale objetivamente sobre a MSE dentro da grade na formação do psicólogo, o que nos é apresentado levanta uma brecha para podermos interpretar sobre e como a MSE pode ser incluída na grade.

É importante esclarecer que vários psicólogos hoje atuam no campo das Medidas Socioeducativas, o que requer um conhecimento sobre tal temática. Este campo de atuação é considerado por alguns como uma área da psicologia jurídica, entretanto também vem sendo apontado como uma área da Psicologia Social. Tal abrangência deixa claro como este campo é complexo, haja vista que também é possível trabalhar com Medidas Socioeducativas em várias áreas da psicologia, desde a saúde até a institucional. Toda esta complexidade indica a necessidade de começar a conhecer e discutir este campo de atuação ainda na graduação.

PSICOLOGIA E MEDIDA SOCIOEDUCATIVA

Segundo o artigo 227 da Constituição Federal, é dever da família, da sociedade e do Estado, assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, todos os seus direitos, inclusive à vida. E, através do Estatuto da Criança e do Adolescente ECA (Lei Federal 8.069/90), são criadas as condições indispensáveis para que esses direitos sejam garantidos através da proteção integral a todas as crianças e adolescentes, colocando-os como sujeitos desse direito, o que vai assegurar a sua sobrevivência, seu desenvolvimento pessoal, emocional e social, ou seja, a possibilidade de realizar as potencialidades que trouxe consigo desde o nascimento e surgidas no transcurso de seu crescimento.

O ECA define dois alicerces: as Medidas Protetivas e as Medidas Socioeducativas. A primeira é utilizada quando os

direitos reconhecidos pela lei forem ameaçados ou violados, estando descritas no artigo 101. As Medidas Socioeducativas (MSEs) estão asseguradas no artigo 112, que prevê a intervenção do Estado na prática de ato infracional, sendo essas medidas aplicadas somente a adolescente de 12 a 18 anos. Segundo o ECA, ato infracional é “conduta descrita como crime ou contravenção penal”(art.103).

As MSEs podem ser aplicadas em meio aberto (Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade) e meio fechado (Semiliberdade e Internação). Todavia, são as MSEs em meio aberto que conduzem as diretrizes da política socioeducativa, uma vez que permite ao adolescente manter seu convívio familiar e comunitário. Tais medidas obedecem à descentralização político-administrativa, devendo ocorrer em âmbito municipal. Sendo, portanto, as medidas em meio aberto prioridade, contrapondo-se à tendência que se tinha da internação. No caso das medidas privativas de liberdade, executadas pelo Estado, o adolescente é vinculado a unidades especializadas, que deverão estar atentas, entre outras providências, ao que estabelece o artigo 125 do ECA: “é dever do Estado zelar pela integridade física e mental dos internos, cabendolhe adotar as medidas adequadas de contenção e segurança”.

Em 2012, é criada a Lei nº 12.594/ 2012 que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo SINASE e regulamenta a execução das Medidas Socioeducativas destinadas aos adolescentes autores ato infracional. Essa lei trouxe consigo alguns avanços, uma vez que manifesta, de forma clara, os objetivos das MSEs, apontando, em seu art.11, como obrigação dos programas de atendimento a política de formação dos recursos humanos.

As MSEs vêm se fazendo presente na prática de profissionais que estão se formando nos últimos tempos. Embora trabalhar com adolescentes autores de ato infracional não seja uma novidade para os psicólogos, a forma de atuação modificou-se

com o novo paradigma da proteção integral referendada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Os psicólogos passaram a não mais atuar como pontuava Xaud (1999), sendo apenas um ouvinte que não levava em consideração o contexto psicossocial, limitandose a laudos de comportamento e de desvios de conduta. Agora é preciso entender o adolescente como um sujeito de direito, perceber o contexto, sua história, sua família e sua relação com o ato infracional praticado.

Assim, este profissional vê-se desafiado a ampliar sua atuação, contribuindo no planejamento, organização e avaliação do cotidiano institucional, visando proporcionar experiências educacionais e terapêuticas significativas para os adolescentes que cumprem Medida Socioeducativa.

O compromisso éticopolítico do profissional psicólogo, cada vez mais implicado com as temáticas sociais, em especial com as medidas socioeducativas, supõe visão ampliada de sua função e atuação. Isso implica analisar o contexto social, a demanda por sua presença e a contribuição na política de atendimento ao adolescente autor de ato infracional. (...) As contribuições do psicólogo, nesse âmbito, se situam desde o planejamento do projeto técnico da unidade e do diagnóstico institucional com vistas à elaboração, avaliação e redefinição desse projeto a definição do perfil do grupo de adolescentes para composição das unidades. (CRP/RJ 2010, p.20).

O grande desafio também está fora do seu local de trabalho, em clarificar o objetivo das Medidas Socioeducativas, haja vista que grande parte da sociedade não entende seus efeitos, o que provoca um descontentamento e a busca de alternativas de forma violenta como a redução da maioria penal.

De acordo com o artigo 12 da Lei 12.594/2012 SINASE, o psicólogo está inserido na área de saúde juntamente com profissionais da assistência social e educação que juntos vão formar uma equipe técnica interdisciplinar. Portanto, é preciso perceber a implicação da psicologia com a saúde mental e integral

destes jovens, assim como o compromisso social afirmado pela psicologia no atendimento aos adolescentes que cumprem Medida Socioeducativa.

Então, na formação desse profissional na área socioeducativa, é necessário não apenas o conhecimento das Medidas Socioeducativas, das leis que a cercam e do conhecimento das teorias psicológicas, mas também internalizar sua prática em qualquer área da psicologia. Desta forma é imprescindível uma mobilização para um melhor preparo e capacitação de futuros profissionais que irão trabalhar neste campo de saber. Conforme assegura Marcos Ferreira (CFP, 2006, p.12), a prática de psicólogos no atendimento a adolescentes que cumprem Medidas Socioeducativas faculta uma reflexão para a qualificação destes profissionais ainda em formação, para que estes futuros psicólogos possam estar cada vez mais bem preparados para enfrentar essa realidade.

Ressaltem-se avanços na área de formação do socioeducador, entendidos aqui todos os profissionais envolvidos com a Socioeducação, inclusive o psicólogo, haja vista ser essa uma área interdisciplinar.

Em 2015, foi criada, através da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, a Escola Nacional de Socioeducação ENS que apresenta como objetivo proporcionar a formação permanente e continuada dos profissionais que atuam no atendimento aos jovens autores de ato infracional no país. A ENS visa garantir um atendimento mais qualificado aos jovens, dentro dos propostos do ECA e SINASE.

A ENS deve garantir que os programas de formação consigam articular a teoria e a prática, à construção coletiva do conhecimento, a troca de experiências, a valorização dos saberes profissionais, a reflexão crítica, a sistematização e o registro das práticas institucionais, bem como a construção de fundamentos teóricos e metodológicos comuns e constituir um acervo bibliográfico referencial para a socioeducação no país. (BRASIL, 2014, p. 8)

A ENS apresenta como uma de suas diretrizes a definição de uma política de formação socioeducativa, assim como os parâmetros curriculares e metodológicos, organizando diversos cursos divididos em três categorias: básico, específico e especialização. (BRASIL, 2014).

Também há núcleos regionais da Escola Socioeducativa em vinte e três estados; Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe e Tocantins¹

Contudo, é importante assinalar que a ENS atende apenas aos profissionais que atuam diretamente ou indiretamente com adolescentes em conflito com a lei. Deixando de fora alunos da graduação, pesquisadores e profissionais interessados nessa temática.

Em nível de Pós-graduação *stricto sensu*, em São Paulo, é oferecido o curso de Mestrado Profissional Adolescente em conflito com a lei que apresenta como objetivo formar profissionais para atuação na área da Socioeducação, numa perspectiva interdisciplinar, alcançando profissionais dos mais diversos campos de saber.

Na graduação em psicologia, na maioria das faculdades, a atuação do psicólogo, no âmbito das Medidas Socioeducativas, é inserida como conteúdo da disciplina Psicologia Jurídica que devido ao seu conteúdo apenas oferece noções preliminares aos alunos sobre a temática socioeducativa. E acaba, ainda, por equivocadamente ratificar para o discente a psicologia jurídica como o campo designado aos saberes socioeducativos.

1 Informação retirada do site: <http://ens.sinase.sdh.gov.br/index.php/component/content/article?id=195> Acesso em: 30/04/2016

REALIZANDO A PESQUISA

A Faculdade de Ciências Médicas e Paramédicas Fluminense SEFLU, faculdade de psicologia localizada na baixada fluminense do estado do Rio de Janeiro, em 2006, insere em sua matriz curricular a disciplina “Psicologia e Medidas Socioeducativas” como eletiva, tornando-se matéria obrigatória em 2009. Retirada da grade por um tempo, essa disciplina retorna em 2014.

Devido à Medida Socioeducativa ser uma temática nova na graduação de psicologia, optou-se por desenvolver uma pequena pesquisa na faculdade, realizada com os alunos que na época cursavam a matéria sob a supervisão da docente que lecionava a disciplina. Inicialmente criou-se um clima de ansiedade e expectativa diante do novo. À medida que o projeto avançava e os alunos iam adquirindo mais domínio acerca do tema proposto, a pesquisa começou a criar forma, com maior definição de seu objetivo. A pesquisa permitiu aos seus jovens pesquisadores um conhecimento sobre a temática, um maior contato com a área da pesquisa e a possibilidade de enxergar a Socioeducação como um campo de trabalho promissor para os profissionais de psicologia.

Para verificar o aproveitamento dos alunos que cursaram a disciplina “Psicologia e Medidas Socioeducativas” na SEFLU, tomaram-se, como amostragem, nove graduandos que responderam a cinco questões básicas:

“Tinham conhecimento das MSEs antes do curso?” Diante de tal pergunta, 33% dos alunos responderam afirmativamente, ao passo que 66% deram a negativa como resposta. Fato que nos permite perceber que há um desconhecimento por parte dos acadêmicos e, conseqüentemente, da sociedade sobre a política socioeducativa, o que resulta em pedidos de soluções equivocadas por parte de população, tais como maiores punições para os adolescentes e rebaixamento da idade penal.

“Após estudar a temática, qual a visão que passaram a ter das MSEs?” Em uma visão geral sobre os entrevistados, ao estudar essa temática, ocorreu um processo de desconstrução, no qual o senso comum se fazia presente. Também foram apontadas as possibilidades de perceberem os adolescentes como sujeitos de direito, retirando o caráter de vitimização ou culpabilização. Um fator relevante também foi o entendimento de que é necessária uma política sólida para o sucesso das medidas, assim como um maior esclarecimento por parte da sociedade.

“Pensa em trabalhar na área?” Quanto a esta questão, 11,1% dos graduandos responderam positivamente, 11,1% apontaram alguma possibilidade, contudo 77,7% afirmaram não desejar trabalhar nesta área. Talvez o fato de a grande maioria ter respondido de forma negativa à atuação na política socioeducativa esteja diretamente ligada ao tradicional processo hegemônico da clínica, educação e empresa como campo de atuação predileto do psicólogo. Porém, as respostas afirmativas nos convidam a refletir que o conhecimento, ainda na graduação, deste campo de atuação provoca um maior número de profissionais a se voltarem para essa área, não apenas pela necessidade do mercado, mas pelo interesse na política socioeducativa.

“Acredita na eficácia da MSE?” Essa questão foi de grande polêmica entre os alunos entrevistados. Obteve-se praticamente 50% de graduandos que responderam positivamente, assim como 50% que disseram não acreditar. Chamando atenção para os questionamentos levantados sobre a política versus prática, que não acontece como deveria, mas que estaria no caminho de uma melhora. O estigma que esse adolescente carrega ao passar pelo Sistema Socioeducativo e a sociedade que ainda o classifica como “menor” também se apresentaram como assuntos relevantes para esses alunos. É importante ressaltar que a incerteza quanto à eficácia da MSE, para os graduandos, está ligada à forma de execução hoje das MSEs. Fica claro para os alunos que as leis e normativas são condizentes com a psicologia, entretanto os questionamentos dos acadêmicos se dão a partir da falta, muitas vezes, da aplicação das leis e normativas.

“Qual a importância dessa matéria na grade curricular?” Foi unânime o entendimento da grande importância desta disciplina para formação dos psicólogos por diversas justificativas: para uma formação que engloba todas as áreas da psicologia; conhecimento geral; visão crítica; conhecimento e formação crítica pessoal; aprendizado e a conscientização sobre MSE. É perceptível que os alunos entendem a complexidade da temática e sua necessária aprendizagem para a formação dos psicólogos.

Diante das respostas apresentadas, foi possível perceber que a grande maioria dos alunos desconhecia a política socioeducativa até cursar a disciplina, assim como sua visão se modificou, passando a refletir de forma mais crítica sobre essa temática. Apesar de 77,7% não pensarem em ir para essa área, colocaram como relevante essa matéria, contribuindo para uma formação rica e de qualidade.

Por se entender ser a SEFLU a única faculdade no estado do Rio de Janeiro a incluir esta disciplina em sua matriz curricular, buscou-se verificar, através de entrevista com o diretor desta unidade, os motivos de tal inclusão.

Segundo o Sr. Carlos Eduardo Medawar (Diretor da SEFLU), é importante oportunizar ao aluno conhecer todas as áreas de atuação da Psicologia e, devido a uma demanda crescente de psicólogos convocados a atuar neste setor, pensou-se em sua inserção na grade, a qual iria propiciar aos acadêmicos um maior entendimento do funcionamento da psicologia na Socioeducação. Em 2006, esta matéria entrou na grade como eletiva, fazendo parte de um grupo de disciplinas introduzidas em tópicos especiais, no qual se decidiu manter as matérias mais procuradas. Em 2009, passa a fazer parte da grade como disciplina obrigatória. E ainda, Medawar pontua que esta temática se faz importante para todos os psicólogos que lidam com crianças e adolescentes em qualquer área da Psicologia.

Os resultados da pesquisa apontam para a importância da formação do psicólogo no campo da Socioeducação ainda na

graduação, uma vez que os alunos, ao adquirirem conhecimento sobre o tema, passam a problematizar o Sistema Socioeducativo, a refletir sobre o lugar da psicologia no atendimento ao adolescente autor de ato infracional, e assumem o compromisso social em propagar mudanças na visão estereotipada da sociedade sobre esses jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação do psicólogo no âmbito das medidas socioeducativas ainda é um campo em construção. Observam-se poucas pesquisas nessa área, assim como a inexistência de cursos de formação em Socioeducação dirigido aos psicólogos. É preciso, também na universidade, discutir, com os psicólogos já graduados ou ainda em processo de formação, o fazer diário desse profissional que atua junto aos adolescentes que cometem ato infracional. Entendemos ser uma área interdisciplinar, todavia, há especificidades que precisam ser compreendidas no campo do saber psicológico, para a produção de conhecimentos próprios da Psicologia.

É indiscutível a importância dessa disciplina para formação do psicólogo, não apenas por se apresentar como um campo de atuação, mas por se entender ser este um espaço que demanda profissionais qualificados e comprometidos com a escuta, com o cuidado, para superar limites, imergindo muito além do que dizem ou que não dizem, do que parecem ser, ou do que a sociedade institui e estigmatiza. É preciso vencer as barreiras da falta de conhecimento, do preconceito ou ideias preconcebidas impostas ao sujeito, o desarmar para dar lugar a este novo saber que tem tanto a oferecer e ensinar.

O aprendizado sobre o fazer da psicologia nas MSEs provoca um novo olhar, uma visão que transcende o negativismo crítico, menos contaminada pelo senso comum, mas um

pouco mais perceptiva à essência humana, numa tentativa de compreender sua estrutura, seu funcionamento, a história de cada indivíduo, o que os levou até ali e o que os mantém distante de sua liberdade.

Complementar o ensino da Psicologia, abrangendo a atuação do profissional na execução das MSEs, tornando isto aplicável, foi prever circunstâncias em que múltiplas demandas surgem, sendo assim, o êxito de não hesitar na união destas forças, organiza o meio, organiza o todo, desorganiza conteúdos, mas promove construção de si mesmo, de um futuro.

REFERÊNCIAS

BERNARDES, J. D. S. A formação em Psicologia após 50 anos do Primeiro Currículo Nacional da Psicologia: Alguns desafios atuais. **Psicologia Ciência e Profissão**. n. 32, 2012, p. 216231.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). **Escola Nacional de Socioeducação: Parâmetros de Gestão, Metodológicos e Curriculares**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2014.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 28/04/2016.

_____. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011_2014/2012/lei/12594.htm> Acesso em: 28/04/2016.

_____. **Lei n.º. 4.119, de 27 de agosto de 1962**. Regulamenta a profissão de Psicólogo e dispõe sobre os cursos de Formação em Psicologia. Disponível em: < http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/lei_1962_4119.pdf > Acesso em: 30/04/2016.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos no âmbito das Medidas Socioeducativas em Unidades de Internação**. Brasília, DF: CRP, 2010.

_____. **Resolução CNE/CES nº 08/2004, de 08 de maio de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília, DF: 2004.

_____. **Relatório do Seminário Nacional:** A atuação dos psicólogos junto aos adolescentes privados de liberdade. Brasília, DF: CFP, 2006.

_____. **Exposição 50 anos da psicologia no Brasil:** A História da psicologia no Brasil. Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região (org.) São Paulo: CRPSP, 2011.

MALVEZZI, S. A profissionalização dos psicólogos: uma história de promoção humana. In: Bastos, A. V. B.; GONDIM, S. M. G. (Orgs.). **O Trabalho do Psicólogo no Brasil:** um exame à luz das categorias da psicologia organizacional e do trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 1731.

PEREIRA, F. M.; NETO, A. P. O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 1927, 2003.

TEIXEIRA, M. L. T. Evitar o desperdício de vidas. In: ILANUD. **Justiça, adolescência e ato infracional:** socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006, p. 427448.

XAUD, G. M. B. Os desafios da intervenção psicológica na promoção de uma nova cultura de atendimento ao adolescente em conflito com a lei. In: BRITO, Leila. (org.). **Temas de Psicologia Jurídica.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999, p. 87102.

SOCIOEDUCAÇÃO E A MULTIPLICIDADE DE PAPÉIS DA MULHER

Fernanda BorgesSoutto Mayor
GiulianaVolfzon Mordente
Hebe Signorini Gonçalves

INTRODUÇÃO

O simbolismo em torno do papel da mulher e sua atuação na sociedade e na vida privada vêm se transformando ao longo do tempo. Diante da luta constante dos movimentos feministas, juntamente com transformações sociais e econômicas, a mulher vem rompendo com paradigmas estabelecidos que atravessam a forma patriarcal estabelecida de *ser, estar se comportar* como mulher. Apesar das conquistas realizadas, ainda há muito a enfrentar para estabelecer condições de liberdade e autonomia da mulher e a desnaturalização das formas de sujeição e violência.

Em meio a estes atravessamentos, nós, mulheres, compomos grande parte do núcleo de atuação do Projeto Parcerias da UFRJ. Este projeto atua em uma unidade de internação masculina do DEGASE (Departamento Geral de Ações Socioeducativas do estado do Rio de Janeiro) e tem como objetivo a reflexão acerca da execução da Medida Socioeducativa de Internação, no que diz respeito ao modo como ela impacta a subjetividade dos adolescentes. A partir de encontros semanais entre estagiários e adolescentes, procura-se explorar as potencialidades e possibilidades de identidade dos internos para além dos atos infracionais cometidos.

Em muitos grupos realizados com os adolescentes, um tema em especial se fez presente com frequência nos encontros: a mulher e o exercício de seus múltiplos papéis, principalmente as mulheres com quem eles se relacionam e suas mães. Diante disso, o tema deste trabalho desperta como forma de mergulhar neste universo, para assim procurarmos entender essas relações, muitas vezes pautadas a partir da violência.

Na busca por compreender a construção da lógica destas relações, atravessadas pela questão de gênero, buscamos a escola,

tendo em mente a importância desta na vida dos adolescentes. A escola aparece com destaque aqui tanto no caminho da desconstrução quanto na reiteração de certos paradigmas.

METODOLOGIA

O Projeto Parcerias faz uso do método cartográfico, proposto por Deleuze e Guattari, que considera a dimensão processual da subjetividade e de seu processo de produção. O que quer dizer que estamos o tempo todo em processo, em obra. A cartografia não pressupõe regras e metas pré-estabelecidas, mas uma permanente construção que se dá pela habitação do território a ser investigado e implicação do pesquisador. A partir do encontro do pesquisador com seu objeto, torna-se possível desenhar a rede de forças à qual o objeto se conecta. Cartografar, portanto, é acompanhar processos, forças e vetores (KASTRUP, 2008).

Os diários de campo são dispositivos que servem como registro de impressões e afetos da equipe do projeto; eles não se restringem a uma descrição dos acontecimentos, abarcam, na verdade, a tentativa de pensar as questões que emergem no campo, no plano das forças e dos afetos. A partir desses registros é que falamos neste texto.

QUESTÕES DE GÊNERO

Levando em conta o olhar dos adolescentes em conflito com a lei, a partir dos relatos do Projeto Parcerias, é possível identificar um forte atravessamento de padrões rígidos de masculinidade (força física e dominação) e de feminilidade (docilidade e submissão) que organizam relações hierárquicas de gênero e têm sido questionados desde sempre pelos movimentos feministas.

O adolescente nos contou que tem uma casa, perto da casa de sua mãe, onde geralmente leva as meninas com quem dorme. Perguntamos sobre sua esposa e seu filho, mas estes ficam em uma terceira casa. Novamente caímos no papo de porque ele poderia ir ao baile, levar

mulheres para casa, enquanto sua esposa estava cuidando de seu filho. Como sempre, o argumento se baseava no “porque eu sou homem”, como se esta resposta fosse a mais óbvia do mundo, e dificultava qualquer tipo de argumentação nossa.(Diário de Campo, 2014)

Para os adolescentes, *homem é homem e mulher é mulher*. Qualquer divergência desse padrão provoca grande constrangimento e ativa mecanismos de intolerância e violência que se refletem, por exemplo, na própria organização da unidade de internação, como é o caso da necessidade da existência do alojamento *seguro*. O *seguro* é um alojamento isolado dos demais, ao qual são direcionados adolescentes que cometeram atos infracionais não aceitos socialmente, seja pelo viés moral, como casos de estupro, seja pelas leis do tráfico, como assalto a trabalhadores.

PAPEL DA MULHER NO TRÁFICO

A partir das problematizações do campo, podemos então analisar o olhar do adolescente sobre a diferença entre duas formas de ser mulher, a mulher-mãe e a mulher-fiel, bem como os atributos que a elas competem, segundo a concepção destes jovens. Em um primeiro momento, faremos uma reflexão sobre o papel da mulher-fiel, para em seguida abordarmos o papel da mãe.

Os jovens moradores de favelas do Rio de Janeiro são convocados diariamente a buscar formas de sobrevivência diante das ameaças de seu cotidiano e a partir de um contexto de desigualdades sociais, diante do qual o tráfico emerge como alternativa de trabalho. O ingresso no tráfico está ligado a aspectos econômicos, mas a dimensão subjetiva - sensação de prestígio, de poder, visibilidade, identidade, pertencimento a um grupo - também é fator que acompanha esta inserção.

Rodriguez e Arruda (2008, apud RODRIGUEZ, 2011) mostraram que é necessário considerar a busca pela afirmação e

reconhecimento como parte de sujeitos que vivem em territórios de baixa visibilidade social, com rede social restrita. Nessa conjuntura, é notável a adoção de uma masculinidade viril por esses jovens que se valem de armas de fogo, o que representa o recurso à violência armada, garantindo status social e poder. Zaluar (1993) denominou de *ethos* guerreiro a cultura presente nas ruas e no crime, que exalta a virilidade, a coragem, a disposição daqueles que estão envolvidos com o tráfico. Trata-se de uma representação social em que qualidades guerreiras de enfrentamento e domínio possibilitam autoafirmação e garantia de respeito.

No mais, os adolescentes identificam uma atração das mulheres pelo uso de armamentos, o que cola à arma um valor simbólico e a torna extensão da virilidade masculina. Quanto mais alta a posição na hierarquia do tráfico, maiores as possibilidades de ganhos financeiros, melhores armamentos e, conseqüentemente, mais desejadas/atraentes são suas mulheres.

Começaram a me contar o ritual com as mulheres nos bailes, de que são elas que “chegam” neles (...). Eles diziam que era pela arma que eles carregavam.(Diário de Campo, 2014)

Para eles, o que chama atenção é pistola, fuzil, carro e moto. “Mulher não quer descer andando do baile”, ou seja, estar apoiado em um carro ou uma moto atrai por si só, demonstra poder – aquisitivo e na hierarquia do tráfico. G. brincou dizendo que, então, quem “pega mulher” é a arma, e não ele. P. logo explicou que, mesmo desarmado, a pose de bandido conta e ele consegue ficar com quem ele quiser.(Diário de Campo, 2014)

A violência é a engrenagem de sustentação para o crime organizado e isso se reflete de forma determinante nas relações de gênero. Assim, estes jovens constroem um forte elo entre virilidade e violência nas relações afetivas, manifestando uma cultura machista atrelada às leis do tráfico (MEIRELLES; RUZANY, 2009).

Nesse contexto, a violência física se apresenta como forma de lidar com conflitos e é banalizada nas relações, tratando a mulher como necessariamente submissa ao seu parceiro. Em muitos casos, as mulheres que não acatam as ordens de seus namorados recebem punições. Dentre as mais comuns, identifica-se o ato de raspar suas cabeças como forma de humilhação, por retirar, de forma violenta, esta característica que possui forte valor simbólico associado ao feminino.

F. disse que baile não é lugar de mulher de família e que a namorada dele não pode ir com ele, que ela fica em casa e ele vai com outras. (...) Se ela for, enquanto ele tiver internado, ele manda matá-la ou raspar o cabelo dela, porque “não tem nada pior pra mulher do que raspar a cabeça”. Eu aponteí que essa é a mãe do filho dele e ele fez pouco caso, dizendo “e daí?”. (Diário de Campo, 2014)

Em algum momento disseram que tem que meter a ‘porrada’. “Meter a porrada em quem?” “Em mulher que vacila! Tem que meter a porrada”. (Diário de Campo, 2014)

As mulheres que circundam estes jovens e que com eles se relacionam são classificadas em distintos papéis, dentre eles: *as safadas e vagabundas* - aquelas com quem eles mantêm somente relações sexuais - e a *mina de fé*, a mulher oficial, a mãe dos seus filhos, devendo ser fiel e estar sempre ao seu lado. Em muitos casos, as garotas escolhidas como as *mina-fiel* não têm envolvimento com o tráfico, sendo necessário convencer a família que se posicione contrária ao namoro. Ao ingressar no crime organizado, o jovem é estimulado pelos companheiros a ter mais de uma namorada, apesar de somente uma ser a sua *mulher de fé*. (MEIRELLES; RUZANY, 2009)

As mulheres que vivenciam relacionamentos afetivos com traficantes podem desfrutar de diversas facetas desta situação. Ao mesmo tempo em que usufruem do status do namorado no tráfico, o que lhes confere maior possibilidade de consumo, também são subordinadas a determinadas regras de

inferiorização e subalternação da mulher, como a aceitação da infidelidade dos companheiros e a prontidão de estar a seu dispor a qualquer momento. Parte dos relacionamentos conjugais só tem permissão de terminar em virtude do desejo do traficante ou da morte do mesmo, pois uma vez que a mulher queira terminar unilateralmente será punida, assim como a consequência para a traição feminina, em muitos casos, é a morte. (SANTOS, 2008)

Do mesmo modo, a fiel é impedida de frequentar os mesmos locais que seus namorados, como os bailes da comunidade, reforçando o papel da mulher dona de casa, protetora do lar e dos *bons modos*.

F. estava tentando me explicar porque ele não achava “correto” mulher “direita” sair para baile funk. Segundo o que ele estava tentando me convencer, lugar de mulher direita era em casa cuidando dos filhos. O papel do homem era fornecer dinheiro para a mulher – típica figura do homem provedor. Perguntei então se, mesmo a mulher não tendo o direito de ir ao baile funk, o que dava a ele esse direito. Ele explicou que era coisa de bandido. (...) Disse que não são todas as mulheres que devem ser direitas, apenas a mãe dos filhos dele e esta ele não ia gostar de ver no baile. (Diário de Campo, 2014)

Assim sendo, entende-se a organização criminosa do tráfico como uma estrutura sexista, aumentando ainda mais a opressão, quanto mais pobre é o local à sua volta. No entanto, é necessário compreender que:

A cultura machista não é construída no crime, e sim um estilo de comportamento predominante em nossa sociedade e que tende a ser mais visível em áreas empobrecidas, onde a violência contra a mulher é legitimada pela cultura local. Assim, entende-se que o crime organizado não cria as relações de violência, mas as recria em dimensões extremas contra a mulher jovem. (MEIRELLES; RUZANY, p. 13, 2009)

PAPEL DA MULHER-MÃE

Quando o tema da mulher-mãe é abordado pelos adolescentes, ela é colocada em um lugar determinado, sendo aquela à qual recorrem para ajuda. O auxílio que se espera dela vai além da relação afetiva, incluindo também materiais básicos para sua estada na internação, tais como chinelos, produtos de higiene, comida, além de informações sobre a ‘pista’ (a rua).

Esta ajuda é vista como essencial, assim como um sacrifício por diversos motivos, tais como distância, dinheiro necessário para locomoção, etc. Devido a esta sacrificante rotina semanal, o território estabelecido previamente para a mulher-mãe também está atravessado por respeito e gratidão exacerbados.

Assim foi, quando ele disse que queria retornar para a ‘pista’ para ver a sua mãe. Ele diz que não aguenta mais ver a sua mãe subindo e descendo esta ladeira nos dias de visita e que por isso queria sair dali. (Diário de Campo 2015)

O lugar central das mães dos adolescentes em seus discursos nos saltou aos ouvidos. A mãe é tida como a única em que é possível confiar e é retratada como a única amiga de suas vidas (papel que pode ser ocupado por uma avó, uma irmã, prima, etc.). De acordo com Santos e Oliveira (2005 apud GONÇALVES, 2011), para os adolescentes autores de atos infracionais, a família ocupa um lugar de referência, troca e compromisso.

Faltou uma pergunta: “Qual seu maior medo?” (...) conversei sobre isso com H. e ele disse muito firme e rápido: Tenho medo que minha mãe morra. Contou que tem um irmão e uma irmã, que se dá muito bem com a irmã, mas a morte da mãe seria sofrida, pois ninguém seria capaz de ocupar seu lugar, nem mesmo a irmã de quem ele gosta tanto. Disse que a mãe... ele tem certeza que está sempre ali. (Diário de Campo, 2015, grifo nosso)

Além disso, segundo Calheiros e Soares (2007), em meio a essa posição da família, o papel da mãe tem especial realce, sendo ela quem zela pelos filhos, dá afeto e suporte para a família como um todo. Isso fica explícito na pele dos adolescentes, em se tratando de suas tatuagens e também em seus discursos, no quais eles com frequência colocam o sofrimento trazido às mães como maior arrependimento pelo ato infracional.

Ou seja, a mãe é apresentada como a figura intocável e a quem se deve respeito, regra que deve ser seguida à risca. Aparece então o desenho da sacralização dessa mulher-mãe. Calheiros e Soares (2007) explicitam essa questão:

A imagem que muitos destes jovens têm das mães parece um tanto idealizada, descrevendo a mãe como uma figura sem defeitos, encontrando explicações para todos os comportamentos inadequados das mães. Se a mãe usa de violência, a culpa é do jovem que fez “coisa errada”. O relacionamento com a figura materna é descrito como bom e a mãe como paciente, conselheira. (...) A mãe, que geralmente, provê sozinha ou ajuda no sustento da família é valorizada pelo jovem como a mãe que deu tudo para ele, que se sacrificou e criou os filhos sozinha. Mesmo as mães que não trabalham ou que tiveram ajuda do pai ou do padrasto, são vistas como a provedora em um sentido mais amplo, como aquela que dá afeto, que dá estrutura à família, que zela pelos filhos. (CALHEIROS; SOARES, 2007, p. 161)

As mães são postas em um pedestal, como um exemplo a seguir, sábias e respeitáveis.

CONSTRUÇÃO DO DISCURSO

A questão que aparece aqui, então, é como esse discurso sobre a figura de mulher se construiu e está presente, senão em todos, em grande parte dos adolescentes?

O Brasil possui um histórico complexo em relação à instituição família. Com uma cultura patriarcal, a mãe é a responsável pelos cuidados dos filhos, enquanto o pai é o responsável pelo seu sustento. Com o movimento feminista e os diversos avanços sociais e de cidadania, esta norma vem sendo cada vez mais flexibilizada, mas ainda assim a lógica que a rege permanece. As mulheres passaram a ter um papel cada vez maior no mercado de trabalho e permanecem como responsáveis pela criação e cuidados da prole, a chamada dupla jornada. Entretanto, as negras e pobres sempre trabalharam e são elas, em sua maioria, as mães dos adolescentes internos no Sistema Socioeducativo.

Ainda de acordo com Calheiros e Soares (2007), a matrifocalidade aparece como uma composição dominante nas camadas de baixa renda. Para as autoras, o termo matrifocalidade faz referência a um cenário de exclusão social, advindo de uma situação de desemprego, subemprego ou informalidade. Este arranjo prevalece não por escolha própria, mas sim pelo abandono do lar por parte dos homens.

Nos anos 80, já era possível observar mudanças na constituição da família brasileira, cada vez mais monoparentais (GOLDANI, 1994). Nessa situação, destacam-se as mães sem cônjuge e com filhos, uma realidade cada vez mais frequente e que abrange todas as camadas sociais, mas atinge com força os setores mais pobres.

Neste sentido, é possível vislumbrar, a partir dos relatos e vivências em campo e da literatura, certo perfil das mães presentes na instituição e dos olhares de seus filhos, que diz respeito a mulheres negras, pobres e chefes de família, também atravessadas pela lógica machista.

PROBLEMATIZAÇÕES EM CAMPO

Diante do despertar da temática mulher-mãe e mulher-fiel em nossas conversas, propusemos, enquanto recurso de intervenção, a convergência destes dois papéis em uma só mulher, a fim de observar as possíveis reverberações provocadas nos adolescentes.

Aparece, em suas falas, a impossibilidade de imaginar a figura de suas companheiras como mães, apesar de muitas serem as mães de seus filhos. A imagem sacralizada a quem se deve respeito, a mãe, aparece distante da imagem de desconfiança e submissão das companheiras. A ideia dessa junção de papéis em uma mesma mulher é inesperada e estranha.

Foi possível perceber distintas reações nos adolescentes, desde olhares perdidos e confusos, até aqueles que assumiram o paradoxo de seus pensamentos, porém se ativeram à premissa de que *é assim e ponto final*. Assim, a resistência na junção destes papéis foi predominante em todos os discursos, destacando a dificuldade de flexibilização do olhar para as mulheres com as quais partilham suas vidas.

Parece possível então pensar que a *fiel*, futura *mulher-mãe*, faz a passagem entre ambos os lugares simbólicos. Contudo, os adolescentes não acompanham essa passagem, ou seja, há uma resistência em convergir os dois papéis numa mesma mulher.

Dessa forma, o que nos parece é que, no caso de suas parceiras, a figura da fiel impera sobre a *mulher-mãe*. Ainda que a primeira possa ocupar também o lugar da segunda, o adolescente a conserva na posição de mulher submissa e obediente. O pensamento adolescente parece funcionar segundo uma ordenação em que o sentimento de posse, controle e submissão pela *fiel* é dominante.

Por fim, a resistência da convergência destes papéis convoca a reflexão acerca do lugar ocupado pela figura materna diante

da ausência do Estado e desassistência no que diz respeito às áreas da saúde, educação, lazer, moradia, etc. No mais, identifica formas enrijecidas do olhar sobre os múltiplos papéis exercidos pelas mulheres, exaltando a importância da discussão de gênero e da luta pela desconstrução dos lugares impostos ao feminino.

EDUCAÇÃO NÃO SEXISTA

O lugar cultural das mulheres mostra-se em todos os campos de vida dos sujeitos, sejam estes homens ou mulheres. Neste sentido é possível observar que, na medida em que as mulheres foram conquistando lugar na vida pública devido ao trabalho, a organização familiar foi também alvo de grades mudanças. O cuidado das crianças foi cada vez mais direcionado à escola, desde bem pequenas.

A escola é um importante lugar de aprendizado e socialização das crianças que faz surgir as diferenças entre os sujeitos que ali habitam. Sendo assim, é importante a reflexão a respeito de como as normas sociais são transmitidas, tanto pelo o que é dito, quanto pelo que não é, bem como as eventuais repercussões desse movimento. Louro (1997) ressalta que é preciso estar atento (e forte) para perceber as diferentes formas de constituição do sujeito advindas do universo escolar, pois “(...) as divisões de raça, classe, etnia, sexualidade e gênero estão, sem dúvida, implicadas nessas construções e é somente na história dessas divisões que podemos encontrar uma explicação para a “lógica” que as rege”. (LOURO, 1997, p. 60)

Desde cedo, no processo de escolarização, as crianças enfrentam imposições sociais e “se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente” (LOURO, 1997, p 61). Como lembra a autora, ainda que se conheça a dificuldade de se discutir a sexualidade e gênero, e na escola isso também transparece, estas questões estão constantemente presentes justamente por serem constitutivas dos sujeitos.

Essa presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir”. (LOURO, 1997, p. 81)

A autora traz ainda exemplos de estudos sobre a produção da sexualidade no ambiente escolar. Aponta em particular para o trabalho de Máirtin Mac Na Ghail, realizado com estudantes masculinos em escolas secundaristas, que “apontou ‘formas contraditórias de heterossexualidade compulsória, misoginia e homofobia’, como os elementos culturais que são acionados na formação das subjetividades destes garotos” (LOURO, 1997, p. 82), fomentando a construção de uma determinada forma de masculino.

Pensar a violência de gênero e sua prevenção, a partir desse viés, ressalta a importância da construção de políticas que atinjam inclusive o ambiente escolar, a partir de uma educação não sexista. O Projeto de Lei nº 888/2014, de autoria do vereador Renato Cinco, em vigor, como a Lei nº 5.858, de 11 de maio de 2015, institui a Campanha Permanente de Combate ao Machismo e Valorização das Mulheres nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro. Ao levar o debate sobre opressão de gênero para dentro das escolas, tem-se como objetivo contribuir no combate e prevenção a todo tipo de violência contra as mulheres. Depois de sancionada, a lei ainda precisa percorrer um longo caminho – mas os esforços das instituições e dos atores presentes nas escolas (os professores, pedagogos, etc.) já se deixam transparecer.

Em contato com a escola em uma das unidades de internação socioeducativa, tivemos a oportunidade de conhecer projetos realizados em comemoração ao dia das mães e ao Dia Internacional da Mulher. Tais projetos, em nosso entender, prosseguem nesse caminho, pois foi trabalhada a percepção dos adolescentes acerca das mulheres presentes em suas vidas, trazendo a reflexão da importância e do lugar que elas ocupam.

A Lei nº 5.858, de 11 de maio de 2015, expressa, em seu art. 4º, que “Compete à unidade escolar aprovar um plano de ações, incluindo a semana de combate à opressão de gênero e valorização das mulheres, no Calendário da Escola, para a implantação das medidas previstas na Campanha” (BRASIL, 2015)

Nesse sentido, podemos pensar nestes eventos como o engatinhar de uma educação inclusiva, igualitária e ética. Assim, compreendemos a importância da escola desenvolver campanhas educativas, informativas e de conscientização, ao longo do ano letivo, que envolvam a valorização das mulheres e o combate à opressão, assim como realizar debates e reflexões a respeito do assunto, com ensinamentos que visem à conscientização dos problemas gerados pelas práticas sexistas. Uma vez que promovam reflexões que revisem o papel da mulher historicamente construído, será possível estimular o combate e a prevenção da violência de gênero.

As questões abordadas aqui possuem relevância no trato das desigualdades, da diferença e do poder. Longe de deixar a escola com toda a responsabilidade para o traçar de novos caminhos, vemos aqui como uma aposta na escola para um fazer da diferença, sendo este um passo fundamental para que possamos efetivamente lidar com tais questões rumo a novas formas de coexistir.

REFERÊNCIAS

CALHEIROS, V.; SOARES, C. A naturalização do ato infracional de adolescentes em conflito com a lei. In: SENTO-SÉ, J. T.; PAIVA, V. (org.) Juventude em conflito com a lei. Rio de Janeiro: Garamond, 2007, p. 137-144.

GOLDANI, A. M. As famílias brasileiras: mudanças e perspectivas. São Paulo: Cad. Pesq., n. 91, 1994, p. 7-22.

GONÇALVES, H. S. Sobre a participação da família no processo socioeducativo. In: Dayrell, Juarez; Moreira, Maria Ignez Costa e Stengel, Márcia. Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: PUC-MG, 2011, pp. 379-398.

LOURO, G. L. A Construção Escolar das Diferenças In: Gênero, Sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 57-87.

KASTRUP, V. O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção. In: CASTRO, L. R.; BASSET, V. L. (Org.). Pesquisa-intervenção na infância e juventude. Rio de Janeiro: Nau, 2008. p. 465-481.

MEIRELLES, Z. V. e RUZANY, M. H. Tráfico de drogas, masculinidade, relação de gênero e risco de DST/AIDS. AdolescSaude, Rio de Janeiro, v.6, n.1, jan/mar. 2009. Disponível em: <http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=34#>. Acesso em 04 de maio de 2016

RIO DE JANEIRO (ESTADO). Lei N° 5.858, de 11 de maio de 2015. Institui a Campanha Permanente de Combate ao Machismo e Valorização das Mulheres nas escolas públicas do Município do Rio de Janeiro. Câmara Municipal do Rio de Janeiro. Disponível em <<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei>>.

RIODEJANEIRO (ESTADO). Projeto de Lei N°888, de 3 de julho de 2014. Institui a Campanha Permanente de Combate ao Machismo e Valorização das Mulheres nas Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro. Câmara Municipal do Rio de Janeiro Disponível em <<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1316.nsf/249cb321f17965260325775900523a42/>>

RODRIGUEZ, A. Labirintos do tráfico: vidas, práticas e intervenções. Em busca de saídas possíveis. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia) –Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2011

SANTOS, L. V. A inserção da mulher no tráfico de drogas: tendências deste fenômeno no município de Duque de Caxias. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). - Faculdade Flama, Duque de Caxias, 2008

ZALUAR, A. Women of Gangsters: chronicle of a less-than-musical city. Estudos Feministas, Santa Catarina, v.1, n.1, 1º semestre. 1993. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/16005/14505>>. Acesso em: 06 de maio de 2016



Assessoria de Sistematização Institucional