

LISIANE LIGIA MELLA

**POR TRÁS E PARA ALÉM DOS MUROS:
TENSÕES, CONTRADIÇÕES E DESAFIOS NO COTIDIANO DE
TRABALHADORES DA SOCIOEDUCAÇÃO A PARTIR DA POLÍTICA DO SINASE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Telmo Marcon.

Passo Fundo

2017

Donde no puedas amar, no te demores

Frida Khalo

AGRADECIMENTOS

Assim como diz Cora Coralina, “sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma...”. Assim também sou, cheia de retalhos de vidas que se costuram à minha e me fazem ser uma colcha de nós. Pedacinhos cheios de cores diferentes, que me fazem colorida, me fazem forte, me fazem reflexo de múltiplas cores e, por isso, me fazem luz. Só sou porque somos, porque sou feita de muitas e muitos que abrilhantam a minha vida e me impulsionam a caminhar, a acreditar, a ver vida em cada pedaço de mundo, a admirar a lindeza de ser quem se é, a partir do que se consegue ser. Agradeço a cada uma e a cada um que, do seu jeito de ser, tecem sentidos que significam a vida e o existir no mundo e com o mundo.

Agradeço a minha mãe Ligia, ao meu pai Janio e ao meu irmão Matheus, por serem a minha luz, por acreditarem e por estarem ali, sempre, sendo a minha fortaleza, a minha força e o meu jardim, repleto de flores com raízes tão fortes e pétalas tão delicadas e sensíveis, que se fazem vida por simplesmente serem presença dentro de mim, sempre. Pelo amor mais bonito, sincero e gratuito, eu lhes agradeço.

Agradeço a todas e todos da extensão, este grupo que tão lindamente me acolheu e que hoje já se costuram em mim. Agradeço pelas partilhas, todos os dias. Pela troca de saberes, sabedoria de vida. Extensionar transforma. Pela extensão me transformei e por isso agradeço pela possibilidade da abertura para a vida que pulsa e circula em nossos territórios, com quem aprendo sempre a “ser com”. Por todas as e todos os extensionistas que transformam realidades, gratidão.

Ao professor Telmo, que antes mesmo de eu saber que era possível me lançar à empreitada de pesquisar, mostrou que sim. Gratidão pela acolhida sincera e pelo olhar atencioso, em todos os momentos. Ao professor Marcio, pela sensibilidade, leveza e alegria cotidiana, gratidão por inspirar. À professora Patrícia, com quem tive contato nas partilhas de vida no Rio de Janeiro, gratidão. A vocês, que com olhares atenciosos e sensíveis para as realidades, me impulsionam a acreditar, sempre, nas pessoas, na mudança, na vida, gratidão.

Agradeço à Fundação de Atendimento Socioeducativo, por ter tido a oportunidade de desenvolver o estudo e por acreditar nas possibilidades da pesquisa. Agradeço pelo acolhimento na unidade socioeducativa e por todos os participantes, que tão brilhantemente trouxeram suas histórias e suas vivências, dando vida à pesquisa, a fazendo florescer, abrindo possibilidades para pensar este lugar e a potência de vida que circula em cada uma e em cada um. E na potência dos adolescentes. Esta dissertação é, acima de tudo, um trabalho coletivo.

RESUMO

Este estudo contempla a temática da socioeducação, política pública destinada a adolescentes em conflito com a lei, e teve como objetivo analisar como os trabalhadores da socioeducação percebem a sua relação com o adolescente em conflito com a lei, o sistema socioeducativo e a condução do trabalho desenvolvido a partir do advento da Lei 12.594/12, denominada “lei do SINASE”. Essa lei foi promulgada no ano de 2012 pela Presidência da República e instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, cuja finalidade é regulamentar o atendimento ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. O estudo é descritivo e possui delineamento qualitativo, sendo utilizado como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada dirigida a gestores, membros da equipe técnica e agentes socioeducadores que trabalham em uma unidade socioeducativa de internação, totalizando doze participantes. A fundamentação teórica da pesquisa entrecruza-se com as falas dos participantes, compondo experiências empíricas que constituíram e delinearam diferentes olhares, projetos e posturas político-pedagógicas, apresentando as tensões, os conflitos e as contradições presentes no cotidiano desses trabalhadores e as dinâmicas que envolvem o estar “dentro” e “fora” dos muros que cercam a unidade socioeducativa e também o sistema socioeducativo. Os capítulos iniciais contemplam as bases teóricas que fundamentam a socioeducação, incluindo a educação social, a educação não formal e a pedagogia makarenkiana. Em seguida, são apresentados elementos básicos das políticas de atenção aos adolescentes em conflito com a lei, por meio das contribuições de autores como Irene Rizzini, Francisco Pilotti, Michel Foucault e Arno Vogel. Para a análise do cenário de inclusão social dos adolescentes em conflito com a lei, as referências foram autores como François Dubet e Carmem Silveira de Oliveira. O texto segue com a exposição do contexto brasileiro na perspectiva de Jessé de Souza, Mione Apolinário Sales e Loic Wacquant, incluindo a compreensão dos complexos processos de exclusão, dominação e a reprodução de violências. A partir da apresentação dos cenários que envolvem os adolescentes em conflito com a lei e as delimitações da lei do SINASE, são recompostos os diversos dilemas vivenciados pelos participantes da pesquisa na chegada da lei na unidade socioeducativa, sobretudo, na forma repentina como ela foi inserida na rotina de trabalho. Na ausência de um diálogo que envolvesse todos os trabalhadores, dificuldades apareceram quanto à compreensão integral dos significados da lei do SINASE, abrindo espaço para interpretações subjetivas, sobretudo quanto aos regimes disciplinares aplicados aos adolescentes. Com a análise dos dados, foram identificadas duas ações pedagógicas desenvolvidas pelos trabalhadores na rotina diária com os adolescentes: uma volta-se à necessidade de trabalhar com os adolescentes a partir de regras e normas delimitadas; e outra, à necessidade de trabalhar com os adolescentes a partir da escuta e da conversa. Tais ações e posturas pedagógicas evidenciam realidades e discursos distintos, estabelecendo e impulsionando tensões entre colegas de trabalho. Os participantes da pesquisa destacaram também desafios decorrentes do trabalho na socioeducação, entre eles a falta de reconhecimento e de “unidade” entre os trabalhadores, incluindo a pressão e o adoecimento como manifestações de sofrimento. O estudo permite afirmar que voltar o olhar aos trabalhadores da socioeducação requer imergir nessa realidade sob a perspectiva daqueles que acompanham diretamente o adolescente e sua passagem pelo sistema socioeducativo, contribuindo para a promoção e ampliação de espaços de escuta, de diálogo e de reflexão.

Palavras-chave: Política socioeducativa. Socioeducação. Educação social. Adolescentes em conflito com a lei.

ABSTRACT

This study contemplates the subject of socioeducation, a public policy aimed at adolescents in conflict with the law, and had as objective to analyze how the workers of the socioeducation perceive their relation with the adolescent in conflict with the law, the socioeducative system and the conduction of the work developed since the advent of Law 12.594/12, called as "SINASE's law". This law was promulgated in the year 2012 by the Presidency of the Republic and instituted the National System of Socio-educational Attendance - SINASE, whose purpose is to regulate the service to the adolescent that is fulfilling socio-educational measures. The study is descriptive and has a qualitative design, being used as a data collection instrument a semi-structured interview directed to managers, members of the technical team and socioeducator agents working in a socioeducative unit, totalizing twelve participants. The theoretical basis of the research is interlaced with the speeches of the participants, composing empirical experiences that constituted and delineated different political and pedagogical perspectives, projects and postures, presenting the tensions, conflicts and contradictions present in the daily life of these workers and the dynamics that involve being "inside" and "outside" the walls surrounding the socio-educational unit and also the socio-educational system. The initial chapters contemplates the theoretical foundations that underpin socio-education, including social education, non-formal education and Makarenkian pedagogy. Next, basic elements of the policies of attention to adolescents in conflict with the law are presented, through the contributions of authors such as Irene Rizzini, Francisco Pilotti, Michel Foucault and Arno Vogel. For the analysis of the scenario of social inclusion of adolescents in conflict with the law, references were authors such as François Dubet and Carmem Silveira de Oliveira. The text follows with the exposition of the brazilian context in the perspective of Jessé de Souza, Mione Apolinário Sales and Loic Wacquant, including the understanding of the complex processes of exclusion, domination and the reproduction of violence. Based on the presentation of the scenarios involving adolescents in conflict with the law and the delimitations of the SINASE's law, the several dilemmas experienced by the participants in the research with the arrival of the law in the socio-educational are recomposed, especially in the sudden form as it was inserted in the work routine. In the absence of a dialogue involving all workers, difficulties appeared regarding the full comprehension of the meanings of the SINASE's law, opening space for subjective interpretations, especially regarding the disciplinary regimes applied to adolescents. With the analysis of the data, two pedagogical actions developed by the workers in the daily routine with the adolescents were identified: one turns to the need to work with the adolescents from rules and delimited norms; and another, the need to work with adolescents from listening and talking. Such actions and pedagogical positions reveal distinct realities and discourses, establishing and fostering tensions among work colleagues. The research participants also highlighted challenges arising from work in social education, including the lack of recognition and "unity" among workers, including pressure and illness as manifestations of suffering. The study allows to affirm that looking back to the workers of the socioeducation requires immersing in this reality from the perspective of those who accompany the adolescent directly and passing through the socio-educational system, contributing to the promotion and expansion of spaces for listening, dialogue and reflection.

Keywords: Socio-educational policy. Socioeducation. Social education. Adolescents in conflict with the law.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
1.1 Entrando na unidade socioeducativa: o que há para além do muro?.....	9
1.2 Caminhos metodológicos: a delimitação da pesquisa	12
2 ENCONTROS POSSÍVEIS: APRESENTANDO OS TRABALHADORES DA SOCIOEDUCAÇÃO	17
2.1 Socioeducação: do poema pedagógico makarenkiano às aventuras pedagógicas de um pedagogo brasileiro.....	26
3 POLÍTICAS DE ATENÇÃO AO ADOLESCENTE: NARRATIVAS SOBRE COMO ELES SÃO PERCEBIDOS.....	31
3.1 Adolescentes em conflito com a lei e as percepções dos trabalhadores	42
4 A SOCIOEDUCAÇÃO E A REALIDADE BRASILEIRA.....	55
4.1 Descaminhos do adolescente no retorno a seu contexto social	55
4.2 Narrativas sobre os percalços à escola, ao trabalho e o rompimento com o sistema	59
4.3 A violência simbólica e a legitimação da desigualdade	66
5 A REALIDADE DOS TRABALHADORES: DILEMAS A PARTIR DE UMA NOVA LEI	74
5.1 A chegada da lei na unidade socioeducativa	82
6 A AÇÃO PEDAGÓGICA NA ATENÇÃO AO ADOLESCENTE: ENTRE O DESAMPARO E A RESSIGNIFICAÇÃO	93
6.1 O papel das regras e o desamparo frente à nova lei.....	95
6.2 A lei do SINASE e as possibilidades de ressignificação do trabalho.....	101
6.3 Duas realidades, dois discursos e uma nova lei.....	112
7 DESAFIOS QUE PERSISTEM NA PRÁTICA SOCIOEDUCATIVA: UM OLHAR PARA QUEM TRABALHA COM O ADOLESCENTE.....	115
8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS	130
9 REFERÊNCIAS	133
10 ANEXOS	143
10.1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	143
10.2 Roteiro de Entrevista Semi-estruturada.....	145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE	Atendimento Especial
CAD	Comissão de Avaliação Disciplinar
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CAS	Centro de Atendimento em Semiliberdade
CASE	Centro de Atendimento Socioeducativo
CBIA	Centro Brasileiro para Infância e Adolescência
CEPRAJUR	Centro de Estudos e Práticas em Justiça Restaurativa
CF	Constituição Federal
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
DMF	Departamento de Monitoramento e Fiscalização
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FASE	Fundação de Atendimento Socioeducativo
FEBEM	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
ICPAE	Internação Com Possibilidade de Atividade Externa
ISPAE	Internação Sem Possibilidade de Atividade Externa
LA	Liberdade Assistida
PEMSEIS	Programa Estadual de Execução das Medidas Socioeducativas de Internação e Semiliberdade
PIA	Plano Individual de Atendimento
PLC	Projeto de Lei da Câmara
PSC	Prestação de Serviço à Comunidade
SAM	Serviço de Atenção ao Menor
SDH/PR	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação aborda a temática da socioeducação, política pública destinada a adolescentes em conflito com a lei que se envolvem em atos infracionais¹. Seguindo tal perspectiva, pretende-se analisar, a partir do olhar do trabalhador de uma unidade socioeducativa de internação², sua relação com os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa³ e a condução de seu trabalho a partir do advento da lei 12.594. Esta lei foi promulgada no ano de 2012 pela presidência da república, instituindo e regulamentando o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, aprovado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente no ano de 2006 como Resolução n. 119.

O SINASE corresponde a um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo que envolve desde a apuração do ato infracional até a aplicação da medida socioeducativa, coadunando responsabilização e garantia de direitos. Conforme está descrito no SINASE, o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa deve ser alvo de um conjunto de ações socioeducativas que contribua em sua formação a fim de que se torne um cidadão autônomo e solidário.

Sendo assim, atribui-se à gestão do atendimento socioeducativo um caráter essencialmente ético-pedagógico além do jurídico-sancionatório realizado pelos órgãos judiciais, cabendo às entidades e programas que executam as medidas socioeducativas propiciar ao adolescente o acesso a seus direitos e às oportunidades de ressignificação e formação de valores (BRASIL, 2006). Sendo assim, o SINASE irá definir objetivos e diretrizes, atualizando e reformulando suas metodologias e abordagens a partir da nova lei implementada no ano de 2012.

¹ Ato infracional corresponde a toda a conduta de adolescente de desrespeito às leis, podendo ser prejudicial a si, a outrem ou à sociedade de forma geral, sendo descrita como crime ou contravenção penal, conforme aborda o Artigo 103 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O adolescente só será autor de ato infracional após transitado o devido processo legal que comprove a materialidade no cometimento do ato infracional.

² Cabe ressaltar que a presente pesquisa investiga uma unidade de internação. No entanto, para cada medida socioeducativa, há uma unidade de referência específica que ampara o atendimento de adolescentes, compreendendo: em relação às medidas socioeducativas de Meio Aberto estão integrados os programas de Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) e a Liberdade Assistida (LA) cuja responsabilidade cabe aos Municípios; e em relação às medidas socioeducativas de Privação de Liberdade, contemplam os programas de Semiliberdade e Internação, cuja responsabilidade diz respeito aos Estados.

³ As medidas socioeducativas aplicadas aos adolescentes que cometem ato infracional estão descritas no Artigo 112 do ECA, sendo estas: I - advertência; II - obrigação de reparar o dano; III - prestação de serviços à comunidade; IV - liberdade assistida; V - inserção em regime de semiliberdade; VI - internação em estabelecimento educacional; VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

Desta forma, a partir do olhar do trabalhador, a pesquisa percorre análises sobre as relações entre os trabalhadores e os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e as percepções destes trabalhadores, sujeitos da pesquisa, sobre o sistema socioeducativo e a condução do trabalho desenvolvido com o adolescente na unidade socioeducativa a partir do advento da lei do SINASE no ano de 2012. As análises visam elucidar aspectos subjacentes à implementação da lei para além do ordenamento jurídico, incluindo as experiências vivenciadas pelos trabalhadores durante o tempo de trabalho, seus dilemas, desafios e as ações pedagógicas constituídas entre trabalhador e adolescente a partir do trabalho na unidade.

1.1 Entrando na unidade socioeducativa: o que há para além do muro?

Estou a caminho da unidade socioeducativa para me aproximar dos trabalhadores e iniciar o processo de entrevistas da pesquisa. Percorro o centro da cidade até adentrar no bairro em que está localizada. Atravessando as ruas do bairro, vou de cabeça erguida, com os olhos a fitar o alto, a procura de muros que se diferenciam das demais edificações por sua altura e por suas paredes largas, extensas. Encontrei. Sigo sua direção tentando recordar o caminho já feito outrora. Os muros aproximam-se e na mesma proporção da quase chegada, inicia-se dentro de mim uma sensação de pequenez diante da amplitude e extensão da edificação.

Ao chegar mais próximo da unidade, chama-me a atenção as paredes dos muros altos. Elas estão pintadas com desenhos já envelhecidos pelo tempo, mas que me remetem a sonhos, com suas pinturas revelando livros abertos e figuras que pressupõe, para mim, uma abertura à imaginação. Pessoas sozinhas com rostos sorridentes e pessoas relacionando-se entre si. Incluídas neste cenário estão também algumas casas, algumas estrelas grandes, outras pequenas, algumas letras do alfabeto e notas musicais. As pessoas parecem estar felizes. Seria este um reflexo daquilo que quem está por detrás dos muros deste lugar almeja? Uma abertura para as infinitas possibilidades de ser quem se quer ser? Estes pensamentos me acompanharam até avistar o portão de ferro, identificando a entrada da unidade.

Tão alto quanto os muros, o portão contempla uma porta e uma campainha ao lado. Dirijo-me a ele e aguardo. Uma pequena portinhola se abre, os olhos de alguém me fitam e me perguntam: “sim?”. Ao revelar quem eu era e o objetivo pelo qual estava ali, um senhor sorridente me recebe, abrindo a porta. Senti-me acolhida e a sensação de pequenez sentida anteriormente logo se diluiu pela alegria do trabalhador que me recepcionou. Ao entrar, este

senhor fecha a porta batendo o cadeado e dizendo: “vou abrir o portão pra você entrar”. Estou agora entre dois portões: o que acabei de entrar e outro com grades, tão grande quando o primeiro. Este segundo portão é aberto o suficiente para eu passar e agora me encontro dentro da unidade socioeducativa: um lugar com algumas árvores e bancos para sentar, alguns carros estacionados e uma recepção. Pareceu-me agradável, embora uma sensação de aprisionamento tenha ficado em mim, quando fito os muros altos e me percebo dentro deles, dentro da unidade, dentro do universo dos trabalhadores da socioeducação e dos adolescentes que estão cumprindo medida socioeducativa de internação.

As primeiras impressões ao sair do campo teórico e adentrar no universo socioeducativo de uma unidade de internação fazem emanar sentimentos diversos. Desde um primeiro contato telefônico para apresentação da pesquisa até a abertura do portão em meio a estes muros altos que separam o “mundo de fora e o mundo de dentro” mobilizam-me frente às diversas significações que esta instituição possui para todos e todas que fazem parte dela, que diariamente circulam neste espaço. Seja para os adolescentes, os gestores, equipe técnica, agentes socioeducadores, servidores que trabalham na secretaria, setor administrativo, serviços gerais e igualmente para mim, enquanto pesquisadora, estar no “lado de dentro” implica imergir de forma dinâmica e profunda nos diversos processos e relações que abrangem a complexa trama de significantes da atenção ao adolescente privado de liberdade, em uma unidade socioeducativa de internação.

A política socioeducativa tem sido amplamente destacada na agenda nacional, principalmente no que diz respeito ao mal estar da população frente à violência juvenil e a responsabilização de adolescentes em conflito com a lei, apresentando respostas frente a tal problemática através de propostas que visam alterar a legislação vigente a fim de rebaixar a idade penal. Isto ocorre com a Proposta de Emenda Constitucional 171 do ano de 1993, assim como outras propostas que têm como enfoque alterações no Artigo 228 da Constituição Federal, que aborda a inimputabilidade penal dos sujeitos menores de dezoito anos. Nessa perspectiva, discutir acerca da política socioeducativa e compreender o olhar lançado ao sistema socioeducativo e à adolescência em conflito com a lei torna-se uma demanda necessária, na medida em que há fatores intrínsecos a tal política a serem compreendidos, para além dos apelos pelo rebaixamento da maioria penal.

Minha trajetória com estudos relacionados à socioeducação iniciou no ano de 2011, através da Justiça Restaurativa, proposta que visa restaurar os danos causados por delitos através da realização de círculos restaurativos. A partir de projeto-piloto iniciado em três cidades brasileiras no ano de 2005, a Justiça Restaurativa foi abordada sob diferentes

dimensões. Em São Caetano do Sul – SP, o projeto foi desenvolvido em escolas e em Brasília – DF foi realizado com adultos que cometeram infrações. Em Porto Alegre – RS, terceira cidade de desenvolvimento do projeto-piloto, o enfoque da Justiça Restaurativa foi a aplicação de círculos restaurativos no âmbito da socioeducação, ou seja, com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, principalmente em casos de privação de liberdade.

Em Passo Fundo – RS, estudos sobre a Justiça Restaurativa no âmbito da socioeducação vêm sendo desenvolvidos desde 2009 e a socioeducação foi fazendo-se presente em meu contexto profissional a partir da integração com o CEPRAJUR – Centro de Estudos e Práticas em Justiça Restaurativa. A partir daí, acompanhei e participei de eventos acadêmicos e comunitários, incluindo as discussões sobre a lei 12.594 no ano de sua promulgação em 2012 e a revisão do Programa de Execução de Medidas Socioeducativas de Internação e Semiliberdade do Rio Grande do Sul – PEMSEIS, implantado no ano de 2002 e revisado no ano de 2014, de acordo com as novas diretrizes pautadas pela lei do SINASE.

Já no ano de 2015, trabalhei com adolescentes do sexo masculino em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade⁴ em um Centro de Atendimento de Semiliberdade (CAS), pertencente à Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE), instituição responsável pelo atendimento a adolescentes que cometem atos infracionais no Rio Grande do Sul. Na unidade socioeducativa, trabalhei como psicóloga no atendimento aos adolescentes através de atividades individuais e em grupo, acompanhando o desenvolvimento de sua medida, incluindo a integração com a comunidade através da escolarização e profissionalização, sua percepção sobre a medida em andamento e a participação da família por meio das visitas domiciliares e círculos de compromisso.

Através desta experiência, pude entrar em contato com a realidade de vida dos adolescentes, suas histórias, percepções e memórias, exercitando a empatia no sentido de compreender o lugar de fala deste adolescente, reconhecendo este seu lugar. A partir daí, a construção de um espaço de escuta, de acolhimento e de confiança que possibilitasse o vínculo foi sendo pensado conjuntamente, atentando para o empoderamento e autonomia do adolescente.

Na unidade de semiliberdade, os adolescentes tinham a possibilidade de desenvolver atividades externas e eu pude acompanhar suas inserções nas escolas da rede municipal e estadual de ensino, além da busca por trabalho e a realização de matrículas em cursos

⁴ A medida socioeducativa de semiliberdade, conforme o Artigo 120 do ECA, corresponde a um regime a ser determinado ao adolescente desde o início da medida ou como forma de transição para a medida socioeducativa de meio aberto que lhe permite a realização de atividades externas, articuladas com a rede socioassistencial do município em que a medida será cumprida, sendo obrigatórias a escolarização e a profissionalização.

profissionalizantes durante o período de duração da medida. Em meio a este contexto, deparei-me com a dificuldade de adolescentes em inserir-se no mercado de trabalho e na escola por serem provenientes do sistema socioeducativo, além das diversas privações a que foram subordinados frente a um contexto vulnerável de vida em que a maioria deles estava vivendo. Tais questões permitiram-me ampliar o campo de visão acerca das políticas públicas destinadas a esta população, além de despertar desassossegos quanto aos paradoxos e contradições presentes na compreensão dos adolescentes em conflito com a lei e igualmente dentre as diversas variáveis que abrangem o contexto em que vivem.

Para tanto, tais vivências mobilizaram-me à investigação, na medida em que tratar sobre a adolescência em conflito com a lei requer considerar a gama de fenômenos que se articulam no interior dos diversos setores da sociedade brasileira. Além disso, há necessidade de compreender o olhar dos diversos sujeitos que estão diretamente ligados a esta política quanto ao próprio sistema socioeducativo e às especificidades da adolescência em conflito com a lei.

1.2 Caminhos metodológicos: a delimitação da pesquisa

No que diz respeito às delimitações metodológicas, esta pesquisa é descritiva de delineamento qualitativo, visando descrever e analisar o fenômeno da socioeducação a partir do olhar do trabalhador e a sua percepção acerca das relações estabelecidas com os adolescentes atendidos e na condução do trabalho por eles desenvolvido na unidade de internação, a partir do advento da lei do SINASE em 2012. A escolha da abordagem qualitativa deu-se na medida em que se pretende compreender as percepções que os participantes possuem, contemplando sua individualidade e singularidade em seus múltiplos significados (GIL, 1999; BELL, 2008).

Jessé de Souza (2009) ressalta que o método de pesquisa qualitativo privilegia a profundidade, a veracidade e a qualidade das informações, além do acesso à construção do tipo de visão de mundo singular do agente social, refletindo um interesse empírico reflexivo da realidade social, possibilitando uma aproximação ao mundo em que vivemos. Além disso, o autor salienta que este método permite desconstruir discursos dominantes e naturalizados, na medida em que, ao contextualizar a informação apresentada, pode-se perceber os interesses “inconscientes” e “pré-reflexivos” que produzem as informações. Sendo assim, justamente

pela ênfase do método qualitativo ser dada à qualidade do acesso ao universo oculto em cada participante, ele permite com que o pesquisador seja “formado” enquanto pesquisador no próprio processo de desenvolvimento da pesquisa.

Cabe ressaltar que a pesquisa tem como foco específico os trabalhadores, incluindo gestores, membros da equipe técnica e agentes socioducadores, na medida em que possuem contato mais específico com a legislação e suas mudanças. O local de investigação é uma unidade de internação masculina, sem abrangência para as demais entidades de atendimento socioeducativo. Sugere-se que novos estudos possam ser desenvolvidos a fim de contemplar e abranger outras perspectivas de ação e igualmente as unidades de internação e semiliberdade femininas.

Percebe-se que desde o estabelecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, diversos avanços foram conquistados no que diz respeito aos direitos de adolescentes em conflito com a lei. Em 2006, o SINASE foi apresentado, constituindo pela primeira vez um desenho de política pública destinada a esta população. Após diversas tramitações no Congresso Nacional, o SINASE foi aprovado pela lei 12.594/12, trazendo inovações na aplicação e execução das medidas socioeducativas. No entanto, além das inovações no ordenamento jurídico, a nova legislação trouxe mudanças na atenção aos adolescentes no interior das unidades socioeducativas e nos demais órgãos responsáveis pelo atendimento desta população, na medida em que atualizou metodologias e formas de condução do trabalho. Diante destas considerações, levanta-se a seguinte questão de pesquisa: como os trabalhadores de uma unidade socioeducativa percebem sua relação com o adolescente em conflito com a lei, com o sistema socioeducativo e a condução do trabalho desenvolvido a partir do advento da lei do SINASE? A presente pesquisa tem como foco a busca por respostas para esta questão.

A partir do problema de pesquisa, tem-se como objetivo geral contribuir para a reflexão acerca do olhar do trabalhador da socioeducação sobre sua relação com o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, com o sistema socioeducativo e a análise da condução de seu trabalho a partir do advento da lei 12.594/12, a “lei do SINASE”.

Como objetivos específicos da pesquisa, tem-se: apresentar as bases teóricas da socioeducação, tais como a educação social e a pedagogia makarenkiana; aprofundar o papel do Estado na criação de políticas públicas de atendimento ao adolescente em conflito com a lei, apresentando as políticas sociais voltadas a esta população; problematizar o estágio desenvolvimental da adolescência, enfatizando a adolescência em conflito com a lei e suas especificidades, bem como a visão dos participantes da pesquisa sobre os adolescentes;

analisar o cenário de inclusão social dos adolescentes em conflito com a lei a partir da sociedade brasileira na perspectiva dos complexos processos de exclusão, dominação e reprodução de violências; apresentar as delimitações da lei do SINASE, descrevendo os processos pedagógicos constituídos entre trabalhador e adolescente a partir da implementação da lei; descrever os desafios dos trabalhadores da socioeducação em seu contexto de trabalho.

Constituíram-se participantes da pesquisa os trabalhadores da socioeducação – gestores, membros da equipe técnica e agentes socioeducadores – de uma unidade socioeducativa de internação do Estado do Rio Grande do Sul. Os dados coletados foram agregados, visando a preservação da identidade dos respondentes. O instrumento para a coleta dos dados é a entrevista semi-estruturada, desenvolvida especialmente para fins desta pesquisa. Esta técnica foi escolhida uma vez que implica em uma produção de conhecimentos a partir de discursos dos participantes, envolvendo suas percepções e a descrição de suas vivências e suas percepções enquanto trabalhador(a) da socioeducação. Ainda nesta perspectiva, Zago (2003) salienta que o objetivo da investigação na entrevista é compreender o social, sendo o valor do material descoberto o que de fato interessa. Procurou-se, assim, obter detalhes sobre os processos investigados no campo da socioeducação, vividos a partir de cada participante, por meio de sua subjetividade.

A pesquisa está estruturada em seis partes. A primeira parte descreve o processo de vinculação com a unidade socioeducativa pesquisada e com os participantes da pesquisa, apresentando-os de forma a relatar os desdobramentos ocorridos durante a realização das entrevistas, expondo fatos e/ou situações marcantes identificadas ao longo do período de coleta de dados. Além disso, o capítulo contempla a conceituação da terminologia “socioeducação” e suas bases teóricas, tais como a educação social e a pedagogia makarenkiana.

A segunda parte aprofunda-se nas políticas de atenção direcionadas ao adolescente em conflito com a lei, apresentando o panorama histórico que contempla desde o período colonial até o Código de Menores de 1979 e o posterior rompimento com a Doutrina da Situação Irregular através da Doutrina da Proteção Integral, advinda por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. A fundamentação teórica se dá através de autores como Irene Rizzini, Francisco Pilotti, Michel Foucault e Arno Vogel. Soma-se a esta parte a problematização da adolescência em conflito com a lei pelo viés da psicanálise, apresentando suas especificidades, seu contexto familiar e social, bem como a percepção dos participantes da pesquisa a respeito dos adolescentes.

Por conseguinte, a terceira parte analisa o cenário de inclusão social dos adolescentes em conflito com a lei, alinhando a visão dos participantes da pesquisa com os referenciais teóricos. Apresentam-se os desafios encontrados pelos adolescentes quanto ao acesso e permanência na escola e os obstáculos relacionados a oportunidades de trabalho, o que irá desencadear no posterior rompimento com o sistema social. Estas compreensões são tecidas por meio de autores como François Dubet, Carmem Silveira de Oliveira e Jean-Jacques Rassial. Na sequência desta parte, expõe-se o contexto social brasileiro na perspectiva de Jessé de Souza, incluindo a compreensão dos complexos processos de exclusão, dominação e reprodução de violências através de autores como Loic Wacquant, José de Souza Martins e Mione Apolinário Sales.

A quarta parte apresenta os marcos legais que contribuíram para a garantia de direitos do adolescente em conflito com a lei até a promulgação da lei 12.594/12, a “lei do SINASE”. Após, são expostas as delimitações da lei e, a partir de sua implementação no ano de 2012, são apresentados os dilemas encontrados pelos participantes da pesquisa no que se refere à chegada da lei na unidade, a forma como ela foi inserida na rotina diária e na condução do trabalho com o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de internação.

Já na quinta parte, são expostas as ações pedagógicas desenvolvidas pelos participantes da pesquisa na unidade socioeducativa na condução do trabalho com os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa a partir das proposições da lei do SINASE, apresentando dois tipos de ações pedagógicas: uma que trabalha com o adolescente a partir da necessidade de ter regras e normas fixas; e a outra que trabalha com o adolescente a partir da escuta e da conversa. Constataram-se, assim, duas ações pedagógicas que evidenciam realidades e discursos distintos e que, em certa medida, conflitam entre si. A compreensão destas concepções é discutida por meio dos autores Anton Makarenko e Patrice Schuch.

A sexta parte, por fim, apresenta os desafios que os participantes da pesquisa descrevem acerca de seu contexto de trabalho na unidade socioeducativa, incluindo: a falta de capacitação para o trabalho; a falta de reconhecimento por parte da FASE; o adoecimento do trabalhador, incluindo sensações de pressão no trabalho e a impotência, causando sofrimento; a falta de compreensão do trabalho socioeducativo como uma unidade; e o déficit de trabalhadores na unidade socioeducativa. A análise destes aspectos é realizada a partir das contribuições de autores como Christophe Dejours e Erving Goffman.

Cabe ressaltar que, assim como quem tece uma colcha, a fundamentação teórica da pesquisa foi, ao longo dos capítulos, entrecruzando-se com as falas dos trabalhadores da

unidade socioeducativa, participantes da pesquisa, compondo experiências empíricas que constituem e delineiam a feitura de uma colcha de retalhos. É neste processo, portanto, que a pesquisa se explicita, através de quadrados de colcha feitos de diferentes olhares, de diferentes retalhos. As histórias dos sujeitos estão, assim, alinhavadas com as contribuições teóricas, na busca de um equilíbrio que contribua para a sustentação da dissertação.

2 ENCONTROS POSSÍVEIS: apresentando os trabalhadores da socioeducação

Minha chegada à unidade socioeducativa ocorreu em fevereiro de 2017, mês que fui aproximando-me aos poucos da rotina diária da instituição. Este processo ocorreu após a aprovação do projeto de pesquisa pela Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul – FASE-RS e posteriormente pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Passo Fundo – CEP-UPF, sob parecer de número 1.895.100. Garantidas as questões éticas, passei a fazer parte daquele contexto de forma mais direta, apresentando inicialmente a pesquisa aos trabalhadores por meio de um pequeno convite que explicava em linhas gerais os objetivos da pesquisa, bem como a participação voluntária de cada um que se disponibilizasse a iniciar o processo, sendo este convite lançado aos gestores, à equipe técnica e aos agentes socioeducadores.

Nas diretrizes traçadas pelo Programa de Execução das Medidas Socioeducativas de Internação e Semiliberdade do Rio Grande do Sul – PEMSEIS, encontram-se algumas definições sobre o papel a ser desempenhado pelos trabalhadores no interior das unidades socioeducativas. Quanto à equipe diretiva, incluindo os gestores, esta possui a responsabilidade legal pelos adolescentes, bem como a coordenação das demais equipes e o cuidado pela adequada execução do Programa de Atendimento do CASE e a implementação do Plano Individual de Atendimento (PIA)⁵. À equipe técnica, que inclui assistentes sociais, psicólogos, advogados, enfermeiros, pedagogos, médicos, nutricionistas, dentistas, dentre outros profissionais, cabe a tarefa de auxiliar no desenvolvimento pessoal e social do adolescente, atendendo suas demandas e realizando os devidos encaminhamentos, vinculando-se à rede de atendimento pública e comunitária, buscando a promoção e garantia dos direitos (PEMSEIS, 2014).

Já o trabalho do agente socioeducador na unidade, segundo estabelecido no PEMSEIS, é a expressão mais constante do papel socioeducativo, já que é nas 24 horas do dia que a proposta de atendimento se manifestará de forma mais incisiva e clara. Nesse sentido, os agentes socioeducadores representam concretamente a referência educativa aos adolescentes, pois permanecem presentes com eles durante toda a rotina diária e, para tanto, “suas atitudes e

⁵ O Plano Individual de Atendimento (PIA) se trata de um instrumento de intervenção que contém todas as atividades que serão realizadas pelo adolescente durante o tempo de cumprimento da medida socioeducativa, auxiliando em seu desenvolvimento e amadurecimento pessoal e social, garantindo a interlocução com a rede socioassistencial de referência. É um instrumento dinâmico e, portanto, estará sempre em processo de avaliação e mudança. Precisam estar integrados no PIA os seguintes direitos: escolarização, profissionalização, abordagem familiar e comunitária, cultura, lazer, esporte, espiritualidade, saúde e o atendimento jurídico (PEMSEIS, 2014).

ações precisam ser o contraponto do mundo até então conhecido como única realidade por esses adolescentes/jovens adultos” (PEMSEIS, 2014, p. 61).

Na versão anterior do PEMSEIS, do ano de 2002, as funções dos agentes socioeducadores eram as de orientar e proteger os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, executando atividades como: responsabilidade pela segurança, preservação da integridade física e psicológica dos adolescentes; realização ou acompanhamento nas atividades pedagógicas rotineiras; acompanhamento nos atendimentos feitos pelos técnicos e profissionais de saúde, dentro ou fora da unidade; realização de revistas; acompanhamento no banho de sol, no pátio da instituição; participação como acompanhantes nas audiências, visitas de familiares e nas atividades externas (PEMSEIS, 2002).

Após meu primeiro contato com a unidade e a confirmação da realização da pesquisa, percebi que ao me dirigir novamente para a unidade para a realização dos contatos e das entrevistas, os trabalhadores e trabalhadoras recebiam-me com um sorriso no rosto – alguém conhecido que já fazia parte, de alguma forma, daquele contexto – abrindo os portões e os cadeados para as minhas entradas e saídas, sabendo de meu retorno nos dias seguintes. Ao longo das visitas à unidade, houve esforços de membros da equipe técnica para que as entrevistas pudessem ser realizadas de forma a não interromper a rotina diária dos trabalhadores, auxiliando-me a pensar na melhor forma de condução, sendo prestativos e atenciosos, trazendo-me alívio, amparo e segurança para prosseguir com a pesquisa e desenvolver um itinerário habitual de idas à unidade.

Percebo que as diversas participações dos trabalhadores que direta e indiretamente auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa, desde viabilizar uma sala para a realização das entrevistas, disponibilizar de seu tempo para conversar e reunir os trabalhadores para falar sobre os objetivos da pesquisa caracterizam o vínculo estabelecido e o fortalecimento das redes. Neste caso, a pesquisa se torna viva, indo além do que é estabelecido exclusivamente no papel, mas caracterizando um processo integrado e um “fazer parte” daquela rotina, para, assim, escutar estes sujeitos, seu cotidiano e suas histórias.

A partir deste vínculo, a pesquisa foi efetivando-se ao longo do mês de Fevereiro, delimitando-se a um total de doze entrevistas realizadas envolvendo um gestor, oito agentes socioeducadores e três membros da equipe técnica. Totalizaram sete mulheres e cinco homens. Cabe ressaltar que, em função da pesquisa ter o caráter voluntário e por não ter sido previamente estabelecido um número total de participantes por área de atuação, os trabalhadores foram manifestando interesse conforme seu desejo de participar e conforme também a sua rotina de trabalho.

Ao integrar-me à rotina da instituição, notava sempre um constante movimento. Ao aguardar o momento de realizar as entrevistas, algumas vezes sentada na sala de espera, percebia o entrar e sair dos trabalhadores, e com isso, suas interações. Muitos tinham interesse em saber quem eu era, o que estava fazendo ali, quanto tempo a pesquisa iria durar. “Você é a nutricionista? Achei que era, tem cara de nutricionista”, uma trabalhadora referiu ao olhar para mim, em um dia em que eu aguardava na recepção. Percebo que estas dúvidas sinalizam tentativas de aproximação e de esclarecimentos. Afinal, eu era uma estranha que estava entrando em seu universo e que, portanto, precisava fazer-me conhecer.

Assim, é possível perceber o caráter essencialmente dinâmico e em movimento que faz parte inerente do ato de pesquisar e, assim, intervir em uma realidade. Este fator vai ao encontro das ideias de Nadir Zago (2003) ao referir que os contornos da pesquisa não correspondem a um modelo pronto a ser utilizado, mas sim a uma construção da problemática de estudo durante o seu desenvolvimento e nas suas diferentes etapas, sem ter, portanto, uma estrutura rígida, requerendo, assim, ser sensível às dinâmicas da realidade. Nesse sentido, a autora refere que as delimitações previamente definidas podem se alterar, de acordo com o direcionamento que se quer dar à investigação e conforme as características do próprio local a ser investigado, sendo a riqueza do material que é descoberto o que mais interessa ao pesquisador.

Percebo que o processo de apresentação da pesquisa na unidade deu-se de maneira a ir conhecendo também suas dinâmicas, ou seja, o ato de conversar com a equipe técnica, encaminhar-me até os chefes de equipe para apresentar a pesquisa através de pequenos convites aos agentes socioeducadores, definir horários de retorno para conversar com os interessados em participar, dentre outros fatores, foi também uma oportunidade de conhecer um pouco mais cada trabalhador, seu jeito de ser e também as especificidades da instituição. Iniciando o processo de entrevistas com todos os participantes, reforçava e lia com cada um deles e delas o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, reforçando, assim, a sua participação voluntária e, ao mesmo tempo a garantia de seu anonimato, possibilitando aos participantes uma tranquilidade maior para trazer suas contribuições, suas percepções, suas histórias.

Sobre o anonimato dos participantes da pesquisa, é importante assinalar que este compromisso pressupõe mais do que a troca de nomes, sendo o desafio que se enfrenta, assim como aponta Rolim (2016) em sua pesquisa de campo, de impedir que as informações prestadas permitam a identificação dos respondentes. Este cuidado, para tanto, implica em preservar seus nomes e, também, suas identidades, estando a pesquisa amparada nos

procedimentos éticos, conforme a Resolução nº 510/2016, que aprova as normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Os participantes serão nomeados por letras do alfabeto, a fim de garantir seu anonimato e sua identidade.

Diante destas garantias, lembro-me da primeira entrevista que realizei, logo após apresentar a pesquisa à equipe técnica. “A” disponibilizou-se a participar logo quando conclui minha fala. “Vamos para as salas ali embaixo”, disse ela. Ao me dirigir com ela, passamos para a parte de baixo da unidade, onde ficam as salas de atendimento da equipe técnica e o Atendimento Especial (AE)⁶. A sala que realizamos a entrevista era de um tamanho médio, havia uma janela com grades de concreto. O sol entrava na sala no momento da entrevista.

Durante a entrevista, “A” foi bastante solícita, destacando o seu papel ativo na chegada do SINASE na instituição, bem como os desafios enfrentados por ela e pelos trabalhadores, referindo que “eu posso dizer que eu sempre gostei do que eu faço aqui. Na minha área existem vários campos de atuação e eu escolhi trabalhar aqui porque eu sabia que era um desafio. E eu sabia que eu tava preparada pra isso...”.

Em seguida, apresento “B”. Ao concordar em participar da pesquisa, “B” me conduziu até as salas de atendimento da equipe técnica. Era uma sala pequena, mas aconchegante, com diversos artesanatos espalhados pela sala: barcos, corações e pequenos animais confeccionados com origami, pequeninas peças montadas com dobraduras de papel que requerem habilidade para dispô-las de tal forma a dar vida a uma imagem. Estes artesanatos foram feitos pelos adolescentes da unidade.

Ao entrevistar “B”, percebi que ele pôde se sentir à vontade para trazer suas histórias e suas vivências. Mostrou-se preocupado com os acontecimentos na unidade, assim como quando, no decorrer da entrevista, escutou alguns barulhos incomuns, que pareciam estar vindo do setor dos adolescentes. Ao escutar as vozes ao fundo, ele parou o que estava falando, ficou em silêncio e, em seguida, referiu “espero que seja algum jogo... mas podemos continuar, por enquanto... (breve pausa, silêncio). Deixa eu só dar uma olhada ali”. Fiquei em seu aguardo, enquanto ele foi conferir o ocorrido. “Eu acho que era na quadra, tiveram uma partida de vôlei agora”, referiu alguns minutos após, quando retornou.

⁶ Segundo o PEMSEIS, o Atendimento Especial “pressupõe a separação do adolescente e /ou jovem adulto do convívio com os demais socioeducandos e se dá com o intuito de propiciar a ele atenção específica, focal, nas suas necessidades momentâneas, impeditivas do atendimento coletivo. Sua utilização está inserida na execução da medida socioeducativa, devendo, portanto, atender ao caráter pedagógico e terapêutico, com respeito ao preconizado no ECA”(BRASIL, 2014, p. 78).

Assim como em sua atitude de conferir o que havia ocorrido durante a entrevista, demonstrando sua atenção para com o que acontece na unidade, “B” também demonstrou compromisso e participação em seus relatos, expressando uma visão ampliada do adolescente e com relação a todos que trabalham na unidade. Sobre o seu papel na unidade, ele sinaliza:

A gente já trabalha nessa perspectiva de ser aquela pessoa que traz questões subjetivas pros diferentes espaços e garante esses espaços. Sejam espaços físicos como algum grupo, algum projeto, em uma reunião, apontar aquela coisa que daqui a pouco os outros não vão apontar, mas que tu avalia que é importante, que singulariza aquele caso ali, que é a questão de quem é o Fulano, com o que ele tem se preocupado... Apontar o que tu vê, que daqui a pouco nem ele vê, mas tu vê com a tua visão, com o teu olhar sobre a família, sobre a história dele.

Dando sequência, apresento “C”. Ela acompanhou de perto o processo de implementação da lei do SINASE. Agendamos um horário para a sua entrevista e, ao nos encontrarmos, conversamos em sua sala. Ao observá-la, notei que também havia alguns artesanatos feitos de origami, muito provavelmente confeccionados pelos adolescentes. No decorrer da entrevista, “C” mostrou-se disponível e interessada em colaborar. Por alguns momentos algumas pessoas batiam na porta para pedir informações e ter algumas breves conversas. “C” acolhia e agradecia ao despedir-se delas.

Em seus relatos, “C” destacou, dentre diversos fatores, as capacidades dos adolescentes e as oportunidades que a instituição pode oferecer a eles. Conforme sua fala, “aqui dentro é um espaço de garantia realmente... A gente percebe o quanto eles são inteligentes, o quanto eles evoluem e que aqui dentro eles descobrem a possibilidade de um crescimento educacional”.

Após “C”, apresento “D”, que conversou comigo em uma sala de atendimento da enfermaria. Era uma tarde quente de sol e “D” entrou na sala enquanto eu já a aguardava. Cumprimentou-me com um sorriso e um aperto de mão. Durante a entrevista, apresentou-se atenciosa, sentindo-se à vontade e bastante solícita em contribuir. No entanto, quando lhe foi apresentada uma questão para relatar sobre como se sentia, pessoalmente, em seu trabalho, “D” diz: “Huuuum, é pra falar? (risos e pausa)... É, isso é complicado, é muito complicado” demonstrando certo desconforto ao responder.

Após esta fala, “D” se levanta, confere se a porta está de fato fechada, retorna para o seu lugar, respira profundamente e refere: “nos últimos tempos tem acontecido coisas que não poderiam ter acontecido, mas aconteceram e isso fez com o que o nosso plantão se dividisse. Então, eu particularmente, ando bem, desiludida. Não deixei de amar o que eu faço, eu

sempre amei o que fiz, sempre gostei e sempre fiz bem feito. Só que afeta muito o dia-a-dia, sabe? É bem complicado...”.

Sendo assim, o desconforto sentido por “D” não foi pelo fato de ter de me falar o que estava sentido, mas pelo receio de que alguém a pudesse escutar, diante de sua mobilização frente aos acontecimentos que tem vivenciado em relação à equipe de trabalho, demonstrando as tensões que existem no interior da instituição. Além deste aspecto, “D” também destacou em sua entrevista os desafios que percebe na ressocialização, já que, conforme ela, “depois que ele (adolescente) sai daqui, ele volta pro mesmo reduto. Acredito ser positivo enquanto ele tá aqui, porque se livra de usar drogas e tá cometendo um delito lá fora... Mas depois que sai daqui, volta tudo. Nesse tempo que eu tô aí deu pra ver isso”.

Seguindo, apresento “E”. Sua entrevista também ocorreu na sala da enfermaria, na mesma tarde de sol que entrevistei “E”. Ao chegar para entrevista, pois já estava lhe aguardando, “E” apresentou-se solícito, mas ao mesmo tempo bastante rápido e sintético em suas respostas, em relação às demais entrevistas realizadas. No entanto, não se negou a respondê-las, contribuindo com a sua participação.

No decorrer da entrevista, “E” destacou a descontinuidade das ações de ressocialização. Em uma de suas falas, aponta que “enquanto eles (adolescentes) estão aqui dentro, a socioeducação é bem-feita, o nosso trabalho é bem feito, ele produz frutos positivos, mas saindo daqui é muito difícil, pra eles. Quase todos eles voltam a praticar delitos e tal, né. Acho que a minha visão é essa, enquanto socioeducando eles vão bem, mas depois volta tudo ao normal”.

Em seguida, apresento “F”. Recebi-o na sala da enfermaria, neste mesmo dia sequente, mas agora com o sol já a se pôr. Em suas falas, no decurso da entrevista, trouxe suas experiências na socioeducação, sentindo-se bastante confortável em participar daquele momento. “F” destacou aspectos que dizem respeito ao contexto social, bem como sobre o que percebe em relação ao contraste entre a teoria e a experiência ao trabalhar na socioeducação. Em suas palavras: “você atuando diretamente tem uma visão e uma percepção diferente da teoria ou do que o senso comum pensa da socioeducação, te coloca frente a frente com a realidade da vida dos adolescentes e pode conversar com eles. Aí você fica sabendo muito da vida deles”.

Após “F”, apresento “G”. Quando lhe apresentei o convite para participar da pesquisa, ele referiu o desejo de participar, mas ao mesmo tempo o receio de não conseguir contribuir, pois havia chegado após o ano de promulgação da lei do SINASE. Contudo, não hesitou em participar. Sua entrevista foi realizada em uma das salas de atendimento da equipe técnica,

disponibilizada por uma trabalhadora que se mostrou, em vários momentos, bastante solícita em me auxiliar.

“G” demonstrou participação durante a entrevista, apresentando contribuições significativas e, apesar de em vários momentos, quanto questionado sobre a lei do SINASE, não ter acompanhado o processo em seus inícios, pôde contribuir com as suas experiências, vivências e a sua visão de mundo sobre a socioeducação, sobre a lei e sobre o adolescente. Durante a entrevista, também enfatizou a sua chegada à instituição, sinalizando que:

A princípio quando eu entrei, tinha aquele receio do como seria aqui dentro, eu não sabia, foi tudo novo, eu nunca sonhei em trabalhar aqui. Mas abracei e tô gostando, principalmente quando um adolescente te faz um elogio, ou quando tu encontra um adolescente que já passou pelo sistema, e aí ele tá bem, fazendo algo diferenciado na sociedade, isso me satisfaz bastante também.

A seguir, apresento “H”. Conversei com ela na mesma sala que “G” e, ao recebê-la, cumprimentou-me com um sorriso espontâneo e alegre. Assim foi também o tempo decorrido de sua entrevista, com leveza, espontaneidade e ao mesmo tempo com momentos densos em que “H” trouxe memórias que marcaram a sua vida profissional, como quando acompanhou o falecimento de um adolescente. Percebi, assim, intensidade em suas palavras e em seus relatos.

“H” foi trazendo na entrevista situações que acompanharam sua trajetória de trabalho, incluindo processos que lhe fizeram repensar o seu papel enquanto trabalhadora. Segundo seu relato:

Hoje eu procuro trabalhar bem zen, bem tranquila e mostrar tranquilidade pros guris. Porque tu passa tranquilidade, se tu quiser, assim como tu passa agressividade. Então hoje eu sou bem tranquila, bem serena assim, muito mais que antigamente. Eu era mais agitada. Eu era muito agitada antes, nossa eu andava a 380 km por hora, mas vamos devagar, eu já tive pressa.

Seguimos para apresentação de “I”, sendo uma das mais antigas trabalhadoras da qual entrevistei. Sua entrevista aconteceu em uma sala de aula da escola da unidade, durante a noite. Ao dirigir-me à unidade naquela noite, já havia uma sala de aula previamente arrumada, com as luzes acesas para a realização das entrevistas, demonstrando compromisso por parte do chefe de equipe do plantão da noite, da qual já havia previamente conversado. Enquanto aguardava “I”, além de organizar as cadeiras, observei a sala de aula, que continha alguns trabalhos dos adolescentes colados nas paredes, contas matemáticas. Logo ao lado da porta,

observei as “regras da sala de aula”, que listava uma série de atitudes e comportamentos esperados para um bom convívio da turma que ali teria suas aulas, pensei.

Quando “I” chegou, recebi-a e, ao iniciarmos a entrevista, demonstrou interesse e disponibilidade em participar, contribuindo com fatos marcantes e, igualmente, sentindo um alívio em reconhecer que na situação atual da unidade, os adolescentes podem circular pelos espaços sem estarem reclusos em seus dormitórios. Segundo ela,

Eu nunca trabalhei na FASE com casa⁷ fechada, sempre foi casa aberta: os guris saem do dormitório, saem do setor, saem pra escola e eu acho que isso é um ponto que nos ajuda bastante, a casa é menos tensa. É mais trabalho, mas distensiona a casa, é bom pra convivência com os guris, nunca quero trabalhar numa casa fechada.

Na sequência, apresento “J”. Sua entrevista aconteceu também na sala de aula da escola, apresentando-se disposta, atenciosa e cordial em seus relatos. No processo de entrevista, “J” abrangeu a importância da organização de seu trabalho e da unidade como um todo, principalmente no que diz respeito às regras e combinados. Segundo ela,

Destaco a seriedade no trabalho, de seguir o que é estabelecido, sabe? Manter uma mesma postura, isso é muito importante, eu acho. A gente precisa tratar aqui dentro todos iguais, seguindo as mesmas regras, independente do ato infracional, da idade, do histórico familiar. Eu acho que esse é o nosso norte.

Seguindo, apresento “K”. Entrevistei-a neste mesmo plantão noturno e, diante do avançar da noite, grilos e cigarras nos acompanharam durante a entrevista. “K” apresentou-se disponível, mas conciso em suas palavras. Falava pausadamente, com uma entonação de voz firme e calma. Em seus relatos, destacou o papel significativo de todos que trabalham na socioeducação, mas ao mesmo tempo a descontinuidade das ações quando o adolescente progride de medida ou é desligado da unidade. “K” enfatiza que:

Têm bastante profissionais dedicados aqui. Só que acho que a gente recupera os guris, mas depois eles saem, voltam pro mesmo ambiente, sabe? Ambiente muito carregado, família com problemas na polícia, problemas com drogas... Aí fica difícil. Parece que a gente tá enxugando gelo.

Por fim, apresento “L”. A entrevista com “L” aconteceu em uma tarde de sol intenso, em uma sala de atendimento da equipe técnica. Logo ao entrar, senti-me acolhida. Era uma sala colorida, contemplando diversos artesanatos confeccionados pelos adolescentes. Percebi

⁷ O termo “casa”, para a agente socioeducadora, refere-se à unidade socioeducativa.

também um tapete que tornava o ambiente aconchegante. Atrás de uma cortina, “L” mostrou-me os instrumentos que os adolescentes utilizam nas oficinas de música: tambores e violões.

Quando estávamos em um determinado ponto da entrevista, uma trabalhadora sinalizou para “L”, fora da sala onde estávamos: “tá chovendo... Vou pegar o que dá” e instantaneamente “L” refere “tá chovendo e os tênis tão na chuva” – os tênis utilizados pelos adolescentes quando jogam futebol. Em seguida, referiu: “a gente pode interromper um pouquinho, porque eu vou ter que ajudar ela”. Ao sinalizar para ficar à vontade, “L” saiu da sala e, em seguida, também fui lhe ajudar. Recolhemos os tênis que estavam em cima do telhado da quadra de futebol e colocamos em um corredor, para secar. “Tomara que não fiquem com cheiro”, sinaliza a trabalhadora. Em seguida, retornamos para a sala.

A entrevista com “L” foi bastante dinâmica, leve e significativa, destacando a sua chegada à unidade e os desafios de integrar-se à equipe, bem como a importância de cada membro da equipe para a efetividade da socioeducação e do trabalho socioeducativo como um todo. Segundo ela:

Eu gosto daquilo que faço, não vejo como que a gente possa trabalhar em qualquer coisa se tu não gostar daquilo que faz. E eu fico pensando: se a gente conseguir que um menino que esteja lá fora pense: ‘bah, oh, o Fulano aquele dia me disse tal coisa..’ já valeu a pena. Então eu me dedico totalmente.

Referente à equipe de trabalhadores da socioeducação, “L” destaca que:

Todos os envolvidos na socioeducação tem um papel fundamental. Eu acredito que o papel do socioeducador lá em baixo é muito significativo, porque ele tá diretamente com o adolescente, desde as 7h da manhã quando começa a rotina lá embaixo, quando ele passa a escova de dente, chama o menino pra ir pra escola... E não é somente abrir e fechar cadeado. Socioeducador tem um papel muito maior. Então acho que esse nome, sócio-educação, é muito forte... Porque aqui alguns dias os meninos estão abalados, por diversas questões: ah, vem a família, visitou, ele fica sabendo que a família não tá bem, ou brigou com a namorada... Então o papel de conversar com esse menino, de tentar ajudar ele a superar é importante, porque a gente sabe que a privação de liberdade não é fácil, principalmente na adolescência, na juventude. Então cada um na sua área específica tá sempre dizendo e repetindo as mesmas coisas pra eles: a importância da família, a importância de admitir o erro, a importância de fazer pro outro aquilo que quer que faça pra si... E a parte da gestão na unidade, penso que é aquela que agrega o socioeducando, o socioeducador, a equipe de analistas, os outros colegas do administrativo que fazem parte também da socioeducação, então cada um tem um papel muito forte na vida desses meninos, que é tentar fazer com que eles saiam aqui de dentro da unidade melhores pra voltar pra comunidade deles, é um exercício diário.

A partir da fala de “L”, fica evidente que o papel assumido por cada trabalhador adquire um significado ímpar e crucial à trajetória do adolescente, não apenas no período em

que estiver na unidade, mas também para além dela, através das vivências que o adolescente e o trabalhador experienciam e que podem vir a internalizá-las. Constrói-se, para tanto, um processo identitário de reconhecimento na relação trabalhador-adolescente.

2.1 Socioeducação: do poema pedagógico makarenkiano às aventuras pedagógicas de um pedagogo brasileiro

A terminologia “socioeducação” abarca as concepções de Antônio Carlos Gomes da Costa, pedagogo cujas vivências na atenção a adolescentes em conflito com a lei, descritas em seu livro intitulado por “Aventura Pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa”, tiveram como inspiração o “Poema Pedagógico” do pedagogo Anton Makarenko. A palavra “socioeducação” apareceu pela primeira vez no texto do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990. Segundo Costa (2006), esta nomenclatura passou a ser utilizada na tentativa de evidenciar o caráter educativo das medidas aplicadas a adolescentes autores de ato infracional, na perspectiva de romper com a lógica até então corretiva, punitiva, coercitiva e assistencialista que prevalecia na execução das medidas.

No ano de 2006, a Secretaria Especial de Direitos Humanos em consonância com o SINASE, lançou a publicação intitulada por “Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa”, sob coordenação técnica de Costa (2006). Nesta obra, o autor afirma que o objetivo central da socioeducação está em mobilizar nos adolescentes a ressignificação de suas trajetórias infracionais e de construir com eles um novo projeto de vida, desenvolvendo seu potencial para ser e conviver, sem quebrar as normas de convívio social tipificadas na Lei Penal como crime ou contravenção.

Ainda na mesma obra, Costa (2006) refere que todos os trabalhadores da socioeducação devem ser preparados para atuar como educadores, independentemente de suas funções específicas, já que educar, neste âmbito, corresponde a criar espaços e ações educativas a fim de que o adolescente empreenda o olhar para si em termos individuais e sociais, articulando o trabalho educativo com suas necessidades. Para tanto, o autor refere que antes de viabilizar oportunidades de construção de seu projeto de vida, cabe considerar que a demanda real e imediata do adolescente é ser compreendido e aceito, para assim poder, ele próprio, compreender-se e aceitar-se.

Portanto, ter consciência dos princípios, fundamentos e concepções de Educação que embasam a prática socioeducativa torna-se essencial para qualquer trabalhador da socioeducação, tendo em vista que este pode atuar no sentido de formar sujeitos para manutenção do *status quo* ou para, de fato, trabalhar na transformação da realidade social do adolescente (BISINOTO et al, 2015). O PEMSEIS, documento atualizado e lançado pela Secretaria da Justiça e dos Direitos Humanos do Rio Grande do Sul em 2014, também prevê que todos os trabalhadores das unidades estejam imbuídos do papel de educadores sociais, sendo “agentes de mudança social que utilizam de forma integrada estratégias de intervenção educativa” (PEMSEIS, 2014, p. 59).

Seguindo esta perspectiva, percebe-se que a participação de Costa na delimitação dos conceitos que auxiliaram a ressignificar a atenção ao adolescente em conflito com a lei foi significativa. Além de ter sido um dos redatores do ECA, o referido autor foi um pedagogo que entre os anos de 1983-84 ocupou o cargo de presidente da antiga FEBEM em Minas Gerais e foi diretor de uma unidade feminina da FEBEM em Ouro Preto – MG, chamada Escola Barão de Camargos, por aproximadamente sete anos. Esta unidade era destinada a meninas que apresentavam conduta anti-social leve e grave, que cometiam atos infracionais, além de contemplar meninas em vulnerabilidade social ou com transtornos mentais. Costa descreve esta experiência em seu livro “Aventura Pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa”, publicado em 1990, ano em que o ECA foi promulgado.

Conforme Édio Raniere (2014) em sua tese de doutorado, Costa inspirou-se no Poema Pedagógico do pedagogo ucraniano Anton Semiónovitch Makarenko para conduzir seu trabalho na unidade feminina da FEBEM, retirando daí as bases para conceber a socioeducação. Segundo Costa (2001, p. 12),

foi por essa época que, pela primeira vez, ouvi falar num certo Makarenko, educador soviético, autor de um livro chamado Poema Pedagógico. Encomendei um exemplar em espanhol. A encomenda demorava a chegar. Eu me impacientava. A verdade é que os livros da minha pequena estante, leituras do curso de Pedagogia, não continham respostas para os problemas que o dia-a-dia nos colocava. E o sufoco, cada vez mais, só fazia aumentar. Na verdade, eu temia que a gente não fosse durar muito tempo ali. Ao caos interno somavam-se as pressões das ‘forças morais’ de Ouro Preto pela nossa demissão. As coisas não estavam nada fáceis.

Nesse sentido, o Poema Pedagógico de Makarenko, conforme relata Costa, passou a mudar o seu olhar sobre a realidade da qual vivia, ao compreender que a chave não estava na leitura pura e simples dos livros, mas sim na leitura das práticas cotidianas de trabalho, aprendendo com seus companheiros e, acima de tudo, aprendendo com as adolescentes.

Complementa, assim, referindo que o Poema Pedagógico “era a história de um educador, semelhante, em muitos aspectos, à que nós estávamos vivendo” (COSTA, 2001, p. 13).

Anton Semiónovitch Makarenko nasceu em 1888 na Ucrânia, tornando-se um professor que, além de lecionar, interessava-se nos aspectos teóricos da pedagogia russa e mundial, pensando em um novo sistema de educação. A partir da revolução Russa e das transformações radicais pela qual o país estava passando, as crianças abandonadas tornaram-se uma calamidade nacional, sendo enviadas para casas de colônias de educação, sendo este o setor em que Makarenko foi trabalhar. Assim organizou, em 1920, uma colônia para crianças abandonadas e jovens ditos delinquentes, dirigindo-a de 1920 a 1928.

Makarenko batizou a colônia de “Colônia Gorki”, correspondendo ao escritor russo Máximo Gorki, do qual Makarenko manteve contato durante sua vida. As obras de Gorki retratavam personagens que integravam as classes excluídas da Rússia, captando o que havia de mais profundo na alma deste povo, como revela uma de suas grandes obras, intitulada “Os vagabundos”. Nesse sentido, a fé no homem que Gorki comunicou a Makarenko o ajudava a valorizar o que havia de melhor nos mais “desesperados” dos jovens delinquentes, adotando como regra a tradução do sentido mais profundo de sua experiência pedagógica: “exigir o mais possível do homem, e respeitá-lo o mais possível” (BALABANOVITCH, 1975, p. 6). Após a direção da Colônia Gorki, Makarenko dirigiu a Comuna Dzerjinski, até o ano de 1935.

A partir de tais experiências, Makarenko elaborou novos princípios de educação, da qual foram largamente utilizados. Além disso, esta experiência proporcionou à comunidade russa um olhar diferenciado à população em situação de calamidade nacional, estabelecendo diretrizes que mudaram a forma de compreender o lugar de jovens infratores na sociedade, atentando para as suas especificidades. Como proposta pedagógica, Makarenko utilizou-se de uma pedagogia libertária disciplinadora no contexto político-social da revolução socialista, redimensionando o conceito de educação ao basear seu trabalho em uma vivência construída coletivamente. Sendo assim, a partir da união dialética entre ensino e trabalho produtivo na busca pela formação de um cidadão integral, o autor abrange uma significação política, filosófica e pedagógica inovadora, onde todas as ações coletivas tornam-se ações educativas (RAYS, 2003).

Além disso, sua pedagogia torna-se revolucionária na medida em que seus princípios fundamentais nascem a partir de conflitos reais tirados da vida, a partir do movimento dialético de todos os envolvidos. Conforme seu relato no terceiro volume do Poema Pedagógico, Makarenko (1976, p. 230) destaca que:

eram só cinquenta os garotos de Gorki chegados num brando dia de Inverno às belas salas da comuna Dzerjinski, mas tinham trazido com eles todo um conjunto de descobertas, de tradições e de adaptações, todo um sortido de técnica coletiva, a jovem técnica do homem libertado do patrão. Neste caminho novo e são [...], a comuna cresce para formar uma coletividade de um encanto arrebatador, de uma verdadeira riqueza laboriosa, de uma alta cultura socialista [...]. Sete anos de vida dos comunheiros de Dzerjinski são igualmente sete anos de luta, sete anos de grande tensão.

Portanto, as experiências de Makarenko e, por conseguinte, de Costa, contribuíram para repensar os métodos, as abordagens e as terminologias até então utilizadas e adotadas para compreender, atender e amparar os adolescentes em conflito com a lei. Os esforços para ressignificar ações fizeram-se presentes principalmente a partir da década de 1980, pautando-se fundamentalmente em uma compreensão de Educação Social. Segundo Bisinoto et al (2015), a finalidade da Educação Social é a superação das desigualdades sociais por meio de uma pedagogia centrada no desenvolvimento da autonomia, emancipação e empoderamento de segmentos socialmente excluídos e marginalizados, vinculando-se aos ideais marxistas e no conceito de exclusão social.

Bisinoto et al (2015) afirmam que, para além de incluir os segmentos marginalizados conforme o modelo de sociedade liberal vigente, o principal objetivo da Educação Social está em formar sujeitos críticos que atuem na superação do sistema de exploração e recusem o lugar social no qual foram colocados pelo sistema de classes. Sendo assim, a Educação Social está presente nas ações de socioeducação enquanto fundamento teórico e metodológico para atuar em uma sociedade marcada por processos de exclusão e dominação.

Gohn (2006) diz que a Educação Social tem por função desenvolver processos de aprendizagem no ato de compartilhar experiências, principalmente em espaços e ações coletivas, assim como no cotidiano da socioeducação. Além disso, conforme a autora, esta modalidade de educação capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo e no mundo, sendo seus objetivos construídos no processo interativo, gerando um processo educativo. Nesse sentido, a socioeducação, dentre suas particularidades, corresponde a uma modalidade educativa, mas que trata especificamente da execução de medidas socioeducativas, envolvendo um conjunto de programas, serviços e ações desenvolvidos a partir da articulação entre práticas educativas e direitos humanos.

Sendo assim, os trabalhadores da socioeducação, incluindo aí os participantes da pesquisa, inserem-se em um panorama político que propõe princípios legais que visam a garantia dos direitos fundamentais dos adolescentes em conflito com a lei. Para tanto, o seu papel enquanto educador torna-se fundamental no cotidiano das unidades socioeducativas, já

que sua atuação pretende, conforme os documentos legais, atuar em prol da ressignificação da trajetória infracional do adolescente, incluindo aí seus projetos e perspectivas de vida. Esta percepção contribui para ampliar a compreensão sobre a própria adolescência, bem como para o seu desenvolvimento psicossocial, por meio de ações e programas que tenham em sua essência bases pedagógicas.

No entanto, esta perspectiva – amparada pela lei 12.594/12, ou seja, pela lei do SINASE – constituiu-se a partir dos anos de 1980, devido as grandes mobilizações e lutas sociais pelos direitos das crianças e adolescentes que culminaram na aprovação, em 1990, do ECA e de sua Doutrina da Proteção Integral. Antes destes grandes marcos legais que propuseram uma mudança de paradigma em relação às formas de compreender a infância e adolescência brasileira, a realidade, os relatos e os registros que existiam enfatizavam constantes descasos para com os direitos desta população, incluindo constantes omissões do Estado. É sobre estas e demais questões que o capítulo três atentar-se-á.

3 POLÍTICAS DE ATENÇÃO AO ADOLESCENTE: narrativas sobre como eles são percebidos

Historicamente as coisas aconteciam tipo depósito de adolescente... A FEBEM era um depósito de adolescente. Aí vem toda aquela história que não era só infrator, eram todas as crianças carentes, que não tinham família: põem na FEBEM. E isso ficou por muito tempo, e se você perceber ainda hoje tem pessoas que tem o mesmo pensamento e as leis vieram pra realmente garantir o direito de cidadão desses meninos, de ter direito de serem atendidos dignamente, que eles não podem ser agredidos. Por que eles estão aqui têm que tomar banho frio, dormir no chão, sem colchão? Não ter cobertor? Isso é não ter dignidade... Eles estão aqui, eles estão presos e eles têm que pagar. Eles estão pagando com a privação de liberdade deles, já estão sendo punidos (relato de C, participante da pesquisa).

O relato acima pertence a C, que auxilia a rememorar os processos históricos que permearam a atenção – ou a desatenção – ao adolescente em conflito com a lei e as violações de direitos pelas quais esta juventude foi acometida durante “muito tempo”, assim como refere C. Auxilia, ainda, a enfatizar a importância do papel desempenhado pela legislação, ao garantir o amparo a seus direitos. No entanto, considerar a legislação como está posta hoje equivale a levar em conta uma narrativa marcada por circunstâncias históricas sobre as quais atuaram diferentes sujeitos por meio de lutas políticas e enfrentamentos nos diferentes projetos societários.

Trazendo à tona estas questões, a história das políticas sociais, da legislação e da assistência pública e privada no Brasil para com a infância e adolescência – principalmente empobrecida – não revela um olhar emancipatório produzido pelos documentos que hoje garantem seus direitos fundamentais. No decorrer do tempo, crianças e adolescentes pobres foram tratados de maneiras diversas, de acordo com o período histórico, a cultura política vigente e ao modo como as relações sociais foram se estruturando. Vicente de Paula Faleiros (2011) refere que a imersão no sistema econômico capitalista sustentou a produção das desigualdades sociais, afetando profundamente as famílias brasileiras e seus filhos, já que, neste sistema, quanto mais se acumula e se gera riqueza de um lado, maior será a miséria e pobreza do outro.

Nesse sentido, Irene Rizzini (2011), enfatiza que a opção foi investir em políticas de caráter repressivo e jurídico-assistencial, propiciando uma dicotomização da infância entre a *criança* mantida sob os cuidados da família e o *menor* mantido sob a tutela e vigilância do Estado, sendo este último objeto de leis e medidas educativas/repressivas. Irene Rizzini e Francisco Pilotti (2011) destacam que esta história demarca a perpetuação de valores morais,

religiosos e culturais que reproduziram dominadores e subjugados em seus papéis. A criança pobre, encaminhada para o trabalho, articula o econômico com o político, ficando aos pobres e dominados a incumbência de trabalhar e aos ricos e dominantes a função de dirigir a sociedade.

Para tanto, a infância e adolescência pobres permaneceram à margem da sociedade e a eles se reservou a piedade e a solidariedade de uns, bem como a indiferença, hipocrisia ou crueldade de outros, em sintonia com as várias fórmulas empregadas para manter as desigualdades sociais e a segregação das classes. Como instrumentos-chave dessas fórmulas, encontrava-se principalmente o recolhimento e isolamento em instituições fechadas e a educação e reeducação pelo e para o trabalho, com vistas à exploração de mão-de-obra desqualificada, porém gratuita. Desse modo, apesar dos referenciais legais, são ainda constantes as violações para com os direitos humanos da população infanto-juvenil do Brasil, evidenciando que ainda no presente percebem-se ideias e práticas cuja herança vem de muito longe, apesar do tempo transcorrido (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

Em momento algum o “problema da infância” foi enfrentado com uma proposta séria e politicamente viável de distribuição de renda, educação e saúde, em virtude de que dificilmente a dinâmica do sistema capitalista vigente buscaria uma possível simultaneidade entre crescimento, repartição de renda e justiça social. Para tanto, manter a desigualdade tornou-se um êmulo propulsor para o sistema econômico capitalista, gerando, no entanto, uma contraface socialmente injusta evidenciada pela organização e gestão das políticas dirigidas à infância e juventude (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

A necessidade era de controlar a população pobre, reconhecida pela lente estigmatizadora de “perigosa”, instituindo-se uma dupla minoridade – a criança e o menor –, que possibilitou legitimar relações de exploração e violência e naturalizar o abismo entre infâncias privilegiadas e menores marginalizados. Diante deste quadro, Rizzini e Pilotti (2011) referem que propostas assistenciais foram lançadas com o objetivo de compensar a ausência de uma política social efetiva que fosse capaz de proporcionar condições equitativas de desenvolvimento para crianças e adolescentes de qualquer natureza, estando a responsabilidade pelos órfãos, abandonados, negligenciados, maltratados e que cometiam atos delitivos nas mãos dos setores públicos e privados da sociedade, sendo reconhecidos como objetos de controle do Estado.

O cenário mundial indica que desde a Antiguidade, era perceptível a falta de preocupação para com crianças e adolescentes. Tanto no Ocidente como no Oriente, estes sujeitos não eram reconhecidos pelos seus direitos, mas sim como servos da autoridade

paterna. Conforme Mariza Silveira Alberton (2005), o status de “criança” não existia e ela integrava-se ao mundo adulto assim que tivesse condições de sobreviver sozinha. Antônio Carlos Gomes da Costa (1993) refere que um sentimento pela infância só irá nascer na Europa através de ordens religiosas que pregavam a educação separada e preparavam a criança para a vida adulta, sendo vista como um instrumento de poder e de domínio exclusivo da Igreja, até o final do século XIX.

No Brasil, entre a primeira metade do século XVI até a primeira metade do século XIX durante o período colonial, a assistência às crianças e adolescentes seguia determinações de Portugal e eram aplicadas por representantes da Corte e também da Igreja Católica, instituições que andavam juntas. O objetivo principal era a catequização das crianças índias pelos jesuítas, padres da Companhia de Jesus vindos de Portugal, a fim de fazer compreender e seguir a nova ordem estabelecida, disciplinando-as segundo as normas e costumes cristãos. A resistência à catequese era compreendida pela lei portuguesa como motivo suficiente para uso da força, conforme apontam Rizzini e Pilotti (2011). Além disso, Alberton (2005) salienta que meninas órfãs eram trazidas de Portugal nas embarcações para casarem-se com os súditos da Coroa residentes no Brasil, sofrendo abusos sexuais, sendo deixadas de lado em caso de naufrágio.

Crianças e adolescentes também foram alvo de exploração de colonos que extraíam e exportavam riquezas naturais, utilizando mão-de-obra escrava. Após a Lei do Ventre Livre em 1871, a situação da família escrava atenuou-se, os colonos tinham como opção manter as crianças e adolescentes até os 14 anos, com possibilidade de ressarcir-se de seus gastos pelo seu trabalho gratuito até os 21 anos, ou entregando-os ao Estado, por indenização. Crianças escravas eram abandonadas com frequência em casas de recolhimento e morriam com facilidade, pelas condições precárias em que viviam seus pais e por suas mães serem alugadas como amas-de-leite, amamentando várias outras crianças (RIZZINI; PILOTTI, 2011). Além disso, não havia preocupação com instrução ou educação da infância negra, com altos índices de analfabetismo (FALEIROS, 2009).

Até meados do século XIX o abandono de crianças era prática frequente, sendo escravas ou não, principalmente devido a moral cristã dominante, que não aceitava filhos nascidos fora do casamento, sendo estes, portanto, abandonados principalmente em igrejas. Além disso, segundo Rizzini e Pilotti (2011), condições de pobreza também levavam ao abandono das crianças, que eram muitas vezes devoradas por animais, induzindo as autoridades a propor o recolhimento das crianças através do sistema de Roda no Brasil,

instituído pela Santa Casa de Misericórdia. Em 1726, foi instituída na Bahia, seguido pelo Rio de Janeiro, em 1738, e na sequência para outras localidades.

Os autores acima citados referem que a assim chamada Roda dos “Expostos” – denominação dada às crianças abandonadas – era composta por um cilindro giratório na parede que permitia que a criança fosse colocada da rua para dentro, sem identificação da pessoa, escondendo sua origem e, assim, preservando a honra das famílias. A assistência a estas crianças durava uma média de sete anos e após este período, ficavam a mercê da determinação do Juiz, que decidia seus destinos, sendo comum a utilização para o trabalho. A taxa de mortalidade das crianças nas Casas de Expostos era bastante elevada, devido à falta de condições adequadas de higiene, alimentação e de cuidados.

O período da República Velha (1889-1930), por conseguinte, demarca a continuidade das Rodas dos Expostos, em uma constante ausência de Estado que visasse a proteção da primeira infância, demarcando sérios problemas de carência social. Para Faleiros (2011), a carência social que balizou este período era associada à profunda desigualdade social existente, onde a criança pobre pedia esmola na igreja e/ou começava a trabalhar muito cedo e a polícia reprimia os “desajustados” e aqueles que importunavam a ordem social, encaminhando-os ao juiz de órfãos.

Vale mencionar que, no âmbito jurídico, a Constituição Política do Império do Brasil de 1824 não faz nenhuma menção referente à proteção ou garantia das crianças e adolescentes, sendo apenas no Código Criminal de 1830 que surgiu uma doutrina penal do assim chamando “menor”, mantendo-se no Código Penal de 1890. Através deste Código, as discussões jurídicas dos chamados *menores* não mais ficaram submetidas à Portugal visto que o Brasil torna-se independente politicamente em 1822 e os menores de 14 anos passaram a não ser julgados como criminosos. Não havia, no entanto, nenhuma menção constitucional quando à evolução jurídica do direito infanto-juvenil, ainda que se identificando o discernimento quanto ao crime cometido, menores eram recolhidos às Casas de correção, por tempo indeterminado pela autoridade judicial, sem exceder os 17 anos (SARAIVA, 2010).

Outro destino possível às crianças abandonadas, desvalidas e àquelas que ameaçavam a ordem pública eram os asilos. No entanto, da mesma forma como nas Rodas dos Expostos, as condições de higiene, alimentação e luz dos asilos eram péssimas. Tal prática asilar tornou-se recorrente no século XIX, com vistas a propiciar educação industrial aos meninos e educação doméstica às meninas, diferenciação de gênero inculcada pelo pensamento religioso. Rizzini (1993) refere que as meninas continuaram enclausuradas em instituições religiosas para tornarem-se boas esposas, domésticas e até mesmo religiosas.

As colônias correcionais – instituições para o recolhimento de indivíduos indesejáveis e encontrados sós na via pública – incluíam “menores” e mulheres e sua orfandade e pobreza justificavam sua apreensão até os 17 anos de idade, cabendo ao Juiz de Órfãos sustar a internação. Os indivíduos eram separados pela causa do recolhimento, por sexo e por idade, legitimando, aí, a intervenção do Estado na vida privada dos pobres, sobrepondo-se a autoridade paterna, quando do internamento de menores (RIZZINI, 2011).

Estas práticas asilares, centradas no confinamento, na contenção espacial, no controle do tempo e na submissão à autoridade demarcaram profundamente as diversas formas de assistência dirigidas às crianças e adolescentes até a atualidade, veladas principalmente sob o manto da prevenção de desvios e/ou da reeducação dos degenerados, por meio da educação moral e pelo “amor ao trabalho” (RIZZINI; PILOTTI, 2011). Cabe ressaltar igualmente que tais características incutidas nas práticas asilares fizeram parte de uma nova anatomia política de controle dos corpos que ganhou visibilidade a partir do século XVIII, como uma fórmula geral de dominação.

Esta definição das transformações políticas das formas de governo é apresentada por Michel Foucault (2014), da qual argumenta que as formas modernas de governo revelam uma mudança: do poder soberano, aberto, visível e localizado na monarquia, para o poder “disciplinar”, exercido por meio de sua “invisibilidade” através das tecnologias normatizadoras do eu. Deste modo, o autor destaca este poder disciplinar irá ser exercido tornando-se invisível, mas impondo aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória. Segundo aponta Foucault (2014, p. 168):

O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar: um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam. Lentamente, no decorrer da Época Clássica, são construídos esses “observatórios” da multiplicidade humana para as quais a história das ciências guardou tão poucos elogios. Ao lado da grande tecnologia dos óculos, das lentes, dos feixes luminosos, unida à fundação da física e da cosmologia novas, houve as pequenas técnicas das vigilâncias múltiplas e entrecruzadas, dos olhares que devem ver sem ser vistos; uma arte obscura da luz e do visível preparou em surdina um saber novo sobre o homem, através de técnicas para sujeitá-lo e processos para utilizá-lo.

Deste modo, o efeito de tais “observatórios”, como destaca o autor, está em induzir o indivíduo a um estado consciente e permanente de visibilidade. Para tanto, este método permitia o controle minucioso das operações do corpo, conforme refere o autor, impondo uma relação de docilidade-utilidade, determinando características disciplinares com a

especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo. “Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos” (FOUCAULT, 2014, p. 135).

Diante disso, a disciplina irá fabricar corpos submissos e “dóceis”, estabelecendo no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e dominação acentuada. Tal prática leva consigo um conjunto de técnicas e métodos que já vinham sendo utilizados em períodos anteriores à Era Clássica (Séculos XVI a XVIII), principalmente pela teologia e pelo ascetismo, nas meticulosidades da educação cristã, da pedagogia escolar ou militar e, finalmente, de todas as formas de treinamento. Portanto, ao longo do tempo esta prática deixa seu caráter religioso e passa a assumir um conteúdo laicizado através de uma racionalidade econômica e/ou técnica, atravessando os discursos da pedagogia, medicina e da tática militar (FOUCAULT, 2014).

Nesse sentido, seguindo as ideias de Foucault (2014), esta não é uma descoberta súbita, mas perpassou uma multiplicidade de processos de diferentes origens e localidades, que foram se repetindo e se apoiando, chegando ao esboço de um método geral. Assim, é possível encontrar estes métodos em colégios – pelos modelos de convento, enfileiramento e classificação –, em escolas primárias, no espaço hospitalar e na estruturação militar – pelos quartéis e nas prisões, principalmente ao descrever o Panóptico de Bentham, figura arquitetural que organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente o indivíduo, assegurando o funcionamento automático do poder. Estas formas disciplinares de controle dos corpos foram, portanto, ganhando campos cada vez mais vastos, tendendo a cobrir o corpo social inteiro e levando a mutação do regime punitivo da época contemporânea.

Práticas disciplinares de “encarceramento” e de institucionalização, tanto de crianças ricas em colégios internos, como de crianças e adolescentes abandonados e/ou desvalidos perduram ainda hoje, com remodelações e novas denominações, mas ainda enfatizando o controle dos corpos e sua “docilidade”, ainda que estas práticas já sejam rejeitadas pela sociedade, em sua maioria. No entanto, ainda se produz na população de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade ou naqueles que cometem atos infracionais, crianças e jovens estigmatizados que apresentam grandes dificuldades em inserir-se socialmente após anos condicionados a uma vida institucional, produzindo marcas e reproduzindo a violação de direitos (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

Estratégias de controle e de ordem também foram articuladas por higienistas – em geral médicos – e juristas – em sua maioria juízes e advogados – através de intervenções do Estado e do setor privado na defesa de instituições de correção para “menores”. Destacou-se o movimento filantrópico, como a fundação do Patronato de Menores e o controle de doenças pela inspeção das amas-de-leite e das escolas. O discurso, desse modo, era preponderantemente moralista e dizia respeito à preservação da ordem social, demarcando profundamente a articulação da política para a infância e a posterior elaboração do Código de Menores de 1927 (FALEIROS, 2011).

Vicente de Paula Faleiros (2011) destaca a utilização em abundância da mão-de-obra infantil e juvenil na indústria, representando um complemento para os baixos rendimentos das famílias operárias. No entanto, seus salários eram mais baixos que os adultos e não havia redução da jornada de trabalho. Além disso, as condições de higiene nas fábricas eram propícias para o desenvolvimento de doenças como a tuberculose, especialmente nas crianças e adolescentes. Diante desse quadro, o autor ressalta a realização, em 1920, do 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, sistematizando uma agenda de proteção social e um regulamento da assistência e proteção aos “menores” abandonados e aos “delinquentes”, originando, em 12 de Outubro de 1927 a promulgação do Código de Menores em forma de Decreto.

Como inovação, o autor citado diz que o Código de Menores de 1927 promoveu a abolição das rodas de expostos – mantendo, no entanto, o registro secreto para garantir a paternidade – e estabeleceu a proteção legal até os 18 anos de idade, inserindo, assim, a criança na esfera do direito e na tutela do Estado. Em caso de abandono físico e moral das crianças, haveria intervenção estatal, podendo ser suspenso o pátrio poder ou este perdido por falta dos pais, mesmo contra a vontade dos pais. A família empobrecida aparece na história, portanto, como aquela que não possuía capacidade de cuidar de seus filhos, mito construído historicamente como justificativa para a violenta intervenção do Estado neste século (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

Seguindo as ideias dos autores, para os “vadios” havia possibilidades de repreensão ou internação e o autor de infração teria prisão especial como casas de correção ou colônias correcionais, com a finalidade de reeducá-los através da formação profissional. A prática de recolhimento de menores desenvolveu-se associada à polícia, criando delegacias especiais na perspectiva da “limpeza” das ruas. Irregularidades foram denunciadas nesses estabelecimentos, na medida em que a violência contra eles era exercida como em qualquer outra delegacia (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

Quanto ao trabalho, o Código de Menores não o autorizava antes dos 12 anos de idade, mas os patrões das fábricas continuavam justificando o trabalho infantil, pois assim retiravam os menores da ociosidade das ruas dando-lhes ocupação, jamais sendo cumprido o que foi estabelecido pelo Código. Percebe-se, para tanto, que o olhar dos juristas e dos médicos era de total vigilância e seu poder era indiscutível, estabelecendo uma filosofia higienista – de proteção do meio e do indivíduo –, além de jurídica repressiva, correcional e disciplinar (FALEIROS, 2011).

Irma Rizzini (2011) auxilia na compreensão das políticas assistências na Era Vargas, referindo sobre a criação de órgãos federais que se especializaram no atendimento das duas categorias agora indiscutivelmente separadas e específicas: o *menor* e a *criança*. Sobre a categoria “menor”, Vianna (1999, apud SCHUCH, 2009) enfatiza a contribuição da polícia para a sua criação, sendo esta uma categoria policial antes de ser apropriada como categoria legal. A classificação de “menor”, mais do que se referir a uma faixa etária específica da população brasileira, diz respeito a uma forma particular de categorização social, baseada na subordinação e no domínio de determinados agentes e grupos na sociedade brasileira.

Em período ditatorial iniciado em 1937 com o golpe de Estado pelo então presidente Getúlio Vargas, cria-se, por iniciativa do governo federal – e não mais pela esfera jurídica – o Serviço de Assistência aos Menores (SAM). Este serviço passou a controlar as ações dirigidas a esta população, tanto do setor público como do privado, a fim de centralizar a assistência no Distrito Federal e resolver os problemas enfrentados pelo Juiz de Menores, permanecendo com ele a fiscalização do regime disciplinar, mas retirando de sua alçada o tratamento aos menores, passando ao SAM a sistematização e orientações dos serviços de assistência a “menores desvalidos e transviados”.

No que diz respeito ao atendimento do SAM, ao longo da década de 1950 esta política ao contrário do que se propunha, representou uma ameaça à criança pobre, cultivando uma imagem negativa e uma atuação restrita, sendo o serviço conhecido como “escola do crime” e “fábrica de criminosos”, fracassando em sua proposta de prevenção e proteção. Após comprovada a ineficiência deste serviço e a abertura de processos sindicais para apurar irregularidades como a corrupção, este foi extinto pela Lei nº 4.513 de 1º de Dezembro de 1964, e criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), nessa mesma lei (RIZZINI, 2011). No entanto, de 1964 em diante, durante a ditadura, a assistência à infância e adolescência passou para competência do governo militar federal, que compreendia o “menor” como um problema de segurança nacional e como objeto de sua intervenção e normalização, no meio das famílias pobres (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

À FUNABEM caberia a função de formular e implantar a Política Nacional do Bem-Estar do Menor, mediante o estudo do problema, do planejamento de soluções e da orientação e fiscalização das entidades que executariam esta política. O cumprimento das funções da FUNABEM para a aplicação dos recursos em nível local desencadeou um processo de sensibilização aos governos estaduais, originando as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEMs) que foram capacitadas para receber a mesma metodologia de atendimento da Fundação, tendo como principal instrumento de divulgação a revista *Brasil Jovem* (VOGEL, 2011).

No entanto, com a finalidade de reintegração social, a Política do Bem-Estar do Menor e a FUNABEM favoreceram internações em larga escala de jovens do Brasil inteiro através das FEBEMs, aprimorando um modelo de caráter carcerário e repressivo. Além disso, como revela o antropólogo Arno Vogel (2011), no Brasil da segunda metade dos anos de 1960, as mudanças sociais estavam em ritmo acelerado, impulsionando um processo de urbanização, com o surgimento das “regiões metropolitanas” em paralelo à expansão da pobreza que crescia principalmente devido a incapacidade do mercado de absorver a população proveniente das regiões rurais, limitada quanto a sua qualificação como mão-de-obra.

Sendo assim, crescia cada vez mais uma massa de indivíduos com graves problemas de integrar-se socialmente, permanecendo desassistidos frente aos programas desenvolvidos pelo governo, frutos de um processo social perverso. Neste quadro, um terço da população infanto-juvenil estava em estado de marginalização, conforme o Censo de 1970, sendo esta uma fonte de preocupação para a FUNABEM, que se focava na separação do “menor marginalizado” a fim de recuperá-lo e restituí-lo à vida social, transformando-o em motivo legítimo de intervenção do Estado (VOGEL, 2011).

Antônio Carlos Gomes da Costa (2004), ao questionar a razão pela qual as FEBEMs não deram certo, afirma que houve um fracasso histórico em todo o país por sua incapacidade de romper com as culturas do passado. “Nas polícias, nos juizados, curadorias e no sistema de atendimento, as maneiras de ver, sentir, entender, agir e reagir seguiram sendo literalmente as mesmas do período anterior, fazendo com que as mudanças na legislação resultassem numa total ineficiência” (COSTA, 2004, p. 102). Ainda conforme destaca Costa (2004), a questão da delinquência juvenil sob a ótica da opinião pública expressa a posição da sociedade que, manipulada pela imprensa, assume uma postura de indignação: exige paz nos ambientes públicos e um rigor cruel e arbitrário aos que infringem a lei, predominando a exigência da elevação e qualificação dos níveis de segurança dos cidadãos.

Ainda em meio ao período ditatorial, o Código de Menores de 1927 foi reformulado e substituído pelo Código de Menores de 1979, promulgado pela Lei nº 6.697. Neste novo Código, consagrou-se a noção de “menor em situação irregular”, atribuindo a visão do problema das crianças e adolescentes marginalizados como uma “patologia social”, considerados “irregulares” todos aqueles: privados de condições essenciais de subsistência, saúde, de instrução obrigatória; vítima de maus tratos e perigo moral; em privação de assistência legal; em desvio de conduta ou autor de infrações (SARAIVA, 2013).

No entanto, a concentração do poder de decisão sobre os menores nas mãos dos juízes teve vida curta, na medida em que se concretizou ao final do governo militar, não sobrevivendo ao período final da ditadura e à abertura política dos anos 1980. Nesta época, a irregularidade colocada às crianças e adolescentes marginalizados passou a ser questionada, já que parcelas expressivas desta população pertenciam a famílias pobres, sendo 30 milhões de “marginalizados” em “situação irregular”. “Como poderia se encontrar em ‘situação irregular’ simplesmente metade da população de 0 a 17 anos?”, questionam Rizzini e Pilotti (2011, p. 28). Sendo assim, a participação popular na luta pela garantia de direitos produziu movimentos que transferiram a responsabilidade pela infância e adolescência para a sociedade civil, descentralizando-a.

Esta abertura política também abriu espaço para discussões sobre o fator educativo das políticas através de instituições e organizações engajadas nesta luta, como o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, entidades de direitos humanos e discussões internacionais, como as Regras de Beijing, as Diretrizes de Riad e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, de 1989. A partir daí, foi lançada a proposta de Constituição de 1988, bem como a formação dos Conselhos de Direitos (Nacional, Estaduais, Municipais) e Conselhos Tutelares, a fim de fiscalizar e implementar o cumprimento dos direitos das crianças e dos adolescentes.

As lutas e pressões sociais inauguradas após a abertura política proveniente do final do regime militar nos anos de 1980 resultaram em um período caracterizado pelo predomínio da democracia. A partir da constatação da incapacidade do Código de Menores e da Política de Bem Estar do Menor para lidar com a infância e adolescência pobre do Brasil, além da falência do modelo da FUNABEM com seus parâmetros de gestão centralizadora, vertical e concepção correcional, repressiva e assistencialista de atendimento, começou-se a buscar uma abordagem inovadora (VOGEL, 2011).

Entre os anos de 1982-84 foram realizados diversos encontros para registro de experiências bem sucedidas no atendimento de meninos e meninas que viviam em

comunidades pobres, resultando no I Seminário Latino Americano de Alternativas Comunitárias de Atendimento a Meninos e Meninas de Rua, realizado em novembro de 1984 e o I Encontro de Meninas e Meninos de Rua, em maio de 1985, ambos ocorridos em Brasília. Assim lançou-se, nos anos seguintes, a concretização de uma nova identidade política, com articulação do setor público federal e organismos da sociedade civil, culminando no ano de 1988 com a Constituição Federal e, em 1990 com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) pela Lei nº 8.069/90, que revogou o Código de Menores de 1979.

Em 1990, a FUNABEM passa a se chamar Fundação Centro Brasileiro para Infância e Adolescência (CBIA), responsável por formular as políticas nacionais, já que a execução das políticas passou a ser realizada pelos estados e municípios, descentralizando o atendimento ao adolescente. Em 1991, criou-se o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), a fim de fortalecer o cumprimento do Sistema de Garantias e Direitos e, em 1995, o CBIA é extinto, passando ao Ministério da Justiça a responsabilização pelas questões dos direitos da criança e do adolescente. Sendo assim, o amparo legal promovido pelo ECA trouxe uma mudança jurídica, político-administrativa e social através de uma nova concepção, a da Doutrina da Proteção Integral nos termos de uma sociedade democrática e participativa (VOGEL, 2011).

Conforme Saraiva (2013), esta doutrina está fundamentada no princípio de que toda a criança e adolescente são sujeitos de direito e que estão sujeitos a obrigações compatíveis com a peculiar condição de pessoa em desenvolvimento. Além disso, através do ECA promove-se o Sistema de Garantia de Direitos e com ele a estruturação dos três sistemas de garantias: o Sistema Primário, o Sistema Secundário e o Sistema Terciário: o Sistema Primário aborda as Políticas Públicas de Atendimento à criança e ao adolescente; o Sistema Secundário trata das Medidas de Proteção dirigidas à criança e ao adolescente em situação de risco pessoal ou social, cujo principal operador é o Conselho Tutelar; já o Sistema Terciário discorre sobre a responsabilização penal do adolescente que comete atos infracionais através de medidas socioeducativas (SARAIVA, 2013).

Após o ECA, portanto, as diretrizes de atendimento específicas ao adolescente autor de ato infracional são de fato efetivadas, levando em conta a garantia legal de seus direitos ao considerá-lo como cidadão, respeitando sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Alteram-se também concepções que embasam as práticas e a nomenclatura direcionada a esta política específica, na tentativa de promover a desestigmatização. De “menor infrator”, o sujeito que comete um ato infracional passa a ser nomeado por “adolescente”, na medida em que, conforme salienta Antônio Carlos Gomes da Costa, “não estamos diante de um infrator,

que, por acaso, é um adolescente, mas, de um adolescente, que, por circunstâncias, cometeu ato infracional” (COSTA, 2004, p. 79).

3.1 Adolescentes em conflito com a lei e as percepções dos trabalhadores

Após as mudanças legais e os esforços para desconstruir visões e paradigmas relacionados à doutrina da situação irregular, as tentativas de desconstrução da categoria “menor” para a categoria “adolescente” também compreendem esforços para contribuir com a desestigmatização desta população. No entanto, como é possível compreender esta fase processual do desenvolvimento chamada “adolescência”?

Erick Erickson (1976) vai referir que a adolescência pode ser considerada um período de transição do desenvolvimento, caracterizado por mudanças significativas nas esferas biológica, cognitiva e psicossocial da vida, em diferentes contextos como a família, a escola e o grupo de pares, por exemplo. Este processo inicia-se pelo acontecimento pubertário e pelas transformações do organismo infantil, perpassando pelo processo de reorganização da personalidade, de seu esquema corporal, ou seja, de como o adolescente percebe a si próprio e, em seguida, pelo estabelecimento de sua identidade.

Para o autor, contudo, a identidade não significa um sistema interno encarcerado e inacessível para alterações, mas sim um processo psicossocial que sustenta e mantém traços fundamentais no indivíduo e na sociedade, incluindo uma dimensão psíquica e também social. Assim, além de estar sujeita as dinâmicas de conflitos e contradições conscientes e inconscientes, a identidade também deve ser considerada em sua dimensão social, imersa à comunidade a qual o sujeito pertence, dependendo, durante toda a vida, do suporte de modelos sociais e dos processos de identificação oriundos destes. Nesse sentido, o processo identitário está ‘localizado’ no âmago de si mesmo e também no âmago de sua cultura social, sendo este um processo que fundamenta a identidade dessas duas identidades: a pessoal e a cultural/social (ERIKSON, 1988).

A partir destas considerações iniciais, contudo, como pode ser pensada a construção da identidade de um adolescente privado de sua liberdade por ter cometido um ato infracional? B, participante da pesquisa, durante sua entrevista, relata uma situação que acompanhou de um adolescente na unidade socioeducativa:

tinha um guri que ele era muito ansioso, muito angustiado, e ele não olhava pra ti direito, baixava a cabeça, parecia que queria sair dali, ou sair do próprio corpo e ir embora. E toda a pergunta que tu fazia, todo o assunto que tu introduzia, que tu provocava, ele não falava, a não ser que tivesse um problema ali... aí ele resmungava, um problema cotidiano... Mas se tu queria resgatar alguma coisa da família, da história e tu perguntava, ele sempre começava falando, 'ah o meu irmão não sei o que... ah porque minha mãe, meu pai, não sei o que...'. E eu aponteí isso de como ele não falava em primeira pessoa, não falava em primeira pessoa! Ele não tinha lugar, o lugar dele era reproduzir, era servir os outros da família de algum modo e reproduzir a lógica da família... E ele? Quase fazendo 18 anos, não sabia quem ele era, entendeu? E aí na outra reavaliação, que já ia completar um ano, ele já ia fazer aniversário também. Nós já começamos a planejar tudo como se ele fosse fazer 18, porque a gente achava que ele ia fazer 18, tava certo. Só que o guri até então, quase um ano de internação não tinha trazido a certidão de nascimento. Ele não tinha nem certidão de nascimento aqui, e ele jurava que ia fazer 18. Quando a gente olhou na certidão que a família resolveu trazer porque foi condicionada a progressão de medida dele a trazerem os documentos, aí *bum*, apareceu! Aí se descobriu que o guri tava indo fazer 17, não ia fazer 18. E aí ele se espantou... e aí veio uma coisa que era só dele, que era a idade só dele, naquele momento. E ele, 'bah, então quer dizer que eu não vou fazer 18, para!', sabe? E aí tu vê como a coisa tinha a ver com aquilo do guri não falar em primeira pessoa, quer dizer, não tinha certidão, não traziam, não sabia sua idade, nada... E com o tempo ele foi conseguindo criar um lugar pra ele. Infelizmente, às vezes, o lugar físico, geográfico que os guri vão criar um lugar simbólico pra si, é esse aqui.

Este relato de B elucidava questões significativas quanto ao processo de constituição da identidade na adolescência. Ao falar sobre o adolescente, B referiu o quanto ele não falava de si mesmo, pois só se falava de si a partir dos outros – da família –, sem haver um lugar para ele ser, para ele existir. Além disso, a partir do relato pode-se pensar nos percalços que o adolescente estava enfrentando para construir uma visão integrada de si mesmo, capaz de possibilitar a ele se reconhecer e/ou ser reconhecido pela família e para além dela. O acesso a sua idade, no entanto, pôde simbolizar um olhar para ele, em um movimento de busca de sua identidade e de um lugar para si mesmo, sendo importante refletir, aí, sobre o papel crucial exercido pela unidade socioeducativa ao contribuir no auxílio para a formação e integração da identidade dos adolescentes.

Diante deste relato, portanto, a adolescência pode ser considerada uma fase onde o que está em jogo é a busca, pelo sujeito, de seu lugar enquanto pessoa e enquanto cidadão. Porém, Jean-Jacques Rassiál (1999) sinaliza que obter este seu lugar não é uma tarefa fácil, na medida em que a entrada no mundo da adolescência demarca um limite entre dois estatutos: um que rege a criança que brinca e aprende, e outro o adulto que trabalha e participa da reprodução da espécie. Esta condição, para tanto, implica certa exigência pela família e/ou pelas instituições sociais de que este sujeito se reconheça ora como criança, ora como adulto. Sendo assim, ora ele é criança, ora ele é adulto, sem ser, no entanto, nem um, nem outro. Para tanto, esta é uma das principais dificuldades que o adolescente enfrenta: as indefinições sobre

o seu próprio lugar como sujeito, indecisão esta que, além de subjetiva, acompanha também uma incerteza social.

A autora Carmem Silveira de Oliveira (2001) destaca que o adolescente habita um sem-lugar, uma espécie de entre-dois que o impulsiona na busca por um lugar, por um reconhecimento que o remete a uma indagação recorrente sobre o que o Outro deseja dele. A adolescência, portanto, vinculada ao remanejamento identificatório que alia o inconformismo e a rebeldia, é demarcada pela vulnerabilidade, já que os adolescentes acabam sendo depositários de uma grande quantidade de fenômenos sociais patológicos, especialmente os do mundo adulto.

Considerando que é pela via do desejo que o ser humano se constitui e desejar o desejo do outro implica, portanto, também o desejo de que este outro reconheça esse valor como seu valor, a condição inicial em que o sujeito se encontra é de total alienação ao olhar e ao desejo do Outro⁸, idealizando-o. Nesse sentido, Leandro de Lajonquiere (1992) expõe que o reconhecimento do Outro sobre o sujeito torna-se condição fundamental para constituição do ser humano, de fazer-se humano.

A partir desta condição, em que a constituição do sujeito se dá a partir do reconhecimento de si através do Outro, este processo também implicará em como este “sujeito adolescente” irá se reconhecer e constituir sua identidade frente a uma sociedade marcada por contrastes: de um lado, tem-se uma minoria de jovens brasileiros provenientes das classes média e alta que tem condições de competir pela ascensão social com mais chances de êxito e, de outro lado, existe a grande maioria de jovens, principalmente negros, pardos e pobres, que tem menos chances de se reconhecer nestes padrões (OLIVEIRA, 2001).

A referida autora enfatiza, deste modo, que obter a senha do reconhecimento para jovens que vivem nas periferias de suas cidades torna-se mais difícil, na medida em que ao transitarem pelas suas cidades, não são vistos, não são reconhecidos, como se, assim, não pertencessem a “paisagem oficial” previamente já configurada. Estes jovens acabam se

⁸ O conceito lacaniano de “Outro” é considerado ambíguo, assumindo múltiplas definições. Lacan (1985, apud ALVES, 2012) distinguiu e grafou distintamente o pequeno e o grande Outro, sendo o pequeno outro, o igual, o semelhante da espécie humana, e o grande Outro é do campo simbólico, da linguagem, da ordem do significante, revelando o ponto de origem do sujeito, sua espécie, sua linhagem, sua cultura, sua família. Assim, o sujeito é um elo do discurso do Outro, onde muitos estão encadeados: uma família inteira, um bando inteiro, uma nação inteira. O Outro inscreve, então, um significante com o qual o sujeito se identifica, passando ele a ser o próprio significante do Outro. Para Alves (2012), este processo é a identificação simbólica, que é alienante. Por isso, a entrada do sujeito no sistema simbólico depende, necessariamente, desse assujeitamento do sujeito ao significante do Outro. A constituição do sujeito e sua construção subjetiva não ocorrem, para tanto, sem alienação e sem assujeitamento.

tornando, portanto, estrangeiros em sua própria terra, vendo-se desvalorizados e com sentimentos dolorosos de humilhação, conforme aponta Oliveira (2001).

Desequipados para fazer esta viagem, muitos adolescentes se veem diante de situações de vulnerabilidade, determinadas pelas condições de pobreza e pela ameaça à preservação de seus direitos fundamentais. Maciel (2008) enfatiza que estes jovens também se encontram diante de um mercado de trabalho cada vez mais restrito, além de participarem de uma sociedade em que o apelo ao consumo cresce, já que os bens tornam-se indicadores de *status*. Esse panorama acaba por incidir no reconhecimento pessoal e social do adolescente, em como irá perceber a si próprio.

B, participante da pesquisa, ao falar sobre suas percepções a respeito do adolescente, elucida alguns aspectos relacionados ao lugar do adolescente diante dos vários discursos que envolvem o contexto social. Conforme a sua fala:

o adolescente tá na unidade internado porque cometeu ato infracional, ele tá bem fora da curva normal... Tá lá na pontinha porque é uma minoria... Então, a gente tá sempre puxando as singularidades de cada caso, pra ver por onde a gente vai puxar a conversa com aquele ali, o trabalho da rede com aquele lá, a família... vai vendo quais são os assuntos... Às vezes tem guri que o discurso religioso é o que vinga. Quer dizer, tem toda uma questão familiar que enlaça aquelas pessoas em torno do discurso religioso e aquilo faz um efeito legal... Tem outros que não tem nenhuma relação com religião... Ou tem o discurso da marca, da modinha, da roupa, da ostentação, da estética... Então com cada um tu vai vendo aquilo que faz questão pra ele. Onde é que ele tá inserido, nesses discursos todos que ele atravessa, onde é que tá o lugar dele.

Desta forma, o relato de B corrobora o apontamento de Maciel (2008) ao sinalizar que os adolescentes vão se experimentando em meio a este panorama, buscando o seu lugar a partir do que vai lhes sendo apresentado pelos diversos discursos, assim como aponta B: no “discurso religioso, da marca, da modinha, da roupa, da ostentação, da estética”. Encontrar e pensar com o adolescente o seu lugar é, para tanto, compreender como ele significa a si mesmo, colocando-se ao seu lado por meio da continência e do acolhimento de suas capacidades e potencialidades.

L, participante da pesquisa, ao falar sobre suas percepções a respeito dos adolescentes atendidos na instituição, reflete sobre o seu papel na unidade socioeducativa enquanto um auxiliar no reconhecimento da identidade do adolescente:

A gente tinha uma atividade aqui dentro que era a festa de aniversário. Muitos meninos não sabiam a data do seu nascimento. Quando conversava “ah, que dia tu nasceu?”, “eu não sei”.. aí tu pensa pra um adolescente o que isso significa, né, não saber qual é o dia que tu nasceu. Então quer dizer, nunca alguém chegou pra ti, no

dia do teu aniversário e te deu um abraço, ou alguém da tua família, tua mãe, teu pai, teus irmãos, tua tia, seja lá com quem o menino conviveu, nunca ninguém chegou pra aquele menino e abraçou, e cumprimentou e a gente sabe o significado que isso tem, pra nós que somos adultos, tu imagina pra um adolescente. Então a gente montou um projeto e a gente fazia festas de aniversário, a gente dava um cartãozinho no dia, um bombonzinho, ia lá no setor cumprimentar... Aqui a gente tem uma rádio interna, então a gente lia uma mensagem naquele dia pro menino, no dia do seu aniversário e no final do mês a gente reunia todos os meninos de aniversário naquele mês e fazia uma festa pra eles. A FASE disponibilizava um lanche especial pra gente estar reunindo eles e fazer... cada mês a gente tinha um tema... Um mês era sobre a música, no outro mês era o futebol... Reunia os meninos, cantava parabéns e fazia todo um trabalho dessa questão da importância da data do seu aniversário, né... Que identidade tem aquele que nem sabe o dia do seu aniversário?

Desta forma, a partir do relato de L, assim como a partir do relato anterior descrito pelo trabalhador B, ressalta-se o papel fundamental do trabalhador da socioeducação, ao representar uma espécie de “ego auxiliar” ao adolescente, contribuindo para reforçar sua identidade através do gesto simbólico de festejar a data do aniversário. Percebe-se, assim, que as possibilidades do reconhecimento de si podem ser ressignificadas através do olhar do outro que o reconhece e o valida, podendo ser este Outro um educador em uma unidade socioeducativa, como evidencia a fala de L.

H, participante da pesquisa, compreende o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa da seguinte forma:

Os adolescentes são adolescentes... E adolescentes são complicados. Não interessa se ele é infrator, os meus lá em casa também não são fáceis, né. É adolescente, e adolescente é complicado... Tudo é mais intenso. Agora pega assim ó, um adolescente que de repente comete um delito, vai preso.. e aquela energia toda? Ah, ele não grita porque não pode, né! Aqui é cheio de regras: ‘tu não pode fazer isso, não pode fazer aquilo’... Eles são desregrados na rua, e aí chegam aqui, tudo cheio de regrinhas. Aqui muitos deles têm o limite deles, eles nunca tiveram limites na rua. Chega aqui são limitados. Mas sabe aquela história assim: tem que se sentir limitado pra se sentir amado? Os nossos adolescentes são assim... Mas nós podemos conversar com eles, ‘vem cá, senta aqui, vamo conversar um pouquinho, o que aconteceu?’. É muito mais fácil de entender ele, tu tem que ter jogo de cintura.

Ao falar sobre as características deste período da adolescência, H refere-se aos adolescentes como sendo “complicados” e aos adolescentes que cometem atos infracionais como “desregrados”, sendo uma fase de “intensidades”. Sobre esta questão, cabe refletir sobre as inúmeras possibilidades que convoca a adolescência, provocando reações diversas. A imprevisibilidade desacomoda o olhar, já que os movimentos do adolescente podem não corresponder ao “esperado socialmente”, fugindo ao “conjunto de regras sociais pré-definidas”.

Para tanto, torna-se “complicado” aquilo que não se consegue compreender, sendo necessário aprofundar o olhar para aqueles que convocam a pensar de forma diferente do que é “esperado”. O que seria um “adolescente desregrado”? Quais são as “regras” que ele teria de cumprir e que não o está fazendo? Porque não as cumpre? Estes questionamentos tornam-se relevantes para apreender os diversos significados que estão imersos e subjacentes nas histórias de vida de adolescentes que cometem atos infracionais.

Sobre as “intensidades” deste período da vida, Aberastury e Knobel (1981) destacam algumas características presentes nos adolescentes, incluindo atitudes reivindicatórias. Ao se perceber a partir de uma coletividade, o adolescente assume uma atitude e um posicionamento perante a si e perante os outros, reivindicando seu lugar. Além disso, há também contradições nas manifestações de seu modo de agir, revelando as diversas experimentações para se constituir solidamente, expressando a si mesmo através de seus conflitos e suas incertezas. Quem eu sou? Como me vejo? Como quero ser? Como os outros me veem? É a partir sua subjetividade e da integração das concepções que pessoas, grupos e instituições têm a respeito dele próprio, para tanto, que se inicia a aquisição de seu autoconceito e a internalização de seus próprios limites: o limite de seu próprio corpo, até onde vai e até onde pode ir, reconhecendo-se.

A respeito do reconhecimento, B enfatiza a importância de trabalhar a dimensão corporal dos adolescentes, trazendo para reflexão uma educação do corpo que vá para além da educação física, ou seja, uma metodologia de ação educativa que envolva os recursos conhecidos pelos próprios adolescentes, conhecendo os limites de seu próprio corpo e, assim, seu próprio limite e seu próprio autocontrole, na medida em que a adolescência é, por essência, uma fase de transformações físicas. Segundo a sua compreensão:

Eu acho que aqui tem que envolver mais o real do corpo, no sentido da vivência, daquilo que tu propicia que eles (adolescentes) sintam “na pele” coisas diferentes do que eles sentem, mas também coisas que eles estão acostumados. Se tu for ver, eles vivem de “arreganhinho”, de lutinha, que eles dizem... Agora, é possível que a gente possa, a partir da brincadeira da lutinha, ir fundo nela e botar um ringue? ‘Ah não, mas aí você tá dando aulinha, tá ensinando os guri a bater e o servidor nem tem aula de defesa pessoal’. Como assim? Aí falta clareza, formação e informação do servidor. Tem que ter técnicas de defesa sim, claro que tem que ter. Mas se tu quer delimitar o cara no próprio corpo dele primeiro, pra ter o mínimo de controle, ele mesmo ter o autocontrole, tem que incluir isso num projeto pedagógico e parar de ter medo de: ‘ah, se eu tocar vão me processar’. ‘Não podemos dar aula de capoeira porque os guri vão aprender a dar chute no queixo dos cara’. Não! É justamente o contrário! Se tu der uma filosofia de arte marcial, eles vão saber que é no tatame que eles vão usar. Primeira coisa que eles aprendem é o limite do próprio corpo, o do outro e o limite do tatame. E aí tu vai colocando todas essas balizas, esses limites que o guri não teve e por isso ele já tá lá na frente, indomável. Então acho que tu tem que parar de ser hipócrita dentro do sistema socioeducativo e perder o medo de

trabalhar com essa parte física, porque os guri são físico. Eles estão numa fase de transformação física, estão se apropriando e o primeiro limite é o limite do corpo... Como é que tu quer ter uma educação corporal, física, e aí eu falo educação física mesmo, não de jogar uma bola pra eles chutar... Mas uma educação corporal... Como é que tu quer que sem isso eles respeitem uma lei, o lugar do outro, a cerca pra não furtar? O primeiro limite é o dele.

Desta forma, segundo o que B elucida, reconhecer o adolescente é também valorizar o que ele tem e o que ele é, incluindo as expressões de sua subjetividade. É também, assim, explorar possibilidades e trazer às “lutinhas” uma significação, ou seja, atribuir significado a sua própria identidade.

Sobre a construção e aquisição de limites, as autoras Zappe e Dias (2011) salientam que o ser humano é uma construção social, desenvolvendo-se através de relações significativas que servem como referências para a internalização de valores, normas e para a constituição do superego⁹. Para Freud (1998), o superego em seu início é desempenhado pela relação afetiva presente nas funções paternas e maternas e pela autoridade destas, provendo o amor, mas também a frustração. A criança, assim, irá internalizar a norma pelo medo da perda do amor e em um segundo momento, ela mesma irá privar-se e frustrar-se através da castração e da censura. Portanto, a internalização da regra só será feita por meio de uma relação de confiança e afeto. Nesse sentido, o papel desempenhado pelo adulto enquanto uma referência para o adolescente é significativo na internalização de regras e limites.

Sobre esta fase do desenvolvimento, C a identifica como um processo que inclui características peculiares. Ao descrever sua percepção a respeito dos adolescentes da unidade, refere que:

nós temos que ter muito cuidado, porque o adolescente em si já é “aborrescente”, qualquer adolescente. O agravante aqui é que eles são “aborrescentes” infratores... Mas por trás de tudo isso tem uma carga muito pesada, que é a história de vida de cada um e nós profissionais, nós técnicos, temos que ter a sensibilidade de separar tudo isso. Tu imagina num espaço desse, todos adolescentes, vindos de histórias diferentes... Eu penso muito que nós temos que ter um olhar diferenciado sim pra cada um. Eles não são iguais. O atendimento tem que ser igual, porém diferenciado, de acordo com cada adolescente. Porque, primeiro cada um tem uma personalidade, age de uma maneira. Por isso o contato com a família é muito importante, tu conhecer o espaço deles pra poder avaliar quem é esse adolescente que tá aqui dentro, porque que ele está aqui dentro... Não só culpabilizar o ato infracional, mas resgatar essa vida pregressa dele, pra poder entender um pouco do motivo que ele tá aqui dentro e a gente ter um pouco mais de carinho pra atendê-lo. Então eu acho que o profissional, pra trabalhar nessa área, tem que ter um olhar muito sistêmico, não um olhar focado no indivíduo. Um olhar sistêmico porque envolve muita coisa.

⁹ O superego é proposto por Freud (1998) como a instância que representa a moral social no sujeito. Ele se constitui por meio das exigências da realidade e das interdições de figuras parentais, sendo um representante da realidade externa.

A participante C identifica a adolescência como “aborrescência”, sendo importante considerar o significado desta expressão: “aborr-escência” – “aborrecer” + “adolescência”. Alguns sinônimos do verbo “aborrecer” podem ser identificados como “desagradar”, “irritar”, “contrariar”. Desta forma, ao identificar esta fase da vida como “aborrescência”, corre-se o risco de emitir um pré-julgamento daquilo que, novamente, foge da “regra” e do que é “esperado” em relação aos papéis sociais. Além disso, há necessidade de compreender o que consiste o “aborrecer”, ou seja, o que aborrece? Tal conceito, como toda criação cultural, não é estático e nem universal, ligando-se a valores e expectativas que variam ao longo da história. Para tanto, este conceito, ao traduzir um viés daquele que “contraria” ou “desagrada” as expectativas sociais, pode acabar justificando práticas de culpabilização, em uma perspectiva parcial de compreensão do sujeito.

No entanto, o relato de C também contribui para ampliar a perspectiva do olhar sobre o adolescente ao trazer uma visão “sistêmica” a respeito do adolescente e a “caga muito pesada” que há detrás do ato infracional e da “história de vida de cada um”. Este dado auxilia a enxergar o adolescente a partir de uma dimensão maior que a de sua própria singularidade, na medida em que este adolescente faz parte de um contexto social, de um lugar social, pertencente a uma família, a uma comunidade, a um território. No que se refere a esta realidade, L salienta que:

a gente vê que a sociedade tem uma ideia que parece que o adolescente infrator está aqui porque ele quer... E nem sempre isso é uma realidade. Na maioria das vezes isso não é uma verdade. Ele vem pra cá, sim, em função de várias coisas que se atravessam na vida dele, desde a falta de estrutura familiar, a questão social... Muitas vezes ele não tem as questões básicas nem de saúde, educação, moradia, alimentação. Muitas vezes ele não tem uma família, muitas vezes ele tem uma família desestruturada, o pai e a mãe já estão no mundo da criminalidade... Então a gente percebe que não é fácil e o adolescente não está aqui por que ele quer, ‘ah, ele tá ali porque ele é ruim’. Não, isso não é verdade.

A entrevistada L, ao referir sobre o contexto em que vivem os adolescentes, também se refere às privações em que adolescentes podem vir a passar ao longo de suas vidas e destaca, igualmente, fatores que circulam em torno de problemáticas amplas e complexas. Inclui-se aí o contexto psicossocial em que não apenas o adolescente vive, mas também sua família.

Quanto às famílias dos adolescentes, cabe problematizar o conceito de “família desestruturada”, pelo fato do pai e mãe do adolescente estar “no mundo da criminalidade”.

Contudo, não há uma estrutura ideal de família, todas as famílias possuem uma estrutura e essa imagem de família estruturada vem do imaginário social da família burguesa composta por pai, mãe, filhos, não refletindo as diversas composições e configurações familiares na contemporaneidade.

Os autores Cid, Garcia e Silva (2014) revelam alguns dados de pesquisa qualitativa realizada com pais e responsáveis de adolescentes em conflito com a lei, a respeito da realidade do cotidiano familiar. Sobre as atividades diárias dos adolescentes, a pesquisa apontou que os pais e/os responsáveis pelos adolescentes não possuíam uma rotina de atividades programadas nem regras e responsabilidades a serem cumpridas no contexto familiar, podendo ser este um fator de risco.

No que diz respeito aos papéis de pai e de mãe, a pesquisa apontou que a maioria dos responsáveis pelos adolescentes eram suas mães. Este dado abre espaço para a discussão do papel que a mulher ocupa e desempenha nestas famílias, demandando funções que podem ocasionar sobrecarga e, além disso, também vivências de sofrimento psíquico, como a depressão.

Outro dado significativo refere-se à presença/ausência da figura paterna nas famílias dos adolescentes. A pesquisa identificou que a maioria dos adolescentes não residia com o pai, relacionando a falta de convivência a possíveis dificuldades no reconhecimento de limites, na medida em que a figura paterna representa simbolicamente o “interdito”, a “lei”. Além disso, ao avaliarem as suas práticas com relação aos adolescentes, os responsáveis as percebem como práticas de risco para o desenvolvimento de complicações socioemocionais, referindo apresentar dificuldades em estabelecer diálogo.

Referente a esta dificuldade no estabelecimento de um diálogo com o adolescente, as autoras destacam que a maioria dos responsáveis, apesar de conversarem com o adolescente sobre escola, rotina e assuntos de seu interesse, o conteúdo dessa conversa não caracterizava um diálogo propriamente dito, pois “ao relatarem sobre o conteúdo da conversa, os responsáveis apontaram que fazem ‘cobranças’ ao adolescente” (CID; GARCIA; SILVA, 2014, p. 93).

Apesar da dificuldade da presença do diálogo nestas famílias, Maciel e Grillo (2009), em pesquisa de campo, salientam que o conselho e o incentivo cognitivo se fazem presentes, sendo aspectos significativos do aprendizado familiar. No entanto, os autores referem que o enfoque deste conselho e incentivo se dá a partir do que “não se deve ser”, ao invés de reforçar o “ser”. Conforme a fala dos pais de um jovem entrevistado, “nós dá conselho, ó, isto é errado, se quiser fazer nós não pode fazer mais nada, aí fica na consciência deles, fica na

consciência” (MACIEL; GRILLO, 2009, p. 244). Nessa perspectiva, as famílias abordam a importância do sucesso na vida social, mas não os transmitem pelo exemplo e, portanto, não efetivam e não prolongam o desejo de êxito.

Carvalho e Gomide (2005) também apresentam estudo sobre o contexto familiar de adolescentes em conflito com a lei, apontando que a família tem uma forte influência na aquisição, manutenção e inclusive na extinção de comportamentos infratores. Em seu estudo, as autoras identificaram famílias em situação de risco, cujas práticas parentais não favoreceram um desenvolvimento saudável ao adolescente.

Em pesquisa qualitativa com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, Rolim (2016) ressalta estes adolescentes enfrentaram problemas bastante sérios com suas famílias, sendo os relatos mais problemáticos referentes a ausência paterna ou à experiência de incompreensão, hostilidade e mesmo violência sistemática oferecida pelos pais biológicos ou padrastos. Não há, portanto, relação afetiva digna de menção pelos jovens ou de admiração por seus pais. Para Winnicott (2012), o ambiente é um fator fundamental para o desenvolvimento psíquico saudável, especialmente nos estágios mais precoces. A presença de violência doméstica aparece, portanto, como promotora de um ambiente hostil, não confiável, que impede a constituição de um quadro de referência como suporte ao desenvolvimento. Desta forma, o desinvestimento afetivo promove vínculos fragilizados e um distanciamento do adolescente para com a família e com o “lar”. Sobre o papel da família e a sua participação na medida socioeducativa do adolescente, G, participante da pesquisa, contribui:

tem alguns adolescentes que a família não vem visitar e, se vem, é por órgão judicial, mas vem uma vez e depois abandona o adolescente aqui com a gente. Essa é uma falha gravíssima. Porque o familiar tem que tá próximo do adolescente, mas acaba falhando. E se você é um adolescente, você tá preso, você tá afastado dos seus familiares, afastado de toda a sociedade, não tem uma notícia da família, do primo, da tia, da vó... O que mais preza aqui é a família... Eles dizem que sentem falta. Então a ausência da família é o que mais falha, porque a lei diz que a família tem que tá presente, mas a família decide não estar presente.

Nesse sentido, o que acontece com as famílias identificadas por G a ponto de, como referiu, abandonarem e/ou negligenciarem o adolescente? Mione Apolinário Sales (2007) aponta alguns dados referentes ao contexto social e histórico das famílias de adolescentes que, segundo ela, fazem parte da grande parcela da população pobre e marginalizada da sociedade brasileira.

A autora identifica o século XIX como um período emblemático de grande efervescência social no Brasil, em razão do final da escravidão e da ascensão da República.

Este período é marcado, ao mesmo tempo, pelo elogio às leis e ao esmero jurídico na fabricação da nova ordem burguesa e também é marcado pela desconfiança às figuras que compunham o mundo jurídico, na medida em que o sistema de administração da justiça integrava práticas patrimonialistas, de prestígio, favor e de corrupção. Delimitava-se, portanto, uma nova ordem jurídica dentro dos ideais liberais e democráticos, “mas de maneira justaposta à permanência da velha ordem, assentada em relações privadas, em universo sem leis” (SALES, 2007, p. 65).

Para tanto, a autora refere que este período apresentou um panorama distante de uma esfera pública juridicamente orientada, sendo negado às classes populares o acesso à justiça, na medida em que a polícia sempre agiu de forma violenta e arbitrária às classes sociais marginalizadas. Nesse sentido, a história social e política brasileira é demarcada por situações que incluem o descaso pelos pobres, o desrespeito às leis vigentes e o autoritarismo estatal, sendo, como aponta Sales (2007), um grande desafio para as famílias das classes trabalhadoras do Brasil, enfrentando sucessivas denúncias de abandono de crianças e adolescentes, taxadas como em “situação irregular”, de acordo com o Código de Menores (1979).

A partir de 1980, a situação de vulnerabilização das famílias das classes trabalhadoras viu-se aprofundada pelas consequências de uma drástica redução de investimentos em políticas sociais integradas no Brasil, sendo lhes apresentado, para tanto, um contexto adverso a aquisição, manutenção e garantia de direitos.

Diante disso, a autora questiona: como a instituição “família” pode desenvolver, pelo menos satisfatoriamente, o seu conjunto de tarefas esperadas pelo universo das expectativas do imaginário sócio-institucional – cabendo a ela prover garantias materiais, morais, afetivas, incluindo a socialização por meio da educação e da transmissão da cultura aos seus filhos e dependentes – em face a este contexto adverso aos direitos e às políticas sociais? Diante esta difícil tarefa, cabe às famílias brasileiras, mediante ao desinteresse estatal, moverem-se em direção a múltiplas estratégias de sobrevivência, tornando os vínculos sociais e pessoais ainda mais frágeis, em um país onde a cidadania é um sonho distante e onde estas famílias se encontram em condição de pobreza (SALES, 2007).

Além disso, a ausência de suporte sócio-institucional e de renda suficiente para promover a autonomia financeira do núcleo familiar faz com que esposas e filhos comecem a participar de forma ativa no mercado de trabalho e na renda doméstica, redefinindo os padrões de hierarquia e sociabilidade (SALES, 2007). Sendo assim, B, participante da pesquisa,

contribui com a sua percepção a respeito da realidade das famílias com que se depara na unidade socioeducativa:

Lá fora é óbvio que a maioria deles vem de lugares onde às vezes nem saneamento básico tem, já vem de uma coisa transgeracional de mães que não tiveram uma experiência familiar nuclear positiva, tendo muitos fatores de risco, mas poucos de proteção. Daqui a pouco as mães já foram criadas pela avó, porque a mãe teve elas com 14, 15 anos, que hoje é avó dos guris, e que hoje repete aquela avó da mãe e cria os guris... Daí a mãe não tá junto... Daí a mãe por não tá junto, compensa e acaba sendo meio permissiva... Então isso é uma coisa que a gente vê bastante.

Diante disso, B remete a pensar, além da referida situação familiar marginalizada em que vivem as famílias dos adolescentes, também sobre a situação de vida das mães dos adolescentes e, com isso, contemplando suas histórias, que também apresentam-se marcadas por “muitos fatores de risco”. Em pesquisa de campo desenvolvida com jovens que passaram por experiências de gravidez na adolescência pertencentes a bairros que apresentavam escassez de infraestrutura básica e de serviços de saúde, Tania Catharino (2008) elucida alguns aspectos significativos que encontrou no decorrer da pesquisa.

Referente aos sentimentos de estar grávida neste período da vida, a autora refere que grande parte destas jovens possuíam sentimentos de vergonha e culpa em relação à família, à comunidade e à escola, demonstrando que o terreno da sexualidade continua envolvido em preconceitos e tabus. A autora também aponta haver algo mais urgente a ser considerado, tratando-se de estratégias de sobrevivência que sinalizam o advento da gravidez na adolescência como uma denúncia e um grito de socorro, apontando para uma situação de abandono social. No entanto, esta lacuna acaba sendo preenchida através das redes de sociabilidade primária, ou seja, na contrapartida das falhas na assistência especializada e, portanto, na garantia de direitos, os laços familiares se fortalecem.

Além disso, dentre os movimentos relatados pelas jovens que tiveram seus filhos na adolescência, há um dado que revela ser o neto uma responsabilidade da avó, como se ele fosse um filho. “Em alguns casos, a história da adolescente repete a da mãe. Esta também foi mãe na adolescência e, em alguns casos, deu a criança para a sua própria mãe criar, o que agora parece ser retribuído pela filha” (CATHARINO, 2008, p. 66).

Diante disso, ao se considerar que as constantes transformações do cenário brasileiro implicam e envolvem as famílias de modo geral, exigindo delas estratégias de organização domiciliar e também de cuidado com seus filhos, Sales (2007) faz pensar nos recursos e

energias que precisam mobilizar as famílias pertencentes aos segmentos mais pauperizados da população brasileira.

A partir deste cenário, como é possível pensar o adolescente que, ao cumprir sua medida socioeducativa na unidade de internação, retorna para o seu contexto de vida, que em muitos casos perpassa por diversos fatores de risco? O capítulo quatro busca refletir sobre este questionamento, na igual tentativa de compreender a sociedade brasileira e seus complexos processos de exclusão, dominação e reprodução de violências.

4 A SOCIOEDUCAÇÃO E A REALIDADE BRASILEIRA

A socioeducação consiste em ações articuladas e em rede que por meio de processos pedagógicos e intencionais oportuniza ao adolescente a ressignificação de sua trajetória infracional a partir de novos projetos de vida. No entanto, o cenário brasileiro de inclusão social deste adolescente apresenta-se com dificuldade de efetivar o propósito socioeducativo, na medida em que, após sua saída da unidade socioeducativa, há obstáculos no que diz respeito à realidade educacional, às oportunidades de trabalho e à mobilidade social. Para tanto, ao não ser reconhecido e incluído socialmente, pode-se desencadear um posterior rompimento com o sistema social por parte do adolescente.

Além disso, cabe também considerar os aspectos subjacentes presentes no interior das instituições sociais e da própria sociedade brasileira, aprofundando os complexos processos de exclusão, dominação e reprodução de violências que contribuem para compreensão da complexidade apresentada na inclusão social dos adolescentes que vieram a cometer atos infracionais em suas trajetórias de vida. Este capítulo irá tecer estas questões, alinhavado aos relatos dos participantes da pesquisa.

4.1 Descaminhos do adolescente no retorno a seu contexto social

Os adolescentes não querem estar aqui né, eles querem estar na rua, com a família, fazendo coisa de adolescente, se divertindo. Ou até então não né, porque muitos vêm de um sistema social bem difícil... A gente não tem noção até tá próximo dessa situação... Os adolescentes, infelizmente, acabam perdendo o caminho e acabam cometendo algum crime que os trazem pra esse sistema socioeducativo... Mas o sistema é falho ainda hoje, apesar de tudo, ele não tem um suporte posterior aqui dentro. O Estado falha nesse sentido, não tem um suporte pós internação. Então, ele é jogado de novo na sociedade, claro, com toda uma bagagem daqui de dentro, mas com uma falha depois, que eles vão ser inseridos no mesmo meio, conviver com os familiares e aquele movimento acaba, talvez, condicionando eles a continuar no mundo onde eles estão, que é o mundo do crime, enfim (relato de G, participante da pesquisa).

Como compreender o contexto social dos adolescentes e as possibilidades de integração social? O “sistema social bem difícil” referido por G em seu relato, dos quais muitos adolescentes são provenientes, torna-se um dos fatores significativos que pode contribuir para que os mesmos não irrompam sua trajetória infracional. I, participante da pesquisa, possui uma compreensão similar no que tange ao contexto social do adolescente:

A vontade deles acho que era sair daqui e se mandar embora... E a gente dizia: ‘não perde o curso né, tu fez quatro meses, falta só dois, termina o curso, depois tu volta’. Só que a gente não fica sabendo deles... Mas eu digo ‘gente, os guri mudam, o problema é que eles saem da FEBEM e voltam pro mesmo lugar de onde eles vieram. Lá fora não mudou nada, nada, nada, absolutamente nada’. Claro, isso aqui é uma ilha né, tem quatro muros *dessa* altura... Então eles mudam, dentro desta bolha, mas mudam. E daí voltam pros mesmos lugares... Se o guri entrou por homicídio, daí na rua os parentes da pessoa que eles mataram já estão lá, daí ele já se arma pra se defender, sabe?

Assim, I corrobora o relato de G ao sinalizar que dentro da unidade socioeducativa, percebe possibilidades de mudança ao adolescente. No entanto, vê uma descontinuidade nas ações realizadas na unidade a partir do momento em que o adolescente termina o cumprimento de sua medida socioeducativa. Além disso, I, ao falar da unidade, refere-se a ela como FEBEM. Este é um aspecto significativo que faz refletir sobre como as práticas relacionadas ao contexto anterior ao Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – ainda se fazem presentes no discurso atual, sendo o rompimento de práticas, saberes e estruturas um processo complexo.

Para A, sua percepção refere-se à continuidade das medidas socioeducativas quando o adolescente progride de medida para o meio aberto, ou seja, quando se encaminha ao cumprimento de medidas de Prestação de Serviço à Comunidade – PSC – e Liberdade Assistida – LA. Estas são medidas que, por serem de responsabilidade da rede assistencial dos municípios, os adolescentes, ao progredirem de medida socioeducativa, desvinculam-se da FASE e passam a cumprir estas medidas em suas cidades de origem – em caso de saída de sua cidade para o cumprimento da medida de internação. Referente a isso, A aponta preocupações:

A questão do meio aberto é função do município manter, mas às vezes a gente percebe que por não ter os programas de meio aberto, os municípios acabam usando o CASE de forma equivocada. Às vezes um adolescente que cometeu algo que não é tão grave pra ter uma internação acaba sendo encaminhado pelo juiz pra cá... A gente já teve caso até de adolescente que cometeu bullying na escola e veio parar aqui... Então às vezes falta um pouco de entendimento do que é pior pro adolescente. Tudo bem que ele precisa de uma consequência, mas daqui a pouco um guri de 13,

14 anos convivendo com outros aqui maiores pode agravar a situação delitiva dele né, não sei. Porque pelo ECA já diz que é pra situações graves, excepcionais, a internação. Tem outras medidas que tu pode usar antes de chegar aqui.

Sobre este dado trazido por A a respeito do “uso do CASE de forma equivocada”, a lei 12.594/12 – lei do SINASE – refere, em seu Artigo 49 parágrafo segundo, que a “oferta irregular de programas de atendimento socioeducativo em meio aberto não poderá ser invocada como motivo para aplicação ou manutenção de medida de privação da liberdade” (BRASIL, 2012, p. 13).

Além disso, há movimentos significativos na legislação referente ao atendimento socioeducativo que apontam para a importância da aplicação de medidas socioeducativas de meio aberto, incentivando a municipalização do atendimento. Conforme aponta o SINASE, esta estratégia busca reverter a tendência crescente de internação dos adolescentes, bem como confrontar sua eficácia invertida, “uma vez que se tem constatado que a elevação do rigor das medidas não tem melhorado substancialmente a inclusão social dos egressos do sistema socioeducativo” (SINASE, 2006, p. 13).

Roberto Peixoto (2016) acrescenta algumas contribuições, sinalizando que conforme o ECA, propõe-se primeiro que sejam esgotadas as opções de aplicação de medidas socioeducativas em meio aberto (LA e PSC), seguindo pela medida socioeducativa de semiliberdade e depois, em última alternativa, a aplicação da medida socioeducativa de internação. Porém, o autor destaca que esta não é a lógica do sistema socioeducativo nacional, havendo um aumento da restrição e privação de liberdade para casos de baixa gravidade, fazendo-se uso indiscriminado da internação, como também evidenciou A em seu relato.

Documentos legais têm apontado de forma incisiva a realidade nas unidades socioeducativas brasileiras, sendo a superlotação das unidades de internação um reflexo da desarticulação das políticas setoriais na efetivação das medidas socioeducativas, bem como a falta de interlocução entre instituições, órgãos e serviços da rede de atendimento e proteção. Além disso, os documentos apontam para a insuficiência de recursos no cofinanciamento da implementação de medidas socioeducativas em meio aberto¹⁰ (BRASIL, 2013). C, participante da pesquisa, também percebe dificuldades relacionadas às medidas de meio aberto e a rede socioassistencial dos municípios:

¹⁰ Tais apontamentos foram destacados em consulta pública e colegiados nacionais, constando no Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo referente ao ano de 2013.

o que nós, trabalhadores, fazemos com a rede? Por exemplo: tu liga pro assistente social da rede: ‘O Fulaninho tá aqui, nós queremos saber como é a família dele. Como é que tá a família? O que se garante? Por que tá em vulnerabilidade? A rede do município tá garantindo algo pra essa família?’. E aí a rede responde: ‘Deus me livre, porque é um capetinha’. Isso acontece de imediato... Aqui eles estão estudando, estão fazendo trabalhos, tem atividade externa quando eles já estão em ICPAE¹¹, mas eles não são nossos, eles estão conosco. A vida deles é lá fora. Então a comunidade tem que assumir também as suas responsabilidades. Mas aí o menino volta pra comunidade dele: ‘ah! Chegou a problema!’. Chegou o problema se a rede não der conta desse adolescente, se não der conta dessa família do adolescente.

Deste modo, C destaca, além dos fatores já mencionados, também uma dificuldade da rede socioassistencial do município em acolher o adolescente diante de seu retorno, dificultando ainda mais as possibilidades de reintegração ao seu contexto de vida, na medida em que valida sua condição de “egresso do CASE”. Para tanto, assim como pontuado pelos trabalhadores da unidade socioeducativa, há uma descontinuidade das ações que são propostas ao adolescente a partir do momento em que ele cumpre sua medida e, ao incluir-se no cenário social fora dos muros da unidade socioeducativa, muitos desafios a ele se apresentam. Além disso, os trabalhadores também identificaram em suas falas que o contexto familiar dos adolescentes remete a riscos, em função das diversas situações de desamparo em que vivem seus pais e/ou responsáveis, conduzindo-os a não representarem figuras identificatórias satisfatórias aos adolescentes.

Para o sociólogo brasileiro Jessé de Souza (2009), as relações familiares e a aprendizagem no interior das classes sociais ocorrem principalmente por fatores como a identificação afetiva, a imitação e a apropriação e incorporação do modo de vida da família pelos filhos, incluindo seus costumes, hábitos e sua visão de mundo. Contudo, Jessé (2009) salienta que este processo de aprendizagem ocorre principalmente no interior da classe média brasileira, sem ser este um modo de socialização e aprendizado universal.

Para o autor, famílias pertencentes a classes marginalizadas e em situações de vulnerabilidade social podem não ter vivenciado, elas mesmas, experiências de êxito social; Além disso, podem não ter internalizado valores como a autoconfiança e o amor próprio de maneira a constituir no adolescente uma identidade que possa lhe permitir desenvolver estes valores dentro de si mesmo. Este dado corrobora o estudo de Rolim (2016) ao apontar que os adolescentes entrevistados não referiram ter relações afetuosas ou de admiração por seus pais.

¹¹ A sigla ICPAE refere-se à Internação Com Possibilidade de Atividade Externa, ou seja, mesmo em cumprimento de medida socioeducativa de internação, o adolescente pode realizar atividades externas à unidade. Esta medida é determinada pelo juiz, mediante avaliação do adolescente. Por sua vez, a sigla ISPAE refere-se à Internação Sem Possibilidade de Atividade Externa.

Há, para tanto, um forte contraste entre o que os pais e/ou responsáveis querem ensinar a seus filhos e o que efetivamente ensinam, sendo, para tanto, um desafio aos jovens que seguem suas vidas após cumprir suas medidas socioeducativas, como salientam os participantes desta pesquisa. Além deste desafio referente ao contexto familiar dos adolescentes, outros desafios também se apresentam no contexto escolar, no contexto de trabalho e em meio às demais instituições sociais.

4.2 Narrativas sobre os percalços à escola, ao trabalho e o rompimento com o sistema

No que diz respeito à condição escolar dos adolescentes em conflito com a lei, estudos têm apontado uma defasagem série/idade e um elevado índice de abandono escolar. Baquero, Lemes e Santos (2011), em uma pesquisa qualitativa com jovens egressos do sistema socioeducativo, revelam que estes, em sua maioria, não frequentavam a escola e que viviam nas periferias de suas cidades. Além disso, apontam que a relação que os adolescentes estabelecem com a escola ganha uma dimensão peculiar: à margem dessa instituição, eles vão construindo outros conhecimentos, já que desde cedo são enredados a obstáculos como a fome, a falta de recursos financeiros e o expressivo número de adolescentes que trabalham ou cuidam da casa e dos irmãos, correspondendo a inúmeras responsabilidades. Tornam-se, portanto, adultos quando ainda crianças. Neste contexto, na busca pela sobrevivência, as brincadeiras da infância são trocadas pelas responsabilidades do próprio sustento e também do sustento familiar.

Para tanto, muitos adolescentes acabam por não se enquadrar nos padrões de aluno esperado pela escola formal, construindo maneiras próprias de perceber e significar o contexto em que vivem. Além disso, os adolescentes referem que os conteúdos aprendidos em sala de aula não servem para suas vidas e que, apesar do esforço que fazem para tentar permanecer, percebem na necessidade e falta de dinheiro a porta de entrada para a criminalidade. Sendo assim, a vulnerabilidade econômica e também a raça vão imprimindo rótulos dentro da própria escola, mesmo que o jovem não faça parte do crime, contribuindo para uma desilusão com a escola e com seu futuro: “já nasci suspeito”, refere um adolescente entrevistado pelas pesquisadoras em pesquisa de campo (BAQUERO, LEMES; SANTOS, 2011, p. 345).

Quanto a este aspecto, L, participante da pesquisa, visualiza algumas dificuldades semelhantes à pesquisa acima citada. Conforme a sua fala:

Bom, o menino vai sair aqui do CASE, tá no sétimo ano, por exemplo, e ele vai voltar pro município dele: muitas vezes ele não consegue vaga numa escola. Ele vai pro bairro: ah, eles não querem aquele menino porque conhecem a realidade dele, ou porque sabem que ele esteve internado no CASE, que ele cumpriu uma medida socioeducativa, não querem ele naquela escola. Já aconteceu de meninos ligarem pra cá e dizer: “seu, já fui em uma, duas escolas e eu não consegui”. “Vai na coordenadoria de educação, procura as instituições que são responsáveis por isso”, nós falamos. Então eu acho que essa parte ainda falta muito ainda... Quando ele sai daqui, o que ele tem acesso? Lá no bairro dele tem alguma coisa? Não tem. Se não tem ele vai procurar alguma coisa pra fazer e daqui a pouco ele vai buscar aquelas parcerias que ele tinha antes... E aonde que vai? Daqui um pouco pra criminalidade... Então eu vejo essa parte bem deficitária ainda.

A entrevistada L reforça, portanto, a dificuldade do adolescente que, além de ser egresso do sistema socioeducativo, também não é acolhido pela instituição escolar, sendo este um obstáculo não apenas à sua mobilidade social, como também para o pertencimento e reconhecimento de si perante o outro. Para tanto, o movimento de não integração da escola passa a reforçar um sentimento de exclusão no adolescente, que, como apontou L, pode contribuir para seu envolvimento em situações que lhe coloquem em risco, justamente por não se sentir acolhido e pertencente ao “território da escola”.

François Dubet (2003), sociólogo francês, faz algumas reflexões a respeito do papel da escola nos mecanismos de exclusão escolar. Para o autor, na escola de massas, a oferta escolar não é homogênea, ou seja, nem sempre produzirá o mesmo desempenho e, portanto, alunos com dificuldades tendem a seguir trajetórias escolares mais ou menos desvalorizadas, o que pode lhes impedir de possuir carreiras honrosas posteriores. Nessa perspectiva, por não conseguirem obter resultados honrosos apesar de seus esforços, alunos “mal sucedidos” acabam se retraindo e passam a apenas seguir os rituais e regras escolares, liberando-se subjetivamente de qualquer envolvimento escolar (DUBET, 2003).

Mais tarde, no entanto, o retraimento pode contribuir para o desinteresse do aluno em relação a quem, implícita e/ou explicitamente, o exclui, relacionando isso a fatores como a não aprendizagem, a descontinuidade na qualidade das vivências escolares e o posterior abandono escolar (BAZON; SILVA; FERRARI, 2013). Apesar destas considerações, no entanto, C, participante da pesquisa, enfatiza a importância da escola como um oportunidade ao adolescente que se encontra privado de sua liberdade. Conforme o seu relato:

Os adolescentes normalmente chegam pra nós com um índice muito defasado na idade com a escolaridade. E quando chegam aqui tem uns que passam bastante tempo né, um ano, dois anos com nós... Eu não vou dizer que é 100%, mas um bom percentual deles começa a perceber a importância da educação na vida deles. Porque

de fato aqui é o espaço garantido que eles têm de efetivação na escola. Porque na rua, o que acontece? As famílias são fragilizadas, as famílias não têm comprometimento com os filhos, entendeu? Os filhos, na rua, fazem o que querem. Então eles vivem de acordo com a maré.

Para tanto, C refere que, ao ser garantido ao adolescente o acesso à escola na unidade socioeducativa, algumas possibilidades podem se concretizar, ao passo que “na rua” estas possibilidades se extinguem diante do cenário familiar e social que o adolescente pertence. No entanto, como apontado acima, a garantia do estudo na unidade socioeducativa não garante, no entanto, sua posterior permanência, na medida em que enfrenta uma série de “percalços” que, muitas vezes, o levam ao abandono escolar e, por conseguinte, a chances maiores de envolver-se em situações de risco.

Sobre a escola, o estudo de Rolim (2016) indica que a exclusão da escola é uma constante, em que os adolescentes apresentaram experiências malsucedidas na escola, sinalizando dificuldades a respeito de temas como o constrangimento social derivado da pobreza: não ter tênis, não ter roupas “boas”, desinvestindo em um ambiente que não se sente pertencente. Além disso, há uma naturalização do “fracasso escolar” como sendo uma ausência de vocação para o estudo e, para tanto, a incapacidade institucional de lidar com o perfil de adolescentes como este é traduzida por sua culpabilização.

Referente às condições de trabalho, o estudo de Adorno (2001) com adolescentes de baixa escolaridade pertencentes a famílias de baixa renda revela que querer trabalhar é um desejo observado com clareza, sendo esta a primeira aspiração de construção de uma identidade própria e de conquista de autonomia para estes jovens. Para eles, conseguir um primeiro emprego com registro em carteira é visto como uma das perspectivas de poder dar um passo adiante, em virtude das dificuldades que encontram. Porém, ter acesso a um mercado de trabalho restrito e competir em condições desfavoráveis o torna vulnerável diante de um conjunto de circunstâncias perversas que constituem seu cotidiano de vida.

Sendo assim, o trabalho precário do mercado informal, além do comércio de drogas e a criminalidade de rua constituem-se nas principais fontes de trabalho acessíveis aos jovens rejeitados pela escola e pela economia legal, já que estas outras oportunidades exigem qualificações mínimas, horários flexíveis, bem como remunerações mais vantajosas, se comparadas ao trabalho assalariado (OLIVIERA, 2001).

O trabalhador F, participante da pesquisa, corrobora os achados de Oliveira (2001) referindo que, para adolescentes egressos da unidade, as oportunidades de trabalho e renda também acabam sendo escassas. Em sua fala, afirma que:

A gente nota que quando o adolescente sai o que acontece é simplesmente ‘ó, agora te vira’. Tem lugar aí que os cara não conseguem emprego, vi várias vezes, adolescente que tinha um comportamento excelente aqui dentro, saía pro interior, municípios menores, dali um pouco já tava de volta... ‘E aí, que houve?’. ‘Ah cheguei lá, eu tenho filho, tenho neto, não consegui uma oportunidade, ninguém me deu uma oportunidade, aí eu fui roubar de novo’. Então, a realidade é essa.

A fala acima refere-se, assim, a um adolescente que, ao já ter cumprido medida socioeducativa na unidade, retorna ao sistema por não ter tido oportunidades suficientes que lhe garantissem sua saída da criminalidade e do cometimento de atos infracionais, demonstrando as dificuldades que jovens de classes marginalizadas enfrentam no que diz respeito a suas condições para mobilidade social, na medida em que um mecanismo considerado legítimo não é considerado uma saída de valorização para este jovem da periferia. Portanto, esta realidade lhe desafia a optar pela informalidade, dadas as suas condições, como apontou o adolescente, ao ter “filhos e netos” para prover. Sendo assim, a falta de oportunidades de um trabalho formal acaba se tornando um fator de risco que pode contribuir para o retorno a práticas ilícitas.

Diante desta realidade, como aponta F, o adolescente em conflito com a lei – pertencente à camada excluída e vulnerável da população – ao ser golpeado pela constante falta de possibilidades e pelos obstáculos que enfrenta não apenas no âmbito familiar, mas igualmente na escola, na busca por um trabalho e no interior das instituições sociais em geral, efetiva seu rompimento com o sistema, desalojando-se de seu lugar e do lugar que lhe é atribuído pela sociedade. Essas circunstâncias promovem a territorialização, pelo adolescente, para outros microterritórios.

Rassial (1999) refere, no entanto, que a saída do adolescente de um território para outro não é apenas uma ruptura intempestiva do contexto familiar, mas também a produção de outro espaço, de um lugar simbolizado. Contudo, os microterritórios são muitas vezes demarcados por situações de vulnerabilidade e pobreza, com o estabelecimento de novas normas, regras, códigos e relações sociais. Sendo assim, para jovens que vivem em bairros com altos índices de pobreza, a propensão a entrarem em contato com situações de risco aumenta, justamente pelas figuras de identificação relacionarem-se diretamente com gangues que encontram outros meios de alcançar seus objetivos devido às dificuldades de emprego e educação (ADORNO, 1999).

Oliveira (2001) afirma haver evidências de uma vivência de desamparo na vida de adolescentes em conflito com a lei, aumentando as chances de uma demanda de ser protegido.

Nesse sentido, os jovens parecem tanto recusar quanto demandar entrar no sistema, esperando que alguém possa lhes dar um bom lugar e uma boa lei, na medida em que o sujeito só existe pelo lugar que lhe é simbolicamente dado. Sendo assim, “não dando nenhum estatuto ao adolescente, poder-se-ia dizer que esta ordem social deixa o sujeito cujo eu se fragiliza a deriva de um desejo sem referência” (RASSIAL, 1999, p. 61).

O participante da pesquisa B compreende tais questões apontando que:

Quando vem a adolescência o guri fica grande, sai pro mundo, sai pra rua e não vê outras possibilidades na comunidade. Não é ‘ah tem uma quadra de futebol, tem uma quadra poliesportiva, um parque, um negócio, não sei o que...’. Ele não vê isso... eles absorvem tudo durante a infância e chegam na adolescência, aí tem a questão do consumo, questão da transgressão que é muito *bonita* num ambiente onde as vezes eles tem muito medo da polícia... Tem aquela presença ostensiva da polícia... A única presença do Estado é a polícia ali onde eles moram... Então, às vezes, o cara que fica grande, se arma e se junta pra fazer resistência àquela invasividade ali... às vezes é tido como, ‘po, é o cara da comunidade’... É um cara a ser temido, respeitado. E eles vão captando isso, inconscientemente... eles vão se construindo em torno disso... É uma coisa desejada.. e o adolescente quer ser desejado né.

Diante disso, a fala de B elucida alguns aspectos relevantes, na medida em que permite perceber o quanto, muitas vezes, a transgressão é utilizada como forma de reconhecimento de si mesmo em um contexto onde a “única presença do Estado é a polícia”. Sendo assim, a força e o poder acabam sendo alternativas viáveis para reconhecer-se, meio a um ambiente hostil como este apresentado por B. Além disso, ser nomeado como “o cara da comunidade” é o equivalente à sua própria auto-expressão, sendo um recurso para que se sinta respeitado, admirado e não mais humilhado. Para tanto, muitas vezes o uso de armas, por exemplo, não é apenas para a sua segurança, mas possibilita ao adolescente ter um instrumento de afirmação pessoal (OLIVEIRA, 2001).

Diante da ausência de posição na organização social, para tanto, o adolescente pode chegar a denunciar uma ausência de fundamentos das regras da vida social e, desse modo, pode encontrar seu lugar em outros territórios. A figura dos líderes de gangues pode tornar-se um representante de admiração, na medida em que o tráfico e a criminalidade podem significar uma alternativa de poder e um modelo a ser seguido, na medida em que este é admirado e resguardado. Além disso, o traficante emerge, muitas vezes, como um “pai primordial” e todo-poderoso, acima de qualquer lei, impondo-se pela força e monopolizando a potência do grupo. “Em troca, ele oferece a proteção e a tutela, como escudos contra a insuficiência e o desamparo” (OLIVEIRA, 2001, p. 110). O participante B complementa o estudo da referida autora ao trazer experiências construídas a partir da vivência na unidade:

Chega naquela fase que ele (adolescente) quer ser desejado, quer ser alguém, quer que os outros olhem pra ele e não digam que é só mais um né, ele tem que ter um lugar... E que lugar que é esse que se oferece pra eles, entendeu? Às vezes, não tem nem referência masculina também de... de pai, de tio, às vezes as referências deles assim de ‘o que eu posso ser amanhã, olhando para o meu pai, para o meu tio?’... É alguém que tá preso também, né. Ou alguém que vive fugindo, ou alguém que ainda tá cometendo delitos. Ou então alguém que tem problemas com drogas né. Então também não tem muito bem em quem se espelhar, aí eles acabam indo buscar na rua, em outras lideranças. E aí quem são as lideranças da comunidade, presenças fortes, figuras fortes de referência, né? Então tem aí uma série de fatores sociais que a política devia dar conta.

Sendo assim, o relato de B aponta para a necessidade de reconhecimento que os adolescentes possuem através de figuras identificatórias que os validem enquanto sujeitos. No entanto, as figuras de referência, muitas vezes, podem também estar associadas à criminalidade ou ao uso de drogas, sendo estas figuras insatisfatórias para uma construção saudável de sua identidade. Ao perceber isto, os adolescentes passam a buscar estas figuras fora do contexto familiar, encontrando nos líderes comunitários o acolhimento que lhes garantirá proteção.

Para o jovem de periferia, deste modo, o imperativo de sobreviver e de não se sentir inferior vai fazendo com que a rua acabe atraindo mais sua atenção do que estudar e trabalhar. Além disso, o que está evocado pelo adolescente em suas escolhas de ingresso na criminalidade é a esperança de uma mudança de lugar pelo acesso ao significante-dinheiro como mediador do reconhecimento buscado. Para Carmem Oliveira (2001), esta é uma forma mais ágil, embora com mais risco à própria vida, de conseguir a inclusão social que lhe é negada. B elucida este aspecto em sua fala:

Tem uns adolescentes que nem precisariam tá roubando, mas vão pra ter aquela coisa, daquela marca, pra fazer uma festinha e botar o baldinho lá e dizer, ‘eu posso fazer isso’. Por quê? Porque tem gente que faz e é uma coisa distante pra eles. Então como é que eles encurtam esse caminho também? Ah, indo ali e fazendo uma mão na lotérica, é rapidinho, é cinco minutos, vai ali ‘perdeu, perdeu’, levou... Pá, garantiu uma semana de festa, de roupa nova e aí o cara não se sente tão diminuído perto dos outros, né.

Diante destes dilemas, questiona-se: quando surge o delito como estratégia possível de reconhecimento? Quando “falha a fala, fala a bala”, refere Paulo Lins (2012), escritor brasileiro em seu romance *Cidade de Deus*. Em sua perspectiva, o aprisionamento da palavra tem relação direta com possíveis violências, expressando uma demanda por escuta: “a palavra nasce no pensamento, desprende-se dos lábios adquirindo alma nos ouvidos, e às vezes essa

magia sonora não salta à boca porque é engolida a seco. Massacrada no estômago com arroz e feijão a quase palavra é defecada ao invés de falada” (LINS, 2012, p. 20).

Nesse sentido, o ato infracional pode ser compreendido como um curto-circuito no trabalho de elaboração psíquica e na impossibilidade de colocar em palavras o sofrimento (SAVIETTO, 2007). Oliveira (2001) expõe que o aprisionamento da fala pode ser entendido como um modo de socialização em um universo de exclusão, entendendo o ato infracional como uma vontade exacerbada de autoria e também como um sintoma social.

Compreender o ato infracional como sintoma social diz respeito a compreender um desejo exacerbado de reconhecimento que tenta sanar o sentimento de inferioridade através do delito, ou seja, como estratégia de acesso ao interdito socialmente (OLIVEIRA, 2001). No entanto, pensar no binômio violência/juventude também inclui acrescentar o conceito de invisibilidade social, fenômeno sofrido pela grande parcela excluída e estigmatizada da sociedade. Assim como afirma Luiz Eduardo Soares (2005, p. 175), “um jovem pobre e negro caminhando pelas ruas de uma grande cidade brasileira é um ser socialmente invisível”.

Neste sentido, a invisibilidade decorre principalmente do preconceito, da indiferença e do estigma, que dissolve a identidade do outro e a substitui pelo retrato estereotipado. Soares segue destacando que: “quem está ali na esquina não é o Pedro, o Roberto ou a Maria, com suas respectivas idades e histórias de vida, seus defeitos e qualidades, suas emoções e medos, suas ambições e desejos. Quem está ali é o ‘moleque perigoso’ ou a ‘guria perdida’, cujo comportamento passa a ser previsível” (SOARES, 2005, p. 175). Para tanto, o que significa para esses jovens a invisibilidade de não serem reconhecidos como sujeitos? Qual a saída para que sejam vistos? O autor pontua:

Quando nos ameaça na esquina, pela primeira vez, o menino não aponta para nós sua arma do alto de sua arrogância onipotente e cruel, mas do fundo de sua impotência mais desesperada. O bandido, o bandido frio e brutal, o profissional do crime, não existe. Pelo menos, não existe ainda. Na esquina, apontando-nos a arma, o menino lança a nós um grito de socorro, um pedido de reconhecimento e valorização (SOARES, 2007, p. 141).

Desta forma, a saída que muitos adolescentes acabam encontrando para a visibilidade e o reconhecimento na “paisagem oficial” de seus territórios é pela via do delito, já que pelas vias lícitas o desejo de ser e existir lhes é negado. F, participante da pesquisa, complementa esta ideia estendendo a perspectiva de seu olhar para o contexto mais amplo da sociedade brasileira, ao referir que:

Percebo o quanto os adolescentes são vítimas do nosso sistema, da nossa sociedade. Você vê as histórias deles e o quanto a sociedade em si é culpada, de certa forma, pela situação que vive hoje a sociedade mais marginalizada, que moram nas periferias da cidade. São frutos do nosso modelo de sociedade os adolescentes que estão aqui. Então, essa experiência minha profissional me clareou muito isso né, porque às vezes a gente tem opiniões formadas encima de conceitos populistas ou de opinião pública, do senso comum, que não condiz com a verdadeira realidade. E aí você trabalhando, tendo essa vivência da vida deles, das consequências, do porque que levou aquele adolescente a estar numa situação que está hoje, tu vê que são pessoas extremamente vulneráveis. Que são pessoas que tiveram desde a concepção, assim dizendo, até onde eles estão, agressões aos seus direitos.

Sendo assim, F abre espaço para reflexão sobre o “modelo de sociedade” atual e sobre as diversas circunstâncias que contribuem para que, como foi exposto até então, os adolescentes tenham dificuldades para irromper suas trajetórias infracionais e as possibilidades de contemplar o porvir em projeções concretas de desenvolvimento humano. Para tanto, Graciani (1997) refere que nem a sociedade – imersa a altíssimos índices de desigualdades e injustiças sociais – contribui com perspectivas de realização para sua vida e nem o adolescente pode fazer essas projeções, principalmente pela força da realidade em que vive, constituindo, muitas vezes, um “não projeto”.

4.3 A violência simbólica e a legitimação da desigualdade

A respeito do panorama social brasileiro, Jessé de Souza (2009), refere haver uma “violência simbólica” que, justamente por ser simbólica, ou seja, por não ser palpável e tangível, é capaz de encobrir a dominação cotidiana injusta. Esta violência simbólica perpassa a estrutura social e torna possível naturalizar a desigualdade e a injustiça social, reproduzindo-as cotidianamente por vias que não são nitidamente visíveis. Esta via não é visível uma vez que se dá através de mecanismos que deslocam e obscurecem a violência real, tornando-a “aceitável”. Um destes mecanismos, segundo o autor, é o discurso científico que, ao tentar explicar a desigualdade social, o faz principalmente pela via da quantificação e da estatística. Desta forma, sob a aparência de conhecimento, revelam em sua essência um desconhecimento sistemático da realidade, já que os números e dados estatísticos apresentam a realidade de forma parcial, e, portanto, incompleta.

Para o autor, isso explica as tentativas constantes de perceber e tratar os problemas sociais e políticos no Brasil a partir de uma visão hegemonicamente economicista e reduzida a

números. No entanto, ao conduzir o olhar para a lógica economicista, Souza (2009) convida a pensar na concepção de uma sociedade composta pelo *homo economicus* racional, sujeito que possui a capacidade de calcular suas chances na luta social por recursos escassos e que têm as mesmas disposições de comportamentos e capacidades de autorresponsabilidade, disciplina e autocontrole. Sendo assim, esta perspectiva compreende que o indivíduo marginalizado possuiria as mesmas capacidades e disposições de comportamento que o indivíduo de classe média e a miséria do marginalizado passa a ser percebida como fortuita e passageira, bastando a ajuda do Estado para que ele possa sair desta condição e “andar com as próprias pernas”, legitimando o mundo moderno como “justo”.

Tal lógica aproxima-se com a ideologia da meritocracia, definida por Lívia Barbosa (2003) como um conjunto de valores cujas posições de cada indivíduo em sociedade devem ser consequência do mérito e desempenho de cada um, onde os talentos, habilidades e esforços destacam-se publicamente. Nesse sentido, a visão meritocrática expõe que cada pessoa deve ser reconhecida na devida proporção de sua própria capacidade, rejeitando qualquer forma de privilégio hereditário e corporativo. A referida autora expõe que a palavra meritocracia não é comumente evidenciada na fala cotidiana, tampouco em sua dimensão conceitual, aparecendo de forma diluída principalmente quando associada a conceitos de neoliberalismo, capitalismo, produtividade e desempenho. O discurso meritocrático concentra sua análise no esforço e no desempenho individual com possibilidades de ascensão social e econômica.

A partir da ideologia neoliberal que contemple em sua agenda o desempenho e eficiência das pessoas, políticos, intelectuais, classe média e imprensa afirmam que a discussão da administração pública do Brasil reflete a necessidade da implantação de um sistema meritocrático, a fim de privilegiar o mérito das pessoas que efetivamente trabalham (BARBOSA, 1996). Tal afirmativa pode ser constatada dentre os diversos campos da sociedade brasileira atual, em que diferentes sistemas meritocráticos vêm sendo operados, principalmente no interior de organizações públicas e privadas, em processos seletivos como concursos públicos, exames, vestibulares e no próprio sistema educacional. Nesse sentido, a concepção meritocrática é uma realidade no Brasil e a preponderância da ideologia neoliberal contribui para reafirmar os princípios e valores da meritocracia. No entanto, esta lógica, associando-se à visão economicista, permite compreender a realidade social sob uma perspectiva parcial, descaracterizando o contexto social em que vivem os indivíduos em sociedade.

Barbosa (2003) salienta que ao adentrar no universo neoliberal, um de seus pressupostos é o “mercado” como local de encontro dos indivíduos. Porém, em uma organização pautada pelos indicadores de mercado, não há o objetivo de constituir uma sociedade onde todos, por igual, disponham da mesma quantidade de bens e serviços existentes, mas sim onde cada um irá dispor de bens e serviços de acordo com sua capacidade, a partir de uma ética produtivista e um modelo de relações sociais baseado na competição e na realização individual. Padroniza-se, portanto, os sujeitos pela categoria de consumidores, descaracterizando-os como sujeitos de direitos e desconsiderando as inúmeras dimensões imbricadas na vida em sociedade. Segundo Souza (2009), tal lógica deixa marcas significativas, já que se passa a desconhecer as causas da pobreza e da miséria, além de minorar a luta de gênero, encobrir relações de poder injustas e desiguais e cegar os reais conflitos sociais que causam dor, sofrimento e humilhação cotidiana para milhões de brasileiros.

Tal perspectiva contribui para polarizar a população, promovendo a exclusão social que condena extensas parcelas da população a sobreviver no nível do imediato e da necessidade, desprovendo-as das condições materiais básicas de existência e negando-lhes o direito de participarem da estrutura ocupacional. Para tanto, o processo de exclusão social, em princípio de ordem econômica e posteriormente dissolvido no não reconhecimento social dos sujeitos que vivenciam tal situação, contribui para naturalizar injustiças, já que dispõe de mecanismos que levam os sujeitos a acreditar em uma suposta “força própria de vontade” e a se verem desprovidos dela (VIOLANTE, 2000).

Bader Sawaia (2006), psicóloga social, refere que o pertencimento da população excluída acontece pela via de uma inclusão perversa, onde todos os sujeitos sociais são inseridos de algum modo na sociedade e no circuito reprodutivo das atividades econômicas, mas a grande maioria é inserida através da insuficiência e de privações. A pobreza, portanto, reveste-se de um *status* social desvalorizado, estigmatizado e humilhado, sendo considerada intolerável pelo conjunto da sociedade. Tal cenário contribui para que os pobres obriguem-se a viver em uma situação de isolamento, procurando dissimular a inferioridade de seu status (PAUGAM, 2006). Além disso, os excluídos não são apenas rejeitados física, geográfica e materialmente, mas são rejeitados de todas as riquezas espirituais, ou seja, seus valores não são reconhecidos, havendo também uma exclusão cultural (WANDERLEY, 2006).

F, participante da pesquisa, nos leva a refletir sobre tais questões e sobre a realidade dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação. Através de sua fala:

Quem que tá preso hoje aqui? Semianalfabeto e pobre. E não é por acaso isso né. ‘Ah, mas os ricos não tão pegando’. Não. É que essas pessoas estão em estado de vulnerabilidade social. São eles que tão lá nas vilas, nas ruas lá, sem ter uma creche, sem ter uma estrutura, uma oportunidade. E aí onde o Estado não comparece, o traficante, o aliciador vai lá e ‘venha, vem comigo que eu te dou’. Te dá dinheiro ou tu vai ter uma moto, vai ter um celular bom né... todas essas coisas que os jovem se seduzem, então tá aí o grande desafio, fazer inclusão social no nosso Brasil. É fazer política pública de resultado, não só pra inglês ver. Como se vê muito por aí, pra tirar foto em jornal, em revista são bons... Agora, e na prática? O grande desafio tá aí, inclusão social e diminuir as nossas populações de menores e nos presídios também.

A partir dessa fala percebe-se que há uma disparidade entre o que se concebe e se entende por um “Estado democrático de direito” que cumpre, assegura e garante àquilo a que se propõe e o que de fato ocorre no interior das instituições sociais. Diante destas condições paradigmáticas, as circunstâncias de vida das classes desprovidas de privilégios não as permitem competir com mais chances de sucesso e, justamente por não terem as mesmas condições de ascensão social, o “fracasso” pode ser visto como culpa individual, já que o sentido universal é aquele esperado pela classe média. Para tanto, esconder os fatores não econômicos desta desigualdade é tornar invisível sua gênese e sua reprodução no tempo, já que as heranças simbólicas que permeiam as classes sociais não são vistas pelo senso comum e tampouco discutidas nos debates públicos, permitindo que o “milagre do mérito individual” se reproduza, justificando relações de dominação (SOUZA, 2009).

No que diz respeito às relações de dominação, seu enraizamento encontra-se na formação social brasileira desde a sua gênese, encontrando-se alicerçadas principalmente na dependência externa, no latifúndio monocultor e na apartação social proveniente da escravidão, segundo aponta Sales (2007). Conforme a autora, a experiência da escravidão demarca uma sociedade que historicamente fissurou a formação da cidadania, em especial o sentido de igualdade, já que nenhuma política pública expressiva foi implementada após a libertação dos escravos, erguendo-se um aparato de controle social calcado ora no terror, ora no espetáculo da lei e da ordem.

Além disso, a estruturação do processo de produção no Brasil, assentada em uma agricultura firmada sobre o trabalho escravo e negro contribuiu para uma consciência de classe e um *ethos* burguês que permitiram a validação do preconceito e do racismo. Tais elementos, repercutidos socialmente, mantiveram contundência ideológica sobre a existência de muitos indivíduos, através da intensificação da discriminação e da exclusão social que incidem hoje sobre as classes trabalhadoras. Para tanto, em meio a esta grande fratura social,

reside uma sociabilidade essencialmente autoritária, incluindo características como a segregação racial e o desprezo pela massa despossuída (SALES, 2007).

Para Loic Wacquant (2011), a permanência da sociedade brasileira em uma condição de pobreza em massa encontra-se essencialmente em sua posição subordinada na estrutura de dominação das relações econômicas internacionais, que atualmente é mascarada falsamente pela categoria de “globalização”. Tal condição alimenta o inexorável aumento da violência criminal, transformada em principal flagelo das grandes cidades. Segundo o citado autor francês, a morte violenta é a principal causa da mortalidade no Brasil a partir de 1989. Esta, somada à difusão das armas de fogo e ao desenvolvimento fulminante de uma economia estruturada da droga ligada ao tráfico internacional que mistura o crime organizado e setores da polícia, acabaram por propagar o crime e o medo do crime por toda a parte no espaço público. Sendo assim, a juventude dos bairros populares, esmagada pelo peso do desemprego e do subemprego crônicos, continuará a buscar seus meios de sobrevivência através de suas próprias vias, na medida em que não consegue escapar da miséria do cotidiano.

Além disso, Wacquant (2011) aponta que o crescimento da repressão policial permaneceu sem efeito nestes últimos anos, já que ela não tem influência alguma sobre os motores da criminalidade e a insegurança criminal não é atenuada, mas agravada pela intervenção das forças da ordem. Portanto, essa violência, advinda da tradição nacional multissecular da escravidão e dos conflitos agrários, fortalecidos por duas décadas de ditadura militar, disfarçou a luta contra a insubordinação por uma repressão aos “delinquentes”. Esta repressão apoia-se, sobretudo, à hierarquia de classes e à discriminação baseada na cor, já que o negro sofre violências mais graves do que o branco. Nesse sentido, penalizar a miséria significa tornar também invisível as relações raciais, assentando a dominação (WACQUANT, 2011).

A evolução da penalidade nos países avançados durante a década de 1990 inclui alguns fatores que vão desde a escalada do neoliberalismo como projeto ideológico até o desenvolvimento e ampliação de políticas de segurança centradas na delinquência de rua e nas categorias sociais situadas nas margens da ordem econômica e moral. Um dos traços evidenciados nestas políticas, segundo destaca Wacquant (2007), é a preocupação com a eficácia da “guerra ao crime”, que acaba por estigmatizar não somente os jovens de bairros decadentes habitados por trabalhadores, mas igualmente os desempregados, os sem-teto, os toxicômanos, as prostitutas e os imigrantes sem documentos ou amparo. A presença destas pessoas nos espaços públicos tornou seu comportamento intolerável pelo discurso alarmista, catastrofista e marcial dos políticos e da mídia, que atacam de frente o problema do crime e

das desordens urbanas sem levar em conta suas causas. Sendo assim, estas pessoas representam vetores naturais de infrações e de violências urbanas e a encarnação viva e ameaçadora do sentimento de insegurança presente no imaginário social.

A, participante da pesquisa, comenta o olhar lançado ao adolescente em conflito com a lei a partir da interlocução da unidade com as demais instituições sociais e, para tanto, com a sociedade. Segundo ela:

Acho que o burburinho pra reduzir a maioria penal fez com que a sociedade levantasse essa bandeira pra reduzir porque acham que vai reduzir a violência. Então a gente percebe muitas críticas sendo feitas ao nosso trabalho. Pessoas que às vezes não tem informação ou que são muito extremistas... Aí a gente tem até receio às vezes de fazer uma parceria pra curso, por exemplo... Tu não vê, não escuta claramente eles dizerem, mas tu percebe no olhar deles o preconceito. Porque eles poderiam estar dando algum curso ou alguma atividade pra alguém que não cometeu nenhuma infração e aí a gente percebe certa dificuldade até pra conseguir atividades de lazer. Quando é falado quem são os adolescentes a gente percebe olhares, percebe que a pessoa olha meio estranho. E na própria mídia quando fala em guri daqui falam horrores e não tem o entendimento que precisa ser feito alguma coisa aqui dentro pra que ele seja levado pra comunidade melhor. A gente percebe não tão claramente, mas sim velada a forma como o pessoal olha para os nossos adolescentes.

Desta forma, A reforça o que foi destacado por Wacquant (2007) ao acentuar os olhares imbuídos de preconceitos a serem lançados aos adolescentes do CASE, acentuam-se também as dificuldades para efetivação de oportunidades para profissionalização que, vale assinalar, estão previstas em lei e, portanto, são direitos do adolescente. No entanto, tal olhar, assim como refere A, é também lançado pelos meios de comunicação, contribuindo para fortalecer o estigma impresso a estes adolescentes, classificando-os como “perigosos”.

Wacquant (2007) salienta que a implementação de políticas punitivas resultou no estreitamento da rede policial e na aceleração dos processos judiciais, levando a um aumento da população atrás das grades, associado a uma visão direitista, behaviorista e moralista do problema, sendo a severidade penal apresentada como uma necessidade saudável e uma autodefesa do corpo social, ameaçado pela criminalidade. No entanto, o autor refere que a criminalidade não mudou de forma substancial no momento atual, mas sim o olhar que a sociedade dirige para certas “perturbações” da vida pública. Em outras palavras, ocorreram mudanças significativas no olhar lançado às populações despossuídas e “desonradas”, ao local que elas ocupam na cidade e aos usos nos quais essas populações podem ser submetidas no que se refere aos campos político e jornalístico, como bem lembra A em sua fala acima mencionada.

Outro fator que ainda persiste dentro dos processos sociais são os resquícios da pena de morte. Apesar de ser abolida por lei e pela justiça formal ainda no período do Império, José de Souza Martins (2015), sociólogo brasileiro, destaca que a população continuou a adotá-la em sua mesma forma antiga, através de linchamentos. Segundo o autor, linchamentos são manifestações que expressam uma crise de desagregação social e um empenho da sociedade em “restabelecer” a ordem onde ela foi rompida. O que move a prática do linchamento é uma motivação conservadora revestida pela “tentativa de impor castigo exemplar e radical a quem tenha, intencionalmente ou não, agido contra os valores e normas que sustentam o modo como as relações sociais estão estabelecidas e reconhecidas, ou as tenham posto em risco” (MARTINS, 2015, p. 72).

Nesse sentido, o justicamento popular expresso pelo linchamento torna-se visivelmente ativo quando a sociedade é ameaçada ou entra em crise, não dispondo de outra referência para se reconstruir, a não ser desta forma. No entanto, o linchado, via de regra, é aquele que, por seus atos, é socialmente estranhado, repellido e excluído, assumindo a função de bode expiatório. Além disso, o autor explica que esta prática está sendo incorporada como um fato natural na vida rotineira da sociedade, onde a justiça da rua disputa autoridade com a justiça dos tribunais, sendo uma prática claramente punitiva, situada em uma lógica da vingança e de expiação.

Os linchadores no Brasil querem alcançar fundamentalmente a vítima, sem nítidas preocupações com transgressores potenciais, ou seja, não se pretende prevenir o crime pela aterrorização, mas sim puni-lo com redobrada crueldade em relação ao delito que o motiva. Para tanto, tal cenário associa-se a sólidos entraves à emergência de uma cidadania política no Brasil, como revela Mione Apolinario Sales (2007), já que teve como pano de fundo um processo de modernização capitalista que não considerou a construção de uma institucionalidade democrática e de uma incorporação social. Além disso, a autora ressalta que este pacto fundador da sociedade brasileira tem dificultado ou até mesmo inviabilizado a constituição de um polo político coletivo garantido por leis e direitos, em que a população possa se inscrever e se reconhecer nos marcos da cidadania.

Diante disso, o processo de modernização brasileiro constitui uma classe de indivíduos que é politicamente abandonada e tratada no debate público como “carentes” ou “perigosos” que, apesar de desempenharem seus subempregos e relações comunitárias, não tem suas “capacidades” consideradas pelo mercado, que exige outras. Sendo assim, esta classe, a quem Jessé de Souza (2009) atribui o nome provocativo de “ralé”, encontra-se desprovida de condições sociais, culturais e morais para apropriar-se cultural e economicamente da vida

em sociedade, sendo o tráfico de drogas e a prostituição dois dos principais caminhos para esta população, mediante a constante privação de direitos e omissão do Estado.

Como descreve o autor, a “ralé” brasileira é composta de cerca de um terço da população brasileira que se encontra abaixo dos princípios de dignidade, condenada a ser apenas “corpo” mal pago e explorado, empregada como mero dispêndio de energia muscular. Diante desta realidade, torna-se explorada pelas classes média e alta através de seu “corpo” vendido a baixo preço, como empregadas domésticas, babás, faxineiras, porteiros, office boys e motoboys, permitindo poupar tempo para atividades bem-remuneradas destinadas às classes média e alta. Por conta disso, não é reconhecida e torna-se “invisível” social, analítica e politicamente. Nesse sentido, encontra-se aí a maior dificuldade apresentada por seus membros: de constituírem qualquer fonte efetiva de autoconfiança e de estima social, fundamento de qualquer ação política autônoma.

B, participante da pesquisa, comenta sobre as dificuldades encontradas nas tentativas de desmistificar o lugar social que o adolescente em conflito com a lei ocupa diante da realidade brasileira, no interior da unidade socioeducativa e para além de seus muros:

Tu nota que tem opiniões, mesmo aqui, que são muito polarizadas. Ou muito de: ‘ah vou passar a mão, tudo bem’, ou pro outro lado que é: ‘ah, mas é o cara que fez o crime lá, não tem que ter nada mesmo’. Então é entre a masmorra e a escolinha. A gente vai tentando equilibrar isso, mostrar pras pessoas a realidade do negócio e desmistificar... O grande público e às vezes até quem trabalha nas políticas públicas tem uma dificuldade enorme de saber o que é o sistema socioeducativo e não quer nem saber. E aí a gente fica num limbo, num invisível, porque tu vê pela fala das pessoas, sem elas dizerem às vezes, que aqui não é feito nada. Porque o que elas queriam mesmo é que o cara morresse, ou ficasse 20, 30 anos preso. Então, dois anos aqui, quase três anos aqui, com um monte de investimento, isso não é nada, ou não devia tá sendo feito. Porque né: ‘como assim, o cara agora que cometeu um crime vai ganhar bolsa, vai ganhar curso e eu aqui nem consigo botar meu filho no curso e os marginal lá, estão...’ né. Então é muito contraditório.

Diante disso, vê-se a falta de consenso sobre o olhar lançado aos adolescentes, prevalecendo uma lógica de atenção que equivale ao paradigma da situação irregular, ou seja, o adolescente está “em situação irregular” e, portanto, precisa “corrigir-se” para retornar ao “convívio social”. No entanto, quais são as possibilidades e oportunidades que este “convívio social” proporciona a este adolescente? Como pôde ser apontado, há fatores enraizados historicamente de tal forma que fazem com que a caminhada para a visibilidade e o reconhecimento desta população como sujeitos de direitos ainda precise avançar.

5 A REALIDADE DOS TRABALHADORES: dilemas a partir de uma nova lei

Alguns marcos legais foram essenciais para desconstrução de um “jeito de fazer e olhar” para o adolescente em conflito com a lei, apontando novas concepções. O ECA, instituído pela Lei 8.069, de 13 de Julho de 1990, além da CF de 1988, foi um importante marco no que diz respeito à garantia dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes. Dentre as suas contribuições, encontra-se o apontamento de Alex Vidal (2014) ao salientar que tratar de um adolescente que comete ato infracional – nomenclatura proveniente do ECA – é compreender que estar nestas circunstâncias corresponde a apenas uma das dimensões desses adolescentes, já que todos eles têm uma história única e complexa.

Portanto, a desconstrução de concepções que estigmatizam o adolescente foi um importante movimento proposto pelo ECA, na medida em que o estigma imposto aos adolescentes lhes suprime suas potencialidades, reduzindo-os apenas ao ato infracional. Além disso, a terminologia “menor” o objetifica como um sujeito passivo da intervenção do juiz e igualmente “perigoso”, a quem é justificado tomar as medidas cabíveis para “corrigi-lo” – termo ainda relacionado à perspectiva menorista da “situação irregular” (CONTE, 2014).

Considera-se o ECA, para tanto, como uma grande iniciativa quanto aos cuidados e garantias legais às crianças e adolescentes brasileiros. Do paradigma da Situação Irregular, passa-se à Doutrina da Proteção Integral, que traz em suas concepções, grandes mudanças. Dentre estas circunstâncias, questiona-se: como foi assumir um novo jeito de olhar para a infância e juventude nos anos subsequentes à promulgação do ECA?

Conforme Patrice Schuch (2010), as leis podem ser elementos constitutivos do mundo social, mas este trabalho constitutivo só torna-se inteligível a partir do momento em que se insere em processos e relações sociais mais abrangentes, sem a vinculação direta aos códigos judiciais, apenas. Nesse sentido, a autora aponta que o ECA foi promulgado no mesmo espírito democrático da Constituição Federal de 1988, representando simbolicamente uma ruptura com práticas autoritárias e discriminatórias de gestão, sendo festejado como um veículo para a “modernização” da sociedade brasileira. A partir da década de 1990, a divulgação deste conhecimento foi promovida por meio de reuniões, seminários e cursos, a fim de sensibilizar a população brasileira aos direitos humanos e a uma nova concepção de atenção aos adolescentes autores de ato infracional e, para tanto, uma redefinição cultural.

No entanto, como criar uma nova cultura a partir da necessária ruptura com a cultura tradicional brasileira – ainda, na época, fortemente reproduzida através do revogado Código de Menores? Este questionamento permeou os discursos principalmente dos novos juízes que passaram a integrar os Juizados da Infância e Juventude logo após o período de promulgação do ECA, sendo constatado, por conseguinte, a necessidade da promoção de espaços para discussão da nova lei, sendo este o principal mecanismo de difusão das novas orientações legais. No campo do Poder Executivo, mudanças também ocorreram, como a implantação de novas delegacias especializadas na área da infância e juventude. Contudo, a importância do ECA não foi homogênea como um reformulador dos procedimentos e visões de mundo dos policiais, que destacavam sua função “repressora”, evidenciando um contexto contraditório (SCHUCH, 2010).

A evidência de um cenário contraditório era também encontrada no interior das unidades socioeducativas, sendo este um processo marcado por rebeliões, acréscimo no número de adolescentes internados, acusações de má direção e sua constante substituição, bem como o incremento de dispositivos de segurança nas unidades, levando a uma conjuntura de instabilidade institucional nas unidades de privação de liberdade. Em 2002, a FEBEM no Rio Grande do Sul passou a ser nomeada Fundação de Atendimento Socioeducativo – FASE/RS pela gestão 2000-2002. Em seu relatório, a instituição apontava que a mudança era um processo lento e gradual e que havia a necessidade de uma “outra consciência” para “mudar a consciência” (SCHUCH, 2010).

Sendo assim, Schuch (2010) destaca que as constantes transformações provocadas pelo paradigma da proteção integral e pelas mudanças provenientes desde o estabelecimento do ECA trouxeram inúmeras inseguranças. O discurso de um paradigma antigo regulado por um modelo tradicional e hegemônico por tanto tempo na história brasileira ainda circula pelas instituições de atendimento, onde novas leis são instaladas em uma cultura ainda tradicional em sua essência. Nesse sentido, a inserção do ECA nos contextos institucionais foi através, justamente, de sua contraposição a esta cultura autoritária, devendo ser encarada para além de um marco regulatório, mas sim como um dispositivo fundamental para a abertura de um espaço de legitimação de novos discursos e práticas em torno da gestão da infância e juventude do Brasil.

É nesse sentido que, a partir da década de 2000, surge no país um novo reordenamento administrativo e jurídico nas políticas de infância e adolescência, criando-se a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República SDH/PR pela Lei nº 10.683/2003, órgão gestor central responsável pela coordenação, normatização e formulação da política para

criança e adolescente. Em 2006, insere-se o Sistema de Garantia de Direitos pela Resolução nº 113/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e com ele o processo de apuração, aplicação e execução da medida socioeducativa, por meio do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, instituído também no ano de 2006 através da Resolução nº 119/2006 e orientado por conteúdos e preceitos das Normativas Internacionais, bem como da CF de 1988 e do ECA.

Os anos subsequentes marcaram lutas políticas e jurídicas e disputas para normatizar e orientar o atendimento destinado aos adolescentes em contexto infracional, na medida em que os relatórios das instituições de internação, após onze anos de promulgação do ECA, ainda identificavam problemas de superlotação, de infraestrutura precária, falta de higiene e recursos materiais, ausência de espaço para escola, profissionalização, esporte, cultura e lazer, ainda estando preservadas características do paradigma repressivo da FUNABEM, com constantes denúncias de maus tratos, violência e violação de direitos (ALBUQUERQUE, 2015).

Sendo assim, o SINASE apresentou-se na época como um significativo avanço no que tange as políticas públicas específicas aos adolescentes em conflito com a lei, já que desde o ECA, não havia um desenho concreto de política pública que delineasse os avanços contidos na legislação e contribuíssem para a efetiva cidadania deste público, incorporando responsabilização e garantia de acesso a direitos. Além disso, Sales (2007) refere que esta normativa não se constituiu em consenso, já que refletiu as circunstâncias históricas sobre as quais atuaram diferentes sujeitos e que manifestaram uma intensa luta política. A efetivação do SINASE veio para sinalizar, sendo assim, que “há outras alternativas para a responsabilização dos adolescentes em conflito com a lei que a prisão e sobretudo que é possível ‘fazer uma história à margem da realidade dominante e das ideias dominantes’” (SALES, 2007, p. 15).

No entanto, é sabido que há uma longa tradição assistencial-repressiva e correccional no âmbito do atendimento ao adolescente em conflito com a lei, principalmente no que diz respeito às denúncias de torturas que demarcam relações de poder exercidas sobre o corpo, delimitando violências institucionais que extrapolam a eficácia dos amparos legais, advindas de uma concepção que prevê a disciplina como método de controle dos indivíduos em uma sociedade de ordem excludente (UNICEF, 2011). Além disso, dados expostos pelo SINASE ainda demarcavam a situação precária das unidades socioeducativas, com espaços físicos inadequados às necessidades da proposta pedagógica estabelecida pelo ECA, bem como unidades funcionando em prédios adaptados de antigas prisões, além de superlotação.

Os relatórios de visitas do Programa Justiça ao Jovem, elaborados pelo Conselho Nacional de Justiça – CNJ, trazem ampla avaliação do sistema de atendimento em meio fechado nos diferentes estados do Brasil, evidenciando também uma situação ainda precária ou até mesmo desumana de alguns equipamentos e programas de internação¹². Outro fator agravante no que tange à política socioeducativa era a indefinição legal de competências de cada um dos entes da federação quanto à criação, manutenção e custeio dos diversos programas socioeducativos. Esta indefinição permitia ao gestor inadimplente esquivar-se das cobranças políticas e institucionais com o pretexto de que não lhe cabia a oferta de serviço (FRASSETTO et al, 2012).

Este cenário apontava para quatro aperfeiçoamentos necessários à socioeducação, sendo eles: a necessidade de maior disponibilização de recursos para a área; aperfeiçoamento da gestão dos programas e políticas; a melhoria da qualidade da intervenção socioeducativa; e o detalhamento legal de direitos, critérios e procedimentos judiciais do adolescente submetido à medida socioeducativa a fim de preencher a lacuna do ECA quanto à regulação do processo de execução, segundo destacam Frassetto et al. (2012).

Esse autores sinalizam que tais apontamentos já haviam sido destacados pelo SINASE em 2006. No entanto, faltava ainda melhorar o marco regulatório do processo judicial de execução das medidas, garantindo mais objetividade na relação entre o juiz, profissionais do programa e os adolescentes, já que no ECA tais questões não foram descritas com especificidade, ocasionando prejuízos na segurança jurídica para adolescentes e programas e, por conseguinte, operando na contramão dos ideais de justiça, equidade e proporcionalidade, essenciais a uma intervenção que se pretendia educativa.

Em 2008, desta forma, o Executivo Federal encaminhou ao Legislativo um projeto de lei que objetivava disciplinar o processo de execução de medidas socioeducativas. Os primeiros esboços foram alvos de consulta pública e textos substitutivos que resultavam em alterações e supressões nos originais. Sendo assim, em 18 de Janeiro de 2012 foi sancionada pela Presidência da República a Lei Federal nº 12.594, demarcando um esforço para regulamentar o atendimento socioeducativo, fruto de ampla discussão no Congresso Nacional. Esta lei foi derivada do Projeto de Lei da Câmara (PLC) n. 134/2009, passando por cinco

¹² Os relatórios contendo a avaliação desenvolvida pelo Programa Justiça ao Jovem, do Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário e do Sistema de Execução de Medidas Socioeducativas (DMF/CNJ), podem ser acessados através do site do CNJ. A primeira etapa das avaliações ocorreu no ano de 2010 e a segunda etapa no ano de 2012. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/atos-administrativos/atos-da-presidencia/264-rodape/acoes-e-programas/programas-de-a-a-z/justica-ao-jovem/13112-programa-justica-ao-jovem>. Acesso em: 15 jul. 2017.

comissões permanentes do Senado, sendo aprovado no Plenário em 20 de Dezembro de 2011, com emendas de redação ao texto enviado pela Câmara.

Embora o ECA definisse a apuração e o processo de conhecimento relativos a atos infracionais, havia a necessidade de tornar mais efetivas as disposições contidas no próprio texto ECA. Nesse sentido, a promulgação da lei foi um marco regulatório significativo, fortalecendo os parâmetros de atendimento e garantindo que estes parâmetros fossem devidamente cumpridos conforme a Lei de Execução das Medidas Socioeducativas. Além disso, a nova lei passa a assegurar direitos e estabelecer procedimentos técnico-administrativos, bem como a distribuição de competências e a atualização de metodologias e abordagens em diferentes momentos da ação socioeducativa e dos procedimentos judiciais.

Contudo, Frassetto et al (2012), referem que a lei deixa de tratar temas importantes e disciplina outros talvez desnecessários, sinalizando retrocessos em alguns momentos e, em outros, apontando avanços significativos. Além disso, carece de maior precisão técnica em muitos pontos e há incoerências que sinalizam a falta de um referencial teórico mais consistente que revela a disputa de posições em aspectos relevantes da regulação do atendimento socioeducativo no país.

A lei propôs três grandes objetivos das medidas socioeducativas, sendo descritos no Artigo 1º, parágrafo 2º:

I - a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação; II - a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; III - a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei (BRASIL, 2012).

Para Frassetto et al (2012), estes objetivos mostram-se poderosos referenciais de interpretação de todo o documento, com impacto que atravessa desde o planejamento mais geral de gestão, até o atendimento específico de um adolescente. Saraiva (2014), aponta que o primeiro objetivo indica a ideia de que o adolescente é protagonista de sua história e sujeito de direitos, associando ao segundo e terceiro objetivos, que correspondem à integração social e a garantia de seus direitos individuais e sociais, bem como a desaprovação da conduta infracional, repensando o conceito de culpabilidade.

Dentre estes aspectos, a lei também definiu questões essenciais para normatizar o atendimento, tais como: as competências dos entes federativos (União, Estados e Municípios); os planos de atendimento socioeducativo nas respectivas esferas de governo, incluindo os

Planos Decenais correspondentes aos Estados, Distrito Federal e Municípios, com base no Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo; os diferentes regimes dos programas de atendimento, incluindo programas de meio aberto (prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida) e programas de privação de liberdade (semiliberdade e internação), que abrangem as especificidades que competem a cada um dos referidos programas que executarão as medidas socioeducativas.

Além disso, a lei abrange em seu Capítulo V a avaliação e acompanhamento da gestão do atendimento socioeducativo, instituindo o Sistema Nacional de Avaliação e Acompanhamento do Atendimento Socioeducativo (Artigo 19). Este sistema visa contribuir com a organização da rede de atendimento, além de promover um conhecimento rigoroso sobre as ações do atendimento e seus resultados, uma melhoria na qualidade da gestão e a disponibilização de informações sobre o sistema.

Outra disposição que a lei trata refere-se à responsabilização dos gestores, operadores e entidades de atendimento no caso de desrespeito do não cumprimento integral às diretrizes e determinações da lei em todas as esferas: gestores, operadores e entidades governamentais; e entidades não governamentais, seus gestores e operadores, incluindo penalidades (Artigo 29). Soma-se às disposições, o financiamento do SINASE, que, conforme exposto no Artigo 30, será cofinanciado com recursos dos orçamentos fiscal e da seguridade social, além de outras fontes.

Ainda, a lei trata em seu Título II, sobre a execução das medidas socioeducativas, abrangendo, em seu Artigo 35, os princípios da execução das medidas, que compreendem:

I - legalidade, não podendo o adolescente receber tratamento mais gravoso do que o conferido ao adulto; II - excepcionalidade da intervenção judicial e da imposição de medidas, favorecendo-se meios de autocomposição de conflitos; III - prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas e, sempre que possível, atendam às necessidades das vítimas; IV - proporcionalidade em relação à ofensa cometida; V - brevidade da medida em resposta ao ato cometido, em especial o respeito ao que dispõe o art. 122 da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); VI - individualização, considerando-se a idade, capacidades e circunstâncias pessoais do adolescente; VII - mínima intervenção, restrita ao necessário para a realização dos objetivos da medida; VIII - não discriminação do adolescente, notadamente em razão de etnia, gênero, nacionalidade, classe social, orientação religiosa, política ou sexual, ou associação ou pertencimento a qualquer minoria ou status; e IX - fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários no processo socioeducativo (BRASIL, 2012).

Os princípios têm por objetivo atribuir à execução da Política Socioeducativa um caráter educativo e pedagógico às medidas socioeducativas. Vale destacar que os princípios

III, IV, VIII e IX aparecem pela primeira vez com esta definição específica em lei, trazendo práticas e metodologias que respeitam a individualidade e a condição de sujeito em desenvolvimento dos e das adolescentes. Além disso, estes princípios abrangem práticas e metodologias que possibilitam a construção e o fortalecimento de valores visando à autonomia e a promoção de vínculos pessoais, familiares e comunitários, como a prática da Justiça Restaurativa, que objetiva pactuar responsabilidades conjuntas para o exercício da alteridade capaz de fomentar a não violência (KONZEN, 2007).

Dentre outras disposições, a lei abrange os procedimentos gerais da execução das medidas socioeducativas, bem como os direitos individuais dos adolescentes, que compreendem a inclusão do adolescente em programas de meio aberto, exceto em casos de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa. Nestes casos, o adolescente deverá ser internado em unidade mais próxima de seu local de residência (Artigo 49, inciso II).

A lei discorre também sobre: considerações a respeito do Plano Individual de Atendimento (PIA), sendo este o instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente; a atenção integral à saúde do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, abrangendo cuidados especiais em saúde mental, incluindo o atendimento a adolescentes com transtorno mental e com dependência de álcool ou substâncias psicoativas (Artigo 60, inciso III e Seção II); as visitas a adolescentes em cumprimento de medida de internação, incluindo o direito à visita íntima em casos de medida socioeducativa de internação (Artigo 68).

Os regimes disciplinares, dispostos no Artigo 71 da lei, devem obedecer aos seguintes princípios:

I - tipificação explícita das infrações como leves, médias e graves e determinação das correspondentes sanções; II - exigência da instauração formal de processo disciplinar para a aplicação de qualquer sanção, garantidos a ampla defesa e o contraditório; III - obrigatoriedade de audiência do socioeducando nos casos em que seja necessária a instauração de processo disciplinar; IV - sanção de duração determinada; V - enumeração das causas ou circunstâncias que eximam, atenuem ou agravem a sanção a ser imposta ao socioeducando, bem como os requisitos para a extinção dessa; VI - enumeração explícita das garantias de defesa; VII - garantia de solicitação e rito de apreciação dos recursos cabíveis; e VIII - apuração da falta disciplinar por comissão composta por, no mínimo, 3 (três) integrantes, sendo 1 (um), obrigatoriamente, oriundo da equipe técnica (BRASIL, 2012).

Vale referir que, como pôde ser visto, os regimes disciplinares acima citados consideram o contexto de proteção integral do adolescente e, para tanto, sua legalização

objetiva padronizar o processo de apuração e sanção por ato de indisciplina¹³, proibindo a aplicação de punição disciplinar sem previsões que estejam devidamente regulamentadas, justamente para evitar situações de abuso de autoridade. Além disso, a regulamentação do regime disciplinar considera e respeita os direitos fundamentais, individuais e sociais do adolescente, previstos já na CF de 1988, bem como no ECA.

Além destas disposições, a lei contempla disposições sobre a capacitação para o trabalho, incluindo parcerias com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat), ofertando vagas de aprendizes a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Por último, a lei aborda suas disposições finais e transitórias.

A partir destas disposições a respeito da referida lei, Roberto Peixoto (2016) salienta que a lei recomenda, de forma geral, a individualização e construção de um projeto de cumprimento da medida socioeducativa para cada adolescente, considerando as peculiaridades de cada um e cada uma, incluindo seu contexto histórico social. Ainda, a previsão de regimes disciplinares e as normas para o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de meio aberto foram importantes definições da lei, já que só havia previsão para casos de medida de privação de liberdade na legislação anterior. Quanto à Atenção Integral à Saúde, há ênfase para o atendimento da adolescente gestante e aos adolescentes com transtorno mental e/ou dependência química, importantes redefinições da lei que passaram a vigorar.

Como limites da lei, no entanto, Jimenez et al. (2012) referem que há uma racionalidade um tanto técnico-burocrática evidenciada nas normas e regulamentos e nos procedimentos administrativos, deixando em segundo plano a finalidade dos processos educativos e a natureza política da execução das medidas socioeducativas. Além disso, as orientações para elaboração dos planos e programas socioeducativos parecem superficiais, pois se limitam a pontuar questões técnicas, sem contemplar suas concepções de socioeducação, seus parâmetros pedagógicos e seus valores a serem incorporados no cotidiano da gestão na unidade. Além disso, o texto também é omissivo no que se refere ao número

¹³ Vale aqui refletir acerca dos significados que permeiam a palavra “indisciplina”, na medida em que seu conceito, como toda criação cultural, “não é estático, uniforme, nem tampouco universal. Ele se relaciona com o conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre as diferentes culturas e numa mesma sociedade: nas diversas classes sociais, nas diferentes instituições e até mesmo dentro de uma mesma camada social ou organismo” (REGO, 1999, p. 84).

máximo de quarenta adolescentes por unidade e em relação ao desenho arquitetônico das unidades.

A crítica apontada por Jimenez et al. (2012) sobre a lei do SINASE refere-se também a complexidade política e pedagógica do sistema socioeducativo pois, ao assumir uma orientação essencialmente burocrática e de controle, deixa de lado os percursos sócio-históricos democraticamente institucionalizados com o ECA, como por exemplo, o que se refere ao contexto da execução das medidas socioeducativas e a alarmante realidade dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, indo de encontro ao conhecimento científico e com o princípio constitucional de dignidade da pessoa humana.

Além disso, os autores apontam que há uma fragilidade dos programas de meio aberto (LA e PSC) que atendem os adolescentes. Para tanto, ao deixar de traçar diretrizes e parâmetros para a implantação do sistema, o SINASE deixa de enfrentar os desafios postos pelo anacronismo das velhas práticas que priorizam o disciplinamento, espaços rigidamente autoritários, regulamentados e, além disso, a característica da centralização excessiva (JIMENEZ et al, 2012).

Leonardo Domingos e Pedro Ramos Junior (2013) contribuem para a análise da lei do SINASE destacando que o pensamento hegemônico que orienta as medidas socioeducativas e as políticas públicas do Estado brasileiro tem como origem a experiência ditatorial e colonial, provocando ainda, um pensamento essencialmente conservador, patriarcal e opressor. Portanto, os avanços no campo da garantia de direitos ora expressam a vitória diante de tais correlações de força, ora são contradições de um Estado omissivo e punidor. Nesse sentido, embora o reconhecimento formal dos direitos dos adolescentes em conflito com a lei tenha sido ratificado pela lei do SINASE, ainda observam-se limites entre o que previsto e o que efetivamente foi realizado.

5.1 A chegada da lei na unidade socioeducativa

Instituiu-se a lei do SINASE em âmbito nacional em 18 de Janeiro de 2012. A partir daí, as comunidades socioeducativas que abrangem os programas de internação têm a obrigatoriedade de adequarem-se ao que está disposto em lei. Diante disso, surge o seguinte questionamento: como ocorreu, de fato, este processo no interior da unidade socioeducativa de internação pesquisada?

A partir das falas dos trabalhadores que participaram da pesquisa, ficou evidente que o processo de implementação da lei na unidade socioeducativa demonstrou muitos dilemas, principalmente no que se refere à falta de um diálogo comum entre todos os trabalhadores a respeito do que, de fato, trata a lei, seus objetivos e especificidades, havendo lacunas sobre a compreensão integral de seus significados. Para quê serve? Quais são suas implicações no dia-a-dia da unidade socioeducativa? Percebe-se que estes questionamentos, mesmo decorridos cinco anos após a implementação da lei, ainda permeiam os discursos dos trabalhadores, com similaridades ao que foi apontado pela referida pesquisa de Patrice Schuch (2010) no que diz respeito ao processo de implementação do ECA de 1990 em diante.

Tratar de um dilema é tratar de toda circunstância de difícil resolução em que é necessário escolher entre duas opções contrárias, sendo esta uma escolha essencialmente difícil. A partir do conhecimento da nova lei, alguns questionamentos despontaram no interior da unidade socioeducativa, tais como: quais são as mudanças a partir de agora? Como é possível trabalhar diante da organização do trabalho pautado pelos parâmetros da legislação anterior e diante da atual proposta, advinda com a nova lei? B demonstra este dilema em sua fala:

Muita coisa chegou muito deturpada na ponta da ponta do sistema, no atendimento e na hora de falar: ‘isso pode, isso não pode’, de cobrar a regra dos piás. Percebo que o agente que tá na ponta se sentiu muito desempoderado com isso, começou a vir de cima muita coisa dizendo: ‘ah isso é o SINASE’. O pessoal começou a ser polido de alguma maneira quando o SINASE chegou em algumas práticas, porque o SINASE trouxe isso de ter tudo fundamentado no processo: tem que ter a ficha, controle, julgamento da CAD (Comissão de Avaliação Disciplinar). Então isso jogou as pessoas numa posição de desconforto, de encarar o novo e não saber como lidar com aquilo de: ‘o que será que acontece se eu não fizer?’. E por não haver um ponto a ponto, foi criando uma ideia nas pessoas de que tudo que era feito – e eu ouvi isso literalmente – tudo que era feito não era válido. Tu trouxe o empoderamento excessivo e burocrático pra ponta gestora e tirou o poder de quem tem que ter mais poder no dia-a-dia: o agente socioeducador: ‘então já que eu não posso ir lá dar minha medida disciplinar, então também não vou fazer mais nada né, porque nem sei mais’, assim escutei.

A fala de B revela que a lei, seus novos parâmetros e seu conteúdo, incluindo as alterações e mudanças referentes à legislação anterior, chegaram ao conhecimento do trabalhador e, principalmente, do agente socioeducador, de forma deturpada, ou seja, com seu conteúdo alterado e modificado. No entanto, o agente socioeducador é o trabalhador que mais está presente na rotina diária do adolescente e, assim, possui o contato mais direto com ele: apropria-se do que lhe acontece, de suas necessidades e também pode aplicar medidas disciplinares, em casos de indisciplina.

No entanto, cabe refletir quais seriam os “casos de indisciplina” na Unidade merecedores de medidas disciplinares, uma vez que este termo pode variar e indicar o que é considerado “bom comportamento” e “mau comportamento”, a partir de uma determinada compreensão social. Assim como aponta a autora Teresa Cristina Rego (1996), este conceito está sujeito a inúmeros enfoques, interpretações e redefinições e por esta razão torna-se relevante refletir sobre os significados geralmente atribuídos na nossa sociedade à palavra indisciplina. Para a autora, a partir das definições de “indisciplina” e “disciplina”, é possível entender que “disciplinável” é aquele que se deixa submeter, que se sujeita, de modo passivo a um conjunto de normativas estabelecidas por outrem. Este outro, por sua vez, é aquele que molda e leva os sujeitos à “obediência” e submissão. Desta forma, o “indisciplinado” pode ser considerado aquele que se rebela, que não acata e não se submete, nem tampouco se acomoda, provocando rupturas e questionamentos.

Para tanto, questionamentos podem também surgir nas próprias interpretações de conceitos não explicitados na legislação, contribuindo para aumentar as disparidades entre posicionamentos no trabalho direto com o adolescente, na rotina dos trabalhadores. Ainda, o não esclarecimento da nova legislação tal como se apresenta a estes trabalhadores teve impacto direto na condução de seu trabalho, já que, ao não serem orientados sobre as mudanças da legislação ou terem recebido orientações equivocadas, os agentes socioeducadores sentiram a imposição vinda “de cima” como uma perda de seu poder e autonomia na condução do próprio trabalho. Assim, não foram igualmente preparados para aceitar a mudança e compreender o significado e os impactos da legislação na sua rotina diária.

Além disso, B também fala sobre a burocratização da aplicação das medidas disciplinares, apresentadas no Artigo 71 da referida lei 12.594/12. Estas medidas passaram por alterações e foram modificadas com base no paradigma da proteção integral, com o intuito de, além de padronizá-las, evitar o abuso de autoridade. No entanto, ao não ser devidamente explicada, mas cobrada, a alteração passa a ser percebida pelos agentes socioeducadores como um desempoderamento do trabalho que vinha sendo praticado até então, deixando em situação de desamparo aquele que tem mais contato com o adolescente no dia-a-dia da unidade.

J complementa o que foi percebido por B, percebendo a entrada da lei do SINASE da seguinte forma:

Depois que eu conheci o SINASE eu vi que não mudou tanto. O que teve de mudança sim, mas isso não foi culpa do SINASE, foi como se usou o SINASE no começo. Acho que jamais a gente poderia ter sido deixado de lado como a gente foi

deixado, sabe? Porque quem participou da nossa casa das discussões com a implantação do SINASE, foi a equipe técnica. E daqui da equipe de agentes ninguém participou. Eu acho isso triste né, mas tudo bem, fizeram, se criou, mas daí não se passou pra nós né. A gente tinha um desconhecimento total do SINASE. E veio junto com esse desconhecimento, uma, entre aspas, ameaça de: ‘agora vocês vão ter que trabalhar de acordo...’. ‘Tá, mas de acordo com o que?’. A gente não conhecia, e daí se criou um monte de coisa que nem era. Pra nós aqui embaixo foi um terror e isso demorou olha, uns cinco anos, pra conseguir realmente ter conhecimento do SINASE. A gente foi pego bem desprevenido pelo desconhecimento. Mas agora que a gente tá começando a ser informado. Então isso impacta sim no serviço né.

Diante dessa fala é possível perceber a sensação de desamparo sentida pela trabalhadora ao não se sentir incluída nas discussões a respeito da nova lei. Essa não participação também acaba por reforçar uma diferenciação entre quem faz parte da equipe de agente socioeducadores e quem faz parte da equipe técnica, ou seja, quem é incluído e quem não é incluído em discussões relevantes.

Além disso, a partir de sua fala, compreende-se que até a chegada da lei do SINASE, o trabalho vinha sendo desenvolvido de uma determinada maneira, que era conhecida e que, para tanto, gerava segurança, já que se sabia o que fazer e como fazer. Porém, a partir da chegada da lei, foi determinada uma nova forma de agir, estabelecida, segundo J, em tom de ameaça, provocando o referido “terror” e igualmente insegurança nos agentes socioeducadores: precisavam cumprir a lei, mas não sabiam quais parâmetros seguir, ou o porquê de segui-los. Foram, assim, “pegos” de forma desprevenida. Soma-se a isso o fato de que o desconhecimento da legislação abriu espaço para criar situações que não necessariamente eram reais, deturpando a lei e seus parâmetros.

A acompanhou este processo em seu dia-a-dia de trabalho e pontua que a entrada da lei do SINASE na unidade socioeducativa provocou impactos em toda a comunidade socioeducativa. Como descreve:

O ECA não era suficiente, tinha as linhas muito amplas, genéricas. Com o SINASE especificou um pouco mais a operacionalização das coisas que acontecem dentro das unidades, só que isso não foi bem visto dentro da unidade, porque deu a entender que os agentes que cobram a disciplina perderam um pouco de força, então acaba acontecendo esse choque entre as funções que a gente tem que administrar diariamente. Quando a lei chegou, o pessoal disse ‘não adianta cobrar mais nada que tudo vai contra o SINASE’ e a gente disse ‘não, não é bem assim, a gente tem que fazer algumas alterações, adaptações, mas não é que tudo se perdeu’, então fica bem complicado isso. Mas agora eu acho que o pessoal tá mais tranquilo com relação a isso, mas demorou bastante.

A aponta a importância da lei para operacionalizar o atendimento ao adolescente. Percebe-se, portanto, que para ela já havia um esclarecimento dos objetivos da lei, do que se tratava, do que a lei se propunha a mudar. A estava, assim, mais familiarizada com a lei, sentindo-a como um reforço em sua prática. Contudo, também acompanhou a maneira como a lei chegou até os agentes socioeducadores, enfatizando o sentimento de desamparo, bem como o “choque entre as funções” daqueles que não sabiam e daqueles que tentavam explicar os significados, ou seja: daqueles que não sabiam e daqueles que sabiam.

D também sentiu as alterações provenientes com a lei do SINASE, vivenciando mudanças em sua rotina e na condução de seu trabalho. Segundo destaca:

Eu sempre fui de cobrar, de dar limites. Só que às vezes foge um pouco do que tu quer traçar e tu acaba encontrando uma barreira, sabe? Tu age aqui com o adolescente, mas aí tu quer levar uma coisa mais pra frente, mas aí acaba. Com a lei teve alterações no AE (Atendimento Especial), que antes era: ‘ah, tem que ter três faltas médias pra poder subir no AE’. Eu não sei se foi por forma de interpretar o SINASE que daí mudou, mas agora o piá pode te mandar tomar que não sobe mais. Que eu notei dificultou pra nós, o nosso trabalho, sabe? Só que daí eu não consegui entender se foi por causa das pessoas que interpretaram o SINASE ou se é exatamente isso, entende? Isso aí que tô confusa. Por isso que eu digo, que não é muito bom o SINASE, heim! Talvez pra outras unidades ele seja, sei lá, São Paulo, Rio, vai saber como é que é aquilo lá. Mas pra nós aqui, o SINASE veio pra quê? Então a coisa complicou o trabalho.

D esclarece o que J pontuou em sua fala ao referir que antes da lei existia uma clareza sobre a aplicação das medidas disciplinares e dos encaminhamentos para dar sequência à medida. No entanto, após a lei, D refere dificuldades em dar seguimento à medida, já que agora há oito princípios que precisam ser considerados antes da aplicação da sanção. Nesse sentido, a decisão de aplicação de medida disciplinar passou a ser uma ação coletiva, incorporando a contribuição e decisão dos demais trabalhadores, inclusive membros da equipe técnica.

Contudo, não existe ainda uma clareza deste aspecto para D, que permanece em dúvida sobre os aspectos que envolvem a aplicação da medida disciplinar. Desta forma, o SINASE passa a ser visto como “não muito bom”, já que, para a trabalhadora, fica a sensação de desautorização do trabalho que fazia, justamente por não compreender de forma clara as mudanças que ocorreram no processo.

Diante disso, irrompem questionamentos: como é para o trabalhador que, habituado a demandar regras fixas e estabelecidas, alterar seu modo de agir, de pensar e de racionalizar seu trabalho sem compreender o significado de tal alteração? É possível conduzir de forma diferente o trabalho sem entender de fato a importância e relevância desta mudança? Como é

possível requisitar do outro aquilo que, para ele, vinha em um *continuum* racional de significação de seu trabalho sem promover uma discussão aprofundada?

De regras estabelecidas e de uma sensação de segurança na condução do trabalho na unidade, passa-se a uma nova configuração do atendimento ao adolescente, sem ter conhecimento sobre o que se quer dizer com esta mudança, o que se altera nesta nova perspectiva. Tal situação embaraça, assim, o jeito de fazer dos trabalhadores. I destaca este dilema ao recordar de uma memória significativa e marcante que ocorreu em seu cotidiano de trabalho após a implementação da lei:

Na questão da prática socioeducativa, enquanto autoridade pros guris aqui dentro da unidade, vejo que se a implementação do SINASE tivesse sido mais devagar nós não teríamos sido tão desautorizados. Eu me lembro de um fato: os guris, quando eles têm algum problema na ala, eles sobem pro AE e aí a regra da unidade é eles irem pros atendimentos algemados. Um dia eu tava levando um guri pra atendimento e um profissional tava atendendo ele. Eu tava ali na porta e ouvi dizer assim: ‘vou te avisar que eu tô comunicando o juiz que tu tá vindo algemado’. Aí eu pensei: ‘Meu Deus, será que mudou a regra e ninguém me avisou?’. Levei outro guri, e de novo no final disse a mesma coisa. Daí entre largar aquele guri e pegar outro, eu fui no chefe de equipe e disse: ‘não é pra levar os guri algemado?’. Ele disse, ‘é sim’. Daí eu disse, ‘tão dizendo que não pra eles’. E aí depois veio do juiz um pedido de explicação pra unidade, do porquê que os guri tavam indo pra atendimento algemados. Só que daí já tinha histórico de guri que virou mesa... Nenhuma regra surge do nada. Mas então isso é coisa do SINASE. Porque eu até hoje acho um desrespeito comigo. E na época eu disse pro profissional depois: ‘Como é que eu vou te trazer o guri e tu vai dizer que eu não posso trazer ele algemado? O que tu acha que eu ouvi deles enquanto eu tava voltando pro AE?’. Se numa escala eu sou a última, então acho que tem que comunicar o diretor, que passa em reunião pros chefes, os chefes dizem: ‘ô, a partir de hoje os guri do AE não vão mais sair pro atendimento algemados’. Tranquilo! Então teve várias coisas que na prática do SINASE foram mal implementadas. E daí entre a lei existir, o juiz pensar e nós dentro da ala, tem uma grande distância. Mas nessas pequenas ocorrências que teve, *nós erámos desautorizados*. (“I” bate na mesa que havia no momento da entrevista quando refere a última frase).

A fala de I abre espaço para reflexão dos diferentes sentimentos por ela experimentados, desde a sensação de desautorização, sinalizando o seu descontentamento perante o que aconteceu, até o desrespeito que sentiu em relação à condução de seu trabalho. Neste ponto, também estão envolvidas a sensação de insegurança e de temor por acreditar que estava agindo de forma correta, mas ao mesmo tempo ser questionada e passar a questionar-se sobre como estava procedendo em seu trabalho.

Percebe-se também que a forma abrupta com que o SINASE chegou até a unidade gerou um nível tão elevado de instabilidade a ponto dos trabalhadores sentirem qualquer nova mudança ou fato novo que acontecia como um obstáculo ao trabalho. Desse modo, o SINASE passou a ser visto muito mais como um obstáculo do que como um possível avanço ao

trabalho, principalmente em seus inícios. Além disso, I sinaliza a distância entre a lei e o cotidiano de trabalho, explicitando a necessidade de um repasse de informações mais claro e objetivo, principalmente por “ser a última” na escala de acesso ao que é determinado em lei.

Ademais, seu relato também indica a percepção que os adolescentes possuem sobre tudo o que acontece na unidade, questionando e participando do que lhes diz respeito. Nesses casos, os trabalhadores que estão mais próximos dos adolescentes, justamente por serem as figuras de maior contato, ficam propícios a receber dúvidas, solicitações, questionamentos, esclarecimentos e, além disso, também intimidações e ameaças quando os adolescentes se sentem prejudicados, injustiçados.

Diante disso, B traz contribuições a respeito da sua percepção sobre como os adolescentes notam os acontecimentos na unidade. Segundo ele:

Eu cheguei aqui quando tava uma crise absurda por conta da entrada do SINASE. O pessoal extremamente desautorizado, ou muito indignado, ou já resignado, ou desestimulado de trabalhar na ponta. Então tinha que reinverter essa pirâmide, empoderar a linha de frente pra se resolver 80% das coisas e pra que cheguem nos outros andares dessa pirâmide as demandas mais específicas. Porque daqui a pouco tem que tá um analista, ou a direção intermediando questão entre agentes, ou entre agente e guri... E isso tudo os meninos estão percebendo, porque é inevitável, eles vivem aqui. Tudo que muda e sai da rotina eles percebem, ouvem se tem alguma discussão, algum embate... E eles começam a jogar com isso e a gente vai perdendo um pouco o crédito enquanto unidade. Nós temos que trabalhar pra parecer unidade, ter um discurso único e descobrir o por quê educar na unidade, porque senão vai ser muito angustiante pro trabalhador e pro guri. Os gurus ficam muito mais tranquilos quando eles sabem até onde eles podem ir: ‘eu vou atuar até ali, depois eu sei o que acontece, não posso ir além’. Mas quando isso é difuso, quando num dia pode, no outro dia não pode, isso oscila muito o clima da casa, sabe? E isso tem influência direta no comportamento dos gurus, no que eles mesmos pensam deles. Se todos os plantões tivessem clareza de até onde se pode cobrar e isso ficasse claro pros meninos, eles iam sentir a continência e a segurança do ambiente. Isso falta muito.

Assim, além da alteração da rotina de trabalho na instituição, há também a percepção dos adolescentes sobre todas estas mudanças. Ao perceberem o descompasso nas ações cotidianas, podem “tirar vantagens”. No entanto, o que significa este termo? Neste contexto, ao não haver um discurso comum utilizado por toda a equipe, mas sim diferentes visões e encaminhamentos, os adolescentes podem recorrer a um ou a outro trabalhador para suprir suas necessidades. A “vantagem” se caracterizaria aí pela satisfação de uma necessidade que os demais adolescentes poderiam não obter, ou seja, algo que não seria igual para todos. A delimitação do limite, portanto, geraria uma sensação de tranquilidade e segurança, já que se tem conhecimento até onde se pode ir. Quando esta delimitação não fica clara, no entanto, abre-se espaço para a relativização e perda de referência.

Considerando que o adolescente que chega na unidade socioeducativa vem justamente por estar em conflito com a “lei”, ou seja, sem ter uma clareza suficiente de seus limites internos e também de seus limites externos, o que acontece se o ambiente externo – nestes casos, a unidade – não apresenta um quadro de referência suficientemente capaz de dar-lhe continência? A primeira vista, pode parecer que o adolescente fica livre para fazer tudo o que lhe dá prazer. No entanto, ao constatar tal desorganização, ele deixa de se sentir livre e vai à procura de uma estabilidade externa que possa mostrar-lhe seu limite, pois é isto que vai lhe permitir reassegurar e restabelecer dentro de si sua estabilidade interna, sua segurança, assim como aponta Winnicott (2012).

Para tanto, o cenário de falta de clareza para a condução do trabalho também gera no adolescente insegurança. J se preocupa com a possibilidade dos adolescentes terem conhecimento das repercussões geradas pela entrada do SINASE na unidade. Segundo destaca:

Nós tivemos a perda das regras, que eu acho que não era necessário ter perdido, estamos até hoje buscando... Mas os guri não chegam a saber dessa perda toda, a gente não diz pra eles que nós não temos regras, porque senão, entregamos pra eles a casa, então eles não sabem e nem podem saber disso.

Neste caso, falar sobre as mudanças advindas com a lei do SINASE representa aqui uma retirada da autonomia que o agente socioeducador possui de seu trabalho e fazer isso perante o adolescente é “entregar a casa para eles”, ou seja, é permitir que o adolescente tenha poder sobre as decisões do agente socioeducador e que passe a “jogar” com isso. No entanto, este dado revela que ainda há uma incompreensão sobre o que pode ou não ser cobrado ao nível de toda a instituição e tampouco sobre o que de fato mudou, permanecendo inseguranças. G também destaca algumas de suas inseguranças, mesmo tendo entrado na unidade após um ano de sua implementação:

Com os adolescentes eu acho que tem coisas que poderiam ser mais rigorosas, que a lei amolece em certos sentidos pra poder dar mais respaldo ao adolescente. Não falo no sentido da violência, mas no sentido de procurar algo mais energético, mais forte, como aumentar o nível de voz, ou alguma coisa assim, sabe? Que pode ser interpretado de forma diferente de acordo com a lei, e isso aí pode acabar complicando... Então essas jogadas tem que saber jogar o jogo pra saber diferenciar, porque tu gritar com guri pode ser interpretado como uma agressão verbal. E eles são adolescentes né, então eles não são perfeitos... Eu sinto dificuldade. Muitos colegas também tem receio de chamar atenção, por medo de rolar alguma reclamação do adolescente, coisas que podem ser interpretadas de uma maneira errada, mas na verdade é só uma voz de comando mais energética.

A partir desta colocação, é possível perceber que a falta de clareza de como trabalhar com o adolescente faz com que o trabalhador passe a ter dúvidas de como agir em tarefas ou situações que supostamente seriam mais “básicas”. Para tanto, o “saber jogar” da qual G se refere inclui tanto a criatividade do trabalhador que vai tentando encontrar modos de se organizar em seu trabalho e ao mesmo tempo o medo da retaliação e da responsabilização caso o que faça esteja errado ou em desacordo com a lei, ou a maneira como a lei foi colocada. Desta forma, há uma linha um tanto tênue que separa o que pode ser considerado como uma “voz de comando mais enérgica” de uma “agressão verbal”, gerando, mais uma vez, instabilidade.

Sobre a responsabilização do trabalhador, questiona-se: qual é a sensação de não ter controle sobre o seu próprio trabalho? De não saber o que pode acontecer ou em que medida será responsabilizado? K aponta:

Se for uma coisa contra os agentes é bem ligeiro pra resolver, procurar uma punição. Se supostamente alguém cometeu uma falta já encaminham pra corregedoria e é bem ligeiro pra nos punir... A gente fica meio assim, mas fazer o que? É o nosso trabalho. Mas a gente fica meio à mercê, com a pulga atrás da orelha.

Neste caso, a ameaça da responsabilização por ações que vão de encontro ao que propõe o SINASE acentua ainda mais as fragilidades do trabalhador, quando este não se sente empoderado de sua própria rotina. Além destes aspectos, L e A percebem os dilemas relacionados aos adolescentes que cumprem medidas disciplinares na unidade, em um comparativo de como era antes e de como passou ser. Para L,

Antes da lei, se o menino ia pro AE ele não ia pra escola. Hoje se o menino vai quando ele briga, ou quando acontece algo grave, ele vai pra escola igual, só se ele teve uma briga na escola e aquele menino que ele brigou é da mesma turma, aí ele recebe material da escola, tem alguém da escola que vai até o AE. Só que antes isso não acontecia. O menino ia pro AE, ele ficava fechado, recebendo tantos litros de água, sem colchão, sem ir pra escola, sem atividade. Isso era antes. Agora, não é mais. Com a lei, não pode ser assim, e ponto. E a gente encontra resistência? Sim, mas hoje as pessoas sabem e a gente briga, no bom sentido, mas pelo o que é correto. Se não fizer assim, tu vai responder. Então ninguém quer responder. As pessoas querendo ou não, tiveram que aceitar.

Embora esta determinação descrita por L não apareça com ênfase na lei do SINASE, ela é destacada no PEMSEIS, cuja reformulação ocorreu no ano de 2014, seguindo os parâmetros da lei 12.594/12. Para tanto, a normativa para as medidas disciplinares encontra-se especificada no item 2.7 do PEMSEIS, que discorre sobre o Procedimento Administrativo

Disciplinar. Dentre os procedimentos apresentados, está destacada a proibição de aplicação de medida disciplinar de afastamento do adolescente do convívio coletivo, sendo a restrição do convívio permitida apenas em casos de “garantia da segurança de outros internos ou do próprio adolescente a quem seja imposta a sanção” (PEMSEIS, 2014, p. 76).

Para tanto, apesar do AE ser um lugar onde o adolescente fica restrito do convívio coletivo, “não se cogitam restrições de saídas para o pátio, limitação de visitas e privação de atendimento escolar” (PEMSEIS, 2014, p. 78), na medida em que os procedimentos disciplinares visam contribuir para uma vida comunitária ordenada, sendo compatíveis com o respeito à dignidade inerente do adolescente. Vale ressaltar que este procedimento já estava previsto no PEMSEIS do ano de 2002.

Na fala de L é possível perceber ainda um desacordo por parte dos trabalhadores, seguido pelas possibilidades de responsabilização caso esta normativa não fosse cumprida. No entanto, cabe também refletir acerca de como estavam sendo aplicados os procedimentos disciplinares, pois, segundo refere L, estavam apontando para uma violação dos direitos dos adolescentes e, neste caso, a responsabilização precisaria ser de fato observada.

A, participante da pesquisa, fala também a respeito das mudanças quanto aos procedimentos disciplinares, destacando o quanto este aspecto deu margem para discussão na unidade, principalmente porque o adolescente não perde os direitos de visita dos familiares e de frequentar a escola e, segundo ela,

a gente demorou *muito* pra conseguir sair dessa discussão, porque os agentes achavam que como o adolescente cometeu um ato de indisciplina, ele teria que ter uma punição severa e aí ele ia ter os mesmos direitos que os outros? Eles não conseguiam compreender. E a gente, não vou negar, também tava acostumado com aquele molde ali e pensava: ‘ué, complicado né, pro guri como é que fica isso na cabeça dele?’. ‘Eu fiz uma coisa e a consequência foi “a” e eu esperava que fosse “b”’. Foi difícil pra gente conseguir reverter isso, o guri dizia que não dava nada e ficava aquela coisa: como a gente vai dar isso como direito? E se ele fizer bagunça, ele vai ter direito? Se é direito, é direito, não tem porque tirar porque ele fez bagunça. Que nem a comida, se ele bateu no guri tu não vai deixar de dar comida pra ele... Então até a gente conseguir dizer: ‘não, tu tá perdendo sim, é um fato negativo que vai pro teu relatório, o juiz fica sabendo’, demorou... E nisso as relações vão se desgastando, as reuniões de equipe sempre tensas, atrapalha o trabalho. Foi uma coisa que me marcou bastante.

Percebe-se, assim, que a lei evidenciou alguns dilemas significativos para os trabalhadores: como fazer com que o adolescente compreenda que suas ações de indisciplina terão consequências, sem perder seus direitos? Mostrar ao adolescente que ao cometer um ato de indisciplina ele terá uma consequência pode ser considerado um fator pedagógico e delimitador para uma convivência harmônica em comunidade, fazendo-o perceber o alcance

de suas próprias ações. No entanto, a repercussão de como demonstrar este aspecto ao adolescente ficou um tanto difícil aos trabalhadores, gerando conflitos e divergências.

Instaura-se, para tanto, situações complexas enfrentadas no dia-a-dia da comunidade socioeducativa, tanto no que diz respeito à rotina dos trabalhadores, como nas próprias relações no interior da instituição. É possível perceber que nem todas as condições prescritas em lei se tornam de fácil execução no trabalho real, já que dizem respeito também a própria subjetividade dos trabalhadores e o seu próprio “jeito de fazer” que inevitavelmente envolve suas atividades.

Assim, quando não há um discurso comum e estável na unidade, abre-se margem para interpretações que partem da subjetividade de cada trabalhador e de suas próprias vivências e experiências de trabalho, podendo gerar conflitos e desentendimentos, como pôde ser percebido pelas falas dos trabalhadores.

Além disso, o fato da legislação ter chegado à unidade abruptamente, sem que um processo reflexivo pudesse possibilitar o entendimento das mudanças da lei e de seus significados em sua rotina de trabalho conduziu os trabalhadores a uma série de dúvidas e inseguranças. Principalmente para a equipe de agentes socioeducadores, esta desinformação sobre a lei do SINASE provocou uma sensação de desamparo e desempoderamento de seu trabalho, contribuindo substancialmente para um desgaste nas relações interpessoais e na relação com os adolescentes. Estes são, para tanto, alguns dos dilemas enfrentados pelos trabalhadores a partir do momento em que a lei passou a fazer parte de seu cotidiano.

6 A AÇÃO PEDAGÓGICA NA ATENÇÃO AO ADOLESCENTE: entre o desamparo e a resignificação

Desde o Estatuto da Criança e do Adolescente, mudanças foram sendo integradas e incorporadas no atendimento ao adolescente autor de ato infracional em âmbito legal, visando associar, além do caráter sancionatório das medidas socioeducativas, a natureza essencialmente pedagógica que as envolve, atentando-se ao cuidado para com os direitos fundamentais dos adolescentes e aos princípios da doutrina da proteção integral.

Porém, preparar-se para estas mudanças requer um processo reflexivo e uma compreensão sobre seus significados e suas implicações, processo que, como pôde ser observado pela entrada da nova lei, não é de fácil e simples assimilação. A partir do momento em que esta legislação se propôs a repensar o olhar destinado ao adolescente em conflito com a lei, ela também altera a percepção cultural da sociedade, na medida em que vai se inserindo no interior das relações sociais, para além de seu ordenamento jurídico. Ainda predomina em determinados espaços uma compreensão que o desrespeito a lei tem de ser punido com violência. Esta parece ser a única alternativa pedagógica na concepção de muitas pessoas.

No entanto, a inserção da lei no âmbito social está diretamente relacionada ao olhar que as instituições e os órgãos que a executam terão a seu respeito, bem como ao olhar dos trabalhadores que irão “dar vida” ao que está legalmente proposto no cotidiano do trabalho com o adolescente. Este trabalho é, portanto, uma ação essencialmente pedagógica, já que cabe à unidade socioeducativa abrir possibilidades para que o adolescente possa se desenvolver pessoal e socialmente.

A ação pedagógica é aqui compreendida a partir dos referenciais teóricos da educação social que fundamentam a terminologia “socioeducação”, percebendo-a como um processo de compartilhamento de experiências através da criação de espaços, ações e acontecimentos que sejam coletivos e cotidianos, construindo uma relação intersubjetiva entre trabalhador e adolescente – educador-educando – tendo como fundamento a presença educativa e “a capacidade de o educador fazer-se presente na vida do educando” (COSTA, 2006, p. 48).

Makarenko (1975) traz algumas contribuições acerca de sua inovadora proposta pedagógica cujo foco foi o trabalho desenvolvido com crianças e adolescentes privados de sua liberdade, assim chamados “infratores”, remetendo às bases teóricas da socioeducação. Ao ser convidado a coordenar a Colônia Gorki, Makarenko rompe com o método até então utilizado para atender os “menores”, assumindo o local que ainda apresentava os vestígios materiais:

Ali se encontrava, antes da revolução, uma colônia penal para menores. Dispersou-se em 1917, deixando apenas fracos vestígios de sua ação educadora. A julgar pelos que se conservam nos seus registros deteriorados, os vigilantes, decerto escolhidos entre os oficiais subalternos na reserva, desempenhavam as principais funções pedagógicas. Consistiam elas em não tirar os olhos dos pupilos, quer durante as horas de descanso, e em passar as noites num quarto vizinho dos dormitórios. Também se ficava a saber, do que os camponeses da vizinhança contavam, que os métodos a que aqueles vigilantes recorriam para formar os seus alunos não se distinguiam por uma excessiva complicação. O seu símbolo exterior era um simples cacete (MAKARENKO, 1975, p. 22).

A partir daí, Makarenko desenvolveu uma nova ação educativa que consistia em criar condições materiais e espirituais entre os chamados estudantes para que eles coparticipassem na organização da vida escolar e produtiva, gerando laços de colaboração, respeito, autoridade compartilhada e disciplina na prática cotidiana das colônias, propondo uma ação que vinculava o trabalho com a educação. Para ele, as experiências de aprendizagem estavam centradas na vida concreta, na resolução de problemas do cotidiano, aprendendo a semear, coletar produtos, cuidar da segurança dos campos, entre outras atividades (RAYS, 2003).

A organização da chamada escola se dava a partir da coletividade e da disciplina consciente, entendida não como uma inibição das ações, mas induzindo as ações coletivas orientadas a vencer dificuldades, onde a vontade individual era integrada à vontade coletiva. Além disso, o autor acreditava na necessidade de acostumar os estudantes a cumprir com suas obrigações e exigir deles grandes responsabilidades, onde o professor tinha o papel político importante na organização do trabalho escolar. Ele atuava como um modelo, um exemplo e um companheiro. Makarenko defendia, assim, uma educação ativa, capaz de fixar as metas e os meios necessários para a formação de um cidadão integral (RAYS, 2003). Desta forma, as bases da ação pedagógica da educação social contemplam as contribuições de Makarenko, principalmente por se tratar de um olhar específico para jovens chamados “infratores”.

Desta forma, apresentaram-se dois tipos de métodos diferentes para trabalhar com estes jovens, sendo uma pela via do cerceamento e a outra pelo trabalho e pela educação. Contudo, apesar das diretrizes gerais, cada trabalhador pode ter um método de trabalho e uma conduta que sejam específicos de seu jeito próprio de ser e de agir, incluindo aí sua própria subjetividade. Diante disso, questiona-se: como se dá a ação pedagógica desenvolvida na unidade socioeducativa pelos trabalhadores a partir da proposição de uma nova lei – a lei do SINASE? O relato dos trabalhadores aponta para dois tipos de ações pedagógicas: uma que trabalha com o adolescente a partir da necessidade de trabalhar com regras e normas fixas; e a

outra que trabalha com o adolescente a partir da escuta e da conversa. Ambas as ações e suas especificidades serão apresentadas a seguir.

6.1 O papel das regras e o desamparo frente à nova lei

A gente tem que ter em baixo do braço a nossa apostila, nós temos que ter e os adolescentes também. Que daí o piá, vamos supor, subiu na mureta e fez uma rede, mas ele não pode fazer rede na mureta. Por quê? Dano ao patrimônio né, rasgar cobertor, rasgar lençol pra fazer a rede... E ele pode se machucar, pode se ferir, enfim. Então nós não temos ainda isso de: tá aqui ó, o adolescente lê que ele também tem, tá aqui ó: proibido fazer rede na mureta, proibido isso, é permitido isso, é proibido aquilo. Se eu tiver e tu tiver, vai ser mais fácil de eu chegar pra ti e te cobrar. Lê, dá uma olhadinha no artigo tal lá... Então isso nós não temos mais.

D, em sua fala, explicita a importância de regras que sejam claras e fixas no cotidiano da unidade socioeducativa. Ao ter estas regras, tem-se, também, maior clareza e segurança na condução do trabalho com o adolescente, como é possível perceber ao D sinalizar que se as regras existem, “vai ser mais fácil de eu chegar pra ti e te cobrar”. Nesse sentido, estas regras funcionam como uma ferramenta de trabalho.

Antes da implementação e da chegada da lei do SINASE na unidade, este era o modo como os agentes socioeducadores costumavam trabalhar com os adolescentes. J auxilia a elucidar este aspecto:

A gente tinha um código de regras bem extenso, bem detalhado, apreendia tudo, desde advertência escrita, advertência oral, faltas leves, faltas médias, faltas graves. Nós tínhamos assim ó: adolescente se recusou a atender uma solicitação da monitoria, tá restrito; se recusou a lavar o material da janta, tá restrito por 24 horas, sabe?

D também resgata memórias sobre a condução do trabalho com o adolescente antes da chegada da lei e de suas novas delimitações, conforme sua fala:

Quando eu entrei aqui, a gente não chamava a atenção dos guris, não precisava dizer ‘Fulano ó, para de dizer palavrão, tem Dona aqui’. Não precisava chamar, porque eles sabiam que não podiam dizer palavrão. Essa liberdade que eles (adolescentes) têm de falar do que querem, como querem não pode acontecer. Porque antes quando um piá falava um palavrão ele já levava uma medida: ‘já vai ficar de 24’, que é sem sair do setor, sem jogar bola, mas tem o momento no pátio, tem toda a assistência, mas não pode sair. Agora não se pode mais fazer isso, entendeu?

Para tanto, a chegada do SINASE e a forma como a legislação foi apresentada a estes trabalhadores na unidade mudou a configuração do trabalho que vinham desenvolvendo: da delimitação fixa, abriu-se para uma liberdade que antes não fazia parte de suas práticas diárias. Pôde-se perceber, no entanto, que a forma como a legislação foi introduzida na instituição não permitiu aos trabalhadores compreender e depreender com clareza seus significados. Gerou-se, assim, um estranhamento a esta nova ferramenta de trabalho, justamente pelo preparo necessário para lidar com ela não ter sido efetivado de maneira satisfatória. Assim, os trabalhadores ainda buscam estas regras para, também, retomar a clareza e a segurança que possuíam de seu trabalho. J auxilia a compreender esta questão:

Tem que ser justo, não dá pra inventar regra né, a gente tem muita dificuldade nisso, porque a gente não tem regras claras aqui, se perdeu isso com o SINASE. Nós temos uma dificuldade de conseguir demonstrar, passar pros guris as regras da casa, sabe? É uma dificuldade muito grande. Nós estamos lutando nisso faz tempo... A gente teve um curso sobre o SINASE no ano passado. E daí eu mesma fui uma das que puxei esse assunto de regras, de clareza de regras e daí desde dali começou-se um movimento na casa, pra se fazer um manual do adolescente, pra que o adolescente saiba o que pode fazer, até pros colegas saberem o que eles podem cobrar, o que eles não podem cobrar. Mas até agora não saiu.

Vê-se, portanto, o quanto há uma necessidade de retomar algumas delimitações que foram perdidas e que ao longo destes cinco anos – desde a implementação da nova lei – estão sendo solicitadas por alguns trabalhadores, como pontua J em sua fala. Contudo, esta nova normativa passou a ser exigida e teve de ser aceita pelos trabalhadores sem ser discutida, mudando a forma como as regras eram aplicadas: de forma direta, ou seja, o adolescente comete uma falta e em seguida é encaminhado para cumprir as medidas disciplinares, há uma mudança para um processo que envolve uma Comissão de Avaliação Disciplinar¹⁴, respeitando os oito princípios dispostos no Artigo 71 da lei do SINASE.

Nesse sentido, não cabe mais, apenas, ao agente socioeducador a ação de aplicação das medidas disciplinares, mas sim a um processo que envolve etapas a serem cumpridas em diferentes instâncias. No entanto, para o agente socioeducador, a sensação proporcionada por esta nova configuração é o desempoderamento de seu trabalho, já que, para ele, não conseguir cobrar a regra acaba por representar a perda de um controle que antes ele possuía por meio

¹⁴ Conforme a Resolução nº 005/2012 FASE/RS 2012, em seu Artigo 12, a Comissão de Avaliação Disciplinar é uma instância interna “constituída com a finalidade de apurar o fato, suas causas e consequências, diante de ocorrência de falta disciplinar e será composta por um representante da Equipe Técnica, pelo advogado da Unidade/advogado constituído ou Defensor Público, por um Chefe de Equipe e por um Assistente de Direção” (PEMSEIS, 2014, p. 148).

destas regras, cuja função era normatizar a rotina e tranquilizá-los quanto à visualização de seu alcance. I explicita este aspecto em sua fala, a seguir:

Tiveram algumas coisas que mudaram pra nós. Nós quase perdemos a casa. Algumas justificativas que se dava pros guris do por que a regra era assim, do por que não podia, caíram todas por terra com o SINASE, porque daí podia né. Na questão de autoridade, de nós enquanto autoridade, foi mudado e não deu certo, ficou bem mais difícil o trabalho. Se a implementação do SINASE tivesse sido mais devagar nós não teríamos sido tão desautorizados.

Agora, assim, não mais é possível ter total clareza e domínio sobre o que irá acontecer, já que não cabe apenas ao agente socioeducador a decisão final. As regras – externas a si mesmos – auxiliam na organização interna, a sentir-se seguro. Sem elas, no entanto, abre-se espaço para a instabilidade, o desconforto e o não saber. J reafirma o quanto possuir as regras é sinônimo de resgatar a estabilidade e, por conseguinte, possuir a previsibilidade de um trabalho que já é sabido e conhecido, sem que o dia-a-dia da rotina requeira uma reorganização. De acordo com ela:

A minha ideia de trabalho ideal é que o guri receba uma cartilha de tudo que ele pode e o que não pode. Que o colega meu, inclusive, saiba o que eu posso cobrar e o que não e que isso seja exposto, serve de respaldo pra nós. Seria a clareza do trabalho, isso é a coisa mais boa que tem. A gente ia ter muito menos dor de cabeça.

J continua a sua fala salientando os desafios desta nova configuração: “é muito difícil de cobrar nós todos iguais do adolescente, eu fico impressionada com essa dificuldade, pela falta duma regra, é o nosso desafio...”. Diante disso, percebe-se que a entrada do SINASE na unidade gerou uma série de sentimentos e sensações de estranhamento nos agentes socioeducadores entrevistados.

D, assim como J, também percebe a dificuldade de haver um discurso comum entre os trabalhadores. Para ela:

Aqui se cumpre regras: ‘sim senhor, não senhora’. Tu não precisa usar de violência pra ti adquirir a confiança ou o respeito... Mas cada plantão tem o seu chefe de equipe, então daí cada um interpreta de uma forma. Isso daí confunde um pouco, você se confunde. Aí o SINASE meio que afrouxou isso, meio que deu um pouco mais de liberdade.

Tal comentário, assim, sinaliza a perda da referência que estruturava o trabalho até então, considerando o “afrouxamento” proveniente do SINASE uma falta de garantias que

pudessem sustentar o trabalho diário com o adolescente. Para tanto, há uma lei que, desconhecida em seus significados pelos agentes socioeducadores, é maior do que a “lei” do trabalhador, do plantão e da unidade – “lei” aqui entendida como o “jeito de fazer” de cada trabalhador– gerando um sentimento de incompreensão, desamparo e desacordo. Esta impressão pode ser observada em outra fala de D, ao sinalizar que:

Antes tava funcionando, a coisa tava andando e muito bem por sinal, só que daí com essa implementação a coisa meio que ficou solta, sabe? E isso os guris notaram, eles não sabem o porquê, mas eles perceberam que agora é de uma forma, antes era de outra. Quem é que tava aqui, que tava já há muito tempo, antes de 2012 que depois acabou voltando de novo, o piá mesmo te fala, te chama atenção: ‘ah Dona, mas antes era assim... Agora pode, bah no meu tempo era assim’, né. Então a diferença foi grande, de antes e agora. Eu não vejo que foi positiva não.

Desse modo, o que até então era internalizado de uma determinada maneira, passou a ser externamente demandado de outra, desorganizando o que se pensava até então. Além disso, a fala de D aponta para a percepção do adolescente a respeito do que acontece na unidade, sobre as mudanças que ocorrem e a condução do trabalho, fato este que acaba tornando-se inevitável, justamente por acompanhar a rotina e fazer parte do dia-a-dia, dos conflitos, das divergências, do modo de ser e de agir de cada trabalhador. Além deste fator subjetivo, o processo de passar por uma reestruturação de um texto legal abstrato – a lei 12.594/12 – para a sua institucionalização e incorporação nas práticas diárias nos órgãos e instituições responsáveis, requer passar também por alterações que incluem uma reconfiguração da rede de instituições e órgãos responsáveis pela atenção ao adolescente autor de ato infracional, transformando o modo de olhar para esta realidade.

Esta transformação, contudo, requer também passar por um processo de assimilação. No caso da pesquisa, este movimento não aconteceu, trazendo sentimentos diversos aos agentes socioeducadores. Para E, a partir da lei,

criaram certas restrições ao manejo, em relação aos adolescentes, ficou menos punitivo pra eles aqui dentro, em relações a medidas, a CADs, essas coisas. Ficou mais fácil pra eles, não é tão firme. Não ficou bom. Eu particularmente não aprovei.

K também traz sentimentos contrários à nova lei, ao salientar que:

Se eu tivesse que escolher uma pedagogia, eu ia fazer eles trabalharem mais. Aqui até tem uns projetos, mas ia fazer se ocupar mais. E seria mais rígido, depois da lei pegou mais leve. Acho que seria não um regime militar, mas meio parecido, sabe? Eu acho que se eles cometeram ato infracional, eles vem pra cá e não podem ter a

mesma coisa que era rua né... Aqui tem tudo, tem regra, mas se foi pra atendimento especial, vai ter que ficar lá daí, não é? Tu sabe como funciona as regras aqui né: foi pra atendimento especial, e agora vai seguir a mesma coisa? Não, tem que sentir que eu errei, que eu burlei uma regra e eu tenho que arcar com as consequências.

Seguindo esta perspectiva, D também refere a necessidade da imposição de mais limites e regras na unidade. Segundo destaca,

Eles têm que entender que eles não podem gostar de tá aqui, eles têm que odiar pra eles não cometerem de novo o que eles cometeram lá fora. Não pode ser aqui o ‘*oba, oba, eba, eba*’ que nem eles gostam, acho que tem que ser mais cobrado, rigoroso. Eu por mim eles não acordavam vinte pras nove da manhã, mas sim às sete horas quando inicia o plantão. Eles têm que ter regras, ter esse medinho de tá aqui. E eles não têm... tem piá que não quer sair daqui de dentro. Já aconteceu de piá pedir pra ficar aqui pelas facilidades que eles têm, da vida boa que eles têm aqui. A sociedade lá fora pensa: ‘vai cair lá, agora ele vai ver o que é bom’. Mas não é assim... Eles chamam aqui de creche, por quê? Porque eles têm muitos benefícios, muitas regalias e pouca obrigação. Então eles têm cursos e tal, mas nada que traga pra eles assim, tipo, ‘não, eu não vou mais cometer aquele delito porque eu não quero voltar pra lá’, entendeu? Então eles têm muita facilidade aqui dentro, não assusta como era antigamente. Ele até passa por uma situação quando é pego, sente um medo, um pavor, só que passando os dias aqui, ele vai vendo que não é nada daquilo. É um problema interno isso, de unidade. Destoa muito. Eu tinha essa mente socioeducativa assim ó: cabecinha baixa, mãozinha pra trás, desde que eu entrei aqui. Quando eu entrei era assim, depois se perdeu. Por que um adolescente tá aqui dentro? Pra ter limites e regras que lá fora ele não teve. Ele tá aqui pra isso. Daí hoje ele não encontra isso. A não ser o horário de dormir, apagar a luz e o horário de acordar pra ir pra escola. Senão, ele não tem limites.

A partir das falas destes trabalhadores, é possível questionar: de qual ação pedagógica estão falando? Estes relatos apontam para uma ação que traz consigo determinações que abrangem uma compreensão do trabalho com o adolescente a partir de um paradigma e a uma cultura que remetem a um legado anterior à lei do SINASE, que diz respeito a um modo de olhar para o adolescente e de compreender o trabalho a partir da chegada de cada trabalhador na instituição, assim como refere D em sua fala final: “Quando eu entrei era assim, depois se perdeu”.

Contudo, vale ressaltar que K, E, D possuem pelo menos mais de oito anos de instituição. Desde a implementação do ECA no ano de 1990, mudanças significativas passaram a ocorrer nas estruturas de atendimento ao adolescente autor de ato infracional, principalmente no que diz respeito ao planejamento e implementação da regionalização das unidades para internação e semiliberdade, além da inauguração de novos equipamentos e serviços e a contratação de profissionais para o atendimento direto nas unidades (SCHUCH, 2009).

Durante o ano de 2002, o Rio Grande do Sul passou pelo importante evento de extinção formal da FEBEM e a conseqüente criação da FASE, pela Lei nº 11.800 de 28 de maio de 2002. Com ela, também houve a necessidade de transformar valores, conceitos e consciências, conforme sinaliza a autora Patrice Schuch (2009). Ou seja, havia aí, uma concepção paradigmática diferente da utilizada e seguida até então nos moldes das antigas FEBEMs. Outro dado significativo que ocorreu no ano de 2002 foi a abertura de um concurso público da FASE-RS, onde uma nova equipe de servidores passou a integrar o sistema socioeducativo. Uma nova abertura de edital para concurso público só foi aberto no ano de 2012, dez anos após a realização do primeiro concurso e no ano em que a lei do SINASE foi promulgada.

Estes acontecimentos sinalizam algumas considerações significativas, já que, como refere Schuch (2009), mesmo havendo novos trabalhadores que foram alocados em novos institutos, o discurso de uma cultura institucional e de um paradigma antigo de atendimento ainda pode circular pelo cotidiano das instituições, fator este observado na presente pesquisa, ainda mais quando este novo ordenamento é absorvido de uma forma equivocada e parcial, como aconteceu com os trabalhadores e principalmente com os agentes socioeducadores na chegada da lei do SINASE. Além disso, considerando o fato de que em dez anos não houve a entrada de trabalhadores via concurso público, os processos que permeavam o trabalho também incluíam uma forma de olhar que correspondia a uma concepção paradigmática antiga, ficando uma distância entre os trabalhadores “mais velhos” e os trabalhadores “mais novos”.

Sendo assim, quando D sinaliza que “eles têm muita facilidade aqui dentro, não assusta como era antigamente” e E refere que “ficou menos punitivo pra eles aqui dentro, em relações a medidas, a CADs”, as práticas discursivas de ambos trabalhadores centram-se em suas experiências e desafios do trabalho em uma unidade socioeducativa, ou seja, ao seu jeito de trabalhar, através de vivências concretas de vida, sem mencionar especificamente a legislação e os princípios legais que regem o atendimento ao adolescente.

Nesse sentido, a necessidade de trabalhar com regras e normas fixas revela um jeito de trabalhar que já estava presente muito antes da chegada do SINASE. Contudo, a incorporação do SINASE na unidade não foi somente através da nova legislação, mas igualmente através dos discursos diários dos novos trabalhadores que passaram a integrar a instituição, dando uma ênfase e um olhar diferenciado ao que antes era realizado, “bagunçando” e “desorientando” o modo de fazer dos trabalhadores que já estavam habituados a trabalhar sob um paradigma distinto.

Soma-se a isto, também, o sentimento de desamparo ao serem legalmente incumbidos a romper com o trabalho que vinham executando, sem ter a oportunidade de absorver as possibilidades desta nova mudança. Assim, a lei acabou não sendo aceita, justamente porque quem contribuiu com o processo para a sua efetivação foi visto como oposição, e não como parte de um processo participativo. Nesse sentido, as probabilidades de conflitos e desacordos aumentam, pois aquilo que é absorvido pela via da imposição pode ser internalizado de uma forma negativa, ou seja, o trabalhador acaba executando como lhe é legalmente solicitado pelo “medo da responsabilização”, do que propriamente pelo seu desejo de assim o fazer.

Diante deste panorama, é possível refletir que, de certa forma, ao serem impostas as novas determinações da lei do SINASE na unidade sem que fosse oportunizada a todos a possibilidade de compreendê-las, estes trabalhadores acabaram vivenciando a lei como uma imposição e, assim, também como uma limitação. Pode-se pensar que há proximidade na forma como estes trabalhadores se sentiram com a prática também por eles utilizada de fazer uso das regras e normas fixas restringindo os adolescentes.

6.2 A lei do SINASE e as possibilidades de ressignificação do trabalho

Quando a lei entrou, foi um pavor. Foi logo que acabou a FEBEM, daí veio o nosso concurso pra socioeducador, nós éramos agentes e daí foi vindo o SINASE, e a gente foi lendo aquilo e “meu Deus”, como é que nós ia implantar aquilo ali? O cigarro, nós achávamos impossível terminar o cigarro aqui dentro... Como que nós vamos fazer isso? Como é que nós vamos agir com os adolescentes, que não seja impondo a força? Nós líamos aquilo ali, nós não conseguíamos né. Então, antigamente era bem claro: fez isso, punição dessa. Fez aquilo, é isso. Nós éramos que nem aquela coisa que tem no cavalo (coloca as duas mãos ao lado dos olhos, tapando sua visão lateral), aqui assim: tu fez isso é 48, tu fez isso é 72¹⁵. Então as regras eram aqui dentro como lei. O SINASE não. Ele tem um retorno: ‘Bah, tu fez isso, ah quem sabe uma conversa, alguma coisa?’... Tem um remanejo, sabe? Mas como nós pessoas que fomos treinadas pra fazer aquilo ali, íamos mudar o nosso comportamento? E sabe que foi acontecendo... Aí nós descobrimos que o nosso maior poder, é a palavra. Aliás, o único poder que nós temos, é a palavra. Hoje nós conversamos mais, muito menos força... Hoje em dia na minha experiência eu vou com calma, o guri pode tentar me xingar, mas eu respondo com educação... E ele já não consegue ficar com raiva. Muitas vezes eu uso o método ‘poxa vida o que que eu te fiz?’ (H).

¹⁵ Estes números referem-se a quantidade de horas que o adolescente ficaria no Atendimento Especial (AE), na época chamado de Isolamento. Segundo o PEMSEIS, o Atendimento Especial “pressupõe a separação do adolescente e /ou jovem adulto do convívio com os demais socioeducandos e se dá com o intuito de propiciar a ele atenção específica, focal, nas suas necessidades momentâneas, impeditivas do atendimento coletivo. Sua utilização está inserida na execução da medida socioeducativa, devendo, portanto, atender ao caráter pedagógico e terapêutico, com respeito ao preconizado no ECA” (BRASIL, 2014, p. 78).

Ao longo de sua fala, H faz um apanhado histórico desde a sua chegada à instituição há mais de dez anos, incluindo, neste percorrido, diversos desafios que se viu tendo que lidar, encarar e absorver. Diante destes desafios, no entanto, revela também uma possibilidade de abertura para as mudanças que foram acontecendo, descobrindo novas formas e métodos de trabalhar, percebendo ser possível modificar seu modo de agir perante o adolescente, aproximando-se. H atribui, portanto, um novo significado à sua prática cotidiana de trabalho, rompendo com as antigas práticas de forma a internalizar “o novo” pela via do desejo, ou seja, abrindo-se às possibilidades de compreender o significado da legislação e a que ela se propõe, revelando este dado também em sua fala a seguir, quando indica que:

O SINASE serviu pra nos ensinar que nem sempre o uso da força e do poder é o que é necessário, mas sim a tua palavra é que realmente faz o nosso trabalho funcionar. Tanto é que nós somos muitas mulheres. Antigamente passava num concurso se tu era homem grande, forte. Não interessava a tua escolaridade. Tu serve pra trabalhar com os adolescentes porque era só dá-lhe pau. Era o uso da força e do poder. E hoje com o SINASE é a palavra e a socioeducação. O poder da palavra.. e é verdade.

Diante disso, percebe-se que, ao acompanhar um processo de treze anos de vivências e experiências na unidade socioeducativa, H consegue refletir sobre a sua trajetória e perceber mudanças expressivas. Ao colocar em pauta a utilização da palavra como ação pedagógica no trabalho com o adolescente, a trabalhadora a associa com o papel da mulher, remetendo a capacidade de diálogo e, por conseguinte, de amparo. Ao papel do homem, no entanto, H o associa ao uso da força e do poder, características que remetem ao período anterior à legislação e, portanto, enfatizando o papel masculino como o mais próximo às determinações que eram seguidas.

Contudo, o que H também sinaliza é que a legislação trouxe consigo novas formas de compreensão do trabalho, que não estão necessariamente associadas aos papéis socialmente construídos, mas sim a um caráter educativo que considera o cuidado, a atenção e o limite de forma diferente ao que corresponde os moldes do cerceamento. Para tanto, não diz respeito a uma condição do feminino, mas sim ao que esta nova abordagem vem a representar.

Desse modo, a ideia de ação pedagógica aqui posta compreende os avanços da legislação como um fator significativo para a transformação de práticas, indicando uma disponibilidade para a escuta ao adolescente e, por conseguinte, a possibilidade de ressignificação de seu trabalho. C lembra a importância da lei para garantir o direito de falar e de se expressar do adolescente. Segundo ela:

Os adolescentes não aceitavam o que era colocado, mas respeitavam porque não tinha outra alternativa... Então isso não é respeito, é medo. Antes da lei isso era permitido... São situações que eu não vivi, mas eu ouvi muito. O adolescente era oprimido porque não tinha outra alternativa. Então a lei veio pra garantir a integridade e os direitos deles, de falar, de se expressar.

B acrescenta à visão de C a importância da legislação para garantir, legalmente, um atendimento qualificado ao adolescente privado de liberdade e que este possa respeitar a sua condição de adolescente. Além disso, B reforça a importância de que o atendimento possa contemplar experiências que permitam ao adolescente ressignificar sua trajetória infracional e investir em um processo significativo de mudança. Assim como refere:

A lei é essencial pra garantir o mínimo né. Garantir o mínimo do atendimento, mostrar que aquela lógica da masmorra não se cria né, que nem os piá dizem. Não faz sentido mais hoje em dia, e que é possível tu fazer um negócio diferente: tu privar da liberdade, mas não privar das outras coisas, direitos humanos e tal... Até pra oferecer uma experiência diferente do que aquela que só vai revoltar mais o cara pra sair depois pra liberdade de novo né. Ainda mais um adolescente né, por isso todo o respeito à condição de pessoa em desenvolvimento que já tá no ECA.

Sendo assim, ao referir que a “lógica da masmorra não se cria”, B atenta-se para uma outra lógica de atendimento, saindo do cerceamento que gera revolta, direcionando-se para as possibilidades de construir com o adolescente uma trajetória que garanta as condições mínimas para que ele se fortaleça enquanto pessoa em desenvolvimento. Já F, que ingressou na instituição há mais de oito anos e acompanhou as alterações que ocorreram ao longo do tempo no trabalho e na unidade, fala sobre a sua percepção a respeito das mudanças que percebe:

O sistema mudou muito, não se usa nenhum tipo de arma, não se trata com agressão. As contenções são só pra proteger o adolescente mesmo, não se faz contenção pra machucar ou castigar. Então andou muito nesse lado humano né, e socioeducativo, pedagógico. Acho que nesse aspecto aí foi um salto de qualidade e de aprendizado pra sociedade... Porque se nós formos fazer uma consulta popular, a população é a favor da pena de morte... Se fazer uma pesquisa, o que o pessoal acha das internações dos menores: ‘não, tem que diminuir a maioridade penal né, punir mais novo ainda, tem que aumentar os anos de pena’. Tudo nessa linha. Mas o que a prática e os estudos nos mostram é que não é por aí. Não é reduzindo a maioridade penal que nós vamos resolver o problema. Não é aumentando o tempo de internação que nós vamos resolver o problema. Nós vamos resolver o problema com inclusão social.

Para tanto, F destaca as potencialidades da socioeducação e seus avanços pedagógicos a partir das reformulações legais e sociais. “Andar para o lado humano”, nesse sentido,

equivale a contemplar um caráter educativo que olhe mais para o adolescente que está ali, cumprindo a medida socioeducativa, para além do caráter sancionatório e punitivo que o vê parcialmente.

Além disso, F traz algumas questões que permeiam o imaginário social e os apelos da sociedade que ganham repercussão na mídia referente à redução da maioridade penal. Segundo sua fala, no entanto, a sua vivência institucional lhe mostrou que há necessidade de investimentos que contemplem a inclusão social do adolescente. Sobre esta discussão a respeito da redução da maioridade penal, o documento lançado pelo Conselho Federal de Psicologia no ano de 2013 intitulado por “Redução da idade penal: socioeducação não se faz com prisão” aborda reflexões e argumentos contra as propostas de redução da maioridade penal.

Para Arantes (2013), a situação de violência em que hoje vivemos é fruto de um longo e complexo processo histórico que tem privado parcelas significativas da população brasileira de mecanismos de proteção e promoção social, cabendo a necessidade da melhoria de políticas públicas para garantia de direitos humanos básicos de crianças e adolescentes, bem como o imediato posicionamento pela total implementação do SINASE, oportunizando um novo recomeço aos adolescentes que já cometeram atos infracionais.

Já Brito (2013) aborda o panorama do sistema prisional brasileiro e a impossibilidade de reinserção social neste contexto. Diante deste destaque, a autora questiona: “Para que reduzir a maioridade penal? Para que jovens de 16, 17 ou talvez 15 anos tomem contato direto com essa realidade? É possível supor que a experiência da prisão irá contribuir para uma saudável inclusão dos internos no tecido social?” (BRITO, 2013, p. 17). Nesse sentido, as ideias de F corroboram os questionamentos da autora, na medida em que os investimentos em inclusão social dos adolescentes podem não se efetivar caso a redução da maioridade penal se torne concreta.

Sobre o sistema prisional brasileiro, G fala sobre suas impressões a respeito da situação atual do sistema, destacando que:

Eu acabei me aproximando dos adolescentes aqui dentro, que até então eu desconhecia essa realidade... Porque a gente vê o sistema prisional brasileiro como uma coisa punitiva, aflitiva né... Então eu achei bem interessante essa possibilidade de fazer uma construção nova em cima dos adolescentes. Nesse sentido foi gratificante pra mim, poder talvez do tempo que eu tô aqui, ver que alguns adolescentes conseguiram mudar de vida. Eles são muito mais respaldados pela lei hoje, tem que ter mais cuidado sobre eles, mais acolhimento. Então a lei promove que a gente possa lidar com o adolescente de forma mais cuidadosa. A gente trabalha muito diretamente com o adolescente, a gente tá com ele doze horas por dia, tá em contato com o adolescente o tempo todo, hoje cuidamos mais.

G, para tanto, percebe um potencial no sistema socioeducativo, na medida em que pode contribuir para a prevenção do adolescente de não se encaminhar para o sistema prisional, evitando que continue uma trajetória infracional. Ter a possibilidade de acompanhar concretamente adolescentes que “conseguiram mudar de vida”, para tanto, corresponde a acreditar nas possibilidades do sistema socioeducativo, pautando seu trabalho em princípios como o cuidado e o acolhimento. Além disso, G percebe o potencial que existe em seu papel enquanto trabalhador na medida em que, ao estar mais próximo do adolescente, pode contribuir mais diretamente na atenção e no cuidado que lhe é – e lhe pode ser – dirigido.

Outro fator destacado pelos trabalhadores é a importância da dimensão educativa contemplada pela legislação. B, A e J, participantes da pesquisa, destacam algumas contribuições da lei para a efetivação e garantia da escolarização e profissionalização aos adolescentes, a partir de suas percepções sobre o sistema socioeducativo:

A parte educativa formal eu acho que foi bem importante, essa questão da escolarização, da profissionalização. A gente consegue garantir muito mais, tanto internamente quando externamente, com parcerias e programas federais, vagas pra eles e continuidade do atendimento educativo do que antes, pelo que eu sei de relatos e de dados que se tem... Eu sei o quanto é desafiador, cada mês, cada semestre, ter a boa vontade lá de fora. Hoje tu tem programas federais que, por exemplo, reservam vagas para sistemas socioeducativos, porque tá na lei isso. Então não é questão de boa vontade, se torna uma questão técnica, uma questão criteriosa, aquele órgão lá vai ter que ter turmas para o sistema socioeducativo, ou vagas em geral para o sistema socioeducativo. Nesse sentido é muito bom. Então a lei traz isso: essa maior preocupação, seja porque tu acha que é legal mesmo e deve ir por aí o atendimento, ou por obrigação né. Não dá valor, vai na dor né (B).

Como é a garantia dos direitos, a gente percebe que tem que ter. Antes assim: escola, profissionalização, lazer... Era aquela coisa né: ‘se der a gente faz’. Embora a gente saiba que é necessário, que faz parte da medida socioeducativa... Só que precisa de políticas públicas pra isso, pra incluir o guri num curso profissionalizante tem que ter o curso disponível, não é só a gente querer, né. Então isso aí gera uma demanda grande pra ir atrás de profissionalização, até de questões de atendimentos né, CAPS, várias coisas que a gente precisa fazer acontecer... Coloca no PIA do adolescente não adianta: ‘ah, ele vai fazer o tratamento pra drogadição e agente deixa por isso mesmo’. Não, ele precisa de uma consulta com um psiquiatra, precisa de um atendimento no CAPS, ele precisa de uma internação, de uma Comunidade Terapêutica, tudo isso a gente tem que fazer acontecer. E com o ECA a gente dizia que tem que ter, mas não especificava como. E com o SINASE tem mais claro a forma de implementar (A).

Nós temos aqui os cursos, os adolescentes ganham dinheiro pra participar, eles têm a carteira assinada, ganham meio salário mínimo... Então alguma coisa acho que melhorou nesse sentido. Eles fazem um esforço muito grande pra poder participar do curso né, eles tem interesse. E outros cursos que eles fazem na rua também. Isso pra nós de uma forma geral é muito bom né, porque tudo que se faz é muito globalizado, tudo o que se consegue de curso novo, ou passeio, por mais que vá só uma parte dos guris, os outros: ‘ó, se eu me comportar, se eu ficar bem, daqui a pouco eu tô lá’.

Entendeu? A repercussão na casa é boa né. É uma ideia de que: ‘eu também posso conseguir’. Isso é muito bom (J).

O relato de B sinaliza algumas mudanças que, de fato, a lei passou a contemplar. Nos Artigos 76, 77, 78, 79 e 80 da lei do SINASE, estão referenciadas as parcerias com escolas para a capacitação para o trabalho, garantindo, assim como referido por B, o acesso e a participação dos adolescentes nestes programas. Desta forma, a lei acaba por exigir legalmente o que ainda não é consenso no interior das instituições e das relações sociais: o olhar voltado ao adolescente em conflito com a lei como sujeito de direitos.

A também refere sobre as disposições legais que asseguraram e clarearam ainda mais as diretrizes para a efetivação do que é disposto no Plano Individual de Atendimento desenvolvido para cada adolescente, ou seja, todas as atividades que o adolescente será incluído durante o período de cumprimento de sua medida socioeducativa devem de fato acontecer, já que está contemplado em lei. J, por sua vez, comenta sobre as vantagens que, a seu ver, os adolescentes podem ter ao participar de cursos, vendo este movimento de participação como uma possível fonte de motivação aos adolescentes.

Costa (2006) reforça esta questão da promoção e acesso à educação e profissionalização ao sinalizar que ter acesso a estas oportunidades possibilita ao adolescente desenvolver-se pessoal e socialmente, envolvendo-se em ações educativas que favoreçam seu crescimento como pessoa, cidadão ou futuro profissional, “quer em termos de educação (formal ou informal), quer em termos de lazer, profissionalização ou cultura” (COSTA, 2006, p. 69).

Outro fator destacado pelos trabalhadores são as possibilidades reais e almeçadas de promover, na unidade socioeducativa e para além dela, atividades que contemplem o potencial e as capacidades dos adolescentes. H destaca o que compreende por trabalho educativo:

Me diz, porque que ele (adolescente) não pode ter um lápis? Se eu vou recolher o lápis, qual o problema? Eu deixo o guri... Não é o meu trabalho educativo? Eu já fiz até artesanato. Eu fui proibida de fazer artesanato com os guris lá. Por que? Pra mim é trabalho educativo, o guri tá nervoso, tá agitado, tudo isso... Dá uma coisa pro guri fazer... Agora fico podada, de vez em quando, vou confessar, eu fujo das regras. Eu dou lápis pros guris desenhar. Pra mim isso é um trabalho socioeducativo. Poxa vida, tô agitado, quero escrever uma carta pra mim mãe, pro meu pai, lá sei eu pra quem... quero desenhar, quero extravasar. To num lugar fechado... O que é o trabalho socioeducativo? É deixar ele enjaulado sem nada pra fazer, pensando um monte de bobagem? Ou será que é ceder um lápis pra ele? Eu sou limitada, mas eu faço de qualquer forma, mesmo sabendo que eu não poderia. Eu acho que o meu princípio é socioeducativo, não punitivo. Então eu vou lá, dou lápis, deixo fazer... ajudo a escrever carta, ajudo a desenhar. As regras são importantes, mas descumprir

as regras também, de uma maneira que não prejudique ninguém. Flexibilidade, não diria descumprir regras, mas ter flexibilidade.

Diante deste relato, é possível perceber que existem tensões no modo como as tarefas são conduzidas pelos trabalhadores, fazendo com que haja resistências diante de algumas formas de lidar com o adolescente, como o trabalho desenvolvido por H, que envolve, segundo a sua fala, um “trabalho socioeducativo”. Neste caso, “fugir das regras” é ir de encontro a uma forma de compreensão do trabalho que, através da fala de H, parece limitar e cercar o adolescente. Além disso, a trabalhadora traz a “flexibilidade” como uma possibilidade para agregar à sua rotina diária de atividades, permitindo-a tornar-se maleável às situações que vai experimentando em seu dia-a-dia.

Ainda sobre as atividades que contemplem as capacidades dos adolescentes, G, referencia o artesanato como uma maneira de possibilitar ao adolescente desenvolver o seu potencial criativo, contribuindo, igualmente, para distração e alívio da tensão gerada pela privação de liberdade, assim também como foi pontuado anteriormente no relato de H. Segundo G:

Os adolescentes gostam dos artesanatos, eles aprendem, eles fazem dobraduras, origami, trabalhos com pano de prato, diversos trabalhos artesanais. E os adolescentes gostam, eles se distraem, passa o tempo deles, eles não ficam tão ansiosos dentro do dormitório. E acho que é um projeto interessante, até porque tu ensina o adolescente a fazer alguma coisa. Ele, quando sair daqui sabendo fazer pulseiras com nome, fazendo origamis de papel, essas coisas assim, eu acho bem interessante.

Desta forma, “ensinar o adolescente a fazer alguma coisa” pode corresponder a fazê-lo se sentir capaz, para além da simples execução de uma tarefa, mas da possibilidade que se abre a partir do momento que o adolescente consegue reconhecer o que ele mesmo pode produzir e fazer, por si mesmo. C complementa este aspecto, enfatizando o desafio de sensibilizar os trabalhadores da socioeducação e a própria sociedade, evidenciando o que se faz de bom dentro da unidade e do sistema socioeducativo, para além da veiculação de notícias que enfraquecem abrangem conteúdos essencialmente negativos. Conforme C:

Os adolescentes construíram uma área de lazer ali fora com a socioeducadora, muito lindo! E o que eles falaram? ‘Quando eu chegar em casa, eu quero construir’. Veja só, temos mais é que aplaudir e incentivar eles a fazer mesmo! Eu tenho que acreditar enquanto socioeducador, enquanto quanto técnico, direção, que ele é capaz e que ele vai fazer, eu tenho que incentivá-lo... Os trabalhos manuais que eles fazem também, vejo o prazer que eles têm de mandar pra casa os artesanatos... Então isso já vale muito a pena. Mas o grande desafio que eu vejo realmente é a aceitação e o

convencimento dos trabalhadores da socioeducação e da própria comunidade de que isso dá certo. Mostrar pra comunidade o que é socioeducação, como funciona, isso tem que acontecer. Porque basta, chega de ir pra mídia só motim, só coisa ruim. E as coisas boas ninguém mostra, entendeu? Então, é um desafio muito grande porque a comunidade não aceita, ainda não tem olhos pra isso.

Desta forma, C fortalece a noção de que, para que o adolescente possa se sentir capaz, há necessidade de que alguém possa reconhecê-lo como capaz, alguém que possa acreditar nele, no que ele faz, incentivando-o. No entanto, C também reconhece a falta de consenso que ainda há sobre o adolescente e seus direitos, na medida em que refere o quanto a comunidade “não aceita, ainda não tem olhos pra isso”.

Outro fator que referem os trabalhadores diz respeito à condução do trabalho socioeducativo na rotina da unidade com o adolescente. Tanto L quanto A apontam que trabalhar com o adolescente a partir de princípios que contemplem o respeito, a igualdade, a justiça e a sinceridade tornam o ambiente propício para promoção do aprendizado, crescimento e amadurecimento dos adolescentes para lidar com situações nos limites internos e externos à instituição. Conforme suas falas:

Os meninos não admitem injustiça com eles. Eles não admitem desrespeito com eles. Eles não gostam de grosseria com eles. Então é isso que a gente trabalha muito. ‘Bom, eu posso ser firme contigo, mas sem ser grossa, sendo respeitosa e sendo humana’. E eu não admito... eles também não. Às vezes acontece alguma coisa lá embaixo e eles vem: ‘ba, ba, ba, ba’ e eu digo ‘tá, tu tá gritando comigo porque? O que que aconteceu? Eu gritei contigo, fiz alguma coisa?’.. Então sabe? Eles vão aprendendo... (L).

Eles estão em uma fase que nem eles sabem quem eles são... eu acho que a gente tem que mostrar pra eles o limite, que a maioria dos adolescentes que estão aqui não experienciaram isso... Às vezes a família não conseguiu dar o limite, na escola também não, na comunidade que ele tava... E a gente tá aqui pra isso, mostrar que: ‘eu sou o adulto, tu é o adolescente, eu sou a figura de autoridade e tu vai ter que entender que eu to te dizendo que é até aqui que tu pode ir e não pode ir adiante’... E a questão da sinceridade... Eu sempre trabalhei com a sinceridade. Se o guri entrou aqui por um ato grave, eu vou dizer pra ele: ‘olha, o que tu fez foi muito grave, tu vai ficar aqui bastante tempo’.. e as vezes eles dizem ‘bah, Dona, abalou o cara’. E eu digo ‘não, vou te falar a verdade’... Aí depois de um tempo eles vem ‘bah, ainda bem que a senhora me falou’, porque as vezes acontece de eles acreditar naquilo que eles acham que é melhor pra eles: ‘ah, eu vou sair daqui há 45 dias¹⁶’... ‘Não, tu não vai’.. Então eu acho que a gente tem que tratar assim.. fazer eles crescerem né, amadurecerem, porque a frustração existe e eles vão ter que se frustrar, eu acho que é saudável, né (A).

Além desta ação pedagógica que inclui o contato próximo do trabalhador com o adolescente fazendo com que seja possível trabalhar com o princípio da realidade a partir de

¹⁶ O prazo máximo de internação provisória do adolescente em estabelecimento de internação é de 45 dias antes de sua sentença, conforme disposto no Artigo 108 do ECA.

um diálogo que envolva a sinceridade e o mútuo respeito, os trabalhadores F e G também falam sobre suas experiências no contato diário com os adolescentes, resgatando vivências significativas. Segundo o que dizem:

Outro dia eu levei um adolescente ver um irmão que tava com morte cerebral no hospital e daí ele ficou meio assim... geralmente eles não tem essa troca de carinho, de afeto no lar deles, né uma coisa mais grosseira. E daí ele ali, em volta do irmão... e aí eu disse: 'Fulano, faz assim ó, pega na mão dele, toca nele, faz uma oração, conversa com ele'... A gente sempre procura passar uma mensagem positiva né, pra não serem tão violentos, pra não terem tanta mágoa e amargor no coração... Então, a parte da gente, a gente faz. Eu me sinto bem com isso. Porque as vezes tu tem algumas profissões que você trabalha só pra ti né, então aqui é gratificante porque você consegue se doar pra quem precisa principalmente, é bacana nesse aspecto. E eles também se apegam muito na gente, tu tá ali alcançando o alimento deles, tu tá protegendo... E quando eles veem que você faz um trabalho assim, pra proteger e não de agredir, é muito difícil acontecer de algum se voltar contra ti, sabe? Às vezes eles podem até faltar com o respeito contigo, num momento de raiva, te xingar, mas depois vem e te pedem desculpa. Então eles consideram muito a gente, os guri, né (F).

Eu acho que hoje tu tem que ter mais uma aproximação, mais um diálogo com o adolescente. Então tu acaba criando um vínculo com o adolescente e isso ajuda na socioeducação, porque tu conhece toda a história do adolescente, ele acaba se abrindo melhor pra ti, então não é só mais um adolescente, ou um número. Tu conhece a história, tu sabe o nome dele, tu sabe o que ele é, o que ele passou, o que tá acontecendo... E por mais que a casa tenham 70 adolescentes, tu sabe dos 70 adolescentes, porque eles acabam se abrindo contigo. Então essa aproximação é bacana, isso é um avanço. Muitas vezes tu consegue levar o adolescente pra uma conversa, tu consegue dialogar bem com ele, tu consegue mandar o recado pra ele, ele consegue entender. Então o avanço é a aproximação. A partir daí a gente se torna agente socioeducador, que antes era só monitor, né... Então hoje em dia acho que realmente o nome se deu a função. Tu tá educando, tu tá conversando como se fosse um filho teu. Tu passa um ensinamento, na parte do diálogo. Eles vêm com raiva, incomodados, mas aí tu conversa, tenta, tu puxa ali, puxa aqui: 'vem cá, vamo conversa e tal'... Esse é o grande diferencial do socioeducador. Eu já fui muito criticado sobre isso, por eu ser... Eu sou realmente brincalhão, próximo dos adolescentes, e os antigos, eles veem isso como se eu tivesse jogando o jogo dos adolescentes, quando na verdade tô me aproximando (G).

Estas falas reforçam a importância do papel do trabalhador na medida em que ambos conseguem atribuir significado à sua profissão, compreendendo sua dimensão, o reflexo e o alcance que ela tem e terá na vida dos outros, principalmente do adolescente. Assim, ao reconhecer o seu papel enquanto uma referência ao adolescente, abre-se espaço para lhe auxiliar na ressignificação de sua trajetória de vida a partir de pequenos exemplos cotidianos, ou seja, a conduta do trabalhador pode ser – e em certa medida acaba sendo – um exemplo para o adolescente. Soma-se a isso o fato de que, ao saber quem é cada adolescente, o trabalhador os reconhece para além de “um adolescente que está cumprindo medida

socioeducativa”, mas sim pelo seu nome próprio. Valida-o, assim, enquanto sujeito, enquanto pessoa, enquanto cidadão.

No entanto, G traz à tona os conflitos presentes entre os trabalhadores que possuem uma visão diferente da sua. Sendo assim, o “novo discurso” apresentado por G é o discurso de quem “chegou depois” e, portanto, não consegue ser olhado a partir das suas contribuições, mas sim como uma oposição ao pensamento que se tinha até então, pelos trabalhadores que já estavam no sistema socioeducativo e que possuem uma visão distinta da sua, sem haver um consenso. Contudo, G consegue perceber os impactos positivos da condução de seu trabalho ao referir que:

O que me deixa muito contente e me marca bastante é quando eu encontro um adolescente na rua e ele agradece, tipo ‘bah, Seu, continua assim...’. Esses dias eu recebi um elogio, encontrei um adolescente na rua e ele falou ‘nossa, tu era o melhor Seu de lá, tu é legal, tu sempre era atencioso, conversava com a gente, conversava comigo né, e espero que tu continue assim... Agora tô trabalhando, arrumei uma namorada’. Eles vão contando a vida deles... Então pra gente é gratificante, é um privilégio ouvir do adolescente que passou pelos nossos cuidados aqui que ele mudou de vida, que tá conseguindo algo, algo melhor do que quando ele tava na rua, antes da socioeducação... E também tu receber um elogio, um carinho, isso me satisfaz bastante e isso é o que mais me alegra no trabalho.

Este relato elucidado por G identifica a construção de uma relação que permite ao adolescente ter uma referência positiva e, assim, ser reconhecido, olhado, e validado por alguém que acredita em seu potencial enquanto sujeito cidadão. Da mesma forma, ter recebido o elogio do adolescente é também validar e reconhecer o seu trabalho enquanto trabalhador que cumpre, de fato, o seu papel. Costa (2001) auxilia a pensar nesta dimensão do cuidado ao referir que apostar no adolescente em situação de dificuldade pessoal e social implica algumas atitudes e posturas básicas por parte do educador, descobrindo o que ele é, o que ele sabe, o que ele é capaz de fazer, vendo nele o que tem de comum com os demais adolescentes e jovens de sua idade e não o que o separa e o diferencia, sem permitir que visões estigmatizadoras impeçam de vê-lo e compreendê-lo. Nesse sentido, “ao contrário do ceticismo dos que querem ‘ver para crer’, costuma-se dizer que o educador é aquele que buscará sempre ‘crer para ver’” (COSTA, 2001, p. 15).

Para tanto, abrir possibilidades de (re)construção da identidade do adolescente e de seu querer-ser através de experiências formativas vivenciadas nos espaços institucionais requer refletir acerca da criação de um espaço intersubjetivo. Tal espaço, apresentado por Levinas (apud BIESTA, 2013, p.76), corresponde a compreender que “nosso estar-no-mundo

primordial é um estar-no-mundo-com outros”, ou seja, a relação entre o eu e o outro corresponde a uma relação mais antiga que o ego, sendo esta uma relação ética, de infinita responsabilidade pelo outro. Para Biesta (2013), somos “chamados” a ser um “eu” pelo outro e, sendo assim, “são necessários outros que assumam os inícios de alguém, sempre de modos novos e imprevisíveis, para que esse alguém venha ao mundo” (BIESTA, 2013, p. 80).

Nesse sentido, Levinas (apud COELHO; FIGUEIREDO, 2004) apresenta a inauguração de um espaço intersubjetivo quando o outro, concreto e singular, precede e traumatiza o eu, sendo visto como um elemento constitutivo do mundo ao qual o eu pertence. Sendo assim, a identidade constituída intersubjetivamente na relação trabalhador-adolescente abre espaço para o reconhecimento do outro em constante recriação mútua, ampliando possibilidades de ressignificação do adolescente, a partir do outro que o reconhece como sujeito em suas capacidades e potencialidades, sendo este um “estar junto” na convivência, ressignificando a si próprio em uma dimensão ética do cuidado e da responsabilidade.

Para tanto, criar espaços intersubjetivos no campo da socioeducação consiste em estar disponível para este outro, ressignificando o olhar que lhe é lançado. Cabe igualmente pensar sobre a prática que se faz, confrontar-se com o estranho e alheio a nós mesmos, exercitando a sensibilidade que inaugura uma nova linguagem, uma nova narrativa, a fim de que se construa, nestes espaços, comunidades educativas (SILVA, 2008).

Nesse sentido, para além de uma demanda imposta, a relação entre o trabalhador e o adolescente assimila-se a sujeitos que partilham experiências formativas, onde tudo o que acontece afeta a um e a outro de algum modo, produzindo afetos, inscrevendo marcas, deixando vestígios e efeitos, sendo sujeitos que se definem por sua receptividade, disponibilidade e abertura (LARROSA, 2002). Deste modo, ter consciência dos princípios, fundamentos e concepções que embasam a prática socioeducativa torna-se essencial para qualquer trabalhador da socioeducação.

Portanto, para trabalhar com o adolescente seu projeto de vida é preciso que haja, no adolescente, desejo. Desejo de estudar, aprender, trabalhar, realizar-se, olhando para o futuro de forma positiva. No entanto, olhar para um futuro sem medo torna-se possível a partir do momento em que o adolescente tem condições de apoiar-se em suas próprias forças, sendo necessário haver um outro que o qualifica em suas potencialidades, que o constitui enquanto sujeito capaz, que revela seu desejo de compreender-se e aceitar-se, desencadeando um possível processo de mudança (COSTA, 2006). Sendo assim, para que o adolescente experimente sua identidade, reconheça-se como sujeito, o outro precisa reconhecê-lo.

Diante disso, para romper com a trajetória infracional do adolescente, a ação pedagógica proposta por estes trabalhadores é refletir com o adolescente sobre a sua medida socioeducativa, já que esta precisa fazer sentido para ele, a fim de que, a partir disso, ele possa romper com a lógica que vivia até então. Segundo B, isso pode ser concretizado a partir do momento em que o adolescente perceba que cumprir as regras propostas de fato vale a pena, e que isso também gira em torno do reconhecimento. Conforme sua fala:

A gente tem que começar a premiar os guris também. A gente cobra, cobra, cobra, bota em CAD, não sei o quê... mas o que eles ganham? Ganham uma avaliação um pouquinho melhor que os outros talvez lá há cada seis meses... Mas é muito pouco, eles tem que ter o reconhecimento *na frente dos pares deles* (B fala marcando as palavras e pausadamente), de que aquilo que eles aguentam no dia-a-dia de não aceitar pressãozinha pra poder cumprir a regra lá, que aquilo vale a pena, que aquilo é o certo. Tem que ser premiado por aquilo, sabe? Porque se não, é a mesma lógica da rua: 'ah, vale a pena eu trabalhar, como tão me dizendo pra eu trabalhar? Um mês inteiro pra eu comprar o meu moletom da Hang Loose? Ou vale mais a pena eu ir no *shalálá* do cara que tá me dizendo pra eu montar na garupa da moto e assaltar a lotérica que eu compro cinco desses aí num dia e não preciso ficar trabalhando um mês inteiro?'. É a mesma coisa, aqui o discurso da sociedade é a gente querendo que eles cumpram as normas de bom convívio e tudo, aproveitem os cursos, com aquela boa avaliação, pra chegar lá e voltar pra família com outra cabeça né? É a mesma coisa que o discursinho lá de, 'ah tu tem que trabalhar o mês inteiro certinho'. Mas por que, se ele vê que a recompensa é muito mais imediata se ele for ali e fizer um conchavinho? Nós temos que romper... Olha, eu acho que é isso, sabe? Trabalhar na base aqui das coisas, tudo aquilo que eles trazem da lógica da rua, que é pernicioso e que faz eles se manterem numa lógica infracional continuada, a gente tem que trabalhar pra romper tudo isso.

Diante deste apontamento, B sinaliza os diversos fatores implicados na execução da medida socioeducativa de um adolescente privado de sua liberdade. Atentar-se a eles, assim, consiste em ampliar as possibilidades de trabalhar com este adolescente, concretizando o que é esperado pela Política Socioeducativa como um todo, e para além dela.

6.3 Duas realidades, dois discursos e uma nova lei

Dois ações pedagógicas foram acima apresentadas, evidenciando realidades e discursos diferentes no que diz respeito ao modo de perceber e trabalhar cotidianamente com o adolescente, diferenças estas que, em certa medida, conflitam entre si. Sendo assim, algumas considerações são possíveis de serem realizadas, a partir do que foi evidenciado por cada modo de organização do trabalho. Assim como a proposta descrita pelo pedagogo

Makarenko (1975), cuja ação foi romper com o método educacional utilizado até a revolução russa, a presente investigação também encontra similaridades no que diz respeito a ruptura de práticas e estruturas anteriores.

Sendo assim, a proposta da nova lei traz consigo reconfigurações que implicam, necessariamente, em uma ruptura com práticas, saberes e estruturas anteriores a ela, sendo este um processo complexo, já que não está apenas localizado em um âmbito institucional único, mas no âmbito da administração de uma gestão de políticas para adolescentes em conflito com a lei (SCHUCH, 2009). Além disso, cabe ressaltar que as reconfigurações e determinações legais mobilizam-se, também, pelos modos de governo e formas de gestão das populações, assim como pelas complexas dinâmicas político-sociais. Para tanto, não se trata de um processo isolado, mas de um conjunto de reordenações que se propõe a contrapor uma “cultura tradicional”¹⁷.

Nesse sentido, Schuch (2009) aponta que este processo consiste em um campo de forças dinâmico que apresenta o cultivo de diferentes estilos de trabalhar com o adolescente, cujas características evidenciam modos particulares de vivenciar o mundo, distinguindo-se dos demais de acordo com seus pertencimentos sociais. Desse modo, a autora irá referir que se trata de um conjunto de preferências que fazem parte de um “jeito de trabalhar” que orienta e organiza práticas, distintas entre si ética e esteticamente. Para tanto, existem aí duas ações pedagógicas que estão imbuídas de diferentes formas de lidar com o trabalho, a partir de características que estão diretamente ligadas ao modo particular de vivenciar o mundo e ao mesmo tempo ligadas entre si pelo mesmo modo de atuação no trabalho.

Sendo assim, os participantes que evidenciam uma ação pedagógica que necessita de regras e normas fixas para trabalhar com o adolescente correspondem a trabalhadores que estão na instituição há pelo menos dez anos, trazendo consigo um modo de organização do trabalho centrado essencialmente em suas vivências e experiências concretas de trabalho. Além disso, estes trabalhadores fazem parte de uma geração que ainda tinha como modelo de atenção ao adolescente o antigo paradigma da situação irregular, muito embora as tentativas de rompimento já houvessem sido propostas desde a promulgação do ECA.

Contudo, como foi percebido por Schuch (2005, 2009), romper com um paradigma vai muito além da implementação de uma lei, mas equivale a transformar e reestruturar uma

¹⁷ Schuch (2009) utiliza a terminologia “cultura tradicional” para referir-se ao campo de atendimento ao adolescente autor de ato infracional no período anterior ao ECA, através do paradigma da menoridade, pelo Código de Menores de 1927 e de 1979. A promulgação do ECA rompe com práticas e saberes que estavam instituídos, através do paradigma da proteção integral. No entanto, esta terminologia é aqui utilizada para referenciar a presença do paradigma antigo de atendimento que ainda circula e se faz presente em algumas práticas do cotidiano da instituição estudada.

cultura, ou seja, aquilo que permeia o imaginário e o discurso social e as práticas concretas no interior das instituições sociais. Nesse sentido, a chegada do SINASE reforça o que foi constatado pela autora, já que, além de não ter sido amplamente discutido por todos os trabalhadores, alguns participantes referem um sentimento de exclusão, ficando desamparados diante da perda de sua ferramenta de trabalho, em oposição a um modo de trabalhar que não foi compreendido.

No que diz respeito aos trabalhadores que evidenciam uma ação pedagógica pautada pela utilização da escuta e da palavra como ferramenta de trabalho com o adolescente, apresentam-se duas situações específicas: H, F e A, que trabalham na instituição há pelo menos dez anos, apresentaram em suas falas um processo de ressignificação de seu trabalho, compreendendo as especificidades das mudanças legais e incorporando estes princípios em sua prática de trabalho e nas experiências que tiveram contato ao longo dos anos.

Já C, B, G e L têm menos tempo de instituição. Para tanto, estes trabalhadores apresentam um rompimento com práticas, saberes e modos de trabalho associados ao contexto anterior, trazendo em seu discurso os princípios legais imbuídos já na lei, estando, também, mais familiarizados com os seus conceitos, sentindo-se mais reforçados pela lei, que ratificou o que já fazia parte de um modo de pensar.

Nesse sentido, os elementos aqui apresentados configuram um contexto de mudança ambíguo, com visões não homogêneas sobre a relevância das transformações legais. Tais evidências estão presentes também nas relações entre os próprios trabalhadores, que implicam visões e compreensões distintas que precisam ser pensadas e consideradas.

Ao propor uma problematização destas divergências e dos modos de perceber os acontecimentos na unidade, o trabalho e as próprias relações, pode-se também trabalhar na proposição de alternativas para minimizar os impactos destas e de demais mudanças. O sétimo capítulo irá abordar algumas destas divergências entre os trabalhadores, entre os acontecimentos na unidade e os desafios que os trabalhadores percebem em seu trabalho e para além dele.

7 DESAFIOS QUE PERSISTEM NA PRÁTICA SOCIOEDUCATIVA: um olhar para quem trabalha com o adolescente

Pensar o sistema socioeducativo implica em desafios. A partir da implementação da lei do SINASE e de sua posterior entrada na unidade socioeducativa, é possível perceber que muitos aspectos na condução do trabalho com o adolescente foram modificados, seja pelas alterações determinadas pela própria lei, seja pela maneira que a lei foi interpretada e conduzida na unidade, ou pela comunicação (ou ausência dela) entre os trabalhadores – gestão, equipe técnica e agentes socioeducadores.

Mesmo após cinco anos de sua implementação, as mudanças aí implicadas ainda refletem no cotidiano da unidade e no modo como cada trabalhador conduz sua rotina diária, gerando inquietações no que diz respeito às possibilidades de alcançar um delineamento comum e orientativo quanto ao significado de trabalhar na socioeducação, na medida em que as compreensões sobre o sistema e sobre o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa ainda mostram-se díspares.

Além disso, na visão dos trabalhadores, desafios ainda persistem, tanto para avanços na unidade socioeducativa, quanto àqueles que a socioeducação ainda precisa enfrentar. Alguns destes desafios são identificados e destacados pelos trabalhadores, sendo: a falta de capacitação para o trabalho; a falta de reconhecimento por parte da FASE; o adoecimento do trabalhador, incluindo sensações de pressão no trabalho e a impotência, causando sofrimento; a falta de compreensão do trabalho socioeducativo como uma unidade; e o déficit de trabalhadores na unidade socioeducativa.

Sobre a capacitação para o trabalho, A e B comentam que a maior falta de um olhar para o trabalhador foi na época da chegada da lei do SINASE, sendo aí onde as maiores dificuldades de compreensão da lei e da ausência de um processo reflexivo sobre os motivos pelo qual a lei estava sendo instituída ficaram evidentes. Segundo B, “eu vejo que não foi transmitido o espírito do negócio. O SINASE não foi estudado, cada ponto dele, no sentido de capacitar, de ver: ‘olha, como é que isso vai afetar nosso trabalho?’”.

A, participante da pesquisa, também destacou a falta de capacitação pela FASE na época da chegada da lei como um ponto fundamental que implicou na condução e no significado que esta normativa passou a assumir para cada trabalhador. Destaca que:

teve também um pouco de falha da própria FASE. Quando a lei foi promulgada, não teve uma capacitação pra ir ambientando o pessoal a começar a se organizar, a perceber que as coisas iam ser diferentes, que iam ter que se adaptar. Simplesmente a lei chegou: tem que cumprir. E aí depois de um tempo que a gente começou a pedir capacitação porque a gente começou a perder um pouco no trabalho.

Desta forma, a falta de um processo reflexivo por meio de capacitações da equipe de trabalho teve repercussões posteriores significativas, havendo divergências sobre como deve ser conduzido o trabalho com o adolescente. Nesse sentido, se não há reflexão sobre o que significa a lei, seus objetivos e suas mudanças, as possibilidades de haver uma compreensão sobre a importância de cumpri-la diminuem.

E, participante, percebe a importância da capacitação não apenas referente a lei, mas no trabalho como um todo, apontando algumas deficiências na FASE por não proporcionar capacitações aos trabalhadores de forma mais recorrente. Segundo destaca:

Eu acho que a gente tem que ter treinamento melhor, as pessoas que lidam com eles (adolescentes). Deveria ter capacitação, treinamento, informação, troca de experiências. Acho que isso tudo deveria existir pra que o meu trabalho fosse mais bem feito. Muito raramente acontece uma. Não é algo que é incentivado pela Fundação, cursos, seminários, muito raro ter. A não ser que tu procure por conta própria, que vá atrás e faça. Mas a FASE em si, não faz. Se não é tu que vai atrás, tu não vai ter né, porque eles não te oferecem essa oportunidade.

K, por sua vez, percebeu a chegada da lei do SINASE como um grande choque. No entanto, também passou a identificar potencialidades advindas com a lei, como a inclusão de todos os trabalhadores nos cursos de capacitação, que antes não acontecia, facilitando a compreensão sobre a lei. Tal como refere:

Esse ano por enquanto não teve nenhum curso, mais isso aí foi uma melhora do SINASE. Porque a gente não fica atualizado se não nos passam, se tu quer te atualizar, tu tem que ir por conta. E se a Fundação começa a dar curso, aí fica melhor pra gente. Até pra não cometer nenhum erro, seguir as diretrizes da Fundação. Porque aqui é muito 'diz que me diz'. Daqui a pouco vem uma ordem de serviço e eles põe lá: a partir de tal dia não pode isso, não pode aquilo, e aí? A gente precisa saber. Até em relação ao SINASE né, não sabia nada sobre o SINASE. Daí agora que a gente fica um pouco mais atento. Fui conhecendo mais o SINASE e aí fica melhor. Antes os cursos eram mais pra chefia, pra nós não vinha, pros funcionários. E agora isso ficou melhor.

F vai ao encontro das ideias de E ao sinalizar sobre o desconhecimento em um âmbito geral a respeito da lei, bem como sobre a falta de cursos periódicos e de longa duração aos trabalhadores, no intuito de compreender melhor seus significados. Segundo E:

A lei é ainda é muito misteriosa. ‘Ai SINASE, ouvi falar sobre o SINASE, o que é esse bicho?’. Nós mesmo aqui, dificilmente vem um curso de qualificação, de reciclagem pro nosso pessoal, é raro, é muito raro. E quando vem, vem curso muito rápido. A gente, na verdade, tinha que tá estudando, debatendo isso aí mais rotineiramente e não é feito isso. Muitos colegas que se perguntam e não sabem... Profissionalmente nós não temos tido reciclagem e esclarecimento suficiente sobre a lei.

A partir destes aspectos, a falta de capacitação para o trabalho e, em uma dimensão maior, a falta de um olhar de cuidado e de validação para quem trabalha com o adolescente também implica em sentimentos e percepções de negligência, abandono e, para tanto, a sensação dos trabalhadores não serem reconhecidos pelo trabalho que desempenham, podendo, inclusive, gerar adoecimentos. B assinala:

Eu vi que eu tava pronto pra sair daqui pra sempre e não voltar mais. Porque meu Deus, como é que pode um lugar te fazer tão mal? Um trabalho te fazer tão mal assim? Mas aí vai baixando a poeira, tu vai elaborando aquilo, tu vai criando uma casquinha ali pra algumas coisas, e aí aquilo já não te atravessa do mesmo jeito, tu vai ficando mais adaptado. Mas é isso, eu vejo que podia vir de cima pra baixo, sabe? Assim como o SINASE já é um avanço, eu acho que podia ter normativas dentro de cada Fundação, cada estado, mais no sentido de poxa, valorizar o servidor. De poder reconhecer cada um e deixar claro os papéis de cada um e promover saúde do trabalhador. Mesmo porque a gente trabalha com seres humanos, a gente tá sempre se contaminando com a energia do outro, o que o outro fala né, o que o outro faz, pegando a consequência do trabalho do outro, um plantão deixa a casa de tal jeito, pro outro plantão assumir. Alguém vem falar alguma coisa, descarregar pra ti, tu pega aquilo ali pra ti, tu quer ajudar a resolver... É difícil.

B destaca um aspecto significativo: o reconhecimento como um possível indicativo para a saúde dos trabalhadores. Ao identificar tal aspecto, o participante também remete a pensar sobre o dia-a-dia nesta instituição que, segundo Goffman (2001), pode ser considerada como uma instituição total. Para o autor, estas instituições de caráter total são identificadas como fechadas e seu “fechamento” é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída que muitas vezes estão incluídas em seu esquema físico, como portas fechadas e paredes altas.

Além disso, tais instituições funcionam em regime de internação, onde um grupo relativamente numeroso de internados vive em tempo integral, seguindo atividades diárias obrigatórias, realizadas de forma conjunta (GOFFMAN, 2001). Nestes casos, pergunta-se: como é trabalhar diariamente em uma instituição como esta? Para L,

A gente faz algumas coisas pra tentar ajudar nesse trabalho que não é fácil que a gente tem aqui dentro, cada um na sua área, não é fácil, sabe, tu ouvir o menino. Dificilmente o menino vem te falar alguma coisa boa, é muito difícil. Porque pensa,

o menino aqui dentro fechado, a família vem na quarta, no domingo, às vezes não vem. Tem menino que não recebe visita da família. A gente tem vários meninos que tão aí dentro largados pela família. A gente já teve casos de meninos que vieram de abrigo... Então não tem ninguém por ele, ninguém mesmo da família. Então é muito difícil que o menino venha aqui falar pra nós alguma coisa boa: 'ah, hoje eu tô feliz porque aconteceu isso'. Então tu acaba recebendo uma carga de coisas negativas que não é fácil. Às vezes tu sai daqui parece que tu tem o mundo nas tuas costas... Aí tu vai pra casa, vamos dizer assim: tu se alimenta de várias coisas ali fora: da convivência com a família, de uma conversa com um amigo, do exercício físico, da leitura, sabe, pra que no outro dia tu venha com uma energia boa. Porque não adianta tu vir trabalhar aqui borocochô, pra baixo, que aí vai ser muito pior. Então é assim o dia-a-dia da gente.

Esta “carga de coisas negativas” relatada por L remete à reflexão sobre o adoecimento do trabalhador a partir do momento em que este não consegue dar vazão externamente àquilo que vivencia em seu trabalho, ou igualmente à dimensão e a proporção que os acontecimentos que experienciam no interior da unidade socioeducativa significam para si mesmo. Christophe Dejours (1994) acrescenta que a energia pulsional que não acha descarga no exercício do trabalho se acumula no aparelho psíquico, ocasionando sentimentos de desprazer, tensão e até mesmo de sofrimento. H vivenciou situações de desconforto, de sofrimento e de adoecimento no trabalho, assim como refere:

Dentro da minha rotina uma coisa que marcou muito a minha vida e eu cheguei a ficar doente por causa disso foi a morte dum adolescente aqui... Tu não sabe o que aquilo me perturbou... Fiquei doente, entrei em depressão. Porque como tu dizer pra um pai, se aqui nós temos assistência, guarda, manutenção do adolescente, tudo... A vida dele tá nas nossas mãos e tu entrega... 'o teu filho... o teu filho morreu'. Me diz! Foi muito triste pra mim, me machucou muito, muito, muito, muito a morte desse adolescente, fiquei quase um ano afastada ainda. É muito difícil... Porque daí parece que eu fiquei com aquela sensação de impotente. Eu tentei evitar, mas não consegui.

A sensação de impotência diante daquilo que não teve alcance causou sofrimento a H, sentindo-se responsável pelo adolescente, sem, no entanto, poder fazer nada a respeito. Este relato demonstra que estar em contato direto com situações de sofrimento no trabalho pode gerar manifestações de adoecimentos e efeitos deletérios à saúde mental, bem como uma ruptura do equilíbrio psíquico (DEJOURS, 2005). Seguindo seu relato, H afirma que:

De atritos não me lembro se tive com adolescentes, se tive não me lembro, não me lembro porque eu tenho a memória curta. As vezes os guri me lembram, 'a senhora lembra que eu fiz isso pra senhora?', 'Eu não, guri, o bom pra ti é que eu tenho memória curta'... É muito difícil... a memória ó, se foi. Acho que é uma maneira de se proteger né. Até o nome dos guri eu não lembro as vezes. Muito eu esqueço, eles sabem quem eu sou. Depois dessa depressão que eu tive, apaguei, muita coisa eu perdi né. Mas acho que isso me faz bem.

Ao referir que a perda da memória pode ser uma proteção, H vai ao encontro do que Dejours (2005) refere ser uma estratégia do trabalhador na luta defensiva contra o sofrimento e a favor da proteção de sua saúde mental. Sendo assim, para manter-se em seu trabalho, H teve que criar, através de seus próprios recursos internos, condições para lidar com o dia-a-dia de seu trabalho e lutar contra o sofrimento por ele gerado.

L refere ter passado por uma situação similar a de H, sendo tomado por um sentimento de impotência diante da morte de um adolescente, bem como a necessidade de se agarrar nas pequenas coisas que acontecem e nos pequenos avanços que os adolescentes demonstram na unidade, a fim de evitar o sofrimento diante daquilo que não pode ser controlado. Segundo o seu relato:

E aí você adere, você conversa com o menino, com a família, e aí tu pensa: bom esse menino vai sair daqui e vai conseguir ter uma vida diferente. Ah, não dá dois, três meses o menino se envolve em alguma coisa... e vai pro presídio. Agora não faz muito, umas três semanas, duas semanas, um menino que era nosso teve um confronto com a polícia, deram um tiro, mataram ele... Um menino que ficou dois anos aí dentro conosco... Precisava dele pra limpeza, pra organização, pra ornamentação, ele era educadíssimo com todo mundo, não tinha problema nenhum... E aí era um jovem que tu pensava 'bom, ele vai sair daqui, vai conseguir levar uma vida diferente'. Aí saiu, daqui um pouco não teve oportunidade, aí a gente viu que o menino foi morto... Bah, nunca mais eu vou esquecer, ele dizia.. 'e quando tiver uma atividade fora, mesmo que eu não tô mais aqui, a senhora me chama pra participar'... E daí daqui um pouco tu vê a notícia do menino morto... Ah isso assim oh, é uma coisa muito forte, sabe.. daí o que a gente faz? O que eu digo sempre: a gente se agarra aqui nas pequenas coisas positivas que acontecem... Uma mudança de comportamento aqui dentro... Porque se tu for ver em um universo parece que é pequeno.. mas é o que a gente tem.

G percebe a morte da mesma forma como foi relatado por H, como uma falha e, por conseguinte, autoculpabilizando-se por não ter conseguido agir de forma a auxiliar o adolescente após a sua saída da unidade, gerando sofrimento. Segundo seu relato:

eu sinto tristeza também quando a gente fica sabendo que o adolescente saiu daqui e dois, três, cinco meses fora ele já tá no presídio ou... ou aconteceu algum fato mais grave, até um falecimento, essas coisas assim... isso... isso... isso judia muito da gente, sabe? Tipo, dá uma sensação de falha.

F, assim como H e G, também refere a impotência diante do trabalho: “eu me sinto bem como profissional... Creio que faço a minha parte, embora seja um grão de areia no oceano, a gente se sente impotente em fazer mais... Nosso trabalho também é limitado”. Já A, participante, aborda a tentativa de defesa diante das situações de trabalho, especificamente referindo-se ao adolescente atendido na unidade:

A gente sabe que tem guris aqui que cometeram atos infracionais bem cruéis, mas vou falar por mim que eu tento não pensar muito nisso. Às vezes eu prefiro atender o adolescente sem saber o que ele fez, saber por ele do que ler os documentos do processo que tem todos os detalhes, pra não criar até um preconceito na hora do atendimento. Mas se tu for pensar no que eles fizeram tu não atende, tem uns que não tem condições... Só que com o tempo tu vai aprimorando essa dificuldade, tu vai conseguindo levar a coisa pra fazer ela fluir melhor. Tu acaba naturalizando algumas coisas, e aí é melhor de lidar.

Desta forma, naturalizar situações desconfortáveis e agir com normalidade diante dos acontecimentos pode ser interpretado como o resultado de uma composição entre sofrimento e luta contra o sofrimento no trabalho. Portanto, a normalidade não implica ausência de sofrimento, nem um efeito passivo de um condicionamento social ou conformismo. A normalidade é o resultado alcançado na dura luta contra a desestabilização psíquica provocada pelas pressões do trabalho (DEJOURS, 2005).

K, participante da pesquisa, demonstra esta normalidade em sua fala ao referir que:

Não percebo muita mudança desde que eu entrei aqui... Os guri vão, saem daqui... Uns são desligados, uns se endireitam, outros continuam a beira do crime, aí retornam pra cá, outros vão pro presídio, uns morrem... Tudo é a mesma coisa. Não mudou muito.

Diante desta fala, questiona-se: como é lidar com o fato de que muitos adolescentes que K acompanha na unidade acabam indo para o presídio após o cumprimento da medida socioeducativa ou até mesmo morrem? Para evitar o sofrimento, portanto, K acaba naturalizando e normalizando tais acontecimentos.

K segue seu relato apontando sobre a falta de reconhecimento, o estresse no trabalho e suas defesas para suportar tais aspectos:

Às vezes eles não dão valor, a Fundação não dá valor pra os funcionários. Se tu quer um reconhecimento, uma coisa assim, é só um colega teu te elogiar 'bah, tu fez isso, legal, trabalhou direitinho', mas a Fundação não tem o reconhecimento disso não. Mas quando tem uma sindicância, aí eles te ralam... Tu fica decepcionado com algumas coisas né, saiu de casa e chega aqui ainda responde uma sindicância. É um serviço meio estressante né, mas eu já sabia quando eu entrei que era assim. Como dizia aquele filme 'os fracos não tem vez': aqui tu tem que ser forte, se não, não aguenta, aqui não tem tempo pra chorar e ficar abalada. Tem que pegar e fazer o serviço. E muitas vezes alguns não aguentam a pressão. E aí não conseguem ficar muito tempo. É difícil né, o nosso trabalho não é fácil. Eu, por exemplo, venho aqui, faço o meu trabalho, o quanto menos eu falar que eu trabalho aqui, pra mim é melhor... Aqui é um trabalho perigoso né, e aí eu não gosto de estar me expondo, nem digo que eu trabalho aqui, só se estiver numa loja, se estiver abrindo um crediário, aí tu tem que dizer onde trabalha. Mas eu tento dizer que não, que trabalho em outro lugar... Tem que cuidar pra não ficar me expondo né. E a minha família?

Aqui a gente lida com menor infrator, então ninguém é santo aqui. Então a gente tem que se preservar. Fora é outra vida.

Neste caso, a cisão que K faz entre o seu trabalho e sua vida fora dele evidenciam o modo como ela o percebe e, para tanto, tenta encontrar estratégias para defender-se da possibilidade de exposição, enfatizando o potencial delitivo dos adolescentes.

B conduz a refletir acerca de outro fator, sendo situações de trabalho que, mesmo fazendo movimentos para manter-se saudável e promover tentativas de contribuir com sugestões para melhoria do sistema socioeducativo, acaba “resignando-se” diante o que foge de seu alcance, pelos próprios limites da estrutura da instituição. Segundo o seu relato:

Já fiquei muito mal com essa ausência do reconhecimento, pelo desmerecimento, o pouco caso... Mas aprendi com isso, acho que tudo nos fortalece. Mas fico muito triste... Só que infelizmente a gente fica resignado, a gente aceita muita coisa que foge da nossa alçada... Bah, eu fico emocionado falando de coisas que a gente podia sugerir, que podiam vir de cima, podia ser da organização, pra melhoria do sistema... Mas infelizmente a estrutura que é mantida, não favorece que se mudem processos né, que se valorize o que eu acho que deveria ser mais valorizado, não só eu acho... Mas pra mudar o sistema, pra transformar, pra evoluir, pra desenvolver, pra profissionalizar.

Dejours (2005) sinaliza que o reconhecimento mostra-se decisivo na dinâmica da mobilização subjetiva da inteligência e da personalidade no trabalho. Segundo o autor, quando a qualidade do trabalho é reconhecida, também os esforços, as angústias, as dúvidas, as decepções e os desânimos adquirem sentido. Todo esse sofrimento, portanto, não foi em vão, fez do trabalhador um sujeito diferente.

Além disso, o reconhecimento do trabalho pode, depois, ser reconduzido pelo sujeito ao plano da construção de sua identidade e isso se traduz afetivamente por um sentimento de alívio, de prazer e de leveza. Porém, quando não se pode gozar dos benefícios do reconhecimento de seu trabalho, o sujeito se vê reconduzido ao seu sofrimento, que é capaz de desestabilizar sua identidade (DEJOURS, 2005).

Nesse sentido, cabe aqui refletir acerca das características próprias das instituições totais, que acabam gerando sentimentos próprios e peculiares nos trabalhadores, que irão definindo e utilizando estratégias para lidar com um panorama que, já em sua entrada, delimita uma barreira a tudo o que está fora da comunidade socioeducativa. L, ao chegar à instituição, relata a sensação de “estar do lado de dentro do muro”:

Quando eu cheguei na unidade, vi que a minha área de atuação era diferente do que eu imaginava... Já quando fui pra capacitação fui bastante assustada do que iria

encontrar de realidade... E depois quando a gente chega e se depara já com esses muros ali fora, é bastante difícil.

A, participante da pesquisa, também identifica as particularidades do trabalho, referindo que “aqui a gente tá sempre sob pressão, de certa forma... Às vezes tem que tomar decisões que vão interferir em toda a unidade, em todo o fluxo de atividades né... Tem situações de conflito entre opiniões, muitas coisas”. Nesse sentido, estratégias coletivas de defesa contribuem para a coesão do coletivo de trabalho, já que trabalhar não é apenas uma atividade, mas também “viver a experiência da pressão, viver em comum, enfrentar a resistência do real, construir o sentido do trabalho, da situação e do sofrimento” (DEJOURS, 2005, p. 103).

No entanto, como se apresenta o coletivo de trabalho no interior da comunidade socioeducativa pesquisada, entre gestão, equipe técnica e agentes socioeducadores? Como os trabalhadores da unidade se percebem enquanto “unidade”? Para B,

A gente ainda trabalha na socioeducação, infelizmente, com uma lógica de saúde mais antiga, não dessa coisa da clínica ampliada, não. Sabe? A gente ainda trabalha muito com aquela lógica filantrópica do assistencialismo e não profissionalizado. Então muita coisa de uma cultura de 50, 60, 70 anos atrás que ainda permanece por vários motivos culturais, regionais, geográficos e principalmente, que eu vejo, organizacionais, de organização de fluxo, de políticas internas de formação continuada... A ausência delas, né? Ou em que sentido que se dão. Então, a gente acaba deixando de poder fazer uma série de outras coisas... Eu particularmente me sinto muito convocado a fazer diversos outros tipos de atividade que eu acho que são minha função. Seja... sei lá, mais daqui pra fora, de articulação ou em termos de planejamento e de assessoramento, previsto no PEMSEIS. Só que aqui é muito fragmentado. A gente ainda não tem bem construído uma noção de unidade, de um trabalho coletivo, de um trabalho de núcleo onde vários campos se encontram pra dividir e fazer tipo um apoio matricial, construir um conhecimento único sobre essa nossa realidade, a partir dos diversos olhares. Tem muito embate: quem tem razão, quem faz prevalecer a sua visão e não uma ideia de que cada um, por mais ou por menos, vai contribuir com a sua visão pra gerar uma coisa do coletivo, um cuidado mais abrangente, amplo.

Deste modo, é possível perceber que, na visão de B, há a falta de um sentimento de “unidade” no interior da comunidade socioeducativa, principalmente no que se refere à equipe técnica e aos agentes socioeducadores, a começar pela disposição dos lugares de cada um, geograficamente localizados.

Após atravessar o portão de entrada da unidade pesquisada, há uma edificação onde, na maior parte do tempo, permanecem a gestão e a equipe técnica, incluindo aí as salas da gestão e sala de reuniões da equipe e uma copa. Em algumas de minhas visitas, vi alguns agentes socioeducadores preparando seus almoços, esquentando suas comidas, fazendo um

lanche da tarde. Em outras visitas, deparei-me com a sala de reuniões sendo ocupada pela equipe técnica, um lugar para discutir casos, para falar sobre os PIAs dos adolescentes, para conversar, imagino. Para descer ao encontro dos setores onde ficam dispostos os dormitórios dos adolescentes e, por conseguinte, onde ficam, na maior parte do tempo, os agentes socioeducadores, há a necessidade de abrir um portão de ferro, que se encontra sempre trancado, sendo necessário tocar uma campainha para este ser aberto.

Após passar o portão, algumas escadas conduzem a um pátio grande e coberto. Ao olhar para o lado direito vejo a escola, com algumas salas de aula. São turmas pequenas, em torno de seis classes dispostas em meia lua. Ao lado esquerdo, vejo as salas de atendimento, a enfermaria e o Atendimento Especial. Ao olhar para frente, vejo uma porta que indica, inicialmente, a sala da chefia e, depois, os dois setores, setor A e setor B, onde se localizam os dormitórios dos adolescentes. Alguns deles permanecem no setor A, outros no setor B. Os dormitórios são dispostos ao longo de um corredor. Suas portas são de ferro, trancadas com cadeados e uma grade pequena para comunicação entre adolescente e trabalhador. Na porta de entrada do setor, vejo algumas cadeiras brancas de plástico, ocupadas por alguns agentes socioeducadores, que conversam entre si e me cumprimentam.

Para tanto, duas realidades: a realidade de “cima” e a realidade de “baixo”, que se mesclam entre si em alguns momentos e, em outros tantos, permanecem “separadas” pelo portão com grades de ferro que permite o acesso aos setores. Alguns trabalhadores sinalizam divergências no que diz respeito à condução do trabalho em relação à equipe técnica e aos agentes socioeducadores. Outros, sinalizam parceria e um contato próximo, que ultrapassa simbolicamente o portão de ferro.

A, participante, referindo-se à sua percepção sobre o trabalho entre a equipe técnica, destaca a importância do trabalho coletivo nas decisões a serem tomadas pela equipe, referente aos encaminhamentos e à troca de experiências necessárias para o andamento das atividades. Assim como assinala:

A gente acaba tendo que trabalhar junto, cada um dá a sua opinião, vê o que pensa a respeito... Se o adolescente vai progredir, o que a gente vai poder oferecer pra ele? O adolescente vai ser desligado, o que a gente vai ver lá na comunidade dele pra poder colocar ele lá de volta? Então é muita decisão em equipe.

No entanto, B percebe que há uma diferença entre a maneira com que cada trabalhador olha para o adolescente e o compreende, sentindo-se mais sozinho no trabalho que

desenvolve. Contudo, ainda refere seu desejo de trabalhar em um sentido mais amplo e coletivo. Assim como salienta:

Percebo que a maneira como tu vai observar o guri no coletivo, como as coisas vão ir acontecendo, é que vão ir se construindo os olhares que vão incidir sobre ele, a maneira como vai se permitir que ele participe ou não no grupo. E isso faz parte de como a equipe olha pra ele. A questão que eles trazem muito de apelidinho... Pô, tudo é clínica, tudo é cuidado em saúde. Mas a gente ainda não tem o reconhecimento dessa nossa prática... A gente tem que aprender que esse é o nosso lugar e que esse é o trabalho, não adianta, não é de outro jeito. Só que tu não tem que mudar o jeito de trabalhar, mas sim ir estabelecendo com aqueles agentes socioeducadores que tem mais vínculo com um adolescente, daí tu tá mais próximo, conversa, 'Bah, como é que tá o Fulano?', 'Qual foi a situação que desafiou a equipe ou tirou do sério naquele momento? Bah, como é que foi? Como é que lidaram com isso?'... Então é muito assim. Eu tive muita dificuldade desse trabalho que eu vinha fazendo... gostaria de conseguir dar um passo mais adiante assim no reconhecimento global, não só na unidade, mas da instituição como um todo, mas não é tão simples.

L, participante, também destaca a importância de um sentimento de “unidade”, já que refere não trabalhar sozinha, mas sim conjuntamente. Destaca o valor existente na troca entre a equipe e identifica colegas com afinidades para um contato mais próximo. No entanto, ainda fica marcada a cisão entre o “em cima” e o “embaixo”. Conforme sua fala:

Na verdade o meu trabalho não é uma ilha, eu não trabalho sozinha, a gente tem toda uma equipe que a gente se conversa muito, a gente troca ideias e a gente tenta trabalhar de forma conjunta... A minha parte específica não vai funcionar se eu não tiver a colaboração dos demais... E pra que as coisas estejam menos tensas lá embaixo, é muito mais fácil todos terem essa consciência que as atividades que a gente faz podem colaborar e distensionar a casa. O trabalho feito por todos os envolvidos na socioeducação é importante, a equipe de analistas, de socioeducadores... tem alguns que ainda precisam mudar um pouco o pensamento, mas a gente tem colegas maravilhosos, com ideias muito boas, com vontade de fazer a coisa diferente... Tem equipes gestoras que vão e que vem, alguns que abraçam a causa, que sabem porque que tão aí, que querem fazer coisas diferentes... Vários pensamentos em conjunto.

As diferenças de pensamentos entre as equipes e colegas de trabalho são também percebidas por E. Ao ser questionado sobre quais as mudanças que identifica em seu trabalho após a chegada da lei do SINASE, E explicitamente diferencia o trabalho realizado pelas equipes de trabalho, colocando-se fora do que poderia tratar-se de decisões coletivas:

Eu não vejo muita mudança depois da lei, no meu meio de trabalho, pelo menos. Até porque eu não faço parte da equipe técnica... Acho que pra eles mudou, mas pra nós em relação ao trato dos adolescentes não mudou muito... A gente só trabalha com eles, então pra nós não faz diferença. Não tem nada assim, específico, que seja diferente pra nós.

J, participante da pesquisa, também aponta as diferenças entre o trabalho das equipes, destacando o quanto essa diferenciação ficou evidente com a chegada da lei do SINASE na unidade, acentuando ainda mais a distância entre uma visão unificada: “acho que a gente não poderia ter sido deixado de lado das discussões sobre a lei, não se passou pra nós, foi muito ruim”. L, participante, destaca as dificuldades encontradas ao entrar na unidade, principalmente com relação a quem já estava há mais tempo que ela. Como destaca:

Quando eu cheguei aqui não foi fácil, as pessoas ainda tendo aquela visão mais punitiva e eu cheguei aqui com uma visão de tentar fazer atividades, projeto, tentar agregar, pra que a gente conseguisse tentar modificar um pouco a realidade desses meninos... Só que eu encontrei muita resistência. Aqui no CASE e acredito que na FASE, pela fala dos colegas, sempre que chega alguém novo, a gente é testado, o pessoal não conhece, alguns tem uma visão ainda de antes do SINASE e aí quando você chega com algumas ideias, com algumas vontades, você não é muito bem aceito. Então no começo foi isso o que aconteceu. A gente vinha ‘ah, vamos fazer uma atividade fora?’, “Ah, não tem tempo pra fazer, não tem socioeducador pra acompanhar a atividade”. Mas pensa, tu vai tirar o menino lá do dormitório, ele vai arejar a cabeça, tem a parte da cooperação, algumas pessoas não se davam conta disso.

Estas diferentes visões referidas por L polarizam as concepções do que se busca e do que se quer enquanto trabalho coletivo para o adolescente que está em cumprimento de medida socioeducativa. D, participante, destaca que, principalmente com referência à lei do SINASE, houve uma falta de estudos que promovessem uma discussão e compreensão por parte de toda a equipe da unidade. Segundo seu relato,

Os desafios que ainda persistem são os de se fazer cumprir o que tem que ser cumprido. De ser padronizado os plantões: “Ah o tal plantão cobrou isso, então vamos cobrar também”. Só que é o contrário né: “Ai Fulano cobrou”. “Não, nós não vamos cobrar”. Então, talvez se tivesse mais estudos em relação ao SINASE, muita coisa ia ser esclarecida, muita coisa ia ser padronizada. Nunca foi feito isso, nunca... 2012, nós estamos em 2017, eu não lembro... Eu posso tá mentindo, mas eu não lembro. Foi feito um estudo do SINASE esses tempos atrás, mas foi pego alguns agentes e foi levado. E o resto, como é que fica? Até eu fiquei chateada, porque eu também não fui chamada e então, não pode! Tu tem que pegar todos pra poder ter o conhecimento, se não daí uns tem o conhecimento, outros não tem, daí fica o atrito.

Sobre o regime de plantões e a organização do trabalho na unidade socioeducativa, B identifica alguns pontos que, para ele, comprometem a visão ampliada sobre o trabalho e a importância do mesmo para a vida de cada trabalhador que está – e escolhe estar – no sistema socioeducativo.

Penso que não se pode equiparar o serviço daqui, com tu ter uma tornearia, uma mercearia... Porque senão na vida da pessoa simbolicamente falando, tá igual: ‘ah é

um lugar de onde eu tiro um dinheiro’, entendeu? ‘Não meu, tu é agente institucional. Tu é aquilo ali, é a tua profissão, sabe? É a tua profissão’... Parece que é uma minoria que encara isso como profissão, tu entende? E a Fundação tem culpa, o Estado tem culpa nesse sentido, não as pessoas. A organização como um todo falha nesse sentido de não profissionalizar. Se tu aponta pro cara assim: ‘ó, tu não pode ter outra atividade profissional, essa é tua profissão. Quer trabalhar como agente socioeducador, tu vai ser agente socioeducador’, até o cara passar dois, três, quatro anos, se imbuir daquilo ali e ter cursos promovidos pela Fundação, pra se atualizarem, trocaram experiências. Então eu penso em uma dedicação exclusiva, que as pessoas realmente vistam a camisa. Aí sim tu vai sair dessa lógica do ‘meu plantão, o teu plantão’. Porque é no entrelaçamento entre os dias e os plantões que tu vai tornando o negócio único... Então infelizmente é assim, é ‘o meu plantão, teu plantão’. É o ‘meu setor, teu setor’, é o monitor, é os técnicos, é o administrativo, é a direção... Não trabalha uma lógica cooperativa, como deveria ser. Mas isso é sustentado pela lógica organizacional e eu sei que isso se reflete na saúde de todo mundo que tá envolvido, e também no atendimento ao adolescente. Eu sei o quanto isso ia melhorar pra todo mundo, mas as pessoas são reféns desses discursos, desses fluxos, dessas lógicas e eu ainda sou novo aqui pra me contaminar com isso e adotar essa prática pra mim... Mas eu tenho até medo que isso pudesse acontecer, eu me polio... Então agora eu to num momento em que eu não me deixo me atravessar tanto por essas questões venenosas da instituição que ela carrega há muitos anos e tento não começar agir de uma maneira que eu não agiria.

Desta forma, B reflete como cada trabalhador percebe o seu trabalho e o quanto a fragmentação do mesmo, seja pelo próprio sentido atribuído ao trabalho ou pelo próprio fluxo de organização da instituição, irá incidir diretamente em sua saúde e, igualmente, no atendimento ao adolescente. Sobre o fluxo de trabalho e as especificidades do trabalho socioeducativo desenvolvido por agentes socioeducadores, a pesquisa realizada por Greco et al. (2013) identifica algumas características do e no trabalho, tais como: ritmo acelerado, pressão pelo tempo, imprevisibilidade e busca constante pelo papel educador. Além disso, os pesquisadores associaram tais características à necessidade de uma constante agilidade física e de pensamento, atenção e vigilância e responsabilidade pela segurança do adolescente e dos demais trabalhadores da unidade. Estes fatores, segundo os autores, podem favorecer ao estresse e contribuem para altos níveis de demanda psicológica.

Outro dado encontrado na pesquisa refere-se aos agentes socioeducadores que possuíam maior tempo em outro emprego. Quanto a este fator, foi identificado nestes trabalhadores maiores níveis de trabalho com alta exigência e alta demanda psicológica, tendo um impacto maior nos resultados negativos de saúde. Além disso, destacam que a opção por manter mais de um vínculo empregatício pode reduzir o tempo de lazer e de convívio familiar, aumentando o acúmulo de responsabilidades. Como consequência, pode haver também, um aumento na sobrecarga de trabalho (GRECO et al, 2013).

Diante disso, como considerar a saúde do trabalhador e, ao mesmo tempo, considerar o modo como o trabalho é desenvolvido? Pôde-se perceber que trabalhar com adolescentes

privados de liberdade exige responsabilidades por parte de todos os trabalhadores, incluindo, também, uma sensibilidade diferenciada, já que o adolescente encontra-se em uma condição peculiar de desenvolvimento. No entanto, trabalhar em outros empregos dificulta a possibilidade de criar, de fato, uma “unidade” socioeducativa.

Além desses aspectos, as características e instrumentos de trabalho aplicáveis a uma instituição total, como cadeados, chaves, portões de ferro, algemas, livro de ocorrência para anotações dos acontecimentos, também contribuem para o aumento da tensão de forma geral no cotidiano laboral. No entanto, romper com uma lógica de compreensão do trabalho fracionado demanda, igualmente, um gasto de energia, já que, como referiu B acima em sua fala, são questões que a instituição carrega há muitos anos e, segundo completa: “isso te demanda ficar nesse ‘meio’, te demanda muita energia” que pode, também, ser prejudicial à saúde tanto física quanto mental do trabalhador.

Na sequência de sua fala, B acredita na possibilidade de premiação do servidor que propõe algo diferente na unidade, que contribui para melhoria do sistema. Para ele, ainda não há uma atenção que seja suficiente para promover a união e a motivação do grupo de trabalho, refletindo, por conseguinte, em uma desorganização que incide diretamente no comportamento do adolescente na unidade, em como ele irá perceber o ambiente que o cerca. Segundo B,

as pessoas não têm espaço de troca de experiência, então aquele momento que elas se encontram, elas começam a reclamar, reclamar, reclamar, reclamar. Aí começam a trabalhar, ficam na tarefa e quando vê acabou o tempo, e aí se cria o especialista em tapar furo de mangueira furada. Tu fica especialista em apontar o defeito do outro e não em fazer o bem, em criar, em promover e propor soluções. Não têm premiações pra quem propõe algo de diferente. Compensação a pessoa faz por amor. Vem aqui, às vezes nem hora extra ganha, ou sofre retaliação de todas as pessoas que acham que tu devia vim fazer hora extra só pra vim cuidar guri. Os adultos aqui têm que ser referência pros adolescentes. Isso é um dos problemas. Se a gente não cuida dos adultos aqui e a gente não faz as coisas como devem ser feitas, a gente não pode cobrar nada, vai só respingar e os adolescentes vão só refletir a desorganização e a falta de união, de motivação. Então acho que primeiro a gente faz com os servidores e aí depois consequentemente vai melhorar 300% com os guris. Eles vão se apropriar do ambiente e construir em cima desse ambiente, quando eles sentirem que os adultos que estão ali orientando prezam por aquele ambiente, zelam por ele. Então vejo que falta valorização do servidor, profissionalização e várias políticas que caminhem pra isso... Aí vai se tornar um lugar melhor.

Nesse sentido, o modo como a equipe irá organizar o trabalho refletirá diretamente no ambiente que é construído no interior da unidade. Além disso, investir na valorização do servidor torna-se uma possibilidade de reconhecimento que contribui para a prevalência de

uma harmonia no trabalho, de um sentimento coletivo e, igualmente, de uma relação mais saudável entre trabalhador e adolescente.

Outro fator que implica em desafios no interior da comunidade socioeducativa é a falta de trabalhadores na rotina diária. A, participante da pesquisa, sinaliza esta questão e o quanto se torna um desafio trabalhar com as demandas exigidas pelo SINASE ao se deparar com o número de trabalhadores reais para atuar nas tarefas. Assim como refere:

Com o SINASE a gente teve que priorizar algumas situações, como o PIA egresso que a gente é bastante cobrado pra fazer e a gente não tem perna, não tem condições. Porque a gente geralmente é cobrado que o SINASE diz que tem que fazer, mas aí o SINASE diz que tem que ter tantos profissionais na equipe, daí isso ninguém lembra né... (risos).

Diante da colocação de A, questiona-se: como é possível adequar-se às proposições da lei com um número escasso de trabalhadores? Como fica a qualidade do trabalho? Para ela,

com uma equipe adequada a gente consegue dar conta de tudo o que precisa.. Mas geralmente a gente tem déficit de funcionário, sempre com a equipe menor do que a legislação exige, então fica difícil dar conta de tudo. Se a gente tivesse um número certo de funcionário a gente conseguiria fazer muito mais atividades diferenciadas, pra não virar aquela coisa rotineira de: acorda, toma café, vai pro pátio, vai pra escola, vai dormir... Sabe? Ter outras atividades mais educativas, mais de lazer, proporcionar coisas que eles não tiveram... acho que seria mais eficaz a medida.

L, participante, dá continuidade ao que foi sinalizado por A, evidenciando aspectos do PIA egresso, bem como as dificuldades encontradas justamente pelo fato de não se ter um número adequado de trabalhadores na unidade. Conforme a sua fala:

Agora a gente vai ter que fazer um PIA egresso, conversar com as pessoas dos municípios de origem dos adolescentes, trazer elas aqui pra dentro da unidade, pensar com eles como vai ser a saída dele... Não que não se faça, se faz, mas ainda é muito deficitário... A gente tenta fazer milagre com o que se tem. E eu acredito por parte do município não é falta de vontade, a gente sabe que o que acontece nos municípios é o que tá acontecendo conosco: a falta de pessoal pra trabalhar... Então são menos profissionais lá fora também que tem que fazer mais coisas.

Diante deste aspecto, percebe-se que trabalhar com um número menor de profissionais daquilo que é esperado e previsto legalmente altera as condições de trabalho e suas possibilidades criativas, contribuindo para uma sobrecarga e, igualmente, para um aumento do estresse e cansaço do trabalhador em sua rotina diária na instituição. Além disso, trabalhar em

condições de estresse e de um gasto excessivo de energia pode contribuir, igualmente, para o adoecimento e afastamento no trabalho (DEJOURS, 2005).

Deste modo, atentar-se ao cuidado do trabalhador que está diretamente envolvido com o adolescente e, para tanto, exerce papel fundamental em sua vida durante o tempo de permanência no sistema socioeducativo, torna-se essencial, uma vez que investir na promoção de espaços de reconhecimento, reflexão e diálogo são formas de contribuir para cuidar de quem trabalha com o adolescente, propiciando redes de relações satisfatórias e significativas.

8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Direcionar o olhar para as políticas de amparo ao adolescente autor de ato infracional requer atentar-se para uma gama de fatores que estão implicados à temática, correspondendo a desafios. De fato, desde a época colonial, crianças e adolescentes não tinham seus direitos reconhecidos, principalmente se tratando daquelas e daqueles que pertenciam à população pobre e marginalizada da sociedade brasileira, sendo, ao longo do tempo, controlados pelo Estado e reconhecidos como “perigosos”, legitimando relações de exploração e violência.

Este é um legado que ainda hoje ecoa nas instituições sociais, no imaginário da população e nas relações que permeiam o interior da sociedade brasileira. Apesar de processos significativos que ganharam força principalmente na década de oitenta com o advento da Constituição Federal de 1988 e o posterior Estatuto da Criança e do Adolescente, os reconhecendo enquanto sujeitos de direitos e garantindo legalmente estes direitos, a desigualdade e injustiça social ainda não os permitem sentirem-se pertencentes à esfera social, contribuindo para distanciarem-se ainda mais das possibilidades de obter a senha do reconhecimento por vias “lícitas”.

Contudo, o investimento e os esforços para efetivar o paradigma da proteção integral e modificar a “cultura tradicional” remetente ao paradigma do antigo Código de Menores de 1979 são discutidos e pautados pela atual política socioeducativa que, através de documentos de referência e de relatórios avaliativos, evidencia a realidade dos órgãos e equipamentos responsáveis pelo atendimento aos adolescentes autores de ato infracional. Foi por meio das constatações das realidades encontradas nos relatórios, cujo panorama demonstrava condições precárias e até mesmo desumanas em algumas localidades do país, que em 2006 o SINASE foi instituído e em 2012 ganhou força de lei. A partir da lei, portanto, uma série de procedimentos técnico-administrativos e metodologias foram implementadas, visando à regulamentação do atendimento aos adolescentes.

Através da investigação realizada, no entanto, foi possível constatar a existência de uma distância entre os parâmetros preconizados na legislação e sua implementação na unidade socioeducativa. Os trabalhadores entrevistados enfatizaram em suas falas a presença de muitos dilemas durante este processo, que se mantêm ainda hoje, principalmente quanta à falta de um diálogo comum entre todos os trabalhadores a respeito da lei, seus objetivos e especificidades. Além disso, a partir daí, também foi possível perceber a falta de uma

“unidade” no trabalho desenvolvido com o adolescente atendido, deixando lacunas sobre a compreensão integral do significado da lei e de seu próprio trabalho.

Somam-se a isso os processos pedagógicos que passaram a envolver o trabalho com os adolescentes a partir da chegada da lei, identificados, na investigação realizada, por duas ações pedagógicas distintas. Através de experiências e narrativas dos trabalhadores ao longo dos anos de trabalho na unidade socioeducativa, estas ações pedagógicas compreendem, principalmente, duas visões acerca da socioeducação e da nova lei. Uma primeira que compreende a necessidade de trabalhar com regras e normas fixas, percebendo a chegada da lei do SINASE como um atrapalho no trabalho que vinha sendo desenvolvido, gerando desamparo aos trabalhadores por não depreenderem com clareza os significados da legislação e, ao mesmo tempo, um estranhamento para com a nova ferramenta de trabalho, já que esta retirou a segurança que outrora era garantida.

Por outro lado, outra ação pedagógica foi evidenciada a partir da pesquisa, destacando o trabalho desenvolvido com o adolescente a partir da escuta e da conversa, percebendo a chegada da lei como uma possibilidade para a ressignificação do trabalho e das práticas desenvolvidas na rotina dos trabalhadores. Além disso, os trabalhadores que chegaram após a implementação da lei já estavam familiarizados com ela, trabalhando a partir deste ponto de partida, tendo suas concepções subjetivas já enfatizadas legalmente.

Desta forma, a análise deste processo evidenciou-se válida, na medida em que foi possível compreender como os trabalhadores da unidade socioeducativa de internação estudada percebem a sua relação com o adolescente atendido, com o sistema socioeducativo e a condução de seu trabalho. A partir daí, pôde-se desvendar situações e modos de trabalhar que, de certa medida, são conflitantes entre si, abrindo espaço para proposição de alternativas que possam favorecer a ampliação de espaços de discussão e de reflexão, a fim de minimizar os impactos negativos das mudanças que chegam até a unidade, bem como dos processos que já são identificados como nocivos pelos trabalhadores no dia-a-dia de trabalho, remetendo a desafios.

No interior da unidade socioeducativa, os trabalhadores referiram, através de relatos imbuídos de experiências vivenciadas na rotina diária da instituição, alguns processos que enfrentam ao longo de sua rotina de trabalho, tal como: a falta de capacitação para o trabalho; a falta de reconhecimento por parte da FASE; o adoecimento do trabalhador, incluindo sensações de pressão no trabalho e a impotência, causando sofrimento; a falta de compreensão do trabalho socioeducativo como uma unidade; e o déficit de trabalhadores na unidade socioeducativa. Estes são fatores que, de certa forma, contribuem para promover um

sentimento de não reconhecimento pelo trabalho que desenvolvem, bem como um desinvestimento no trabalho, podendo estes fatores refletir no adolescente atendido e em sua medida socioeducativa.

Tais fatores, no entanto, também são provenientes das próprias características da instituição em que os adolescentes são atendidos e em que os trabalhadores estão imersos. Sendo esta uma instituição de caráter total que trabalha cotidianamente por detrás de muros altos que bloqueiam o acesso ao “mundo de fora”. Instrumentos como cadeados, chaves, portões de ferro, algemas, livros de ocorrências para anotações dos acontecimentos fazem parte da rotina diária, contribuindo para o aumento da tensão de forma geral.

Para tanto, a pesquisa como um todo evidenciou as falas dos trabalhadores, que se constituem por relatos densos, carregados de experiências significativas que traduzem como é estar imerso a este cotidiano laboral e como é, a partir desta imersão, compreender o adolescente e o sistema socioeducativo. Neste sentido, atentar-se igualmente para a atenção à saúde integral do trabalhador, bem como na promoção de espaços de escuta a estes sujeitos que permitam construir processos reflexivos da realidade onde trabalham e dos sentimentos com o qual se deparam são estratégias para a promoção do cuidado de quem “cuida” o adolescente.

Por fim, destaco a importância de novas pesquisas e discussões a respeito desta temática, que possam contemplar outras dimensões do campo socioeducativo, incluindo as percepções dos e das adolescentes, além dos demais órgãos e instituições que os atendem, para além da unidade de internação. As medidas de semiliberdade e meio aberto têm sido largamente discutidas como possibilidades de contemplar a municipalização do atendimento e, sendo assim, também ampliar o contato do adolescente com o seu território e suas redes de apoio. Ademais, as inquietações fomentadas por esta pesquisa multiplicam-se ainda mais em mim após este percurso investigativo, abrindo possibilidades para a continuidade e ampliação de redes e diálogos.

9 REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1981.

ADORNO, R. C. F. **Capacitação Solidária**: Um olhar sobre os jovens e sua vulnerabilidade social. Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária. São Paulo: AAPCS, 2001.

ADORNO, S. A Socialização Incompleta: Os jovens delinquentes expulsos da escola. **Caderno de Pesquisa**. n 79, nov. 1991.

ALBERTON, M. S. **Violação da infância**: Crimes abomináveis: humilham, machucam, torturam e matam. Porto Alegre: AG, 2005.

ALBUQUERQUE, L. C. R. **A gestão escolar e o direito à educação de socioeducandos privados de liberdade**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

ALVES, V. L. S. **O pequeno e o grande Outro**: conceitos de Lacan a partir de Hegel. Rio de Janeiro: Multifoco, 2012.

AMPARO, D. M. et al. Adolescentes e jovens em situação de risco. **Estud. psicol. (Natal)**. vol.13, n.2, pp.165-174, 2008.

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

ATHAYDE, C.; BILL, M. V.; SOARES, L. E. **Cabeça de Porco**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

BAQUERO, R. V. A.; LEMES, M. A.; SANTOS, E. A. Histórias de vida de jovens egressos de medidas socioeducativas: entre a margem e a superação. **Educação** (PUCRS. Impresso), v. 34, 2011.

BARBOSA, L. **Igualdade e Meritocracia**: a ética do desempenho nas sociedades modernas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

BARBOSA, L. Meritocracia à brasileira: o que é desempenho no Brasil? **Revista do Serviço Público**. Ano 47, Vol. 120, n. 3. Set-Dez. 1996.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BAZON, M. R.; SILVA, J. L.; FERRARI, R. M. Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei. **Educ. rev.**, vol.29, n.2, 2013.

BELL, J. **Projeto de Pesquisa**: Guia para Pesquisadores Iniciantes em Educação, Saúde e Ciências Sociais. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BISINOTO, C. et al. Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 20, n. 4, p.575-585, 2015.

BOURDIEU, P. **A Miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BRASIL, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Relatório avaliativo ECA 25 anos**. Brasília, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2016.

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

BRASIL, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Levantamento anual SINASE 2013**: privação e restrição de liberdade, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. 2013.

BRASIL, Situação da Adolescência Brasileira 2011, **O direito de ser adolescente**: oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades, UNICEF, 2011.

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

BRASIL. Decreto-lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. **Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**, DOU. Diário Oficial da União, Brasília, n. 14, p. 3-8, 19 jan. 2012. Seção 1.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Parâmetros para formação do socioeducador**: uma proposta inicial para reflexão e debate. Coordenação técnica Antonio Carlos Gomes da Costa. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

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

CARVALHO, M. C. N.; GOMIDE, P. I. C. Práticas educativas parentais em famílias de adolescentes em conflito com a lei. **Estud. psicol. (Campinas)**, vol.22, n.3, 2005.

CASTEL, R. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade a “desfiliação”. **CADERNO CRH**, Salvador, n. 26/27, p. 19-40, 1997.

CATHARINO, T. R. **Da gestão dos riscos à invenção do futuro**: um outro olhar sobre a gravidez na adolescência. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

CID, M. F. B.; GARCIA, N. R. P. ; SILVA, J. F. . Famílias de adolescentes em Medida Socioeducativa: práticas parentais, cotidiano e contexto familiar. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, v. 11, p. 70-99, 2015.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. São Paulo: Vozes, 2006.

COELHO, N. E. J.; FIGUEIREDO, L. C. Figuras de intersubjetividade na construção subjetiva: dimensões da alteridade. **Interações**, Vol. IX, n. 17, p. 9-28, Jan/Jun, 2004.

CONTE, J. H. Advertência. In: LAZAROTTO, G. D. R. et al (Orgs.) **Medida Socioeducativa**: entre A & Z. Porto Alegre: UFRGS: Evangraf, 2014.

COSTA, A. C. G. **As Bases Éticas da Ação Sócio-Educativa**: Referenciais Normativos e Princípios Norteadores. 2004. Disponível em: <<http://www.cedeps.com.br/wp-content/uploads/2009/06/AS-BASES-%C3%89TICAS-DA-A%C3%87%C3%83O-S%C3%93CIO-EDUCATIVA.doc>>.

COSTA, A. C. G. **Aventura pedagógica**: caminhos e descaminhos de uma ação educativa. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

COSTA, A. C. G. Natureza e essência da ação socioeducativa. In: ILANUD, ABMP, SEDH, UNFPA (Org). **Justiça, Adolescentes e Ato Infracional**: Socioeducação e Responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006a.

COSTA, A. C. G. **Socioeducação**: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006b.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI E.; JAYET, C. **Psicodinâmica do trabalho**: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 1994.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez-Oboré, 1992.

DOMINGOS, L.; RAMOS, P. O Sancionatório e o Pedagógico nas Medidas Socioeducativas: Reflexões à luz do pensamento de Erving Goffman e Michel Foucault. In: ABDALLA, J. F. S.; SILVA, S. P. (Orgs.) **Ações Socioeducativas**: saberes e práticas formação dos operadores do sistema socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Novo Degase, 2013.

DUBET, F. **A escola e a exclusão**. Cadernos de Pesquisa, n. 119, julho, 2003.

- ERIKSON, E. H. **O ciclo da vida completo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- ERIKSON, E. H. **Identidade, Juventude e Crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- FALEIROS, V. P. F. 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 à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREUD, S. A dissecção da personalidade psíquica. In: Novas conferências introdutórias sobre psicanálise. Conf. XXXI. vol. XXII. **Obras Completas**. Rio de Janeiro, Imago, 1998.
- GARBARINO, J. **Lost Boys: why our sons turn violent and how we can save them**. New York: The Free Press, 1999.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOFFMAN, E. **Manicômios, Prisões e Conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.
- GOHN, M. G. Educação não-formal na pedagogia social. **An. 1 Congr. Intern. Pedagogia Social**, 2006.
- GRACIANI, M. S. S. **Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GRECO, P. B. T. et al . Estresse no trabalho em agentes dos centros de atendimento socioeducativo do Rio Grande do Sul. **Rev. Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre , v. 34, n. 1, p. 94-103, Mar. 2013.
- HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- KONZEN, A. A. **Justiça Restaurativa e Ato Infracional**. Desvelando sentidos no itinerário da Alteridade. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2007.
- LACAN, L. **O Seminário, livro 5: as formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- LAJONQUIÈRE, L. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens a (psico)pedagogia entre o Conhecimento e o Saber**. Vozes, 1992.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, Jan/Abr, 2002.

LINS, P. **Cidade de Deus**. São Paulo: Planeta, 2012.

MACIEL, F.; GRILLO, A. O trabalho que (in)dignifica o homem. In: SOUZA, J. **Ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MACIEL, M. R. Contribuições do campo psicanalítico ao estudo de crianças e adolescentes em conflito com a lei. In: CATHARINO, T. R.; GONÇALVES, M. A. (Orgs.) **Adolescências e juventudes: entre o espaço público e as políticas de cuidados**. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

MARTINS, J. S. **Linchamentos: a justiça popular no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

MARTINS, M. C.; PILLON, S. C. A relação entre a iniciação do uso de drogas e o primeiro ato infracional entre os adolescentes em conflito com a lei. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 24(5):1112-1120, mai, 2008.

MATURANA, H. Conversações matrísticas e patriarcais. In: MATURANA, H; VERDENZOLLER, G. **Amar e brincar: Fundamentos esquecidos do ser humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MAKARENKO, A. S. **Poema Pedagógico: primeira parte**. Lisboa: Livros Horizonte, 1975.

MAKARENKO, A. S. **Poema Pedagógico: terceira parte**. Lisboa: Livros Horizonte, 1976.

MELLO, M. M. P. (Coord.) **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.

MORAES, N. A. **Discurso, análise de discurso e memória**. Disponível em: <www.nilsonmoraes.pro.br>. Acesso em: 15 jul. 2017.

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

PAUGAM, S. O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais. In: SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Editora Vozes: Petrópolis, 2006.

PEIXOTO, R. B. Socioeducação e violação de direitos: o simulacro do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) no Brasil do século XXI. **Tese de Doutorado**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Serviço Social, 2016.

PEMSEIS. Rio Grande do Sul. I Programa de Execução de Medidas Socioeducativas de Internação e de Semiliberdade do Rio Grande do Sul (**PEMSEIS**), 2002.

RANIERE, E. A Invenção das Medidas Socioeducativas. **Tese de Doutorado**, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

RASSIAL, J. J. **O adolescente e o psicanalista**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

RAYS, O. A. **O poema pedagógico makarenkiano**: princípios político-pedagógicos. Santa Maria: Palotti, 2003.

REGO, C. R. T. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J. G (org). **Indisciplina na escola**: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

RIZZINI, I. **Assistência à Infância no Brasil**: Uma Análise de Sua Construção. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1993.

RIZZINI, I. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011.

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

ROLIM, M. **A formação de jovens violentos**: estudo sobre a etiologia da violência extrema. Curitiba: Appris, 2016.

SALES, M. A. **Invisibilidade Perversa**: adolescentes infratores como metáfora da violência. São Paulo: Cortez, 2007.

SARAIVA, J. B. C. **Direito penal juvenil**: adolescente e ato infracional: garantias processuais e medidas socioeducativas. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

SARAIVA, J. B. C. **Legemhabemus!** O Sinase agora é lei. Revista Eletrônica do Ministério Público de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/infanciahome_c/adolescente_em_conflito_com_a_Lei/Doutrina_adolescente/Legem%20habemus!%20O%20Sinase%20agora%20C3%A9%20Lei.pdf>.

SAVIETTO, B. B. A. Passagem ao ato e adolescência contemporânea: pais “desmapeados”, filhos desamparados. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, 10(3), 438-453, 2007.

SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** Editora Vozes: Petrópolis, 2006.

SCHUCH, P. **Práticas de justiça: antropologia dos modos de governo da infância e juventude no contexto pós-ECA.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SILVA, D. J. Experiência Formativa, Educação e os Desafios para a Construção de um novo Ethos. **Educação e Realidade.** 33(2): 191-208, jul/dez, 2008.

SOUZA, J. **A Tolice Da Inteligência Brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite.** São Paulo: Leya, 2015.

SOUZA, J. **Ralé brasileira: quem é e como vive.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

VIDAL, A. Narrativa: uma audiência coletiva. In: LAZAROTTO, G. D. R. et al (Orgs.) **Medida Socioeducativa: entre A & Z.** Porto Alegre: UFRGS: Evangraf, 2014.

VIOLANTE, M. L. V. A perversidade da exclusão social. In: LEVISKY, D. L. **Adolescência e violência: consequências da realidade brasileira.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

VOGEL, A. Do Estado ao Estatuto: propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil contemporâneo. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2011.

VOLPI, M. **O adolescente e o ato infracional.** São Paulo: Cortez, 1997.

WACQUANT, L. **As prisões da miséria.** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** Editora Vozes: Petrópolis, 2006.

WINNICOTT, D. W. **Privação e delinquência.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZAPPE, J. G.; DIAS, A. C. G. Grades não prendem pensamentos: limites da institucionalização na reconstrução do projeto de vida do adolescente. **PSICO**, Porto Alegre, PUCRS, v. 42, n. 2, pp. 220-227, abr./jun. 2011.

10 ANEXOS

10.1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

CAMPUS I - Km 171 - BR 285, Bairro São José, Caixa Postal 611 CEP 99001-970 Passo Fundo/RS
PABX (54) 3316-8100 / Fax Geral (54) 3316-8125

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: “Impactos pedagógicos da Lei 12.594/12 para o sistema socioeducativo: a percepção dos atores institucionais”, que consiste na dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da discente Lisiane Ligia Mella (matrícula 106097), Universidade de Passo Fundo, sob a orientação do Prof. Dr. Telmo Marcon.

Este trabalho justifica-se devido à temática da socioeducação estar sendo amplamente destacada na agenda nacional, principalmente no que diz respeito ao mal estar da população frente à violência juvenil e a responsabilização do adolescente em conflito com a lei, apresentando respostas frente a tal problemática através de propostas que visam alterar a legislação vigente a fim de rebaixar a idade penal. Nessa perspectiva, discorrer acerca da política socioeducativa torna-se uma demanda necessária, na medida em que há fatores intrínsecos a tal política a serem compreendidos, sendo um deles os impactos e desafios da implementação da Lei 12.594/12, que institui e regulamenta o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), a partir dos sujeitos que acompanham este processo.

Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é investigar os impactos e desafios da Lei 12.594/12 para os atores institucionais do sistema socioeducativo que acompanham o processo de sua implementação na prática cotidiana das unidades socioeducativas, verificando as contribuições deste marco legal para o investimento na cidadania e garantia dos direitos fundamentais dos adolescentes em conflito com a lei.

A sua participação no estudo será responder a uma entrevista de aproximadamente cinquenta minutos. O (a) senhor (a) terá a garantia de receber esclarecimento sobre as dúvidas relacionadas ao estudo, e liberdade de acesso aos dados que lhe dizem respeito em qualquer etapa. É importante deixar claro que a sua participação nesse estudo não é obrigatória. Você pode desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem nenhum prejuízo. Sua participação é voluntária e não oferece riscos a sua saúde física ou a sua integridade.

Você não terá nenhum custo financeiro e também não receberá pagamento pela sua participação. Qualquer tipo de gasto referente ao estudo fica por conta da pesquisadora. As informações serão gravadas em aparelho mp3, transcritas e os papéis destruídos. Após isso, as informações serão apagadas. Os dados divulgados de modo algum permitirão a sua identificação.

Após a conclusão da pesquisa, os resultados do estudo serão divulgados no ambiente acadêmico e em encontros científicos, sempre garantindo a confidencialidade dos dados

coletados e a fonte das informações. Qualquer dúvida sobre o trabalho pode ser esclarecida com o pesquisador Dr. Telmo Marcon pelo telefone (54) 3316 8295 ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316 8370.

Dessa forma, agradecemos a sua colaboração e solicitamos sua autorização, que será assinada em duas vias.

_____, _____ de _____ de 201__.

Nome do (a) participante: _____

Assinatura: _____

Data: ___/___/___

Nome do pesquisador responsável: _____

Assinatura: _____

Data: ___/___/___

Nome da aluna pesquisadora: _____

Assinatura: _____

Data: ___/___/___

10.2 Roteiro de entrevista semi-estruturada



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

CAMPUS I - Km 171 - BR 285, Bairro São José, Caixa Postal 611 CEP 99001-970 Passo Fundo/RS
PABX (54) 3316-8100 / Fax Geral (54) 3316-8125

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Dados do Entrevistador e do Projeto:

Entrevistador: _____ Local: _____

Data: ____/____/____ Duração: _____

Nome do Projeto: _____

Dados do Entrevistado

Sexo: () M () F

Idade: _____ Profissão: _____

Área de atuação na socioeducação: _____

Há quanto tempo trabalha nesta função? _____

Há quanto tempo trabalha na socioeducação? _____

Já estava trabalhando na socioeducação em 2012, ano da promulgação da Lei do Sinase?

() Sim

() Não

Perguntas

1. O que você destaca da experiência em sua atuação na socioeducação?
2. Com base em sua experiência de atuação e de formação, como você compreende o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa?
3. Que avaliação você faz da Lei 12.594/12?
4. Quais os principais impactos político-pedagógicos na implementação da Lei 12.594/12 em seu cotidiano de trabalho e em suas práticas cotidianas em relação à legislação anterior?
5. Em sua percepção, o que mudou com essa lei no trabalho educativo com os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa?
6. Como é a sua rotina de trabalho e da instituição, a partir da implementação da lei?
7. Com a implementação da lei, ocorreram mudanças na interlocução de seu trabalho e da instituição com os outros setores da sociedade?
8. Comente sobre fatos e/ou situações que mais profundamente marcaram a sua vida profissional, antes e após a implementação da lei.
9. Que desafios persistem ainda hoje, mesmo após a promulgação a lei?
10. Que desafios a socioeducação ainda precisa enfrentar?
11. Como você está se sentindo, pessoalmente, em seu trabalho?
12. Que pedagogia você entende ser mais adequada para o trabalho com o adolescente?
13. Quais os principais avanços que você percebe em seu trabalho?

CIP – Catalogação na Publicação

M524p Mella, Lisiane Lúgia

Por trás e para além dos muros : tensões, contradições e desafios no cotidiano de trabalhadores da socioeducação a partir da política do SINASE / Lisiane Lúgia Mella. – 2017.
142 f. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Telmo Marcon.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2017.

1. Sociologia educacional. 2. Educação e Estado.
3. Adolescentes. I. Marcon, Telmo, orientador. II. Título.

CDU: 37.015.4

Catalogação: Bibliotecário Luís Diego Dias de S. da Silva – CRB 10/2241