

Socioeducação e Cidadania

A CONSTRUÇÃO DE UM
PROGRAMA ESTRATÉGICO



Organização

OSWALDO MUNTEAL / ANA BEATRIZ LEAL

BRUNO GARCIA REDONDO / CLÁUDIA GONÇALVES DE LIMA

HELENA ROSSI / GLAUCIA PESSOA / MARIANA MELO



LABORATÓRIO DE
ESTUDOS SOCIOEDUCATIVOS

Socioeducação e Cidadania

*A construção de um
programa estratégico*

Organização

Oswaldo Munteal

Ana Beatriz Leal

Bruno Garcia Redondo

Cláudia Gonçalves de Lima

Helena Rossi

Glaucia Pessoa

Mariana Melo

Realização



DEGASE-RJ

DEPARTAMENTO GERAL
DE AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS

Secretaria de
Educação



GOVERNO DO ESTADO
RIO DE JANEIRO

SEM TEMPO A PERDER

Direitos desta edição do Laboratório de Estudos Socioeducativos (LABES/UERJ) e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Pró-reitoria de Extensão e Cultura – PR3).

LABES/PR3: Rua São Francisco Xavier, nº524, Bloco F - 2º andar - Sala 2092, Pavilhão João Lyra Filho - Maracanã - CEP 20550-900 - Rio de Janeiro

Disponível para download em: www.labes.uerj.br

Esta publicação foi produzida com recursos orçamentários da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC). Reúne textos de diversos profissionais e pesquisadores e foi desenvolvida a partir da parceria LABES/ Uerj- Degase.

Edição: Juliana Rios LABES/UERJ-PR3

Projeto Gráfico: Bernardo Alevato e Larissa Luz dos Santos

Equipe técnica:

Coordenação (LABES/UERJ)

Ana Beatriz Lacourt

Paloma Mesquita

Ana Beatriz Leal

Suellen Liberati

Ana Júlia Agra

Thaís Ressurreição

Bethânia Mota

Thays Merçon

Fernanda Schuabb

Vanessa Barra

Isabel Martins Sá

CATALOGAÇÃO NA FONTE UERJ/REDE SIRIUS/NPROTEC

S678 Socioeducação e cidadania: a construção de um programa estratégico [recurso eletrônico]/ Organizadores: Oswaldo Munteal...[et. a]. – Rio de Janeiro : LABES/UERJ, 2022. 1 recurso online.

ISBN 978-65-88808-42-9

1. Assistência a menores. 2. Cidadania. 3. Menores – Estatuto legal, leis, etc. 4. Reintegração social. I. Munteal, Oswaldo.

II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pró-reitoria de Extensão e Cultura.

CDU 362.74

COORDENAÇÃO
(Programa Somos/UERJ)

Gustavo Junqueira

COLABORADORES
(Programa Somos/Degase)

Saturnina Pereira da Silva
Leila Mayworm Costa
Isabel Cristina Magaton Mello
Mirtes Lopes Bandeira
Robson de Carvalho Alves
Aline Monteiro Garcia
Celeste Anunciata D. B. Moreira
Leandro Soares de Souza
Ana Caroline da Silva Santana

CONTEUDISTAS

Adriana Pimentel
Alexander Augusto Martins
Ana Claudia Perrota
Ana Ligia Matos
André Pereira de Almeida
Anna Carolina Camillo
Bianca Veloso
Bruno Soares Miranda
Claudia Fabiana de O. Cardoso
Eliana Lobo
Evangelina Maria D. de Andrade
Isabella Reinert Thomé
Juliana Rios
Leila Mayworm Costa
Maria Luiza de Castro de Souza
Marina Juliette Rodriguez
Mirtes Bandeira
Patrícia Camargo
Talita Aguiar Figueiredo
Vanda Vasconcelos Moreira
Virginia Sena Barradas

COORDENAÇÃO
(Programa Somos/Degase)

Evangelina Maria D. de Andrade
Livia de Souza Vidal
Ana Cláudia Perrotta da Costa
Bianca Ribeiro Veloso

EQUIPE DE PESQUISA
LABES/UERJ

Ackcelli Simões Machado
Ana Beatriz Gonçalves Lacourt
Ana Júlia Rangel Agra
Camila Campos de Souza
Caroline da Silva Lourenço
Cindy Lobo Alves
Emanuele Tavares Cano Borges
Fabienne Bastos Louzada
Fernanda M. G. V. Verde Schuabb
Heloisa Rodrigues Pessoa
Isabel Martins Sá
Isabel Gonçalves da Costa
Itala Araujo Luna Campos
Jéssica Maria F. Coccoli de Souza
Lara Holmes de Rezende Serrano
Loiane Braga Lemos
Luiz H. Magalhães M. Costa
Marcelle Oliveira Arruda
Marcele Carvalho de Paiva
Maria Hanna Lobo de Lemos
Monique de Almeida Costa Garcia
de Oliveira
Paloma Mesquita Ferreira Paiva
Raíssa Martins de Almeida
Thais Coura Moreira
Thais Farias de Souza
Tilaia Iohana da Silva Pereira
Vanessa Cristina Barra Di-Vaio
Vanessa Nunes de Oliveira

Apresentação

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), por meio do Laboratório de Estudos Socioeducativos (LABES) e com o apoio do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (Degase) publica, com muito entusiasmo, a presente obra, com o objetivo de apoiar o Estado do Rio de Janeiro no desenvolvimento de políticas públicas voltadas para as áreas de Educação e Segurança Pública. O LABES está ligado à Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PR-3) que tem como missão responder à diversidade de demandas da sociedade contemplando-a na multiplicidade de temáticas de natureza social e popular, ressaltando os direitos humanos e os princípios da Universidade pública, gratuita, de excelência e socialmente referenciada.

O tema da Socioeducação vem sendo estudado e priorizado no âmbito da Secretaria de Educação (SEEDUC), tendo em vista a necessidade crescente do Poder Público de encontrar soluções para as diversas crises sociais ocorridas nos últimos anos e para prevenir o agravamento do cenário de vulnerabilidade social e violência.

Neste sentido, diversas ações estratégicas estão sendo implantadas, com ênfase no fortalecimento e fomento de políticas públicas que apoiam o desenvolvimento de ações de segurança em conformidade com a Carta Constitucional, que destaca o respeito aos direitos e à dignidade da pessoa humana.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), homologado pela Lei nº 8.069/1990, há 32 anos estabelece que as famílias, o Estado e a sociedade são responsáveis pela ga-

rantia, proteção e bem-estar de crianças e adolescentes. Desse modo, os municípios passaram a demandar do órgão estadual gestor, orientações para a estruturação de suas ações socioeducativas, considerando o fato de que a realidade exige continuamente mudanças significativas e o enfrentamento de muitos desafios para que o objetivo social do ECA seja cumprido.

Criado em 1993, o Departamento-Geral de Ações Socioeducativas (Degase), atualmente conta com 26 unidades distribuídas na capital, em municípios da Região Metropolitana, Baixada Fluminense e no Interior do estado do Rio de Janeiro. Junto à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) desenvolveu, em parceria, uma ação formativa que recebeu o título de *Programa Socioeducativo Somos*, uma ação pioneira da atual gestão do Novo Degase, que traz em seu bojo a proposta de educação integral dos socioeducandos em suas dimensões física, intelectual, emocional, social e cultural, de forma que os resultados da ação formativa possam convergir em crescimento e melhoria da qualidade de vida para todo o elenco que compõe o processo socioeducativo: os adolescentes em cumprimento de medida, suas famílias, os egressos do sistema e o corpo funcional de servidores.

O elemento diferencial do *Programa Somos* é a sua capacidade integradora, que dentro da rede de proteção e de garantia de direitos, dialoga com as trajetórias de vida e potencialidades dos sujeitos atendidos, com o intuito de criar oportunidades e de oferecer acompanhamento nas redes assistenciais de seus municípios de origem, para a superação dos estigmas sociais e da reiteração em atos infracionais.

Dentro desta perspectiva de cidadania, o Laboratório de Estudos Socioeducativos (LABES), por sua vez, atua como peça fundamental para a análise, compreensão e acompanhamento da política pública a partir do trabalho

de pesquisa, ensino e produção aplicada de conhecimento, na capacitação continuada dos Extensionistas Universitários em Ações Socioeducativas e demais operadores da socioeducação (Projeto Atualização dos Saberes da Socioeducação), na formação básica para os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas (Projeto Novos Caminhos), no acolhimento e orientação das famílias (Projeto Famílias que Somam) e para os egressos do sistema socioeducativo em busca de aprimoramento e profissionalização (Projeto Superação).

A presente obra acadêmica é fruto do engajamento do LABES em ação conjunta e colaborativa com os profissionais atuantes no cotidiano do Degase, produzida a partir do interesse de promover a reflexão e o debate relacionados ao tema da socioeducação e de fortalecer cada vez mais o diálogo entre a Academia e a Gestão Pública. Esperamos que esta produção possa contribuir como fonte acadêmica que atesta a singularidade e excelência do *Programa Socioeducativo Somos* no que se refere à prática da mediação social e à estruturação de soluções de demandas socioeducativas efetivas para a sociedade.

Oswaldo Munteal
Coordenador Geral

SUMÁRIO

Introdução 12

Termos e conceitos do campo socioeducativo 16

Ana Ligia Matos
Anna Carolina Camillo
Claudia Fabiana de Oliveira Cardoso
Maria Luiza de Castro de Souza
Patrícia Camargo

Do perigo social à proteção integral: norteadores da política republicana brasileira para a infância e adolescência 48

Virginia Sena Barradas

Adolescentes, famílias e educação: interdependências no sistema socioeducativo 74

Ana Ligia Matos
Anna Carolina Camillo
Claudia Fabiana de Oliveira Cardoso
Maria Luiza de Castro de Souza
Patrícia Camargo

Famílias que somam: um novo olhar para a socioeducação 96

Evangelina Andrade
Mirtes Bandeira
Ana Claudia Perrota
Bianca Veloso

Questões de gênero entre as famílias e a socioeducação 124

Juliana Rios

Saúde Mental na Socioeducação: corresponsabilidades e desafios na garantia de direitos 145

Adriana Pimentel
Eliana Lobo

Educação e Semiliberdade: o caso de Teresópolis156

Bruno Soares Miranda

Socioeducação e Profissionalização no Estado do Rio de Janeiro: Novos Caminhos?167

Evangelina Andrade

Mirtes Bandeira

Ana Cláudia Perrota

Bianca Veloso

O trabalho do Núcleo de Atenção às Famílias no Sistema Socioeducativo do Degase 194

Eliana Lobo

Isabella Reinert Thomé

Leila Mayworm Costa

Marina Juliette Rodriguez

Talita Aguiar Figueiredo

Vanda Vasconcelos Moreira

A Cultura, o Esporte e o Lazer a favor da inclusão e da cidadania para jovens do Sistema Socioeducativo 206

Mirtes Bandeira

Alexander Augusto Martins

Evangelina Andrade

Ana Claudia Perrota

Bianca Veloso

Segurança Socioeducativa: Aporia e Agonística na Socioeducação 222

André Pereira de Almeida

Laboratório de Estudos Socioeducativos da UERJ – LABES/UERJ: Contornos Jurídico-Administrativos 252

Bruno Garcia Redondo

Nicole Estevão dos Santos

Rafhael Carol Silva

TABELAS

Tabela 1 Motivos da demanda de atendimento por parte das famílias 59

Tabela 2: Principais causas do problema do menor, apontadas pelas entidades de atendimento 60

Tabela 3: Principais soluções para o problema do menor, apontadas pelas entidades de atendimento 62

Tabela 4: Escolaridade dos Adolescentes CRIAAD - Teresópolis - 2018 a julho 2022 160

Tabela 5: Padrão operacional de Segurança Socioeducativa244

Introdução

A publicação Socioeducação e cidadania: a construção de um programa estratégico foi produzida com o objetivo de fornecer subsídios técnicos e teóricos para auxiliar o desenvolvimento de Políticas Públicas educativas. Pedagogicamente, a publicação foi organizada na forma de coletânea de textos que trata dos aspectos conceituais, teóricos e epistemológicos e relata experiências pertinentes ao tema da Socioeducação.

O primeiro capítulo (*Termos e conceitos do campo socioeducativo*) apresenta algumas terminologias e conceitos da área socioeducativa, com a finalidade de auxiliar os leitores na compreensão dos assuntos a serem discutidos nos capítulos seguintes.

No segundo capítulo (*Do perigo social à proteção integral: norteadores da política republicana brasileira para a infância e adolescência*), Virginia Sena Barradas propõe uma reflexão historiográfica e documental acerca dos eixos norteadores da política para a infância e adolescência ao longo do período republicano brasileiro e coloca em perspectiva avanços, insucessos e esperanças de uma transição de paradigmas não consolidada, do recorte “menorista” econômico/racial para a universalidade; do “perigo social” a ser corrigido/escondido, para sujeitos de direitos que podem ressignificar suas trajetórias; e do punitivismo, ao paradigma da proteção integral de pessoas em formação.

O terceiro capítulo (*Adolescentes, famílias e educação: interdependências no sistema socioeducativo*) contribui com reflexões em torno dos conceitos de configuração e de interdependência, desenvolvidos pelo sociólogo Norbert Elias e de aspectos das medidas socioeducativas presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e

na Lei nº12.594/12, do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). A partir de uma revisão crítica dos conceitos de adolescentes, famílias e educação, relacionados às práticas ligadas ao sistema socioeducativo, as autoras discutem a forma pela qual a interdependência destes termos é premissa fundamental na execução de ações que garantam a condição de sujeito ao adolescente autor de ato infracional.

No quarto capítulo, (*Famílias que somam: um novo olhar para a socioeducação*), as autoras, profissionais atuantes no Degase, discutem algumas informações contidas nos registros de avaliação dos cursistas do projeto, em paralelo com as questões de escolaridade e formação.

Em sequência à abordagem das questões familiares no campo socioeducativo, no quinto capítulo (*Questões de gênero entre as famílias e a socioeducação*), são apresentados os dados de uma pesquisa de campo realizada com as famílias atendidas pelo Degase e que chamam a atenção para a presença majoritária de mulheres-mães no acompanhamento das medidas e para a importância da dimensão de gênero na efetivação do processo socioeducativo.

O capítulo seis (*Saúde mental na socioeducação – responsabilidades e desafios na garantia de direitos*) apresenta a lógica do cuidado psicossocial com os(as) adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no Degase e reflete acerca da dinâmica complexa na qual o serviço de atenção à saúde mental está inserido.

No sétimo capítulo, (*Educação e semiliberdade: o caso de Teresópolis*) Bruno Almeida aborda a questão do ensino voltado para os adolescentes que cumprem medida socioeducativa em regime de semiliberdade na unidade de Teresópolis e apresenta alguns dados coletados com o objetivo de colaborar com a construção de um projeto educacional, em âmbito regional.

O oitavo capítulo (*Socioeducação e profissionalização no estado do Rio de Janeiro: novos caminhos?*) apresenta as percepções de socioeducadores, socioeducandos e de seus familiares, com o intuito de discutir os paradigmas presentes na relação entre trabalho e educação no Degase, a partir das ações implementadas no Projeto Novos Caminhos.

O nono capítulo (*O trabalho do núcleo de atenção às famílias – Nuaf no sistema socioeducativo do Degase no Rio de Janeiro*) apresenta o trabalho que vem sendo desenvolvido junto às famílias de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no Degase, a partir da atuação do Núcleo de Atenção às Famílias (Nuaf). Além disso, registra as noções históricas atreladas ao conceito de famílias, bem como as normativas que envolvem o cotidiano de atendimentos deste público.

O décimo capítulo (*A cultura, o esporte e o lazer a favor da inclusão e cidadania para jovens do sistema socioeducativo*) traz algumas reflexões acerca da importância dos eixos de cultura, esporte e lazer como direitos fundamentais destacados na Carta Magna brasileira e apresenta as práticas inovadoras de inclusão e cidadania que vem sendo desenvolvidas junto aos socioeducandos que cumprem medidas de privação de liberdade e de semiliberdade no Degase.

No último capítulo (*Segurança socioeducativa: aporia e agonística na socioeducação*) André Almeida apresenta um texto ensaístico acerca do conceito de segurança socioeducativa e, de seu ponto de vista particular, questiona as possibilidades de conciliação das ações de segurança com a socioeducação.

Os textos aqui reunidos ressaltam a importância de se utilizar como base para a gestão socioeducativa e para o desenvolvimento de propostas de educação, estratégias que levem em conta as trajetórias pessoais dos sujeitos e as particularidades da condição social que enfrentam. A forma como foram organizados propicia um encadeamento

dos conteúdos e o contato com referenciais teóricos e metodológicos essenciais para leituras mais complexas, para o debate e o compartilhamento de saberes e fazeres, e o mais importante: incentiva a continuidade e a ampliação do *Programa Socioeducativo Somos* para uma escala de realizações cada vez mais concretas.

Os textos são de autoria coletiva e possuem conteúdos que se entrelaçam e se complementam, mas que não têm a pretensão de esgotar as temáticas que abordam. Foram escritos por especialistas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e por profissionais atuantes no Departamento de Ações Socioeducativas (Degase) que, acreditando na importância do material, aceitaram o desafio de resumir o extenso conteúdo do cotidiano e das vivências institucionais em algumas páginas. São textos com diferentes temas, saberes, abordagens e estilos de escrita que compartilham informações, mas, principalmente, propiciam reflexões e a busca por novos conhecimentos.

Termos e conceitos do campo socioeducativo

Ana Ligia Matos¹

Anna Carolina Camillo²

Claudia Fabiana de Oliveira Cardoso³

Maria Luiza de Castro de Souza⁴

Patrícia Camargo⁵

O estudo da Socioeducação contempla o entendimento de terminologias e conceitos específicos e no percurso inicial desta obra, apresentamos alguns termos frequentemente utilizados na Área. As definições foram compiladas e organizadas no formato de verbetes, listados em ordem alfabética, com o intuito de oferecer aos leitores informações preliminares, para a construção de uma base teórica e de possibilitar reflexões e análises contextualizadas.

Agente de segurança socioeducativa: s. m./f.

É o profissional que atua de forma direta e constante na segurança de adolescentes autores de atos infracionais, em instituições responsáveis pela execu-

1 Doutora em Literatura Brasileira/ UFRJ. Pesquisadora do Labes/ UERJ e professora da FAETEC.

2 Graduanda em Direito/ UFRJ. Assistente de pesquisa do Labes/ UERJ.

3 Doutora em Literatura Comparada/ UFF. Pesquisadora do Labes/ UERJ e professora da FAETEC.

4 Graduanda em Direito pela Universidade Cândido Mendes/RJ. Pesquisadora do Labes/ UERJ.

5 Mestre em Literatura Portuguesa e Africanas/ UFF. Pesquisadora do Labes/ UERJ e professora da FAETEC.

ção de medidas socioeducativas de privação de liberdade e de semiliberdade. Pertence a uma categoria de socioeducadores com atribuições relativas a práticas de segurança, centradas em preservar o patrimônio e a integridade física, moral e psicológica dos adolescentes e funcionários e em assegurar o desenvolvimento das atividades e atendimentos dentro e fora da unidade; práticas educativas, como a promoção do diálogo, o auxílio e a orientação dos adolescentes e a participação em atividades de planejamento; práticas de desenvolvimento profissional, como a participação em reuniões, seminários e cursos e a interlocução com as demais equipes interdisciplinares. Tais práticas estão ligadas ao caráter socioeducativo da segurança, pautado no equilíbrio entre a prevenção de conflitos, a manutenção da ordem e o trabalho social e pedagógico. A atuação dos agentes de segurança socioeducativa deve ser orientada, sobretudo, pela Lei nº 8.069, de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, pela Resolução CO-NANDA nº 119, de 2006, Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, e pela Lei nº 12.594, de 2012, que institui o SINASE. Antes da promulgação do ECA e do SINASE, esses profissionais eram chamados, entre outros nomes, de “monitores de disciplina”, com atividades prioritárias de vigilância e repressão. Atualmente, o paradigma punitivista é legalmente substituído por práticas de segurança associadas à Socioeducação. No Departamento Geral de Ações Socioeducativas – DEGASE, no Rio de Janeiro, o cargo de “agente socioeducativo” foi criado pela Lei nº 5.933, de 29 de março de 2011, substituindo a nomenclatura dos profissionais que já trabalhavam como agentes educacionais e agentes de disciplina. Porém, a denominação do cargo foi alterada para “agente de segurança socioeducativa” através da Lei nº 7.694, de 22 de setembro de 2017. A mudança do termo procurou atender ao duplo objetivo

sancionatório-educativo da função. O trabalho do agente de segurança socioeducativa do DEGASE é sistematizado e regulamentado pelo Regimento Interno da instituição, Decreto nº 46.525, de 13 de dezembro de 2018, e pelo Plano Operacional de Segurança Socioeducativa do DEGASE, Portaria DEGASE nº 853, de 24 de julho de 2020. Em linhas gerais, os agentes de segurança socioeducativa atuam na segurança interna dos Centros de Atendimento Socioeducativo, em todo o espaço de trânsito dos adolescentes. Realizam o deslocamento e o acompanhamento dos socioeducandos na execução das atividades, zelando pela sua segurança e estabelecendo um disciplinamento. Eles devem evitar qualquer forma de violência contra os socioeducandos e fazer uso protetivo da verbalização e da força, obedecendo aos princípios da legalidade, necessidade, proporcionalidade e conveniência (RIO DE JANEIRO, 2020). A segurança socioeducativa, principal função deste profissional, compreende, portanto, ações de intervenção, diante de situações de crise, mas, sobretudo, ações de prevenção, que devem contribuir para a concretização dos objetivos e fundamentos pedagógicos das medidas socioeducativas, para o respeito aos direitos humanos, para a convivência institucional organizada e para a garantia de direitos.

Degase - Departamento Geral de Ações Socioeducativas: s.m.

O Departamento Geral de Ações Socioeducativas (Degase) é o órgão do governo do Estado do Rio de Janeiro responsável por promover a Socioeducação, executando as medidas judiciais de privação e restrição de liberdade, com a responsabilidade de acautelar, tratar e atender os adolescentes autores de ato infracional, em conformidade com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Constituição Federal de 1988. Vinculado à

Secretaria de Educação e à Secretaria de Segurança Pública, é parte integrante do Sistema de Garantia de Direitos das Crianças e dos Adolescentes, operando em articulação com diferentes setores das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, no sentido de promover e garantir a efetivação dos direitos humanos e a proteção integral da criança e do adolescente, em particular, do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. Ao Degase cabe, de acordo com o Decreto nº47.923, de 17 de janeiro de 2021, atuar em conjunto com órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública, Segurança Pública e Assistência Social, no atendimento inicial ao adolescente a quem se atribua autoria de ato infracional, prevenir a ocorrência de ameaça ou violação de direitos e resguardar a integridade física e mental do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa (RIO DE JANEIRO, 2021). A criação do Degase, por meio do Decreto nº18.493, de 26 de janeiro de 1993, insere-se diretamente em uma política de reestruturação e de descentralização político-administrativa proposta pela CF (1988) e pelo ECA (1990), quando órgãos municipais e estaduais assumem a responsabilidade pela implementação, execução e fiscalização das políticas públicas de atendimento às crianças e aos adolescentes. Com isso, foram extintos, no início dos anos 90, os organismos federais de execução: a FUNABEM (Fundação Nacional do Bem-estar do Menor) e a FCBIA (Fundação Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência). A crítica central ao atendimento promovido pela FUNABEM, cuja execução dos serviços era mediada pelas Fundações Estaduais de Bem-estar do Menor (FEBEM's), era a de que esse sistema produzia isolamento e segregação. Assim, no contexto de redemocratização da sociedade brasileira, surge o Degase, em consonância com a doutrina de proteção integral preconizada pelo ECA. Com a construção do Sistema Nacional de Atendimento So-

cioeducativo (SINASE), aprovado pela Resolução nº119, de 11 de dezembro de 2006, do CONANDA, e instituído pela Lei nº12.594, de 18 de janeiro de 2012, houve uma reconfiguração da gestão e da execução do atendimento ao adolescente autor de ato infracional. O SINASE passou a orientar os sistemas socioeducativos brasileiros, entre eles o Degase. A partir de uma nova reestruturação física, política e administrativa, em 2007, a instituição passa a se denominar “Novo Degase”. Desde 2008, com o Decreto nº41.334, o Degase foi vinculado à Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), atendendo à deliberação do Conselho Estadual de Defesa da Criança e do Adolescente, de 16 de abril de 2003. Nesse contexto, a partir da década de 2010, novas produções conceituais são elaboradas, com destaque para o Plano de Atendimento Socioeducativo do Rio de Janeiro, oficializado pelo Decreto nº42.715, de 23 de novembro de 2010. Também neste período de reordenamento institucional, a Escola Socioeducativa, criada em 2001, foi reinaugurada pelo Decreto de nº41.482, de 18 de setembro de 2008, e passou a ser chamada Escola de Gestão Socioeducativa Professor Paulo Freire. Com papel importante nos projetos institucionais, atualmente é responsável pelo aperfeiçoamento profissional e a formação continuada dos funcionários do DEGASE, na perspectiva dos Direitos Humanos. Atualmente, o Regimento Interno do DEGASE, fundamentado pelo Decreto nº46.525, de 13 de dezembro de 2018, considerando marcos legais como o ECA (1990), a Lei do SINASE (2012) e o Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro (2014), normatiza a organização e o funcionamento do órgão e estabelece os parâmetros de gestão para a criação dos regimentos internos dos seus centros de atendimento socioeducativo. Ao todo, são 26 unidades socioeducativas, sendo 16 destinadas à medida socioeducativa de semiliberdade, denominadas de Centro de Recursos Integrados de Atendimento

ao Adolescente (CRIAAD), e 10 unidades destinadas ao acolhimento, à medida socioeducativa de internação e/ou à internação provisória, chamadas de Centro de Socioeducação (CENSE). Além de serem diferenciados por programas de execução, segundo o art. 195 do Regimento, os Centros de Atendimento Socioeducativo devem elaborar o Projeto Político Pedagógico, respeitando as diretrizes dos documentos institucionais e de toda a legislação vigente. Um dos aspectos importantes a ser considerado pelas unidades no trabalho socioeducativo é o princípio da educação integral, que compreende a pessoa em suas dimensões cognitiva, afetiva, ética e corporal, contemplando, além da escolaridade e da profissionalização, o desenvolvimento das práticas artísticas, culturais, esportivas e de lazer, além de oportunizar a leitura crítica da realidade (RIO DE JANEIRO, 2018, art. 52). Tal princípio apoia-se claramente na concepção da socioeducação, consolidada por ações articuladas e pedagógicas ligadas às medidas socioeducativas. O Regimento Interno do Degase trata dos objetivos e dos princípios do atendimento socioeducativo, das especificidades das medidas socioeducativas, do Prontuário de Atendimento Socioeducativo (PAS) e do Plano Individual de Atendimento (PIA). Inserido na Lei do SINASE (2012), o PIA é um instrumento pedagógico de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas junto ao socioeducando. No ano de 2021, a estrutura básica organizacional do Degase foi alterada e consolidada pelo Decreto nº47.923, considerando, entre outros, a modernização e a adequação das Unidades Administrativas no âmbito da instituição. Contudo, foram mantidos os valores e princípios do Degase preconizados pelo Regimento, entre eles a defesa e a garantia dos direitos fundamentais e a proteção integral do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade ou de internação.

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente: s.m.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº8.069, de 13 de julho de 1990, é um instrumento normativo que contempla os direitos das crianças e adolescentes no Brasil e estabelece a doutrina da proteção integral, que os considera como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento e com prioridade absoluta. A adoção dessa doutrina contrapõe-se ao paradigma da situação irregular presente no Código de Menores, Lei nº6.697, de 10 de outubro de 1979, historicamente relacionado a um passado de controle e de exclusão social. O ECA, ao contrário, afirma o valor intrínseco da criança e do adolescente como seres humanos e reconhece a situação de vulnerabilidade, que os torna dignos de proteção integral por parte da família, da sociedade e do Estado. A doutrina da proteção integral expressa no art. 1º do ECA traduz o art. 227 da Constituição Federal de 1988. Durante o processo de redemocratização do Brasil, na década de 80, diversos movimentos e organizações sociais em defesa da infância articularam-se para a elaboração do artigo 227, aprovado por unanimidade pela Constituinte de 1988. Assim, o Estatuto, apoiando-se também na Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, de 1989, regulamenta o artigo 227, que assegura a todas as crianças e adolescentes, indistintamente, o exercício pleno da cidadania. Fruto de construção coletiva, através da articulação de movimentos sociais, agentes do campo jurídico e políticas públicas, o ECA é, portanto, fundado a partir de três eixos básicos: criança e adolescente são sujeitos de direitos; afirmação peculiar de pessoa em desenvolvimento, logo sujeita a uma legislação especial; prioridade absoluta na garantia de direitos fundamentais. Tais pilares estão dispostos logo na primeira parte do documento e são reforçados nas orientações da segunda parte, em uma seção especial. Sistemáticamente, o ECA é organizado em dois mo-

mentos. No primeiro, cujas determinações têm um caráter geral, o Estatuto apresenta as disposições preliminares e trata dos direitos fundamentais e da prevenção. Em seu art. 2º, para os efeitos da Lei, considera criança a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos. Nos cinco capítulos do Título II (art. 7º ao 69º), evidencia seus direitos: i) à vida e à saúde; ii) à liberdade, ao respeito e à dignidade; iii) à convivência familiar e comunitária; iv) à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; v) à profissionalização e à proteção ao trabalho. E no preceito sobre a prevenção, no art. 70, preconiza que é dever de todos prevenir a ameaça e a violação dos direitos da criança e do adolescente e que os Órgãos Públicos devem atuar de forma articulada na elaboração e na execução de políticas e ações destinadas a coibir o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, difundindo também formas não violentas de educação. A Parte Especial corresponde ao segundo momento do ECA e trata da Política de Atendimento, das Medidas de Proteção, da Prática de Ato Infracional, das Medidas Pertinentes aos Pais ou Responsável, do Conselho Tutelar, do Acesso à Justiça e dos Crimes e das Infrações Administrativas. Em síntese, o Estatuto estabelece diretrizes das políticas de atendimento, bem como disposições gerais para apuração de ato infracional e o estabelecimento, no art. 112, de medidas socioeducativas (advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade; internação em estabelecimento educacional; qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI, como orientação, apoio e acompanhamento temporários), descrevendo a forma de aplicação de cada uma delas. Ademais, reforça que as medidas socioeducativas devem ser executadas em uma articulação do conjunto das políticas setoriais direcionadas aos adolescentes em atendimento socioeducativo. Outro destaque no documento são os princípios que regem as medidas

de proteção, em consonância com os direitos humanos e a doutrina da proteção integral, além da criação dos conselhos de direitos, dos conselhos tutelares e dos fundos geridos por esses conselhos, estabelecendo, mais uma vez, diálogos entre Estado e sociedade na operacionalização das políticas para crianças e adolescentes. Após um pouco mais de três décadas de vigência, o ECA se mantém como uma legislação avançada e atualizada. Entre as leis que alteraram o documento de 1990 estão: a Lei que instituiu o SINASE, nº12.594/2012, que regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; a Lei Menino Bernardo, nº13.010/2014, que determina o direito da criança e do adolescente de serem educados sem o uso de castigos físicos; a Lei da Primeira Infância, nº13.257/2016, voltada às especificidades da primeira infância, visando à garantia de seu desenvolvimento integral; e a Lei que institui a Escuta Especializada, nº13.431/2017, que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. Sendo assim, o Estatuto da Criança e do Adolescente adota a doutrina da proteção integral, que reconhece a criança e o adolescente como cidadãos em desenvolvimento, garante a estes a mais absoluta prioridade no acesso às políticas sociais e estabelece medidas de prevenção, uma política especial de atendimento e um acesso digno à Justiça.

Educação social: s. f.

A educação social é uma área de atuação pedagógica ampla, que engloba a educação escolar e a não escolar, a educação formal, a não formal e a informal, em um processo dinâmico e dialógico de intervenção contra as desigualdades sociais. Entre seus campos de atuação estão: educação de jovens e adultos, educação popular, educação comunitária, educação cidadã, educação ambiental, educa-

ção rural, educação em saúde, educação para o trabalho etc. Preocupa-se, particularmente, com a família, a juventude, a criança e o adolescente, o tempo livre e a ação social. Além disso, abrange a inclusão digital, a segurança alimentar e social, o desenvolvimento local, a convivência social (gestão de conflitos), a acessibilidade urbana, entre outros. Toda essa abrangência fez a pedagogia social consolidar-se, nas últimas décadas, como arcabouço teórico que fundamenta epistemologicamente as práticas da educação social. Esta é objeto da pedagogia social, que teve origem na Europa e responde ao imperativo do Art. 205 da constituição brasileira, da educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Segundo a LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a educação “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996). Por isso mesmo, a dimensão prática da educação social sempre foi intensa no Brasil, sobretudo nos anos 1980 e 1990, como consequência da crise econômica naquele período de redemocratização política. Por outro lado, a sistematização teórica da pedagogia social no Brasil encontrou respaldo em estudos que se aprofundam a partir dos Congressos Internacionais de Pedagogia Social que ocorreram na Universidade de São Paulo nos anos de 2006, 2008 e 2010. Desde então, no Brasil, a concepção de pedagogia social crítica é defendida, partindo de teorias que fundamentam práticas orientadas à população socialmente excluída, com destaque para a teoria pedagógica de Paulo Freire. Desse modo, o objetivo da educação social é fazer com que o sujeito reconheça seus direitos e deveres, entre eles o direito à escola formal e ao acesso a oportunidades de educação não formal, o direito à emancipação, combinando reflexão e ação, teoria e prática,

conscientização e transformação. Nesse sentido, a educação social é um direito de todos, porém, volta-se, especialmente, para o sujeito em condição de vulnerabilidade. Tem como finalidade a superação de desigualdades sociais por meio de uma pedagogia da autonomia de segmentos socialmente excluídos e marginalizados, tais como a população de rua, crianças e adolescentes em situação de drogadição, apenados, comunidades indígenas e quilombolas, entre outros. Ou seja, o conceito de educação social relaciona-se a uma perspectiva de educação como um processo de desenvolvimento humano. Essa compreensão, por sua vez, desdobra-se para a socioeducação e para as medidas socioeducativas, fortemente orientadas para o desenvolvimento do potencial dos jovens.

Famílias: s.f

Família é um conceito polissêmico, com uma pluralidade de tipos familiares existentes no mundo atual. Com a instauração da dignidade da pessoa humana, a família deixou de ser considerada como núcleo econômico, patrimonial e de reprodução para constituir-se sob a vertente afetiva, guardada por princípios constitucionais. O termo família foi difundido por uma extensão temporal difícil de ser determinada, porém, é significativa a noção de que, na história da humanidade, povos de diferentes etnias sempre se uniram e criaram vínculos com diversos objetivos, seja pelo instinto de perpetuação da espécie ou o desejo de não viver só. Muitos foram os modelos de organização familiar existentes, seguindo ordens, diretrizes, doutrinas, costumes e práticas culturais específicas de cada grupo, que estabelecia suas próprias regras de convivência íntima. Assim, o conceito de famílias jamais ficou estagnado, mantendo-se em contínua e gradual transformação. Na sociedade contemporânea, a concepção

de família é pluralizada, substituindo o modelo tradicional da família parental e patriarcal, formada pelo casamento entre um homem e uma mulher, exposto na própria Constituição Brasileira de 1988. A ampliação desse conceito permite o reconhecimento de várias entidades familiares, entre elas a família homoafetiva e a filiação socioafetiva. Legalmente, houve, no Brasil, avanços através, sobretudo: do Código Civil de 2002, ainda com restrições; da Lei Maria da Penha, nº 11.340/ 2006, ao admitir a parentalidade legal ou admitida; e de decisões mais recentes do STF, como a ADI nº 4277 e a ADPF nº 132, que reconheceram, em 2011, o direito ao estabelecimento de união estável por casais do mesmo sexo. Nesse novo cenário, a característica fundamental do conceito de família passa a ser a lógica da convivência afetiva. Desse modo, os grupos familiares, atualmente, devem ser compreendidos pelos laços de afetividade que os une. As famílias se organizam de forma cada vez mais complexa e plural nas suas estruturas, sem perder de vista que são compostas por indivíduos aptos a mudanças constantes e contínuas.

Justiça Restaurativa: s.f.

Restaurar significa reparar, restabelecer ou recuperar o que foi perdido. Nesse sentido, a Justiça Restaurativa é um modelo consensual, participativo e dialógico de Justiça penal, que objetiva, antes da punição, a emancipação dos afetados pelo delito, através da reparação à vítima pelos danos sofridos, da ressocialização do ofensor e da reconstrução dos laços sociais rompidos. De construção teórica em desenvolvimento, o conceito de Justiça Restaurativa origina-se da vitimologia e do abolicionismo penal, fundamentando seus princípios e valores em uma nova acepção de Justiça, que confronta os elementos repressivos, seletivos e estigmatizantes do sistema criminal e vislumbra a dimensão humana

do delito. O termo foi utilizado pela primeira vez por Albert Eglash, em 1977, que considerou a existência de três modelos de Justiça: a retributiva, centrada na punição; a distributiva, pautada na reeducação; e a restaurativa, orientada para a reparação dos danos. A proposta restaurativa critica o modelo de Justiça penal punitiva, cuja pena por excelência é a prisão, porém não pretende substituí-lo. Ela amplia o círculo de interessados no processo para além do Estado e do ofensor, incluindo também, conforme as disponibilidades, as vítimas e os membros da comunidade. Ou seja, prioriza “processos colaborativos e inclusivos e, na medida do possível, desfechos que tenham sido alcançados por consenso, ao invés de decisões impostas” (ZEHR, 2017, p. 42).

No Brasil, a Resolução 225, de 31 de maio de 2016, do Conselho Nacional de Justiça, é referência nacional para a consolidação de práticas restaurativas como uma alternativa e como um novo paradigma de Justiça penal. A normativa dispõe, em seu artigo 1º, que a

Justiça Restaurativa constitui-se como um conjunto ordenado e sistêmico de princípios, métodos, técnicas e atividades próprias, que visa à conscientização sobre os fatores relacionais, institucionais e sociais motivadores de conflitos e violência”, através do qual “os conflitos que geram dano, concreto ou abstrato, são solucionados de modo estruturado (BRASIL, 2016, s/p).

A estrutura conta com a participação de todos os envolvidos no fato danoso, da comunidade e de facilitadores que atuam como coordenadores das práticas restaurativas. Tal Resolução está em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº8.069/1990, e com o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

(SINASE), Lei nº12.594/2012, devendo o cumprimento das medidas socioeducativas e do Plano Individual de Atendimento (PIA) pautar-se na Justiça restaurativa. No contexto do sistema de garantias e de direitos para crianças e adolescentes, a Justiça restaurativa representa uma forma de aplicação dos princípios constitucionais referentes à proteção especial, apresentando-se também como resposta prioritária à Socioeducação. Desse modo, a Justiça restaurativa pretende ser uma alternativa complementar à Justiça penal, não uma substituta do modelo tradicional, pautado no retributivismo. Na atualidade, ela vem sendo reconhecida como uma alternativa humanizada de pacificação social, fortalecendo o diálogo e o protagonismo na resolução de conflitos.

Juventudes: s.f.

Juventude é um conceito polissêmico, de caráter interdisciplinar, cuja pluralidade manifesta-se pelas distintas realidades históricas, sociais e culturais da condição juvenil. São tantas juventudes quanto são os contextos relacionados, principalmente, às dimensões: etária, estabelecida por órgãos oficiais do Estado e por entidades internacionais, com variações a partir dos indicadores utilizados; biológica, que diz respeito às transformações no corpo do indivíduo e aos ciclos da vida, desde a infância, passando pela adolescência, juventude e idade adulta; social, marcada pelo comportamento do indivíduo, de gradação entre a imaturidade infantil e o exercício da vida adulta, investido de responsabilidade social; e cultural, que pertence a relações mais complexas na constituição de diferentes identidades, associadas a diversos espaços, classes sociais, contextos político-ideológicos etc. A juventude não deve, portanto, ser compreendida apenas pelo critério de idade ou de transformações físicas e psicológicas, mas também em uma perspectiva da diversidade, com

base em condições geográficas, sociais, culturais, étnicas, de gênero etc., que ganham contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos em diferentes contextos histórico-sociais. Sob uma perspectiva histórica, juventude é uma categoria produzida pela sociedade moderna ocidental, sobretudo a partir dos séculos XVIII e XIX, quando a classificação, a normatização e a hierarquização eram práticas indispensáveis ao ordenamento social. Nesse caso, há uma tentativa de homogeneização dos jovens, como forma de controle. Apenas no século XX a juventude é reconhecida na sua pluralidade, explicitada na medida em que os jovens são reconhecidos como sujeitos políticos para a sociedade. Segundo Pierre Bourdieu (1983), é preciso atentar para os diferentes contextos e condições sociais aos quais os jovens estão inseridos, considerando sua participação efetiva nos grandes temas mundiais e nas transformações sociais contemporâneas. No Brasil, Abramo (2008), a partir da pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira”, de 2003, destaca enfoques possíveis sobre a juventude no país: a dimensão política dos jovens como sujeitos que protagonizam novos espaços de luta; as demandas específicas, sobretudo de políticas sociais, dos jovens, em um recorte demográfico; os jovens como sujeitos de direitos, compreendendo-os em sua singularidade e complexidade. Dez anos depois da pesquisa, a criação do Estatuto da Juventude, Lei nº12.852/2013, que considera jovens pessoas com idade entre 15 e 29 anos, é um marco no âmbito da política pública de expansão da cidadania dos jovens. O documento reconhece o papel da juventude no desenvolvimento do país e entre os direitos garantidos estão: participação social e política, profissionalização, diversidade e sustentabilidade. Os estudos sobre a juventude apontam, portanto, para a necessidade de se considerar a pluralidade das culturas juvenis. As juventudes são pensadas como processos plurais de socialização, por meio

de experiências cotidianas, individuais e coletivas, em diferentes contextos, o que leva os jovens a atuarem como sujeitos políticos da sociedade.

Mediação social: s.f.

A mediação social é um processo de criação e de recriação do laço social e de regulação de conflitos da vida cotidiana, na qual um terceiro, chamado mediador, de forma imparcial e independente, pretende auxiliar pessoas ou instituições a melhorar uma relação ou a regulamentar um conflito que as opõe, por meio da organização de mudanças. Ela é a mediação para a solução de conflitos com o conceito ampliado, por ser capaz de lidar com os conflitos sociais de forma sistêmica, ou seja, levando em conta todos os aspectos que os envolvem e tratando-os com maior efetividade. Nesse sentido, a mediação social é considerada instrumento para a cidadania, tendo em vista o objetivo de tornar o cidadão mais participativo e corresponsável pela vida em comunidade (BELEZA, 2009). A mediação, prática milenar em diferentes culturas e comunidades, foi formalmente institucionalizada no século XX, sendo utilizada significativamente nas últimas décadas como forma de “alcançar um acordo mutuamente aceitável” entre partes em disputa (BUSH; FOLGER, 2006). Contudo, a partir da década de 1980, os franceses pensaram um modelo de mediação inspirado na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, que valoriza a igualdade entre as partes, em detrimento da simples solução de conflito. Jean-François Six, considerado o precursor da mediação na França, organizou duas categorias de mediação: a mediação institucional, realizada por mediadores funcionários de instituições, com o objetivo de restaurar o diálogo entre usuários e instituições; e a mediação cidadã, realizada por mediadores ligados a grupos sociais organizados, com

o objetivo de auxiliar o uso de recursos das próprias partes para encontrarem soluções de forma autônoma. Em linhas gerais, a mediação social pertence ao campo da mediação cidadã, na qual o mediador contribui para a restauração dos laços sociais por meio da acolhida, da escuta, da orientação, da informação e do restabelecimento da comunicação entre pessoas e entre pessoas e instituições (PETITCLERC, 2002, apud BELEZA, 2009). De caráter interdisciplinar, o processo de mediação não se limita exclusivamente à resolução de conflitos, mas também às funções de criação e restauração do vínculo social e à prevenção do próprio conflito. Entre as áreas que utilizam a mediação como metodologia estão a jurídica e a pedagógica. No Brasil, a mediação judicial está prevista na Lei nº13.140, de 2015, do Novo Código de Processo Civil, que trata das alternativas pacíficas de resolução de conflitos, também conhecidas como ADRs (*Alternative Dispute Resolution*) ou, em sua tradução literal, “Resolução Alternativa de Disputas”. Já no campo da Educação, o diálogo reflexivo sobre a realidade, voltado para a responsabilidade social e política, torna-se mediação educativa. De qualquer modo, em todos os campos de atuação, a retomada do diálogo é a estratégia-chave para um processo dialético de ajuste entre as partes envolvidas. Além de dialógica, a mediação social tem função participativa e pacificadora. Tais funções correspondem aos objetivos principais de: facilitar a comunicação na sociedade; ajudar a desenvolver e a fortalecer os vínculos sociais; contribuir para a integração de segmentos socialmente excluídos e marginalizados; contribuir para o controle e a prevenção da violência (FRANÇA, 2000, apud BELEZA, 2009). Dessa forma, o mediador social promove o diálogo para a cidadania, favorecendo o reconhecimento e o acesso aos direitos.

Medida socioeducativa: s.f.

Prevista pelo artigo 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº8.069/1990, a medida socioeducativa é uma ação pedagógica intencional aplicada quando um ato infracional atribuído a adolescente de 12 a 18 anos é comprovado. Segundo o ECA, crianças e adolescentes são inimputáveis, ou seja, não recebem pena diante de infração cometida, contudo, neste caso, ao menor em conflito com a lei e seus familiares cabe a aplicação de medidas de proteção e ações socioeducativas. Pautadas na socioeducação, estas asseguram aos adolescentes autores de atos infracionais seus direitos fundamentais, através de práticas educativas de formação da cidadania em consonância com ações de escolarização formal. Em códigos anteriores, a garantia de direitos postulada pelo ECA não estava presente. Pois a doutrina da proteção integral, que reconhece crianças e adolescentes como sujeitos de direito, surge apenas a partir do estatuto de 1990. No Código de Melo Matos, de 1927, as medidas eram distinguidas como de proteção, para jovens abandonados, e de reforma, para jovens em conflito com a lei, também chamados, na época, de delinquentes. Já no Código de Menores, de 1979, destacava-se a perspectiva coercitiva e sancionatória nas medidas nomeadas apenas de proteção. Ou seja, o termo socioeducativo associado às medidas é novidade no ECA, com vistas a equilibrar o conteúdo jurídico-sancionatório e o ético-pedagógico. A partir dos princípios, concepções e objetivos estruturados no ECA, o Poder Judiciário passou a aplicar medidas socioeducativas, cujo cumprimento é regulamentado pela lei 12.594, de janeiro de 2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Em linhas gerais, o ECA e o SINASE estabeleceram seis medidas socioeducativas, subdivididas em: advertência, reparação de danos, prestação de ser-

viços à comunidade e liberdade assistida, medidas de meio aberto, isto é, são executadas com os adolescentes em liberdade; semiliberdade, medida de restrição de liberdade; e internação, medida privativa de liberdade. Elas têm como objetivos gerais: I- a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional; II- a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais; e 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, 1990; BRASIL, 2012) Tais objetivos exigem estratégias intersetoriais para a execução das medidas socioeducativas. As medidas de meio aberto são de responsabilidade do município, enquanto as medidas de semiliberdade e internação são executadas em adolescentes que estão sob a tutela do Estado. Para o ECA, as medidas de restrição e privação de liberdade devem ser aplicadas em caráter de excepcionalidade e brevidade. Entre as instituições estaduais responsáveis pelas medidas de semiliberdade e internação está o DEGASE, no Rio de Janeiro. Esta e todas as instituições de execução das medidas são orientadas pelo Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2013) e articuladas com o Sistema de Garantia de Direitos, órgãos setoriais das políticas públicas e sociais e órgãos de execução de medidas judiciais. As ações articuladas e em rede viabilizam a possibilidade de exercer influência sobre a vida dos adolescentes, mediar reflexões sobre sua identidade e favorecer a elaboração de uma trajetória que considere o pacto de convivência com o coletivo. As medidas socioeducativas são, portanto, ações ligadas a uma política de socioeducação, para que garantam direitos, interrompam a trajetória infracional e permitam aos adolescentes a inclusão social, educacional, cultural e profissional.

SINASE: s.f.

O SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo) é a política pública de regulamentação do cumprimento das medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente/1990, que substituiu o paradigma da situação irregular presente no Código de Menores/1979 pela doutrina de proteção integral. Instituído pela Lei nº12.594/12, corresponde a um conjunto de princípios, regras e critérios articulados, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que abrange a execução de determinada medida socioeducativa. Esse sistema nacional inclui, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, além de todas as políticas, planos e programas específicos de atenção ao adolescente em conflito com a lei. (BRASIL, 2012; COSTA; CORREIA; FRASSETO, 2014). A construção do SINASE foi aprovada em 2006 pelo CONANDA (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente), através da resolução nº119. Após amplo diálogo nacional entre vários atores do sistema de garantias de direitos, a partir de marcos legais como a Constituição Federal, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e o Estatuto da Criança e do Adolescente, esta resolução de 2006 e a Lei Federal de 2012 consolidaram a iniciativa para normatizar a atuação dos organismos em torno do atendimento socioeducativo. Em linhas gerais, a Lei do SINASE dispõe sobre os objetivos das medidas socioeducativas a partir do ECA, conceitua o programa de atendimento, unidade e entidade de atendimento, define as competências da União, dos Estados e dos Municípios e estabelece o plano de atendimento socioeducativo a ser desenvolvido. Em seu art. 8º, determina que “os Planos de Atendimento Socioeducativo deverão, obrigatoriamente, prever ações articuladas nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura,

capacitação para o trabalho e esporte, para os adolescentes atendidos”, o que corresponde a uma articulação entre diferentes setores das esferas públicas e sociais, com a finalidade de desenvolver ações e políticas integradas para a garantia dos direitos constitucionais. Além disso, a Lei regulamenta os deveres concernentes aos programas de atendimento: meio aberto e de privação de liberdade. O SINASE reforça as dimensões pedagógicas das medidas socioeducativas, dando relevância às medidas em meio aberto. Ressalta, inclusive, o caráter de brevidade e de excepcionalidade na aplicação das medidas privativas de liberdade (semiliberdade, internação provisória e internação) e destaca que o cumprimento destas medidas, além da prestação de serviços à comunidade e a liberdade assistida, dependerá do Plano Individual de Atendimento (PIA), ferramenta de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente. Nesse sentido, o Sistema inova também nos mecanismos de gestão, ao ampliar fontes de financiamento, apresentar as competências das esferas de governo e criar um sistema de avaliação para acompanhar e padronizar a gestão de atendimento socioeducativo. Ademais, explicita os direitos dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, assegurando atendimento individualizado, e dispõe sobre a atenção à saúde, a inclusão nos sistemas públicos de ensino e a capacitação para o trabalho. Tais regras e critérios estão em consonância com os princípios do SINASE, entre eles: respeito aos direitos humanos; responsabilidade solidária da família, da sociedade e do Estado pela promoção e a defesa dos direitos de crianças e adolescentes; e adolescente como pessoa em situação peculiar de desenvolvimento, sujeito de direitos e responsabilidades. Enfim, a política do SINASE busca modificar o atendimento historicamente pautado na repressão e no controle social, destacando o caráter sócio-pedagógico do atendimento a adolescentes em conflito com a lei.

Sistema de garantia de direitos: s.f.

Compreende-se por sistema de garantia de direitos uma articulação lógica entre diferentes setores, nas diversas instâncias da sociedade e do poder estatal, com a finalidade comum de desenvolver ações integradas para a garantia dos direitos. Na perspectiva de sistema, a organização das ações governamentais e da sociedade é construída a partir do princípio da transversalidade, que conjuga transversal e intersetorialmente as normativas legais, as políticas e as práticas. Assim, apoiada em uma clara definição dos diferentes papéis dos atores sociais, é tecida uma rede relacional propositalmente articulada entre os sujeitos que operam as ações nas várias instâncias e instituições desse sistema, em face da garantia dos direitos. No Brasil, a aprovação da Constituição de 1988 inaugurou, para a sociedade brasileira, um novo paradigma de reconhecimento efetivo dos direitos consagrados. Entre os sistemas de garantias de direitos oficializados no país estão o Sistema Único de Saúde (SUS), o Sistema Único da Assistência Social (SUAS) e o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA). Em relação ao SGDCA, em 1990, através da lei complementar do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), são inseridos no texto constitucional princípios e diretrizes dos direitos da criança e do adolescente preconizados na Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas, de 1989. O ECA adota a doutrina da proteção integral, acolhendo a criança e o adolescente, em condição de desenvolvimento, como sujeitos de Direito; além disso, a garantia dos direitos passa a ser de responsabilidade compartilhada pelo Estado, pela família e pela sociedade. Sujeitos de fiscalização e de controle civil e estatal, estes atuam de forma coletiva, em uma rede de atendimento que integra o Sistema de Garantia dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes (SGDCA). Ideia for-

jada de maneira participativa, com vistas a operacionalizar os direitos das crianças e adolescentes no Brasil, o SGDCA é normatizado pelo CONANDA, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, órgão no qual governo e sociedade, de forma paritária, formulam políticas públicas, decidem sobre recursos e fiscalizam ações executadas pelo poder público, entre outras ações. Segundo o CONANDA, na resolução nº 113: Art. 1º O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil na aplicação dos instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal. § 1º Esse sistema articular-se-á com todos os sistemas nacionais de operacionalização de políticas públicas, especialmente nas áreas de saúde, educação, assistência social, trabalho, segurança pública, planejamento, orçamentária, relações exteriores e promoção da igualdade e valorização da diversidade. (CONANDA, 2006) Além disso, a resolução destaca que o SGDCA tem a finalidade de promover, defender e controlar a efetivação integral de todos os direitos da criança e do adolescente (direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, coletivos e difusos). Trata-se de um sistema estratégico, sustentado em três eixos de atuação: i) defesa, caracterizado pela garantia de acesso à justiça e à proteção jurídico-social; ii) promoção dos direitos, em que a política de atendimento se dá de modo transversal, com vistas à promoção dos direitos humanos; e iii) controle da efetivação dos direitos, como espaço para o acompanhamento, avaliação e monitoramento dos mecanismos de promoção e defesa dos direitos. Ou seja, a estrutura do SGDCA deve promover ações que viabilizem a prioridade do atendimento à infância e à adolescência em qualquer situação. Em linhas gerais, a garantia, disposição para concretizar e assegurar o

direito, é executada pelas ações e articulações dos sujeitos integrantes de um sistema de garantia de direitos.

Socioeducação: s.f.

Situada no vasto campo da educação social, a socioeducação apoia-se na concepção de uma educação pautada na afirmação e na consolidação dos direitos humanos, com compromisso com a emancipação e a autonomia do sujeito, em sua relação com a sociedade. Ela tem como objetivo principal o desenvolvimento de competências capazes de auxiliar pessoas, especialmente adolescentes autores de atos infracionais, a romperem e superarem condições de violência, de pobreza e de marginalidade que caracterizam sua exclusão social. Originalmente, o termo surgiu, em sua forma adjetiva, no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº8069/1990, no artigo 112, quando prevê as medidas socioeducativas a serem aplicadas no caso comprovado de ato infracional atribuído ao adolescente de 12 a 18 anos. A novidade do ECA foi distinguir medida de proteção de medida socioeducativa, transformando o adolescente autor de ato infracional em sujeito de direitos. Documentos anteriores, como o Código de Melo Matos (1927) e o Código de Menores (1979) falam apenas em medidas, sem nenhuma referência à socioeducação. Foi a partir da década de 80, durante os debates que levaram à criação do ECA, que o pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa expôs o conceito de socioeducação, retirado do Poema Pedagógico do ucraniano Anton Makarenko. No contexto de redemocratização do país, para Gomes da Costa, “assim como existe educação geral e educação profissional, deve existir socioeducação no Brasil, cujo objetivo é preparar os jovens para o convívio social” (COSTA, 2006, p. 57). Isto é, o conceito de socioeducação substitui o paradigma punitivista vigente até então por outro fundamentado em práticas educativas de

formação da cidadania em consonância com ações de escolarização formal. A socioeducação, na qualidade de política pública, volta-se, essencialmente, para os adolescentes e jovens que tiveram seus direitos violados ou que violaram direitos pelo cometimento de infrações. Em 2006, a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), em parceria com o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), oficializa a utilização do conceito com a publicação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). A lei 12.594/2012, que institui o SINASE, regula a execução das medidas socioeducativas destinadas aos adolescentes autores de atos infracionais, em todo território nacional. A concepção de socioeducação é, portanto, consolidada por ações articuladas e pedagógicas ligadas às medidas socioeducativas. Relaciona-se a um conjunto de programas, serviços e ações desenvolvidos a partir da articulação entre práticas educativas, demandas sociais e direitos humanos, com o objetivo de mobilizar, nos adolescentes, novos posicionamentos críticos, sem, contudo, romper com regras éticas e sociais vigentes.

Referências

ABDALLA, J. F. S. *Aprisionando para educar adolescentes em conflito com a lei: memória, paradoxos e perspectivas*. 2013. 307f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

ABDALLA, J. F. S.; VELOSO, B. R.; VIDAL, L. *Justiça restaurativa em instituição de privação de liberdade para jovens*. In: ABDALLA, J. F. S.; VELOSO, B. R.; BARBOSA, M. (orgs.) *Ações socioeducativas: sistema de garantia de direitos e justiça restaurativa*. Rio de Janeiro: Novo Degase, 2018. p. 143-157.

ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. M. (orgs.) **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2008.

ALMEIDA, T. Mediação de conflitos: um meio de prevenção e resolução de controvérsias em sintonia com a atualidade. In: CUNHA, J.R. **Poder judiciário: novos olhares sobre gestão e jurisdição**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010. p. 177-212.

AMIM, A. R. Evolução histórica do direito da criança e do adolescente. In: AMIM, A. R. et al. **Curso de direito da criança e do adolescente: aspectos teóricos e práticos**. 12. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019. p. 49-61.

BAPTISTA, M. V. Algumas reflexões sobre o sistema de garantia de direitos. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n.109, p.179-199, jan/mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/478ZwRHWkjkz7G-9ZYd4p7yP/> lang=pt Acesso em mar 2022.

BARBOSA, M. Agente socioeducativo. In: ABDALLA, J. F. S.; VELOSO, B. R.; VARGENS, P. (orgs.) **Dicionário do Sistema Socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro**. [recurso eletrônico] Rio de Janeiro: Novo DEGASE, 2016. p. 34-38.

BARROS, N. V. (org.). **Famílias no DEGASE: retratando o projeto de pesquisa**. Rio de Janeiro: Gramma, 2020.

BELEZA, F. T. A mediação social como instrumento de participação para a realização da cidadania. 2009. 137f. Dissertação (Mestrado em Política Social). Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

BEZERRA, S. C. Estatuto da Criança e do Adolescente: marco da proteção integral. In: LIMA, C. A. (Coord.) et al. **Violência faz mal à saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

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

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: diretrizes e eixos operativos para o SINASE. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013.

BRASIL. Lei nº 12852, de 05 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Brasília, Presidência da República, 2013.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 1990. Última edição atualizada em 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente> Acesso em abr 2022.

BRASIL. Resolução nº 119, de 11 de dezembro de 2006. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. Brasília/DF: CONANDA, 2006.

BUSH, R. A.; FOLGER, J. P. **La promesa de mediación**. Buenos Aires: Granica, 2006.

CABRAL, Edson Araújo (Org.). **Sistema de Garantia de Direitos: um caminho para a proteção integral**. Recife, Centro Dom Helder Câmara de Estudos e Ação Social, CENDHEC, 1999.

CALIMAN, G. Pedagogia Social no Brasil: evolução e perspectivas. **Orientamenti Pedagogici**. Trento (Italia): Erickson, v. 58, n. 345, p. 485-503, jul/set 2011.

CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução nº 113, de 19 de abril de 2006. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionaliza-

ção e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília: SEDH, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Resolução nº 225, de 31 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Brasília, Conselho Nacional de Justiça, 2016.

COSTA, A. C. G. **Socioeducação**: estrutura e funcionamento da comunidade educativa. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006.

COSTA, C.; CORREIA, L. C.; FRASSETO, F. A. Instrumentos legais e normativos do SINASE. In: SNDCA/ MMFDH. **Matriz de formação do SINASE**. Brasília: ENDICA, ENS, 2014. Disponível em: http://ens.ceag.unb.br/sinase/ens2/index.php?option=com_content&view=category&id=67&Itemid=250 Acesso em abr. 2022.

DEGASE. Portaria nº 441, de 13 de setembro de 2017. Institui o Programa de Justiça Restaurativa no âmbito do Degase e dá outras providências. Rio de Janeiro, Degase, 2017.

FARINELLI, C.; PIERINI, A. J. O Sistema de Garantia de Direitos e a proteção integral à criança e ao adolescente: uma revisão bibliográfica. Revista **O Social em questão** (PUC/RJ), 2016. Disponível em: http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_35_3_Farinelli_Pierini.pdf. Acesso em mar 2022.

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos**: pesquisa em ex-

tensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v. 18, n. 1, p. 10-31, dez. 2012

GALLO, F. F.; MOSQUÉRA, G. Mediação. In: ABDALLA, J. F. S. et. al. **Dicionário do sistema socioeducativo do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Novo DEGASE, 2016. p. 247-249.

GROPPO, L. A. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

JACQUES, L. G. L. Justiça restaurativa e socioeducação em meio aberto: desafios e contribuições face ao punitivismo no Brasil. 2021. 298f. Tese (Doutorado em Serviço Social), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

KONZEN, A. A. Parâmetros de segurança no atendimento socioeducativo. In: BRASIL. **Curso de Formação Básica em Socioeducação** – Núcleo Básico. Brasília: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, Escola Nacional de Socioeducação, 2016.

MADALENO, R. **Direito de família**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2017

NUCCI, G. S. **Estatuto da Criança e do Adolescente comentado**: em busca da Constituição Federal das crianças e dos adolescentes. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2020.

OLIVEIRA, D. Sistema de garantia de direitos. In: ABDALLA, J. F. S.; VELOSO, B. R.; VARGENS, P. (orgs.) **Dicionário do Sistema Socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro**. [recurso eletrônico] Rio de Janeiro: Novo DEGASE, 2016. p. 330.

PASSOS, C. **Justiça restaurativa e cultura de paz: os desafios da nova ordem.** In: ABDALLA, J. F. S.; VELOSO, B. R.; BARBOSA, M. (orgs.) *Ações socioeducativas: sistema de garantia de direitos e justiça restaurativa.* Rio de Janeiro: Novo Degase, 2018. p. 218-235.

RANIERE, E. *A invenção das medidas socioeducativas.* 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social e Institucional), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 46.525, de 13 de dezembro de 2018. *Aprova o Regimento Interno do Departamento Geral de Ações Socioeducativas – DEGASE, da Secretaria de Estado de Educação, e dá outras providências.* Rio de Janeiro, 2018.

RIO DE JANEIRO. *Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro.* Vários autores. Rio de Janeiro: CEDCA, 2014.

RIO DE JANEIRO. Portaria DEGASE nº 853, de 24 de julho de 2020. *Aprova e institui o Plano Operacional de Segurança Socioeducativa do DEGASE.* Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro, Secretaria de Estado de Educação, Departamento Geral de Ações Socioeducativas, 2020.

SANTOS, A. C. *A responsabilização do adolescente no marco internacional dos direitos humanos: um estudo a partir da atual legislação brasileira.* 2016. 127f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Aracaju, Universidade Tiradentes, 2016.

SILVA, C. A. V. Políticas públicas e direitos da criança e do adolescente. In: SNDCA/ MMFDH. Especialização em Políticas Públicas e Socioeducação. Brasília: EN-DICA, ENS, 2014. Disponível em: http://ens.ceag.unb.br/sinase/ens2/index.php?option=com_content&view=article&id=251:modulo-1-politicas-publicas-e-direitos-dacrianca-e-do-adolescente&catid=167&Itemid=250. Acesso em abr 2022.

SIMÃO, M. P. Juventudes. In: ABDALLA, J. F. S.; VELOSO, B. R.; VARGENS, P. (orgs.) **Dicionário do Sistema Socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro**. [recurso eletrônico] Rio de Janeiro: Novo DEGASE, 2016. p. 221-226.

TRANCOSO, A. E. R.; OLIVEIRA, A. A. S. Produção social, histórica e cultural do conceito de juventudes heterogêneas potencializa ações políticas. **Psicologia & Sociedade**, 26(1), p. 137-147, 2014.

ULZERI, A. Medidas socioeducativas. In: ABDALLA, J. F. S.; VELOSO, B. R.; VARGENS, P. (orgs.) **Dicionário do Sistema Socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro**. [recurso eletrônico] Rio de Janeiro: Novo DEGASE, 2016. p. 249-255.

VINUTO, J. “O outro lado da moeda”: o trabalho de agentes socioeducativos no estado do Rio de Janeiro. 2019. 299f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas – Sociologia), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

ZEHR, H. **Justiça restaurativa: teoria e prática**. Trad. Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2017.

Do perigo social à proteção integral: norteadores da política republicana brasileira para a infância e adolescência

Virginia Sena Barradas¹

Introdução

Nossa conversa sobre como o nosso país vem pensando e organizando as políticas voltadas para a infância e adolescência se inicia com alguns questionamentos. Quais objetivos foram delineados pelo período republicano brasileiro, em seus diferentes momentos? Quem são as crianças e adolescentes para quem considerou-se necessária essa intervenção? Quais ideias e concepções foram a base dessas ações? O que mudou ao longo do tempo? O que permaneceu?

Tais questões nos conduzem a um breve mergulho na História e nas pesquisas sobre o tema. Nos levam a pensar em como lidamos com os desafios que nos são legados por uma trajetória de construção de desigualdades sociais profundas e estruturais. Por outro lado, esse olhar para trás também nos permite reconhecer esforços de trilhar outros caminhos. É preciso refletir sobre as escolhas que construíram o lugar onde estamos e os caminhos que estamos construindo.

¹ Mestre em História pelo Programa de Pós-graduação em História Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGHIS/UFRJ). Professora de História na rede Faetec e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro. Pesquisadora do LABES/UERJ.

Durante a maior parte de nossa História, a concepção que fundamentou duas dessas perguntas centrais: “Quais crianças” e “Por que?” esteve relacionada ao abandono e ao risco para a sociedade. Até o século XIX a assistência às crianças e adolescentes não foi assunto de políticas de Estado, estando a cargo de instituições de caridade religiosas. Entre a segunda metade do século XIX e as primeiras décadas do século XX, eram gritantes as taxas de mortalidade de crianças abandonadas nas rodas de expostos e nas instituições caritativas que as cuidavam e encaminhavam para adoção ou trabalho². No contexto da crise e ruptura com o sistema escravista e com a ideia de que o futuro da nação passava pela formação de trabalhadores disciplinados, se consolida um debate que defende a construção de mecanismos de prevenção ao crime e vadiagem, bem como de “correção dos desvios”.³ Médicos, juristas e educadores participam ativamente deste debate.

A prevenção do crime e vadiagem também constituíam o cerne do debate em torno das atribuições do Estado em relação às crianças, mais especificamente, as crianças em situação de pobreza. O primeiro Código Penal republicano, promulgado em 11 de outubro de 1890 estabelecia a maio-

2 Cf. FALEIROS, Eva Teresinha Silveira. “A criança e o adolescente. Objetos sem valor no Brasil Colônia e no Império”. In: RIZZINI, Irma, PILLOTTI, Francisco (orgs). *A Arte de Governar Crianças: a História das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2011, 3ª ed, (203-222).

3 O Código Criminal do Império (1830) definia vadiagem como “*não tomar qualquer pessoa uma ocupação honesta e útil de que possa subsistir, depois de advertida pelo juiz de paz, não tendo renda suficiente*”. (art. 295). Pelo Código Penal de 1890: “*deixar de exercitar profissão, ofício, ou qualquer mister em que ganhe a vida, não possuindo meios de subsistência e domicílio certo em que habite; prover a subsistência por meio de ocupação proibida por lei, ou manifestamente ofensiva da moral e dos bons costumes*”. (art. 399). BRASIL. Lei de 16 de dezembro de 1830. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negócios da Justiça, 1830 e BRASIL. Decreto n. 847, de 11 de outubro de 1890. Rio de Janeiro: Congresso Nacional, 1890.

ridade penal aos 9 anos de idade, estabelecendo ainda que os maiores de 9 anos e menores de 14, “que tivessem agido sem discernimento” (art. 27), seriam recolhidos a estabelecimentos disciplinares industriais pelo tempo que o juiz determinasse, não excedendo a idade de 17 anos. Entrava-se na instituição sem prazo de saída. Os jovens entre 14 e 21 anos “considerados vadios por não possuírem profissão, ofício ou qualquer ocupação [...], ou provê-la por meio de ocupação proibida por lei, e sem domicílio fixo” (art. 399) deveriam ser encaminhados para cumprimento de “prisão disciplinar”, com recuperação pelo trabalho, a “estabelecimentos industriais” (art. 49).⁴

As instituições criadas até então tinham grande autonomia administrativa, em geral ligadas à chefia de polícia, sem que houvesse uma política nacional com diretrizes comuns. Tais instituições sofreram críticas por serem consideradas como “depósito” de crianças e adolescentes, sem uma política de educação clara e efetiva para o trabalho e/ou recuperação.⁵ Importante aqui salientar que tais críticas se inseriam em uma perspectiva de correção de “desvios morais”, que mitigasse o risco que a “infância abandonada e delinquente” traria ao projeto modernizador nacional e às ruas. Não se trata aqui de um debate sobre estruturação de direitos sociais, mas de intervir para corrigir desvios. Na seara dos direitos sociais, a constituição republicana de 1891 rompeu com a obrigação do Estado de fornecer educação primária

4 O Código Penal de 1890 define que não seriam criminosos os menores de 9 anos completos e os maiores de 9 e menores de 14 que tivessem agido sem discernimento (art. 27); os maiores de 9 anos e menores de 14 que tivessem agido com discernimento seriam recolhidos a estabelecimentos disciplinares industriais “pelo tempo que ao juiz parecer”, desde que não excedesse a idade de 17 anos. (art. 30). BRASIL (1890).

5 Sobre a constância dessas críticas: RIZZINI, Irma. “Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas”. In: RIZZINI, Irma, PILLOTTI, Francisco (orgs), 2011, (225-286).

(prevista pela Constituição de 1824, ainda que não consolidada de fato) e proibia a regulamentação do trabalho. Em 1891 chegou a ser aprovada uma regulamentação do trabalho de menores no Distrito Federal, mas sem efeito prático.⁶

Nessa perspectiva de “salvar” os abandonados e mitigar riscos morais e criminais, são criadas as primeiras instituições no Rio de Janeiro. Em 1899 começa a funcionar a Escola XV de Novembro,⁷ regulamentada em 1903 e destinada a “educar e velar sobre menores, que, pelo abandono ou miséria dos pais, vivem às soltas e expostos à prática e transgressões próprias de sua idade” (BRASIL, 1903). Em 1923, o Abrigo de Menores é criado para receber provisoriamente as crianças e adolescentes recolhidos, até que se decida sobre seu destino.⁸ No mesmo ano é criado o juizado de menores do Distrito Federal, o primeiro da América Latina. Desde 1894 existia também a Colônia Correccional de Dois Rios, que recebia adultos e crianças, sem separação, tendo um caráter de viés mais punitivo.⁹

Após a criação dos primeiros juzados de menores, o debate se intensifica carregado de preocupação de caráter preventivo ao crime e corretivo. Atentemos que há aqui um recorte de qual infância e quais famílias deveriam ser assistidas ou “corrigidas”, podendo representar ameaça à sociedade. A prática do recolhimento nas ruas de crianças e adolescentes abandonados, consideradas delinquentes

6 CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil*. O longo caminho. 15ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012, pág. 62.

7 BRASIL. Decreto nº 4.780, de 02 de março de 1903. Aprova o regulamento da Escola Correccional Quinze de Novembro. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/3/1903.

8 Brasil. Decreto n. 16.252, de 16 de dezembro de 1923. Aprova o regulamento da assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União - Seção 1 - 21/12/1923.

9 VIANNA, Adriana. *O mal que se adivinha*: polícia e menoridade no Rio de Janeiro, 1910-1920. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1999, pp. 57-63.

ou vadias (usando a terminologia da época) e “moralmente perigosas”, consolidou o uso coloquial do termo “menor” como criança \ adolescente em “situação irregular” e, portanto, passível da ação disciplinadora ou punitiva do Estado.¹⁰ Os Juizados de Menores tinham grande autonomia na destinação de destino a essas crianças e a medida não tinha prazo de validade ou direito à defesa, uma vez que não era considerada punitiva.¹¹

A doutrina da “situação irregular”, sempre seguida do uso do termo “menor” norteou as políticas públicas voltadas para a intervenção sobre famílias, crianças e adolescentes durante a maior parte do século XX. O primeiro Código de menores (BRASIL, 1927), estabelecia em seu 1º artigo: “O menor, de um ou outro sexo, **abandonado ou delinquente**, que tiver menos de 18 anos de idade, será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste Código”.¹² (grifos meus). A autoridade competente à qual o decreto se refere era o já citado Juizado de Menores, criado em 1923. Havia grande margem de autonomia quanto à decisão a ser tomada pelo juiz sobre o destino do “menor”, bem como em relação ao entendimento do que é “abandonado” ou “delinquente”. A delinquência poderia consistir no ato de “perambular

10 A pesquisa da antropóloga Adriana Vianna examina a construção e generalização do uso do termo “menor” como sinônimo de “criança em situação irregular”, a partir da prática cotidiana de recolhimento nas ruas e internamento (VIANNA, 1999).

11 O direito à defesa só será instituído pelo ECA, em 1990, que institui as medidas socioeducativas. Cf. GONÇALVES, Hebe Signorini. “Medidas socioeducativas: avanços e retrocessos no trato do adolescente autor de ato infracional”. In: ZAMORA, Maria Helena (org). *Para além das grades: elementos para a transformação do sistema socioeducativo*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2005, pág. 49.

12 BRASIL. Decreto n.17.943-A, de 12 de outubro de 1927 (Código Mello Mattos). Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Coleção de Leis do Brasil. Rio de Janeiro: Diário Oficial, 31/12/1927.

pelas ruas”, passando pela desaprovação moral das famílias dessas crianças, classificando quais famílias seriam ou não capazes de educar.

A doutrina da “situação irregular”, construída ao longo do século XX encontrou como caminho institucional a intervenção em instituições de correção ou assistenciais mantidas ou subvencionadas pelo Estado. Nas primeiras décadas do século XX, em especial na década de 1920, a tônica do debate foi estabelecer diretrizes de uma política nacional, com o Estado atuando como organizador e planejador geral, centralizando os serviços e construindo alianças com o setor privado¹³. O primeiro Código de Menores (Código Mello Mattos) foi aprovado em 1927, mas a centralização do atendimento ocorreu apenas no período do Estado Novo. Um componente importante do fortalecimento da prática da institucionalização e de seus critérios, foi o fato de que o esforço cientificista em entender as razões da “delinquência infantil” e os melhores caminhos para preveni-la dialogou, em especial nas décadas de 1920 e 1930, com pensamento de caráter eugenista que propunha o “aprimoramento da raça”. Em 1929, o Abrigo de Menores passa a se chamar Instituto Sete de Setembro (ISS) e em seu âmbito funcionou o Laboratório de Biologia Infantil (LBI). O LBI existiu entre 1935 e 1941, passando a funcionar de forma autônoma em 1936, nas dependências do ISS e subordinado ao Juizado de Menores do Rio de Janeiro. A partir da triagem de crianças e adolescentes, o LBI atuou na produção de informações fundadas em taxonomias da antropologia física e históricos familiares, efetivando exames e preparando

13 Sobre esse debate e presença da questão eugênica nos debates da década de 1920 e 1930 acerca da questão da infância, ver: RIZZINI, Irma. “Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas”. In: RIZZINI, Irma, PILLOTTI, Francisco (orgs.), 2011, p.225-286.

pareceres para avaliação do Juizado de Menores.¹⁴ Segundo Renato da Silva e Rosane Cristina Oliveira (2021), a atuação do ISS e do LBI, orientada com base em princípios de assistência e controle social, constituiu base fundamental da política para a infância no Estado Novo (1937-1945), que ampliou a política de institucionalização.¹⁵ Em 1941, o ISS é transformado em SAM (Serviço de Assistência ao Menor).¹⁶ A princípio, apenas para a capital (Rio de Janeiro), passando a ser nacional a partir de 1944.¹⁷

Nos anos seguintes, crescem e se tornam frequentes as denúncias de superlotação, corrupção, maus tratos, isolamento dos adolescentes em relação a vínculos familiares e comunitários, bem como a não implementação dos propósitos correccionais e de formação profissional previstos na legislação. Na década de 1950, o SAM já é alvo de fortes críticas e apelidado de “escola do crime”, em especial após a divulgação de um relatório publicado pelo ex-diretor Paulo Nogueira, com o título “*SAM: Sangue, Corrupção e Vergonha*”.

14 SILVA, Renato da, OLIVEIRA, Rosane Cristina. “Identificando e classificando menores no Rio de Janeiro da década de 1930: o Instituto Sete de Setembro e seu Laboratório de Biologia Infantil. Revista de História e Estudos Culturais. Vol. 18, ano 18, n. 1. Janeiro-Junho de 2021.

15 SILVA, Renato da, OLIVEIRA, Rosane Cristina (2021). Vicente Faleiros também aborda a importância da questão eugenista na instituição do SAM e na política de segurança social fortalecida durante o Estado Novo. FALEIROS, Vicente de Paula, “Infância e Processo Político no Brasil”. 54 a 57. Artigo de FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil”. In: RIZZINI, Irma, PILLOTTI, Francisco (orgs), 2011, (33-96), em especial, p.54-57.

16 BRASIL. Decreto n. 3.799, de 5 de novembro de 1941. Transforma o Instituto Sete de Setembro, em Serviço de Assistência a Menores e dá outras providências. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União - Seção 1 - 11/11/1941.

17 BRASIL. Decreto lei n. 6865, de 11 de setembro de 1944. Redefine a competência do Serviço de Assistência a Menores. Rio de Janeiro: Coleção de Leis do Brasil. 31/12/1944.

Em 1964, logo após o golpe que instaurou a ditadura civil-militar brasileira, foi criada a PNBEM (Política Nacional para o Bem-estar do Menor), que deveria ser formulada e implantada pela FUNABEM (Fundação Nacional para o Bem-estar do Menor)¹⁸. A proposta inicial seria instituir o “anti-sam”, mantendo (e acentuando) a centralização da formulação de propostas, mas descentralizando a execução e a administração das unidades (as FEBEMs estaduais). Partindo de uma crítica à “doutrina de internamento”, a PNBEM se propunha a “valorização da vida familiar” e da “integração do menor à comunidade, deixando a internação para o último caso.¹⁹ Houve grande investimento na interiorização da estrutura da FUNABEM e, a despeito das propostas iniciais de constituir-se como “o anti-SAM”, “a antiga prática do recolhimento de crianças das ruas foi intensificada”,²⁰ atestando que a FUNABEM herda do SAM não apenas a estrutura física, mas uma cultura institucional voltada para o internamento.

Um importante momento de reflexão e debate público sobre o sistema ocorre na década seguinte à criação da Funabem. Entre junho de 1975 e abril de 1976 uma Comissão Parlamentar de Inquérito, que ficou conhecida como a “CPI do menor”, produz um relatório em que se reafirma a ineficácia do modelo correccional-punitivo e de isolamento, enfatizando a profundidade dos problemas sociais brasileiros e a necessidade de enfrentar com políticas públicas o problema da “marginalização do menor”. O relatório é um documento

18 BRASIL. Lei no 4.513 de 1 de dezembro de 1964. Autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores. BRASIL. Lei no 4.513 de 1 de dezembro de 1964. Brasília: Diário Oficial da União - Seção 1 - 4/12/1964.

19 RIZZINI, Irene, RIZZINI, Irma. *A institucionalização de crianças no Brasil: Percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004, ebook, pág. 36.

20 *Idem*, pág. 37.

rico em informações estatísticas sobre o sistema e sobre o perfil dos internados, organizadas ao longo de 669 páginas.²¹

Nesse relatório, algumas questões nos chamam a atenção. Em estudo histórico sobre a prática da institucionalização de crianças no Brasil,²² Irma e Irene Rizzini chamam a atenção para o fato de que a cultura da institucionalização como busca de disciplinarização pelo trabalho / profissionalização, ou de refúgio mediante impossibilidade econômica de sustento, era prática a que algumas famílias recorriam. Essa busca alimentou práticas clientelistas no arranjo de vagas em instituições de acolhimento para menores “abandonados” ou “desvalidos”, na primeira metade do século XX. O relatório da CPI do menor, de junho de 1976 traz algumas informações a respeito da busca pela internação por parte de famílias, mostrando a força social da cultura da institucionalização. A tabela²³ abaixo, extraída do relatório, nos mostra as razões pelas quais famílias justificaram a busca pela internação.

Tabela 1: Motivos da demanda de atendimento por parte das famílias.

MOTIVOS	Fi	%
Separação legal dos pais	0	0,0
Conduta anti-social dos pais	1	0,3
Prisão dos pais	1	0,3
Maus tratos dos pais	1	0,3
Pais desconhecidos	2	0,5

21 BRASIL. *A Realidade Brasileira do Menor*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1976. Relatório da CPI do Menor, com relatoria do deputado Manoel de Almeida.

22 RIZZINI, Irene, RIZZINI, Irma, 2004.

23 Cada uma das famílias entrevistadas podia citar até três motivos. As tabelas foram reproduzidas tal como aparecem no relatório.

Pais desaparecidos	2	0,5
Rejeição dos pais	2	0,5
Doença e/ou deficiência do Menor	10	2,8
Situação de mãe solteira	11	3,0
Menor infrator	12	3,3
Ocupação para o Menor	12	3,3
Problemas de conduta do Menor	15	4,2
Falecimento dos pais e/ou responsáveis	18	5,0
Doença grave dos pais e/ou responsáveis	18	5,0
Abandono do lar por um dos pais	18	5,0
Estudo para o Menor	33	9,2
Trabalho externo dos pais	34	9,5
Dificuldades econômicas da família	158	43,9
Outros	13	3,7
TOTAL	360*	100,0

Fonte: Relatório da CPI do Menor (BRASIL, 1976, p.590).

Em sequência à tabela, o relatório classifica esses fatores em 3 conjuntos: os fatores de ordem econômica (65,9%), os “relativos ao próprio menor e/ou a sua conduta”²⁴ (10,3%), e os “fatores relativos à família e/ou à desagregação familiar” (20,1%). Os 3,7% restantes estão designados como “outros”. Para além dos fatores classificados como econômicos ou impossibilidade de cuidado,

24 Para “fatores de ordem econômica” o relatório somou: “Dificuldades econômicas da família”, “trabalho externo dos pais”, “estudo para o Menor” e “ocupação para o Menor”. Para os “relativos à família e/ou à desagregação familiar” somou Para “relativos ao próprio menor e/ou sua conduta” somou os fatores: “menor infrator”, “problemas de conduta do Menor”, e “doenças e/ou deficiência física, mental, sensorial e/ou motora”.

podemos perceber que após décadas de denúncias sobre maus tratos, torturas e privações, algumas justificativas por parte das famílias trazem a ideia de que a institucionalização poderia prover disciplina (questões de conduta), estudo e profissionalização, em um contexto ainda de insipiência de direitos sociais e baixa escolarização das camadas populares.

Ainda buscando entender a estrutura das instituições de atendimento, além de extensos dados quantitativos o relatório também buscou registrar a visão das próprias instituições a respeito de seus atendidos. O relator justifica a busca dessa informação afirmando que:

Como as entidades explicam o surgimento do problema do menor e que soluções consideram as mais indicadas para a questão são da maior relevância para a compreensão do sistema de atendimento ao menor. Estas concepções dirigem e justificam uma forma de atuação, indicam os parâmetros da ação educativa empreendida e a seleção dos programas considerados os mais importantes.²⁵

Assim, o relatório organiza duas tabelas: uma com as causas do “problema do menor” apontadas por 37 “entidades” de atendimento,²⁶ outra com as soluções apontadas por estas mesmas entidades como resolução para tais causas. A tabela com as “Principais causas do Problema do Menor”, encontra-se transcrita a seguir:

25 Brasil, 1976, pág. 601.

26 O relatório não explicita quem ou quais pessoas respondem por cada entidade. Na lista de depoentes, contam diretores de Febems de diversos estados e juízes de menores.

Tabela 2: Principais causas do problema do menor, apontadas pelas entidades de atendimento.

CAUSAS	Nº DE ENTIDADES	
	Fi	%
<i>Causas com origem familiar</i>		
Desorganização familiar	23	69,70
Problemas de ordem moral da família	6	18,18
Problemas de ordem cultural	2	6,06
Carências econômicas	1	3,03
Grande número de filhos	1	3,03
Subtotal	33	89,20
<i>Causas Macrossociais</i>		
Falta de escolas	1	33.33
Subdesenvolvimento do país	1	33.33
Estrutura social	1	33.33
Subtotal	3	8,10
<i>Causas na Política Oficial</i>		
<i>Falta de assistência das autoridades</i>	1	2,70
Total	37	100,00

Fonte: Relatório da CPI do Menor (BRASIL, 1976, p.602).

Ainda que cada instituição pudesse apontar mais de uma causa, o relatório afirma que foi pedido que apontassem aquela considerada a principal. Entre as 37 instituições, 32 apontaram causas diretamente ligadas a uma condenação moral / cultural das famílias dos atendidos, 1 apontou a falta de “assistência das autoridades”. Entre as que dirigiram o olhar para as famílias, 1 apontou “carências econômicas”. Apenas 3 apontaram causas “macrossociais”. Após essas in-

formações, o relatório apresenta em outra tabela o que foi apontado por essas mesmas instituições como principal solução para a questão. A tabela está transcrita abaixo:

Tabela 3: Principais soluções para o problema do menor, apontadas pelas entidades de atendimento.

SOLUÇÕES	Nº DE ENTIDADES	
	Fi	%
<i>Em nível do Menor</i>		
Amparo e assistência	9	40,90
Profissionalização	4	18,19
Orientação moral	3	13,63
Adoção	2	9,10
Educação	2	9,10
Contenção da vadiagem	1	4,54
Encaminhamento a emprego	1	4,54
Subtotal	22	59,46
<i>Em nível da família</i>		
Orientação moral	8	57,16
Controle de natalidade	3	21,42
Assistência	2	14,28
Encaminhamento a emprego	1	7,14
Subtotal	14	37,84
<i>Em nível estrutural</i>	1	2,70
Total	37	100,00

Fonte: Relatório da CPI do Menor (BRASIL, 1976, p.602).

Uma década e meia antes da promulgação do ECA e a despeito da cada vez mais presente percepção de falência do sistema de atendimento institucional com base no modelo punitivista / assistencialista, as percepções da realida-

de que fundamentaram esse modelo continuam fortemente presentes. As soluções centrais apontadas para “a questão do menor” têm por base a intervenção direta na vida / conduta dos indivíduos famílias pauperizadas, o que denota o quanto a percepção da questão ainda se desconecta do debate de ampliação de direitos sociais e de uma visão universalista da “questão da infância”. A seguir, uma crítica do relator à visão das instituições sobre a questão.

Orientando seu trabalho por uma concepção falseadora da verdadeira natureza do problema, que se prende a interpretações fatalistas, preconceituosas e moralistas, estas instituições agem com mecanismos de perpetuação da marginalidade, sob a aparência de um trabalho social. Na medida em que concebem seu público como predestinado à marginalização ideológica como fim último, tais características interferem em todos os níveis e aspectos da sua ação seja no atendimento às carências, do público atendido, até às formas de profissionalização utilizadas, enfatizando profissões que conduzirão seus portadores ao subemprego e desemprego e, conseqüentemente ao retorno à marginalização.²⁷

Essa crítica assume a ineficácia e falência do sistema e aponta o caráter conservador das soluções propostas, na medida em que contribuiriam para a perpetuação de desigualdades. Incorpora, portanto, algumas das críticas elaboradas no período. Por outro lado, continua entendendo a “questão do menor” numa perspectiva delimitada pela categorização “abandonados”, “delinquentes” e “carentes” que marcou o debate ao longo da maior parte do século passado. A pergun-

27 Brasil, 1976, pág. 663.

ta continua sendo como resolver o problema “do menor” A ampliação para uma perspectiva universalista e garantista de direitos ainda seria construída na década seguinte.²⁸ A perspectiva “menorista”, que diferencia menores de crianças, carregando sentidos fortemente adjetivados para os primeiros, se expressa já nos objetivos descritos na primeira página do Relatório, afirmando que a CPI se destinava a “Investigar o Problema da Criança e do Menor carentes do Brasil”.²⁹

O código de menores de 1979, três anos após a conclusão da CPI, reitera o critério da “situação irregular” como recorte de atendimento. Em seu 1º artigo estabelece como escopo de sua atuação a “assistência, proteção e vigilância a menores” “que se encontrem em situação irregular”, caracterizando situação irregular como privação de “condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória”³⁰, “vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável” ou “em perigo moral”.³¹ O código articula-se, portanto, com a perspectiva menorista e se assenta na lógica da assistência, vigilância e correção.

Separados no tempo por 52 anos, o Código Mello Mattos (1927) e o Código de 1979 aproximam-se pela não

28 Daniel Alves Boeira destaca que entre os convidados para dar seus depoimentos estavam juízes de menores e presidentes de Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor de diversos Estados, ressaltando que alguns desses sabiam e eram coniventes com maus tratos aos menores em instituições que dirigiam. O papel salvacionista para esses menores na CPI foi uma forma de vincular a responsabilidade do Estado nas diversas esferas da sociedade”. BOEIRA, Daniel Alves “Menoridade em pauta em tempos de ditadura: A CPI do Menor (Brasil, 1975-1976)”. *Revista Angelus Novus*, (8), (179-198).

29 Brasil, 1976, pág. 1.

30 A Constituição de 1946 estabelece em seu artigo 168 a obrigatoriedade do ensino primário, que hoje seria equivalente ao primeiro segmento do ensino fundamental. BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: Congresso Nacional, 1946.

31 Artigo 1º do Código de Menores de 1979. BRASIL. Lei n 6.697, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. Brasília: Casa Civil, 1979.

universalidade e pelo recorte social: destinam-se às crianças e adolescentes que cometeram atos ilegais ou que sejam considerados em situação de abandono, situação “irregular”, ou de perigo moral. O Código de 1927 destina-se a crianças e adolescentes “abandonados ou delinquentes” e o de 1979 dispõe sobre “assistência, proteção e vigilância”. A intervenção do Estado tem objetivo punitivo ou preventivo, buscando reformar e/ou proteger a criança e o adolescente que possam, estando em situação de “risco social”, oferecer risco para a sociedade. Durante a maior parte do século XX a orientação legal para as políticas públicas de assistência e intervenção foi a doutrina da “situação irregular”. As críticas às práticas de internação correm paralelas ao incremento constante dessas mesmas práticas, mostrando a força dos pressupostos culturais e ideológicos que as ensejam. Em seu estudo sobre a institucionalização de crianças, Irma e Irene Rizzini (2004) apontam para a dificuldade de recuperar números confiáveis para todo o período, dada a inconstância e, muitas vezes, falta de registros. Se, por um lado, avolumam-se e amadurecem críticas à prática de institucionalização de crianças e adolescentes ao longo do século, por outro há o crescimento ininterrupto do número de instituições destinadas a esse fim.³²

Ainda que em muitos aspectos o funcionamento da FUNABEM / PNBEM tenha se inserido em uma tradição de internação e violência próxima ao SAM, constitui-se em seu interior um corpo técnico crítico a essa tradição e que, no decorrer da década de 1980 foi ativo na criação e busca de alternativas.³³ Entre 1982 e 1984 houve um movimento de busca e

32 A contradição é apontada por RIZZINI, Irene e RIZZINI, Irma, 2004, págs. 66-7.

33 A importância das críticas construídas a partir do corpo técnico da FUNABEM / Funabem é apontado por Arno Vogel. VOGEL, Arno. “Do Estado ao Estado. Propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil contemporâneo. In: RIZZINI, Irma, PILLOTTI,

divulgação de experiências bem-sucedidas de atendimento a crianças e adolescentes “que estavam nas ruas ou nas comunidades pobres”. A efervescência dos anos 1980 e o processo de abertura política, bem como debates sobre inclusão social e direitos, expressava-se na seara do atendimento à criança no sentido de repensar o olhar para as políticas públicas voltadas para a infância pauperizada. Nesse processo, marcado por crescente participação de organizações civis, ocorre o *I Seminário Latino-Americano de Alternativas Comunitárias de Atendimento a Meninos e Meninas de Rua* (1984, Brasília). No ano seguinte, a Coordenação Nacional do Movimento de Meninos e Meninas de Rua passa a representar uma oposição à doutrina da “situação irregular” que, como vimos, está presente nos códigos de 1927 e 1979. Ainda em 1985 ocorre em Brasília o *I Encontro Nacional de Meninas e Meninos de Rua*.

A confluência de tantas organizações e iniciativas³⁴ culminou na criação da Comissão Nacional Criança e Constituinte (CNCC) com integrantes de Ministérios, organizações civis e entidades internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Organização Mundial para a Educação Pré-Escolas (OMEP). Em 5 de outubro de 1985, mais de 20 mil meninos e meninas fizeram uma “Ciranda da Constituinte” em torno do Congresso Nacional, em defesa da aprovação da “Emenda Criança”, que mais tarde deu origem aos artigos 227 e 228 da Constituição”.³⁵ Em 1º de março de 1988 é criado o *Fórum Nacional de Entidades Não-Governamentais de Defesa dos Direitos da*

Francisco (orgs.), 2011, p.287-321.

34 Destaca-se também, a atuação da Frente Nacional de Defesa dos Direitos das Crianças e Adolescentes; Pastoral do Menor da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil); e Comissão Nacional Criança e Constituinte. COSTA, Antônio Carlos Gomes, MENDEZ, Emílio G. Das necessidades aos direitos. São Paulo: Malheiros Editores, 1994, p.136.

35 BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

Criança e do Adolescente (Fórum DCA), a partir do encontro de vários segmentos organizados em defesa da criança e do adolescente.

Os trabalhos da Comissão e a forte mobilização social e política levaram à inclusão do artigo 227 na nova Constituição, que estipula ser dever das famílias, do Estado e da sociedade a garantia da proteção integral da criança e do adolescente, com prioridade absoluta.³⁶ O artigo 228 estabelece que seriam “penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial”.

Neste sentido, caberia ainda substituir o Código de Menores de 1979, fundado na doutrina da “situação irregular” - e na carga de significados negativos atrelada aos usos discriminatórios do termo “menor” ao longo do século XX - por uma legislação fundada na doutrina constitucional da proteção integral, na responsabilização de atos infracionais de forma humanizada, considerando as particularidades da pessoa em processo de formação e com caráter educativo e inclusivo. Tratava-se de substituir a tradição punitivo-correcional, baseada no encarceramento generalizado, pela construção de uma estrutura fundada na socioeducação, ressocialização e reconstrução de trajetórias de vida. A mobilização política e social em torno da Constituinte e a inclusão da doutrina da proteção integral abrem caminho para essa redefinição, bem como o artigo 288, que prevê criação de legislação especial para os menores de 18 anos que infringissem a lei.

36 *Idem*. O artigo 227 estipula que “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.

É somente em 1990, com o Estatuto da Criança e do Adolescente, que a legislação específica se apresenta em uma perspectiva de garantia universal de direitos. Diferente dos códigos anteriores, destinados a “menores em situação irregular”, o primeiro artigo do ECA se define como destinado à “proteção integral à criança e ao adolescente”,³⁷ inclusive nos casos de infração a normas legais. As crianças menores de 12 anos são consideradas inimputáveis, cabendo medidas protetivas. Para os adolescentes entre 12 e 18 anos foram previstas medidas de responsabilização, denominadas socioeducativas, que variam da advertência à internação, “sujeita aos princípios da brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”.³⁸

A definição universalizada da criança e do adolescente que caracteriza a Doutrina de Proteção Integral, ao romper com a ideia de “situação irregular”, se opõe à ideia de “menor” como designação informal para a pauperização e marginalização. Institui, dessa forma uma transição de paradigmas ainda não consolidada, para uma visão global sobre crianças e adolescentes, enfatizando a garantia de direitos e, em caso de infrações legais, a responsabilização humanizada e a possibilidade de redefinição de trajetórias, por meio de medidas socioeducativas.³⁹

37 Art. 1º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 e julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990.

38 Os artigos 112 a 125 do ECA norteiam as possibilidades de medidas socioeducativas de restrição de liberdade, semiliberdade e privação de liberdade.

39 OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. “Da medida ao atendimento socioeducativo: implicações conceituais e éticas” In: PAIVA, Ilana Lemas de, SOUZA, Cândida, RODRIGUES, Daniela Bezerra (orgs.). *Justiça Juvenil: teoria e prática no sistema socioeducativo*. Natal: EDUFRN, 2014, p.79-99.

Aprovado no Congresso Nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente é o marco legal que reuniu reivindicações de movimentos sociais que trabalhavam em defesa da ideia de que todas as crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e merecem acesso à cidadania e proteção. Em seu artigo 86, a incompletude institucional caracteriza-se pela utilização e articulação do máximo possível de serviços, responsabilizando as políticas setoriais (educação, assistência social, saúde etc.) e a sociedade civil na garantia do direito à proteção integral. Além das medidas socioeducativas e o princípio da incompletude institucional, o princípio da descentralização estabelecido pelo ECA também demandou a reestruturação do atendimento.

Para além do debate público e normativo desenhado ao longo do século XX, é preciso atentar para as práticas institucionais, construídas em diálogo e embate constante entre normas legais, concepções sociais, práticas consolidadas e hierarquizações estruturais. Vimos que, uma década e meia antes do ECA, a fala de operadores do sistema apontam para valores de cunho moralizador e disciplinador que calcaram o debate na década de 1920. Na atualidade, pesquisadores (as) das práticas socioeducativas constantemente apontam para disputas e coexistência de modelos.⁴⁰

Longe de significar a inviabilidade de futuro, as disputas com os passados presentes nos lembram as vozes disruptivas de ontem e hoje. Desde as denúncias de ineficácia da institucionalização massiva, ao profundo significado históri-

40 Cf. GONÇALVES, Hebe Signorini, (2005); VINUTO, Juliana. “Priorização da segurança como efeito do racismo institucional em centros de internação para adolescentes em conflito com a lei”. In: Anais do 42º Encontro Anual da ANPOCS, 42. São Paulo: Anpocs, 2018. (1-27). ABDALLA, Janaina de Fatima Silva. Aprisionando para Educar Adolescentes em Conflito com a Lei: Memória, Paradoxos e Perspectivas. Tese de doutorado. Niterói: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2013.

co da ruptura estabelecida pela mobilização social em torno da constituinte, do novo arcabouço legal representado pela Constituição de 1988, ECA, Sistema de Garantia de Direitos⁴¹ e seus operadores. O caminho é longo, cheio de desvios, a estrutura de violência e exclusões é sólida, mas há também uma trilha de busca de ampliação de direitos que vem de longe e segue persistindo.

Referências

ABDALLA, Janaina de Fatima Silva. *Aprisionando para Educar Adolescentes em Conflito com a Lei: Memória, Paradoxos e Perspectivas*. Tese de doutorado. Niterói: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2013.

BOEIRA, Daniel Alves. Menoridade em pauta em tempos de ditadura: A CPI do Menor (Brasil, 1975-1976). *Revista Angelus Novus*, (8), 179-198. Disponível em: <<https://www.academica.org/danielboeira/4.pdf>>. Acesso em 28/09/2022.

BRASIL, Lei n. 8.069, de 13 e julho de 1990. Dispõe sobre

41 O art. 1º da Resolução n. 113 do CONANDA define o sistema de garantia de direitos como a “articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil na ampliação dos instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal”. CONANDA (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente). Resolução n. 113, de 19 de abril de 2006. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília: Secretaria de Estado de Direitos Humanos, 2006.

o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 28/09/2022.

BRASIL. A Realidade Brasileira do Menor. Brasília: Câmara dos Deputados, 1976. **Relatório da CPI do Menor**. Aprovado pela Resolução n. 81, de 9 de abril de 1976. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/dcd10jun-1976sup.pdf>>. Acesso em 26/09/2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 27/09/2022.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 18 de setembro de 1946. Rio de Janeiro: Congresso Nacional, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em 27/09/2022.

BRASIL. Decreto lei n. 6865, de 11 de setembro de 1944. Redefine a competência do Serviço de Assistência a Menores. Rio de Janeiro: Coleção de Leis do Brasil. 31/12/1944. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6865-11-setembro-1944-386457-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 25/09/2022.

Brasil. Decreto n. 16.252, de 16 de dezembro de 1923. Aprova o regulamento da assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União - Seção 1 - 21/12/1923. Disponível em: <<https://>

www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16272-20-dezembro-1923-517646-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 25/09/2022.

BRASIL. Decreto n. 3.799, de 5 de novembro de 1941. Transforma o Instituto Sete de Setembro, em Serviço de Assistência a Menores e dá outras providências. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União - Seção 1 - 11/11/1941. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3799-5-novembro-1941-413971-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 25/09/2022.

BRASIL. Decreto n. 4.780, de 02 de março de 1903. Aprova o regulamento da Escola Correccional Quinze de Novembro. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/3/1903. (Publicação Original). Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-4780-2-marco-1903-515922-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 25/09/2022.

BRASIL. Decreto n. 847, de 11 de outubro de 1890. Promulga o Código Penal. Rio de Janeiro: Congresso Nacional, 1890. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm>. Acesso em 25/09/2022.

BRASIL. Decreto n.17.943-A, de 12 de outubro de 1927 (Código Mello Mattos). Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Coleção de Leis do Brasil. Rio de Janeiro: Diário Oficial, - 31/12/1927. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 25/09/2022.

BRASIL. Lei de 16 de dezembro de 1830. Código Criminal do Império do Brasil. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negócios da Justiça, 1830. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm>. Acesso em 25/09/2022.

BRASIL. Lei n 6.697, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. Brasília: Casa Civil, 1979. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697impressao.htm>. Acesso em 27/09/2022.

BRASIL. Lei no 4.513 de 1 de dezembro de 1964. Autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores. Brasília: Diário Oficial da União - Seção 1 - 4/12/1964. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4513impressao.htm>. Acesso em 25/09/2022.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. O longo caminho. 15ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CONANDA (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente). Resolução n. 113, de 19 de abril de 2006. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília: Secretaria de Estado de Direitos Humanos, 2006.

COSTA, Antônio Carlos Gomes; MENDEZ, Emílio G. **Das necessidades aos direitos**. São Paulo: Malheiros Editores, 1994.

FALEIROS, Eva Teresinha Silveira. A criança e o adolescente. Objetos sem valor no Brasil Colônia e no Império. In: RIZZINI, Irma, PILLOTTI, Francisco (orgs). **A Arte de Governar Crianças: a História das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2011, 3ª ed, p.203-222.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e Processo Político no Brasil. In: RIZZINI, Irma, PILLOTTI, Francisco (orgs). **A Arte de Governar Crianças: a História das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2011, 3ª ed, p.33-96.

GONÇALVES, Hebe Signorini. Medidas socioeducativas: avanços e retrocessos no trato do adolescente autor de ato infracional. In: ZAMORA, Maria Helena (org). **Para além das grades: elementos para a transformação do sistema socioeducativo.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2005, p.35-61.

OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Da medida ao atendimento socioeducativo: implicações conceituais e éticas. In: PAIVA, Ilana Lemas de, SOUZA, Cândida, RODRIGUES, Daniela Bezerra (orgs.). **Justiça Juvenil: teoria e prática no sistema socioeducativo.** Natal: EDUFRN, 2014, p.79-99.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil: Percurso histórico e desafios do presente.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

RIZZINI, Irma. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In: RIZZINI, Irma, PILLOTTI, Francisco (orgs). **A Arte de Governar**

Crianças: a História das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011, 3ª ed, p.225-286.

SILVA, Renato da, OLIVEIRA, Rosane Cristina. Identificando e classificando menores no Rio de Janeiro da década de 1930: o Instituto Sete de Setembro e seu Laboratório de Biologia Infantil. **Revista de História e Estudos Culturais**. Vol. 18, ano 18, n. 1. Janeiro-Junho de 2021. Disponível em: <<https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/1069/941>>. Acesso em 28/09/2022.

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

VINUTO, Juliana. Priorização da segurança como efeito do racismo institucional em centros de internação para adolescentes em conflito com a lei. **Anais do 42º Encontro Anual da ANPOCS**, 42. São Paulo: Anpocs, 2018. p. 1-27.

VOGEL, Arno. Do Estado ao Estatuto. Propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil contemporâneo. In: RIZZINI, Irma, PILLOTTI, Francisco (orgs). **A Arte de Governar Crianças:** a História das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011, 3ª ed, p.287-321.

Adolescentes, famílias e educação: interdependências no sistema socioeducativo

Ana Ligia Matos¹

Anna Carolina Camillo²

Claudia Fabiana de Oliveira Cardoso³

Maria Luiza de Castro de Souza⁴

Patrícia Camargo⁵

Introdução

Após um pouco mais de três décadas de vigência, o ECA se mantém como uma legislação avançada e atualizada. Entre as leis que alteraram o documento de 1990 está a Lei que institui o SINASE, nº 12.594/2012, que regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescentes que pratiquem ato infracional. Contudo, estudos sobre a política de socioeducação no Brasil mostram tensões terminológicas entre várias palavras e expressões relacionadas aos direitos da criança e do adolescente preconizados pelo ECA e pelo SINASE. Tais armadilhas discursivas afetam não só a consolidação de ações articuladas e pedagógicas ligadas às medidas socioeducativas, como o próprio paradigma da doutrina de proteção integral, na qual crianças e ado-

1 Doutora em Literatura Brasileira/ UFRJ. Pesquisadora do Labes/ UERJ e professora da FAETEC.

2 Graduanda em Direito/ UFRJ. Assistente de pesquisa do Labes/ UERJ.

3 Doutora em Literatura Comparada/ UFF. Pesquisadora do Labes/ UERJ e professora da FAETEC.

4 Graduanda em Direito pela Universidade Cândido Mendes/RJ. Pesquisadora do Labes/ UERJ.

5 Mestre em Literatura Portuguesa e Africanas/ UFF. Pesquisadora do Labes/ UERJ e professora da FAETEC.

lescentes são considerados sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento e com prioridade absoluta.

Em nossa pesquisa, integrada ao projeto Laboratório de Estudos Socioeducativos (LABES), da UERJ, em parceria com o Degase, constatamos que, de maneira geral, a tentativa de definir uma terminologia que envolva o universo jurídico-pedagógico do “adolescente autor de ato infracional” aponta para uma zona de conflito permanente. Em qualquer âmbito, não parece ser uma escolha pacífica o uso de um termo ou outro, como é o caso de “adolescente autor de ato infracional” ou “adolescente em cumprimento de medida socioeducativa”, ou ainda “adolescente infrator”. A princípio, o conforto de uma boa alternativa crítica vai sustentando a impressão de que a pesquisa ganha robustez a cada revisão bibliográfica. Com o passar do tempo, entretanto, a pesquisa revela contradições da opção feita. Assim, as análises propostas parecem não ser pacíficas nem definitivas, na medida em que o universo terminológico se equilibra na sua própria instabilidade.

Ademais, para além da flutuação dos termos, passamos a considerá-los em teias de relações, o que significa reorientá-los dentro de uma dinâmica específica. Nesse sentido, propomos, neste artigo, a utilização dos conceitos de configuração e de interdependência, desenvolvidos pelo sociólogo alemão Norbert Elias, como instrumento metodológico para um estudo sobre a condição dos “adolescentes autores de atos infracionais”, a partir da sua relação com as famílias e com a educação.

Norbert Elias, trabalhando em uma perspectiva interdisciplinar, rompe com o dualismo indivíduo e sociedade. Para ele, indivíduo e sociedade não denotam objetos que existem de forma independente, ao contrário, “se referem a dois níveis diferentes, mas inseparáveis do mundo humano” (ELIAS, 2008, p. 141). Assim, na sua teoria

sociológica, os dois termos passam a ser analisados como processos; as estruturas sociais são consideradas sempre em desenvolvimento e os indivíduos em redes de relações e interdependências. Além disso, as teias de interdependência formadas pelos indivíduos são manifestadas em configurações sociais. Em síntese:

O conceito de configuração chama a atenção para a interdependência das pessoas. O que é que, na realidade, une as pessoas em configurações? Perguntas como estas não podem ser respondidas se começarmos por considerar todas as pessoas individuais em si mesmas, como se cada uma fosse um *Homo clausus* (ELIAS, 2008, p. 144).

Tal concepção nos leva a pensar sobre a ideia de configuração dos “adolescentes autores de atos infracionais”, cuja centralidade está no próprio contexto de adolescentes. Ou seja, propomos que as configurações “adolescentes” e “adolescentes autores de atos infracionais” mostrem características comuns e constantes, que justificam uma unidade estrutural comum a elas, ao mesmo tempo que expõem variações entre as relações estabelecidas.

Desse modo, ao revisitarmos criticamente os conceitos de adolescentes autores de atos infracionais, famílias e educação, nosso estudo busca elos de interdependência entre eles. Não nos basta promover a análise isolada dos termos, mas, sobretudo, buscar o diálogo tecido nesta rede relacional, tendo como objetivo incorporar, no universo da socioeducação, a ideia de que tais termos não são estáticos, mas sujeitos a movimentos a longo prazo. Sendo assim, pretendemos investigar a articulação permanente entre esses termos como contribuição para a aplicação das medidas socioeducativas.

Adolescências e a configuração dos “adolescentes autores de atos infracionais”

O modelo tradicional de compreensão da sociedade, que encara os seres humanos como meros objetos estáticos, separados uns dos outros e do seu meio, é criticado por Norbert Elias. Para o sociólogo, este “padrão de uma visão egocêntrica da sociedade” (ELIAS, 2008, p. 14), de oposição entre indivíduo e sociedade, não existe. A melhor maneira de compreendermos as relações sociais é, justamente, colocá-las no plural, inseridas em teias simbólicas de interdependência. Além disso, em um processo dinâmico, “as interdependências mudam, à medida que as sociedades se tornam cada vez mais diferenciadas e estratificadas.” (ELIAS, 2008, p. 147).

Nessa perspectiva, ao investigarmos a categoria do “adolescente autor de ato infracional”, inicialmente precisamos pensar no próprio conceito de adolescência. De caráter interdisciplinar, é um conceito polissêmico, cuja pluralidade manifesta-se pelas distintas realidades históricas, sociais e culturais da condição do adolescente. São tantas adolescências quanto são os contextos relacionados, principalmente, às dimensões: *etária*, estabelecida por órgãos oficiais do Estado e por entidades internacionais, com variações a partir dos indicadores utilizados; *biológica*, que diz respeito às transformações no corpo do indivíduo e aos ciclos da vida, desde a infância, passando pela adolescência, juventude e idade adulta; *social*, marcada pelo comportamento do indivíduo, de gradação entre a imaturidade infantil e o exercício da vida adulta, investido de responsabilidade social; e *cultural*, que pertence a relações mais complexas na constituição de diferentes identidades, associadas a diversos espaços, classes sociais, contextos político-ideológicos etc.

Se, por exemplo, para a Organização Mundial da Saúde a adolescência é definida como um período biopsicossocial que vai dos 10 aos 19 anos de idade, no cenário brasileiro, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera adolescente a pessoa entre 12 e 18 anos de idade. Nas inúmeras pesquisas realizadas sobre as adolescências, há várias formas de compreendê-las, desde a perspectiva desenvolvimentista, com uma concepção ligada à etapa do desenvolvimento humano, o que implica divergências acerca da faixa etária que marca este período, até a discussão sobre processos de identificação, ou ainda uma visão da adolescência como formação cultural da modernidade, ligada aos aspectos do individualismo, da liberdade e da autonomia. De qualquer maneira, fica evidente que a adolescência não deve ser compreendida apenas pelo critério de idade ou de transformações físicas e psicológicas, mas também em uma perspectiva da diversidade, com base em condições geográficas, sociais, culturais, étnicas, de gênero etc., que ganham contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos em diferentes contextos histórico-sociais.

Apesar de ocorrerem importantes alterações biológicas e sociais, a vivência da adolescência é fruto de uma história, construída ao longo dos anos por meio dos valores vividos por sua família, convívio com amigos, desempenho na vida acadêmica, situação socioeconômica. Essa história, que tem sua continuação e não o seu início na adolescência, poderá limitar ou potencializar o acesso a diferentes oportunidades. Por este motivo, é importante compreender como as diferentes variáveis as quais o adolescente foi submetido ao longo de sua vida influenciam seu posicionamento frente às questões cotidianas (TORRES, 2008. p.10).

Desse modo, os adolescentes são forjados em múltiplas redes de relacionamentos, entre elas as famílias, a educação e o trabalho, em uma sociedade também em constante mudança, experimentando a mobilidade das próprias forças na conexão de trocas afetivas e dialógicas. Assim como nos propõe Norbert Elias, podemos nos apropriar de sua teoria e dizer que os adolescentes são indivíduos inscritos dentro de uma rede de relações e interdependências, em um constante processo de transformação. E ainda: o “padrão mutável” criado por um grupo de adolescentes em suas teias de interdependências “forma uma configuração, não só pelos seus intelectos, mas pelo que eles são no seu todo, a totalidade das suas ações nas relações que sustentam uns com os outros” (ELIAS, 2008, p. 142), formando um “entrançado flexível de tensões” (*idem*).

Como já apontamos, para Elias, concepções sociais totalizadoras ou individualistas dos processos sociais não são aceitáveis. O sociólogo desenvolve, ao longo das suas pesquisas, entre outros conceitos, uma teoria das configurações. No trabalho que realiza em *A sociedade de Corte*, por exemplo, o conceito de configuração é apresentado como uma questão central da Sociologia, dada a importância de “saber de que modo e por que os indivíduos estão ligados entre si, constituindo, assim, configurações dinâmicas específicas” (ELIAS, 2001, p. 213). A Corte francesa do antigo regime de Luís XIV constituiria exatamente uma configuração, cuja sociedade não pode ser vista fora dos indivíduos, da mesma forma que eles não podem ser reconhecidos isoladamente, fora dessa mesma sociedade.

Outra obra de grande relevância para pensarmos nos conceitos de configuração e interdependência aplicados aos contextos das adolescências e da socioeducação é *Os estabelecidos e os outsiders*, publicada originalmente em 1990. Tra-

ta-se de uma pesquisa empírica realizada por Norbert Elias e John L. Scotson durante cerca de três anos, entre 1950 e 1960, em uma área de construções suburbanas na região central da Inglaterra, batizada pelos autores de “Winston Parva”. No início, o estudo buscava elucidar os diferenciais de delinquência juvenil entre os três bairros da região, mas a investigação foi deslocada para um problema mais geral, o das relações de poder entre eles. Nas suas conclusões, os autores apontam que, nos dados observados, não há nada que corresponda à existência de “indivíduos sem sociedade e sociedades sem indivíduos” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 184), podendo ser “separadamente estudados, sem fazer referência uns aos outros” (*Idem*). Destacam, por conseguinte, que:

Os indivíduos sempre aparecem em configurações e as configurações de indivíduos são irredutíveis. (...) Dizer que os indivíduos existem em configurações significa que o ponto de partida de toda investigação sociológica é uma pluralidade de indivíduos, os quais, de um modo ou de outro, são interdependentes. Dizer que as configurações são irredutíveis significa que nem se pode explicá-las em termos que impliquem que elas têm algum tipo de existência independente dos indivíduos, nem em termos que impliquem que os indivíduos, de algum modo, existem independentemente delas (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 184).

Segundo Elias, tais preceitos nos auxiliam na compreensão da pluralidade e da mutabilidade de todas as configurações sociais. O conceito de configuração “pode ser aplicado tanto a grupos relativamente pequenos, como a sociedades constituídas por milhares ou milhões de pessoas interdependentes” (ELIAS, 2008, p. 143). É nesse sentido que

os adolescentes autores de atos infracionais também formam uma configuração, em uma série variável de interdependências, ao mesmo tempo que pertencem à própria configuração de adolescentes. Parece óbvio dizer, mas nos cabe reafirmar a tônica da condição de adolescente dos adolescentes autores de atos infracionais.

Quais seriam, então, as cadeias de interdependências que ligam esses adolescentes em configurações mutáveis? O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8.089, de 13 de julho de 1990, de imediato, orienta nossa análise: a partir do instrumento normativo, adolescentes são considerados sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento e com prioridade absoluta. Todo adolescente, portanto, possui as garantias constitucionais da doutrina da proteção integral. No caso daquele nomeado “autor de ato infracional”, somente assim poderá ser chamado quando, após o devido processo legal, for confirmada sua participação em ato infracional, quer dizer, em “conduta descrita como crime ou contravenção penal” (BRASIL, 1990), como explicitado no art. 103 do ECA. Entretanto, o conceito de “ato infracional” guarda em si uma espécie de contradição discursiva, na medida em que é apresentado como uma categoria que, grosso modo, substitui as expressões “crime” ou “contravenção penal” tipificadas na legislação do Código Penal. O ECA avançou ao tornar os adolescentes dignos de proteção integral, inimputáveis, sujeitos a uma legislação especial, mas ainda deixa lacunas que podem interferir no atendimento condizente com a própria adolescência dos considerados adolescentes autores de atos infracionais.

Rosa e Lopes (2022), pesquisadores do ato infracional, avaliam que, apesar do fortalecimento dos direitos dos adolescentes autores de atos infracionais, em especial pela Lei do SINASE (2002), que regulamenta a execução das me-

didadas socioeducativas, ainda são encontradas práticas atualizadas de um passado violento. Anterior à atual etapa de proteção integral, o tratamento jurídico direcionado à criança e ao adolescente era pautado por alterações na composição das reformas de leis de “menores”. Em 1927, o primeiro Código de Menores, também conhecido como Código Melo Matos, legitimou a concepção menorista, que se destinava aos expostos, aos abandonados ou aos delinquentes, reduzindo tanto o adolescente abandonado, órfão ou inadaptado socialmente quanto o infrator autor de violação penal à classe de incapaz, perigoso, marginal, enfim, “menor”. Com um viés exclusivamente penal, este paradigma menorista implicou em tratamentos repressivos, excludentes e estigmatizantes dos adolescentes, análogos àqueles dirigidos aos chamados criminosos adultos. Na atualidade, o problema está exatamente na permanência dessa lógica menorista, como, por exemplo, em certas práticas institucionais, discursos midiáticos ou ações educativas.

O importante é que o adolescente envolvido em atos infracionais deve ser considerado como sujeito em desenvolvimento e com autonomia, munido de garantias infracionais e processuais estabelecidas no atual ordenamento jurídico pátrio. Caso contrário, perdura a concepção tutelar que insiste em permanecer vigorando em suas práticas, mesmo revogada oficialmente (ROSA; LOPES, 2022, p. 30).

Enfim, não podemos perder de vista o fato de a adolescência ser um aspecto da configuração particular dos adolescentes autores de atos infracionais. Este é, sem dúvida, o primeiro elo de interdependência a ser considerado, incluindo toda pluralidade de adolescências, asseguradas constitucionalmente ao exercício pleno da cidadania.

Nesse contexto, associadas aos ideais de autonomia e de liberdade inscritos na modernidade, as adolescências

são também caracterizadas pela rebeldia e pela transgressão. Por ser compreendido como sujeito em desenvolvimento, o adolescente estaria “mais propenso a transgredir e a se opor às tradições e às normas culturais, constituindo, assim, potencial ameaça à ordem civilizacional” (BERTOL; SOUZA, 2010, p. 837). Desse modo, podemos dizer que o grupo dos adolescentes autores de atos infracionais se diferencia dos adolescentes não incluídos nesta configuração, essencialmente, pela natureza da transgressão cometida. Ou seja, o sentido de transgressão ganha força e valores diferentes, de acordo com o grupo que a realiza ou pratica. Mesmo que a transgressão seja característica estrutural da adolescência, os adolescentes autores de atos infracionais são estigmatizados em função dela, ficando sujeitos a todo tipo de preconceito social, barreiras emocionais etc.

De acordo com Norbert Elias, no já citado livro *Os estabelecidos e os outsiders*, “um grupo só pode estigmatizar outro [com eficácia] quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 23). Se tomarmos como exemplo o uso habitual do termo “menor” para identificar os adolescentes autores de atos infracionais, veremos que tal nomeação traduz todas as configurações em que eles estão inseridos: classe social, ascendência de etnia ou raça, escolaridade, entre outras. Assim, a imagem e a autoimagem destes adolescentes ficam subordinadas à perpetuação das ideias de violência e de delinquência implícitas no termo “menor”.

Sabemos que existem inúmeros outros termos e situações que estigmatizam determinados grupos e que só produzem sentido “no contexto de relações específicas” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 27). Porém, no caso do prolongamento do paradigma menorista em inúmeras estruturas sociais, mesmo que os adolescentes autores de atos infracionais se desloquem, por meios legais ou por situações contingenciais, do grupo no qual estão inseridos, dificilmente conse-

guirão escapar do estigma do “menor”, tendo em vista que a estigmatização “pode surtir um efeito paralisante nos grupos de menor poder” (*idem*). Por isso, reforçar a articulação em rede para a proteção integral é talvez um caminho viável para a mudança desse quadro, lembrando, novamente, com Elias, que indivíduos e sociedade não são duas substâncias distintas e estáveis.

Entre os princípios do SINASE, consoantes à Constituição, ao ECA e a normativas internacionais, está o desenvolvimento de uma ação socioeducativa sustentada nos direitos humanos, com a responsabilidade compartilhada pelas famílias, a sociedade e o Estado. Contudo, apesar da legislação e do Sistema de Garantia de Direitos caminharem, de forma coletiva, em direção à defesa dos direitos dos adolescentes autores de atos infracionais, “paradoxalmente, as diretrizes da proteção integral ainda não se efetivaram no interior das instituições criadas para este fim” (BARROS, 2020, p. 38-39). Diante desse cenário, torna-se basilar refletir sobre as interdependências entre os adolescentes autores de atos infracionais, as famílias e a educação como possível subsídio para uma efetiva aplicação das medidas socioeducativas.

Famílias, educação e adolescentes autores de atos infracionais: interdependências

O termo família foi difundido por uma extensão temporal difícil de ser determinada, porém, é significativa a noção de que, na história da humanidade, povos de diferentes etnias sempre se uniram e criaram vínculos com diversos objetivos, seja pelo instinto de perpetuação da espécie ou o desejo de não viver só. Muitos foram os modelos de organização familiar existentes, seguindo ordens, diretrizes, doutrinas, costumes e práticas culturais específicas de cada grupo, que estabelecia suas próprias regras de convivência

íntima. Assim como o conceito de adolescências, o de famílias jamais ficou estagnado, mantendo-se em contínua e gradual transformação.

Na sociedade contemporânea, a concepção de família é pluralizada, substituindo o modelo tradicional da família parental e patriarcal, formada pelo casamento entre um homem e uma mulher, exposto na própria Constituição Brasileira de 1988. A ampliação desse conceito permite o reconhecimento de várias entidades familiares, entre elas a família homoafetiva e a filiação socioafetiva. Legalmente, houve avanços através, sobretudo: do Código Civil de 2002, ainda com restrições; da Lei Maria da Penha, nº 11.340/ 2006, ao admitir a parentalidade legal ou admitida; e de decisões mais recentes do STF, como a ADI nº 4277 e a ADPF nº 132, que reconheceram, em 2011, o direito ao estabelecimento de união estável por casais do mesmo sexo. Nesse novo cenário, a característica fundamental do conceito de família passa a ser a lógica da convivência afetiva. Desse modo, as famílias se organizam de forma cada vez mais complexa e plural nas suas estruturas, sem perder de vista que são compostas por indivíduos aptos a mudanças constantes e contínuas. Esses fatores indicam que se trata de uma multiplicidade de tipos familiares, por isso o uso adequado do termo “famílias”, no plural, o que “significa pensá-las em suas relações tanto com a sociedade mais ampla onde se inserem, quanto, também, nas formas como estas se atualizam na vida diária das pessoas que lhe dão concretude” (FREITAS *et al.*, 2010 apud BARROS, 2020, p. 28). Segundo Norbert Elias,

Conceitos como “família” ou “escola” referem-se essencialmente a grupos de seres humanos interdependentes, a configurações específicas que as pessoas formam umas com as outras. Mas a nossa maneira tradicional de formar esses conceitos faz

com que esses grupos formados por seres humanos interdependentes apareçam como bocados de matéria-objetos tais como as rochas, as árvores ou casas (2004, p. 13-14).

O sociólogo, em vários momentos de sua obra, nos dá exemplos de como utilizamos conceitos estáticos a respeito de estruturas que se encontram em movimento. Os conceitos de família e de educação, assim como tantos outros ligados às sociedades, de modo geral, estão sujeitos ao processo de socialização desencadeado ao longo dos séculos, nomeado por Norbert Elias de “processo civilizatório”. Em *O processo civilizador*, dividido em dois volumes, também busca compreender as sociedades como teias ou redes de interconexões, definidas como configurações, as quais todos os indivíduos são interdependentes. No volume I, *Uma história dos costumes*, utilizando-se de dados históricos, analisa manuais de etiqueta e tratados de conduta e comportamento, para compreender como a chamada “civildade” foi se expandindo pela Europa. Observa, então, que as marcas do processo civilizatório do final da Idade Média, somadas aos traços específicos dos séculos XVII e XVIII, se consolidaram por meio da mudança dos papéis da família e da escola, dentro de uma sociedade que se configurava como burguesa. O modelo tradicional de transmissão de padrões de civildade entre gerações foi pausado nos princípios de uma família patriarcal. A escola, por sua vez, atuou para dar continuidade à integração da criança no universo de leis, normas e distinção de postura entre público e privado. No entanto, foi na segunda metade do século XX que os conceitos de família e educação sofreram grandes transformações, influenciando diretamente o processo de socialização desse tempo. A partir daí, a divisão de papéis sociais da família e da educação perdeu a nitidez, de tal forma que tais conceitos entraram em uma espécie de zona de indefinição de

suas atuações.

O processo civilizador é uma obra de 1939, que mantém uma atualidade em inúmeros campos de estudo. Mas, nas pesquisas posteriores de Norbert Elias, suas reflexões sobre o funcionamento das configurações familiares se ampliam. No livro *Introdução à sociologia*, de 1970, afirma que as interdependências pessoais, em especial, as ligações emocionais entre as pessoas, podem ser vistas como “agentes unificadores de toda a sociedade” (ELIAS, 2008, p. 150). Já em *A sociedade dos indivíduos*, de 1987, aponta que antes mesmo de nascer, o indivíduo é dependente de outros, em uma rede de associações que orienta sua função dentro da sociedade. Mesmo que a vida em sociedade seja cheia de contradições e tensões, há, nessa dinâmica, cadeias invisíveis que limitam as possibilidades de comportamento do indivíduo. Ou seja, depende “do ponto em que ele nasce e cresce nessa teia humana, das funções e da situação de seus pais e, em consonância com isso, da escolarização que recebe” (ELIAS, 1994, p. 21). Em artigo sobre a teoria elisiana, Costa sintetiza:

O lugar que uma criança ocupa dentro da rede de relações familiares, assim como a classe social a que ela pertence são exemplos de alguns dos fatores que contribuem para formar sua personalidade. Um indivíduo existe a partir das marcas simbólicas inscritas pelos outros com os quais ele se relaciona, mas também por sua capacidade de representar-se como alguém que pertence e ocupa determinada função dentro da sociedade (COSTA, 2017, p. 43).

Desse modo, não podemos pensar em termos como adolescentes, famílias e educação afastando-os de uma complexa rede de relações. A forma como os indivíduos se veem e atuam depende das associações segundo as quais aprendem a dizer “nós” (ELIAS, 1994, p. 39), em diferentes

contextos sociais. Nessa vertente, outra grande contribuição de Norbert Elias está em *Os estabelecidos e os outsiders*. Elias e Scotson, ao compararem bairros de tipos diferentes, dedicaram alguns capítulos para tratarem das relações entre famílias e comunidades. Ao analisarem, por exemplo, famílias matrifocais, centradas na figura da mãe, da zona 2, área operária antiga, observaram que esse tipo específico de estrutura familiar estava associado a um tipo específico de estrutura comunitária, justamente o contexto de uma antiga comunidade proletária. Constataram que havia ali ligações mais fortes de vizinhança e de parentesco, em comparação com as demais áreas. Esta e outras comparações indicaram, para os autores, que “a natureza dos laços de família e a estrutura familiar não podem ser explicadas como se as famílias vivessem num vazio comunitário ou como se, por si só, sua estrutura determinasse a estrutura das comunidades em que vivem” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 86).

No caso da sociedade brasileira, a criação de redes sociais próximas, envolvendo parentes e vizinhos, por exemplo, é uma prática que caracteriza determinadas constituições familiares. Também não é à toa que, no panorama do sistema socioeducativo do país, os adolescentes autores de atos infracionais façam parte de estruturas familiares essencialmente matrifocais, em contextos socioeconômicos de maior vulnerabilidade. Em recente pesquisa com jovens em situação de privação de liberdade no Departamento Geral de Ações Socioeducativas - Degase, no Rio de Janeiro, a figura da mãe predomina na relação com os adolescentes que estão internados, alcançando um percentual de 52,4% se somados os resultados em que a mãe está presente na visita. Além do peso da intervenção materna na vida dos jovens entrevistados, o apoio das figuras parentais também é destacado (MENDES; JULIÃO, 2018, p. 50-51). Na análise sobre os territórios

destes adolescentes, apesar das unidades socioeducativas abrigarem jovens oriundos de municípios com características econômicas e culturais distintas, os pesquisadores verificaram que a violência está presente em seus cotidianos, seja pelo risco nos confrontos em suas comunidades, pela circulação no espaço urbano, por serem vistos como suspeitos por parte da polícia, devido à condição de pobreza e ao racismo estrutural, ou ainda pela restrição a bens culturais e a vivências educativas (MENDES; JULIÃO, 2018).

Enfim, os adolescentes autores de atos infracionais e suas famílias, de maneira interdependente, são afetados por estruturas sociais, em um precipitado de relações, incluindo relações de poder. Nesta perspectiva, a expressão “autor de ato infracional” não é atributo apenas dos adolescentes que praticam a infração. Ela se estende a uma rede de famílias que, de certa forma, também passa a ser regulada socialmente. Por isso, ao pensarmos, a partir da teoria elisiana, no conceito de famílias como configurações sociais específicas, destacamos variadas configurações de famílias de adolescentes autores de atos infracionais. No caso de famílias pertencentes a classes sociais de acentuada vulnerabilidade, assim como os próprios adolescentes autores de atos infracionais, ou os *outsiders* de Winston Parva, esses grupos “vivem estigmatizados por todos os atributos associados à anomia⁶, como a delinquência, a violência e a desintegração” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 9). Rosa e Lopes ressaltam que:

Da mesma maneira que os adolescentes inseridos no universo dos atos infracionais recebem a etiqueta de “menores” e “perigosos”, suas famílias passam a ser culpabilizadas por muitos operadores do Direito, em

6 De acordo com Elias e Scotson, o termo “anomia” é hoje comumente empregado como se fosse a explicação última de formas de conduta social ou relações censuradas; é quase sempre utilizado com uma sugestão de queixas ou censuras, francas ou veladas (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 179).

sala de audiência mesmo, como sendo totalmente responsáveis pelas atitudes dos filhos (ROSA; LOPES, 2022, p. 98).

Nesse cenário, qual é o lugar ocupado por grupos de famílias na relação com os grupos de adolescentes autores de atos infracionais? Sabemos que, dentre as relações mais significativas na vida desses adolescentes, estão as estabelecidas entre eles e suas famílias. Entretanto, o apagamento dessas famílias é recorrente. Elas são evidenciadas somente no processo de culpabilização e criminalização (BARROS, 2020, p. 9), ao contrário dos preceitos legais da socioeducação.

Diante disso, nos cabe pensar, brevemente, no próprio conceito de socioeducação. Em primeiro lugar, se considerarmos que qualquer tipo de educação é, acima de tudo, social, pois se trata de um conjunto de processos que intervem no desenvolvimento humano a partir de relações interpessoais situadas social e historicamente (BISINOTO *et al.*, 2015), quais seriam as especificidades da socioeducação? Ou seja, quais noções de educação devem orientar as ações e políticas socioeducativas? Refletir sobre a socioeducação implica em colocá-la em um contexto de inúmeras interfaces.

Originalmente, o termo socioeducação surgiu, em sua forma adjetiva, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), com a implementação das medidas socioeducativas. Foi a partir da década de 80, durante os debates que levaram à criação do ECA, que o pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa expôs o conceito de socioeducação, retirado do Poema Pedagógico do ucraniano Anton Makarenko. Contudo, se o termo socioeducação substituiu, normativamente, o paradigma punitivista vigente até então, imprimindo uma mudança na atenção aos adolescentes autores de atos infracionais, ainda deixa brechas quanto a sua compreensão conceitual, que auxilie

intervenções, de fato, motivadoras do desenvolvimento desses adolescentes. Raniere (2014), entre outros pesquisadores, problematiza as contradições do termo socioeducação, utilizado no ECA, e depois no SINASE, sem uma clareza das concepções e bases teóricas que o amparam. Ainda que a Lei do SINASE apresente um direcionamento para a organização estrutural e para o funcionamento das instituições de atendimento aos adolescentes autores de atos infracionais, não aponta para um referencial teórico sobre o conceito de socioeducação. Segundo Bisinoto *et. al.*,

Essa lacuna deixa margens para a manutenção de práticas discricionárias, atreladas a visões políticas societárias pessoais e/ou corporativistas como, por exemplo, práticas de caráter meramente punitivo, empreendidas espontaneamente com base em crenças e experiências pessoais (BISINOTO *et. al.*, 2015, p. 577).

A presença de práticas punitivistas que ainda acompanham a aplicação das medidas socioeducativas talvez esteja relacionada também à ausência do pensamento interdisciplinar que a própria ideia de socioeducação sugere. As “cadeias de interdependência” da socioeducação estão intimamente ligadas à visão interdisciplinar. Outro aspecto que justifica essa interdisciplinaridade está no fato de que, pelo SINASE, a execução das medidas socioeducativas requer estratégias intersetoriais de acompanhamento dos jovens. As ações articuladas e em rede, com destaque para os papéis das famílias e do caráter ético-pedagógico da socioeducação, podem, enfim, viabilizar a possibilidade de exercer influência sobre a vida dos adolescentes, mediar reflexões sobre sua identidade e favorecer a elaboração de uma trajetória que considere o pacto de convivência com o coletivo.

Conclusão

Há de se bendizer a juventude e a infância e por que não a maturidade do tempo em nós? Há de se bendizer a vida. Mas há de se lamentar a morte prematura de tantas crianças e jovens podados em seu direito de viver. Há de se deplorar a não condição de vida, o tempo sem horizontes, o futuro escrito no vazio que vem ameaçando nossas gerações futuras.

Conceição Evaristo⁷

Este artigo é mais uma investigação sobre o abrangente e complexo universo terminológico da socioeducação. Nossa proposta, utilizando a teoria de Norbert Elias como suporte metodológico, foi a de refletir sobre as categorias de adolescentes, famílias e educação como estruturas não estáticas, considerando-as sempre em movimento e de forma relacional. O uso dos conceitos de configuração e de interdependência como instrumentos de análise foi relevante para pontuarmos, em linhas gerais: o caráter interdisciplinar da socioeducação; as variadas configurações de famílias, suas representações e interdependências no cenário socioeducativo; e relações peculiares entre os grupos de adolescentes e de adolescentes autores de atos infracionais.

Elias e Scotson, em *Os estabelecidos e os outsiders*, afirmam que a formação de um grupo “só pode ser encontrada ao se considerar a figuração formada por dois [ou mais] grupos implicados ou, em outras palavras, a natureza de sua interdependência” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 23). Que natureza é essa quando se trata das teias de interdependência do grupo dos adolescentes autores de atos infracionais? Ela

⁷ EVARISTO, C. Bendizando a juventude que nos acolhe. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 17 de outubro de 2019. Quadro-Negro.

deveria ser levada em conta na aplicação das medidas socioeducativas? Os apontamentos feitos neste trabalho mostram que há uma complexa rede de relações entre adolescentes, famílias e educação e que a aplicação das medidas socioeducativas precisa estar sensível a essas relações mútuas e não apenas ao ato infracional em si. Para início de conversa, todo adolescente possui garantias constitucionais da doutrina da proteção integral, portanto, os adolescentes autores de atos infracionais assim devem ser considerados.

Referências

ANJOS, L. C. A; REBOUÇAS, G. M. Da concepção do “menor” ao surgimento da criança e do adolescente enquanto sujeitos de direitos: uma compreensão histórica. In: AGRA, G. F et. al. (coord.) **História do direito** [Recurso eletrônico on-line]. Florianópolis: CONPEDI/UFPB, 2014. p. 192-211.

BARROS, N. V. (org.). **Famílias no Degase**: retratando o projeto de pesquisa. Rio de Janeiro: Gramma, 2020.

BERTOL, C. E.; SOUZA, M. Transgressões e adolescência: individualismo, autonomia e representações identitárias. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, n. 4, p. 824-839, 2010.

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

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto

Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 1990. Última edição atualizada em 2021.

BRASIL. Lei nº 12594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 2012.

COSTA, A. O. Norbert Elias e a configuração: um conceito interdisciplinar. **Configurações**, Minho, v. 19, p. 34-48, junho 2017.

ELIAS, N. **Introdução à Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2008.

ELIAS, N. **A sociedade de corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

EVARISTO, C. Bendizando a juventude que nos acolhe. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 17 de outubro de 2019. Quadro-

-Negro. Disponível em: <<https://quadronegro.blogfolha.uol.com.br/2019/10/17/conceicao-evaristo-bendizendo-a-juventude-que-nos-acolhe/>>

MENDES, C. L. S.; JULIÃO, E. F. (coord.) Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade no Sistema Socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Degase, 2018.

RANIERE, E. A invenção das medidas socioeducativas. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social e Institucional), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

ROSA, A. M.; LOPES, A. C. B. Introdução ao ato infracional: princípios e garantias constitucionais. 3. ed. Florianópolis: Emais, 2022.

TORRES, S. Z. M. Adolescências. Diferentes contextos, diferentes histórias. 2008. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

Famílias que somam: um novo olhar para a socioeducação

Evangelina Andrade¹

Mirtes Bandeira²

Ana Claudia Perrota³

Bianca Veloso⁴

Introdução

O presente artigo tem como propósito apresentar uma análise do projeto *Famílias que somam*, instituído no âmbito de um programa de fortalecimento de ações socioeducativas, o *Programa Socioeducativo Somos*, no qual estão previstas ações nos eixos de educação, cultura, esporte, lazer, profissionalização, dentre outras atividades destinadas à comunidade socioeducativa. O *Programa Somos* foi dividido em 14 projetos, sendo quatro deles executados em parceria⁵

1 Pedagoga graduada pela Universidade Federal Fluminense. Pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes. Coordenadora de Educação, Cultura, Esporte e Lazer do Degase.

2 Pedagoga graduada pela Universidade Federal Fluminense. Pós-graduada em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Estácio de Sá. Diretora da Divisão de Parcerias Estratégicas do Degase.

3 Pedagoga graduada pela Universidade Federal Fluminense. Pós-graduada em Pedagogia Empresarial pela Universidade Estácio de Sá. Diretora da Divisão de Pedagogia do Degase.

4 Mestre em Educação Profissional pela Fundação Oswaldo Cruz. Pedagoga graduada pela Universidade Estácio de Sá. Diretora da Divisão de Profissionalização do Degase.

5 Além do *Famílias que somam*, outros três projetos atualmente são realizados em conjunto com o Laboratório de Estudos Socioeducativos (LABES), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): a) Novos Caminhos, que oferece qualificação profissional aos adolescentes em regime de internação e semiliberdade; b) Superação, destinado aos egressos do

com o Laboratório de Estudos Socioeducativos (LABES), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

O projeto *Famílias que somam* visa o fortalecimento dos vínculos familiares dos socioeducandos e parte da premissa de que a participação da família na vida do adolescente implica em seu melhor desenvolvimento psicossocial. O projeto foi elaborado com o objetivo de promover formação cidadã por meio de oito encontros de quatro horas, perfazendo o total de 32 horas/aula para os familiares dos socioeducandos ativos no período do curso, em 15 polos do estado: Ilha do Governador, Bonsucesso, Santa Cruz, Nova Iguaçu, Volta Redonda, Barra Mansa, Campos, Nova Friburgo, Teresópolis, Nilópolis, Belford Roxo e Cabo Frio.

A estruturação deste estudo abrange os seguintes tópicos: a) marcos legais e históricos relacionados à infância e juventude no Brasil; b) a importância do fortalecimento do vínculo familiar na socioeducação; c) a percepção dos familiares acerca do impacto do projeto *Famílias que somam* em suas vidas e em sua relação com o socioeducando; d) a Socioeducação e a Educação na visão dos participantes do projeto.

Objetivos e escolhas metodológicas

Compreender a visão das famílias é um passo importante para melhor direcionar o atendimento oferecido ao socioeducando e para favorecer sua atuação no processo socioeducativo. Diante da escassez de estudos que buscassem compreender a visão das famílias sobre as políticas a elas destinadas, foi definindo como objeto de investigação dos profissionais atuantes no Degase, a percepção das famílias sobre

sistema; c) Saberes Profissionais, ofertado aos servidores do Degase, com o objetivo de formação continuada e de atualização dos conteúdos teóricos e práticos da socioeducação.

o projeto do qual participaram, tendo em vista a importância dessa contribuição para a melhoria do atendimento socioeducativo, por meio de intervenções e soluções práticas.

A escolha de analisar os depoimentos dos sujeitos da pesquisa se definiu a partir dos objetivos a serem investigados, uma vez que os familiares participantes do processo formativo poderiam melhor explicitar suas impressões sobre o alcance das ações do projeto, mediante o fato de que estes sujeitos possuem uma vinculação muito particular com o processo socioeducativo.

A metodologia utilizada foi a da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2022), que mobilizou profissionais atuantes no Degase, parceiros e outros atores interessados em elucidar questões sociais e técnicas presentes no cotidiano socioeducativo. O processo de pesquisa entrelaçou objetivos de ação e objetivos de conhecimento analisados sob a ótica de estudiosos do tema (COELHO; GUIMARÃES, 2012; NASCIMENTO, 2012; SOARES, 2015; TEIXEIRA, 2006), que nos auxiliaram a avançar nas reflexões em torno das informações coletadas e na formulação de respostas às situações-problema observadas. Para tanto, em janeiro de 2022, teve início o levantamento inicial, realizado por meio de observações empíricas de campo e da verificação das fontes disponíveis para a consulta de dados. A opção metodológica da pesquisa-ação se justifica pela possibilidade de desenvolver técnicas e conhecimentos para o fortalecimento das atividades desenvolvidas, a partir de materiais e fontes disponíveis na própria instituição.

Os dados foram obtidos a partir das avaliações realizadas pelos cursistas, na forma de entrevistas e depoimentos coletados pelos pesquisadores e pela equipe técnica envolvida na ação. Buscou-se analisar o conteúdo das narrativas e depoimentos com ênfase na importância da educação em suas vidas e na dos adolescentes que cumprem a

medida socioeducativa, salientando o papel da socioeducação como ação educativa de forma ampla.

Optou-se pela pesquisa exploratória como forma de aproximação com o campo a ser analisado e para melhor delinear as questões que dariam origem ao estudo, assim como para delimitar os procedimentos metodológicos a serem utilizados. Também foi realizada análise documental e levantamento bibliográfico para complemento das análises e do quadro teórico-referencial a respeito da Educação e da Socioeducação, destacadas na investigação.

O período de janeiro a maio de 2022 foi dedicado à pesquisa exploratória. Em seguida, foram analisadas como fonte-primária as fichas de avaliação preenchidas pelos cursistas após a conclusão do curso. A análise dos dados se deu sobre os documentos produzidos por estes sujeitos nos meses de julho a agosto do mesmo ano.

A avaliação do processo formativo teve como objetivo compreender o impacto do programa na vida do cursista e do socioeducando, assim como identificar, na visão do cursista, como ele compreende a importância da Educação dentro da Socioeducação. Portanto, as fontes utilizadas foram os conteúdos das avaliações respondidas pelos cursistas do projeto *Famílias que somam* da turma de julho a agosto de 2022 e a interpretação sucedeu a organização, sistematização e a categorização dos dados.

Políticas de assistência e proteção da infância e juventude no Brasil – alguns marcos legais e históricos

Considerando a importância do papel da família na política de atendimento socioeducativo na esfera microsso-cial, na responsabilização dos atos praticados e na elaboração do projeto de vida, este artigo apresenta, inicialmente, o contexto histórico, político e econômico no qual se insere o tema atual da socioeducação, como forma de compreender a relação entre o público atendido por esta política e o seu acesso à Educação.

Em 1964 foi criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e em nível estadual foram criadas as FEBEMs, órgãos executivos de atendimento aos menores. Nesta época, a legislação referente aos menores de 18 anos era o Código do Menor, instituído em 1927. Este Código versava sobre a proteção aos menores abandonados ou delinquentes, através de medidas de assistência e proteção. O menor de 14 anos de idade, autor de crime ou contravenção de acordo com o Código do Menor de 1927 era inimputável perante a legislação penal, conforme descrito abaixo:

Art. 68. O menor de 14 anos, indigitado autor ou cúmplice de fato qualificado crime ou contravenção, não será submetido a processo penal de espécie alguma; a autoridade competente tomará somente as informações precisas, registrando-as, sobre o fato punível e seus agentes, o estado físico, mental e moral do menor, e a situação social, moral e econômica dos pais ou tutor ou pessoa em cuja guarda viva (BRASIL, 1927).

Aqueles na faixa etária entre 14 e 18 anos de idade, conforme Artigo nº 69 do Código do Menor de 1927, que

cometesse crime ou contravenção era submetido a um processo especial, sendo consideradas as informações acerca do estado físico, mental e moral dele, e da situação social, moral e econômica dos pais, tutor ou pessoa incumbida de sua guarda.

O Código do Menor foi revogado em 1979 e substituído por nova Lei, contudo, apesar da revogação da Lei de 1927, a doutrina jurídica presente no Código do Menor de 1979 concebiam a assistência, proteção e vigilância àqueles que estivessem em situação irregular, a saber:

Art. 2º Para os efeitos deste Código considera-se em situação irregular o menor: I - privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de: a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável; b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las; II - vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável; III - em perigo moral, devido a: a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes; b) exploração em atividade contrária aos bons costumes; IV - privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável; V - Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária; VI - autor de infração penal (BRASIL, 1979).

Observa-se, historicamente, que a legislação e as políticas de assistência e proteção no âmbito da infância e juventude foram marcadas pela ênfase na população de perfil socioeconômico mais vulnerável, na promoção de assistência às famílias que estivessem subjugadas pelo *status* social menos favorecido. Contudo, a doutrina da situação irregular não perdurou até os dias atuais, pois em 1990 foi instituído o

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), cuja doutrina é regida pelos preceitos da proteção integral, assegurando a todas as crianças e adolescentes, sem qualquer tipo de discriminação, os direitos, oportunidades e condições de dignidade.

Pode-se afirmar, no contexto histórico e legal das políticas voltadas para a infância e a juventude, que a partir do ECA houve uma mudança de paradigma no entendimento sobre as pessoas na faixa etária de 12 a 18 anos de idade, que passaram a ser compreendidas como sujeitos de direitos, favorecendo a criação de políticas públicas de caráter universal, baseadas na premissa de maior inclusão e acesso aos direitos sociais.

Neste contexto, a Educação passa a conceber a democratização e a universalização como diretrizes. À família e ao Estado é atribuído o dever de zelar pela educação dos menores, entendendo-a como condutora para o exercício da cidadania e do trabalho.

É no ideário constituído a partir dos anos de 1990 que a liberdade e a democracia se estabelecem, em especial a partir das narrativas em prol da educação escolar pública e gratuita para todos, independente da classe, cor, raça e sexo. As garantias de acesso e permanência tomam o centro dos debates educacionais e as políticas avançam para permitir que toda criança e adolescente estejam devidamente matriculados e frequentando a escola.

No Estado do Rio de Janeiro, ainda neste contexto histórico-social, o atendimento socioeducativo passa a ser responsabilidade do Degase, criado em 1993. No entanto, somente em 2012 se institui a Política Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2012), determinando as diretrizes e bases do atendimento socioeducativo no Brasil, à luz do Estatuto da Criança e do Adolescente e das normativas internacionais de promoção dos Direitos Humanos.

Portanto, aos socioeducandos, foi garantido o di-

reito à escolarização, sendo dever do Estado a efetivação desse direito, colocando-o também como dever da família e como uma obrigação a ser cumprida prioritariamente, sobre todas as instâncias. De fato, foram disponibilizadas escolas no interior das unidades de internação do Degase, demonstrando, assim, que a aplicação das medidas socioeducativas deve possuir um caráter para além do sancionatório, assumindo principalmente, o caráter pedagógico.

A importância do fortalecimento do vínculo familiar na socioeducação

A família é o primeiro espaço de socialização, afetividade, vivências, cuidado e trocas, como também, do começo do aprendizado de leis e regras sociais, espaços de inter-relacionamentos pessoais, interação, socialização e aprendizado de urbanidade. É neste convívio que se estabelecem vivências valiosas para a formação e o desenvolvimento do ser humano.

Em consonância com as legislações, a instituição Família deve sempre ser alvo de atenção e cuidado por parte do Estado, pois é indiscutível o valor fundamental que esta tem para a manutenção das bases sociais.

A convivência familiar é um direito que tem primazia pela vida das crianças e adolescentes, sendo considerada tão importante quanto o direito à vida, à saúde, à educação, dentre outros.

Salientamos que é dentro do seio familiar que os sujeitos vão desenvolvendo as diversas dimensões que irão colaborar para a sua formação e cidadania. Contudo, não podemos negligenciar que estes interagem e se influenciam por padrões culturais, sociais, emocionais, valores e vivências experienciadas ao longo da vida.

Deve-se considerar que nem sempre a família se configura como espaço de afetuosidade e proteção. Esta afirmativa se faz visível na citação de Teixeira (2006):

Para muitas crianças e adolescentes, as primeiras experiências de abandono, de vitimização, de violência foram vividas no interior desse grupo social mitificado em sua função protetiva (p.440).

Na convivência de cada adolescente com sua família é construída a base de sua história e muitas vezes também, as condições de seu desenvolvimento. Os entrosamentos estabelecidos são interdependentes e ao mesmo tempo, interligados. O que afeta um indivíduo pode afetar de alguma forma o todo. Inclusive, podendo influenciar o comportamento e a percepção de mundo que o sujeito cria. Nesta interação com a realidade e com os demais espaços sociais, o indivíduo vai formando a singularidade, a identidade e a autonomia para construir sua própria história.

Compreender a importância da família para o indivíduo, o contexto social e cultural no qual está inserido, os anseios, os sonhos, os medos e os projetos de vida, são algumas molas-mestras para a eficácia na atuação dos profissionais do sistema socioeducativo. Basta um olhar e uma escuta atenta e cuidadosa para compreender o contexto e as influências internas e externas que formam o público jovem que chega ao sistema socioeducativo.

Diante deste quadro, se faz urgente e necessária a reflexão a respeito de diversas questões significativas no trato da socioeducação. Cuidar destas “meninas” e “meninos” brasileiros requer muita atenção, compromisso e competência. Por esta razão, conhecer com profundidade alguns aspectos de base em suas formações se faz necessário. Muitos destes sujeitos ficam invisíveis para a sociedade e para as instituições de garantia de direitos e, por vezes, somente são vistos por ocasião do cometimento de um ato infracional. É neste momento crucial que a sociedade não pondera e nem se conscientiza do que deixou de fazer por eles. A

“mão” pesa e o julgamento é severo. Neste mesmo panorama, as famílias também são, geralmente, rigorosamente penalizadas, discriminadas e estigmatizadas por parte de muitos. Quando um adolescente comete um ato infracional e está cumprindo uma medida socioeducativa, a família também recebe um “olhar acusador” pela dita “falha” dela. Por vezes, a família é classificada como “desestruturada” e “incapaz”. É possível perceber esta situação na fala de alguns familiares, como é o caso de nossa Sílvia Almeida (informação verbal)⁶, que é mãe de um socioeducando:

(...) foi a primeira vez que meu filho entrou. Um menino de 16 anos e agora fará 17. Fiquei assim... Cobrada pela sociedade, pela família, irmãos e tal. Depois que entrei nesse projeto me senti mais acolhida com as novas mães que passam pelo mesmo problema que eu. Aí eu pude me abrir mais, debater e saber como é a situação [*sic*] (ALMEIDA, 2022).⁷

Deste modo, não podemos deixar de registrar outras questões relevantes que apontam comportamentos e atitudes que demonstram dificuldades nas relações. Essas famílias mostram-se extremamente fragilizadas, vulneráveis e com pouca capacidade de atuação. Mas, se buscarmos por um recorte histórico-social será possível constatar que grande parte dos adolescentes autores de ato infracional são oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo, baixa escolaridade e que se encontram muitas vezes, em situação de vulnerabilidade.

6 Os nomes dos familiares da pesquisa foram trocados por pseudônimos com a intenção de preservar em sigilo a informação de suas identidades.

7 ALMEIDA, Sílvia. Depoimento I [jul. a ago. 2022]. Entrevistadores: Equipe técnica Programa Socioeducativo Somos. Rio de Janeiro: Degase, 2022. Ficha de Avaliação. Entrevista concedida ao Projeto Famílias que somam. Degase-RJ; LABES/UERJ.

Ressalta-se, ainda, que as situações de dificuldades e a vulnerabilidade que enfrentam quanto às carências econômicas, sociais, educacionais, dentre outras, somadas ao fato do cometimento do ato infracional, por vezes, corroboram com o distanciamento dos familiares e com a fragilidade dos laços.

Neste cenário, o projeto *Famílias que somam* tem em seu âmago uma proposta que traz inovação e esperanças, à medida que prevê uma ação pedagógica de ampliação de conhecimentos diversos, sobretudo, aqueles relacionados à socioeducação, ao cumprimento das medidas socioeducativas, às orientações sobre a relação adolescência e juventude, como também ao conceito contemporâneo de família, considerando-a nas estruturas fundantes da sociedade na qual vivemos. Por conseguinte, podemos pautar que outras temáticas relevantes e que fazem parte do cotidiano também foram adotadas no decorrer das aulas realizadas com estes sujeitos, buscando concretizar habilidades de autonomia, confiança e atitude perante diversas situações da vida.

A percepção dos familiares sobre os impactos do projeto Famílias que somam

Dentre os registros verificados, segundo os familiares do projeto, o impacto das aulas foi positivo em suas vidas e apontam que as ações foram importantes para o resgate do processo educacional, do papel da socioeducação, de seus lugares enquanto cidadãos e do conhecimento mais amplo das políticas públicas a que fazem jus e que, inegavelmente, contribuem para que ultrapassem os obstáculos diversos.

Cabe elencar que as ações do *Famílias que somam* aconteceram de maneira articulada com o *Novos Caminhos*, desenvolvido com os adolescentes, o que despertou um novo olhar desses jovens a respeito da participação de seus familiares em apoio ao cumprimento das medidas. De acordo com as fontes analisadas, percebe-se que houve, por parte de alguns adolescentes, uma nova percepção da forma de ocupação dos espaços socioeducativos, antes somente vivenciados por eles mesmos e agora compartilhados, sendo possível ressignificá-los, assim como na relação com os operadores do sistema e diante das ações desenvolvidas. Sob este aspecto, cabe verificar o que aponta Denis Silva (informação verbal)⁸, pai de um socioeducando:

(...) teve mudança. Abriu bastante a minha mente. Até o meu relacionamento com meu filho melhorou bastante! E ele também tá fazendo um curso também. Lá dentro do Polo Degase. Um curso de música! Ele gosta muito de cantar. Ihhh!!! Ele tá muito feliz. Muito feliz! [*sic*] (SILVA, 2022).

8 SILVA, Denis. Depoimento II [jul. a ago. 2022]. Entrevistadores: Equipe técnica Programa Socioeducativo Somos. Rio de Janeiro: Degase, 2022. Ficha de avaliação. Entrevista concedida ao Projeto Famílias que somam. Degase-RJ; LABES/UERJ.

No decorrer da trajetória das aulas, foi possível constatar a invisibilidade latente que vem devastando uma grande parcela da população. Muitos cursistas estão fora dos bancos escolares, à margem da empregabilidade e da qualificação profissional. O fato é que é justamente neste paradigma que vivem e convivem os adolescentes que chegam diariamente ao Degase para o cumprimento das medidas. Se faz necessário pensar, no âmbito da operação do sistema de garantia de direitos, quais possibilidades e oportunidades podem ser ofertadas para, minimamente, retirar alguns sujeitos do túnel obscurecido em que se encontram. Como auxiliar o responsável que permaneceu analfabeto por anos em uma sociedade grafocêntrica? Como conscientizar pessoas que viveram desde a sua tenra idade sem se reconhecerem como sujeitos de direitos? Como orientar aqueles responsáveis que não possuem qualificação profissional para serem produtivos e reconhecidos no mundo do trabalho de uma sociedade produtivista e capitalista? Como ensinar a ensinar? Como experienciar e entender o significado de adolecer, quando os anos já se foram e estes pais e mães não foram preparados com conhecimentos e parcerias para compreender um período de tantas mudanças? Como dar suporte a tantos “*défi-cits* de direitos”, apontados por essas pessoas nas aulas?

Conforme observamos, a partir das avaliações do projeto, houve o resgate da esperança e do protagonismo dos sujeitos que participaram, o que se coaduna com a busca por uma educação libertadora, autônoma, feita para a vida. Verificamos que o processo foi contínuo, em uma jornada de conhecimento que se encaminhou para o aprendizado, para a ludicidade, para experimentações, para interações, para a valorização de si e do outro, para a autocompreensão e a do semelhante e da convivência em sociedade.

Segundo a ótica de alguns familiares, o Governo deveria investir em mais ações como essa, pois entendem que

elas oportunizam momentos de conhecimento e reflexões de grande monta, tanto a respeito do contexto vivido, quanto aos desafios da realidade que se apresentam. Além disso, ressaltam que estas iniciativas possibilitam o reconhecimento de problemas nas situações vivenciadas, assim como trazem a percepção de que não são os únicos a lidarem com eles. Esclarecem, ainda, que o conhecimento adquirido favorece a própria atuação em seus cotidianos, como sujeitos de direitos.

É indiscutível a importância de trazer como centro da discussão o protagonismo dos sujeitos, sobretudo, como público mais vulnerável que sempre esteve situado nas tensões e violações decorrentes da falta de justiça social. Neste sentido, é possível compreender que o desenvolvimento de projetos focados nos familiares dos socioeducandos tem um significado positivo para eles, o que implica na conquista de espaços de garantia de direitos, de reconhecimento de suas identidades e da importância que exercem na socioeducação, enquanto sujeitos históricos e transformadores de uma realidade que se apresenta desigual, não apenas do ponto de vista econômico ou material, mas nos diversos espaços em que a falta de oportunidades de ascensão social torna visíveis as contradições inerentes ao sistema de classes.

Em relação ao caráter organizacional e curricular das aulas, as temáticas definidas foram: Acolhimento; Cidadania; Políticas Públicas e Redes de Apoio; Saúde; Socioeducação; Educação; Família e Sociedade; Trabalho. É oferecida certificação do LABES/UERJ para todos os familiares que concluem o processo formativo, com previsão de término em dezembro de 2022.

Neste estudo, nos debruçamos sobre a ótica dos familiares em relação ao projeto e analisamos as percepções destes sujeitos no que diz respeito às temáticas elencadas e à Socioeducação.

Quanto aos impactos ocasionados na relação entre

os socioeducandos e seus familiares após o curso, podemos sinalizar que, em sua totalidade, a resposta foi positiva. Destacam-se mudanças comportamentais de ambas as partes, assim como foram estabelecidas novas visões em relação aos jovens. É um grande desafio compreender a percepção dos sujeitos acerca de algum ponto, a partir de um recorte de sua fala e não sobre a totalidade do ser. Contudo, este foi o objetivo da pesquisa, a partir do acesso à uma educação não-formal, investigar quais os entraves e influências da família na formação do socioeducando. Dicotomicamente, podemos afirmar que todas as famílias se apresentam tão iguais e, por vezes, tão distintas; que há momentos de necessidades tão parecidas e outras tão diferentes. Mas, foi possível, por meio desta pesquisa, refletir que cada arranjo e estrutura se fazem diversificadas, exigindo um olhar focalizado, personalizado, único e específico. É preciso desenvolver o “esperançar” em todos, contribuindo para um adolescer mais salutar, acolhedor, aprazível, otimista, menos conflituoso e com redução de impactos dolorosos. A esse respeito, podemos contemplar o depoimento de Thaty Fernandes (informação verbal)⁹, tia e madrinha de um socioeducando:

Porque a gente não entra no curso da mesma maneira que a gente sai. A gente vai tendo aprendizagem. Eu sou o tipo de pessoa que aprendo e já vou botando em prática, né? Então, eu não tenho como falar pra você que a minha relação antes e agora é a mesma. Teve diferença, né? Até às vezes, na maneira de falar, né? Que tem hora que às vezes, a gente, hum!!! Tem vontade de “matar” o ser humano. Mas, a gente vai, respira, lembra de detalhes, né? É, não só conse-

9 FERNANDES, Thaty. Depoimento III [jul. a ago. 2022]. Entrevistadores: Equipe técnica Programa Socioeducativo Somos. Rio de Janeiro: Degase, 2022. Ficha de avaliação. Entrevista concedida ao Projeto Famílias que somam. Degase-RJ; LABES/UERJ.

lhos. Pelo menos no curso que eu fiz. Não só conselhos pra lidar com eles. Até eu mesma lidar comigo, na vida e no dia a dia [sic] (FERNANDES, 2022).

Em consonância com esta afirmativa, cabe ressaltar o depoimento de outra familiar, Telma Lins (informação verbal)¹⁰:

[o programa] foi de suma importância. A gente viu que acontece com os outros. Que tem outras situações. E, em relação ao educando, a gente começa a olhar a situação. Olhar a criança em si com outro olhar. A gente vê que em determinados pontos a gente estava falhando. A gente pode ir e suprir de outra maneira [sic] (LINS, 2022).

Da mesma forma, Rosa Gomes (informação verbal)¹¹ que é genitora de um jovem em cumprimento de medida, sinaliza a importância da oferta da educação profissional no departamento:

Eu, particularmente, fiquei mais tranquila né? Em saber que lá tem um curso. Que lá ele tem vários projetos, também lá dentro. Aí, resumindo, eu fiquei mais tranquila. Porque ele cá fora, ele não se dava o luxo nem de estudar, entendeu? Estando lá dentro, e tendo todos esses recursos, eu vejo melhoria nele

10 LINS, Telma. Depoimento IV [jul. a ago. 2022]. Entrevistadores: Equipe técnica Programa Socioeducativo Somos. Rio de Janeiro: Degase, 2022. Ficha de avaliação. Entrevista concedida ao Projeto Famílias que somam. Degase-RJ; LABES/UERJ.

11 GOMES, Rosa. Depoimento V [jul. a ago. 2022]. Entrevistadores: Equipe técnica Programa Socioeducativo Somos. Rio de Janeiro: Degase, 2022. Ficha de Avaliação. Entrevista concedida ao Projeto Famílias que somam. Degase-RJ; LABES/UERJ.

[sic] (GOMES, 2022).

Vivian Pessoa (informação verbal)¹² se refere à oportunidade de aprender a lidar com o jovem de forma diferenciada, após o contato com o curso:

Coisas que a gente sem aprendizado, a gente acaba falando palavras que não se devem falar, né? Chamando o adolescente de coisas que não é pra ser chamada. E ali dentro do curso nós aprendemos, entendeu? Como que a gente deve se referir ao adolescente. Como que nós devemos sempre repreendê-lo. É! Educar, cuidar... Cada vez mais, amar, entendeu? Por mais que o adolescente tá ali, errou. A gente não tem que abandonar! A gente tem que abraçar a causa e amar cada vez mais pra ele não se sentir só [sic] (PESSOA, 2022).

Conforme Soares (2015), o acompanhamento dos adolescentes na socioeducação deve buscar a compreensão destes em todas as suas dimensões, na relação com as suas famílias, com os serviços acessados, com os vínculos afetivos preservados ou fragilizados, inclusive com os direitos violados.

Compreendemos, a partir do cotidiano de atendimento com os socioeducandos e suas famílias, que pertencer a uma parcela menos favorecida economicamente não anula o desejo de acesso aos direitos sociais básicos, como a educação de qualidade. Contudo, em sua maioria, este público não apresenta um discernimento muito claro a respeito de como proceder ou a quem reclamar diante da negação das

12 PESSOA, Vivian. Depoimento VI [jul. a ago. 2022]. Entrevistadores: Equipe técnica Programa Socioeducativo Somos. Rio de Janeiro: Degase, 2022. Ficha de Avaliação. Entrevista concedida ao Projeto Famílias que somam. Degase-RJ; LABES/UERJ.

garantias constitucionais. Neste sentido, podemos observar o que cita Délcio Lima (informação verbal)¹³, genitor de um adolescente em regime de internação:

Não estou falando que os professores são ruins... O pai ter muita dificuldade e a mãe ter muita dificuldade em ter que trabalhar e ainda deixar a criança sozinha depois da escola. Então, acho que esse é um ponto que prejudica a criança. Eu penso assim. Se a escola, é claro que podia ser em horário integral. Mas, não dá, porque o Governo diz que não tem grana. Tudo bem! Mas, podia assim... Têm pessoas que fazem faculdade. Alunos! Esses alunos podiam dar aulas à tarde, numa escola pública, tipo, aula de reforço [*sic*] (LIMA, 2022).

É possível compreender que os projetos de Governo focados nos familiares, segundo as avaliações pessoais dos cursistas do projeto *Famílias que somam*, representam a conquista do espaço de garantia de direitos para quem os têm violados, muitas vezes, em toda a sua trajetória de vida.

Os familiares apontaram em suas avaliações, a importância da Socioeducação como política que promove Educação. Para eles, ainda que se configure como uma vivência negativa na trajetória de seus filhos, a Socioeducação é uma política positiva, se caracterizando como uma resposta aos atos infracionais cometidos pelos adolescentes, os quais são repreendidos e responsabilizados.

Segundo Alice Moreira (informação verbal)¹⁴, mãe de

13 LIMA, Délcio. Depoimento VII [jul. a ago. 2022]. Entrevistadores: Equipe técnica Programa Socioeducativo Somos. Rio de Janeiro: Degase, 2022. Ficha de Avaliação. Entrevista concedida ao Projeto Famílias que somam. Degase-RJ; LABES/UERJ.

14 MOREIRA, Alice. Depoimento VIII [jul. a ago. 2022]. Entrevistadores:

um socioeducando, o filho fez referência ao sistema socioeducativo como oportunidade de acesso ao direito básico de estudar.

Ele tá querendo voltar pro Degase de novo pra poder continuar os estudos dele, um curso [*sic*] (MOREIRA, 2022).

Podemos perceber, com base nos registros de avaliação do curso dos familiares, apresentados neste artigo, que há um desconhecimento inicial acerca da Política de Atendimento Socioeducativo, na mesma medida em que há um desconhecimento acerca do perfil dos familiares atendidos por esta política. Há uma estigmatização destas famílias, como sendo famílias desestruturadas e negligentes.

A Socioeducação e a Educação segundo os participantes do projeto Famílias que somam

É fato que a educação formal possui grande influência na sociedade contemporânea, no desenvolvimento dos aspectos cognitivos, sociais, políticos, dentre outros. A importância da educação deve ser vista sob a ótica da superação de entraves que implicam na formação integral dos indivíduos. Destarte, não estamos falando aqui de um papel imaginário de uma educação apocalíptica ou salvadora de todos os problemas existentes no mundo atual, pois isto seria ingenuidade em demasia. Falamos de uma educação promotora de conhecimentos, de algo que traz a apropriação de elementos novos para cada indivíduo, mas que também conversa com os diversos saberes trazidos e que foram oportunizados pela leitura de mundo da qual se apropriaram. Uma educação que seja um espaço de luta pela justiça social e da redução das desigualdades. Isto posto, podemos ressaltar que através da educação estruturante, os sujeitos vão se instrumentalizando de forma gradativa e cumulativa para viverem e participarem na sociedade como sujeitos ativos, visto que

A educação é bem mais ampla, complexa, significativa e importante do que a escola, pois envolve a ação de educadores e educandos, sujeitos em movimento de reconhecimento e afirmação de si mesmos, de sua racionalidade, autonomia e liberdade (COELHO; GUIMARÃES, 2012, p.6).

Assim, podemos destacar que em uma sociedade capitalista como a nossa, o papel que a educação exerce muda o sentido do sistema de educação e formação dos indivíduos, conforme o previsto no modelo da Paidéia grega, na qual se

vislumbrava a formação de um cidadão perfeito e completo, capaz de liderar, de ser liderado e de desempenhar um papel positivo na sociedade, cabendo dizer que os aprendizes recebiam conhecimentos acerca de gramática, geografia, história natural, filosofia, música, retórica e ginástica e que foram usados como modelo. Cabe, então, dizer que a preocupação neste novo cenário em que vivemos, a primazia passa a ser com outros conhecimentos e saberes, sendo destacada a importância das Ciências, das técnicas, da formação para o sujeito que vive em um Estado moderno, que muda a cada instante, que exige qualificação e atualização quase que imediata, a cada momento. Os indivíduos têm que estar prontos e vigilantes para atender as necessidades advindas do mercado de trabalho, por exemplo, caso contrário, permanecerá no limbo engrossando as fileiras do desemprego e da falta de oportunidades.

Ilustrando a questão elencada, é possível observar na fala da Sra. Gilda Tavares (informação verbal)¹⁵, irmã de um socioeducando, a compreensão da importância da escolarização para o crescimento pessoal e profissional:

(...) sem a educação a gente não chega em lugar nenhum, né? Então, eu acho que estudo é bom pra conseguir um bom emprego, trabalho. E várias outras coisas, né? Pra seguir a vida, né? Meu irmão, acho que ele nem pensa muito na educação. Pra ele, como ele acabou de fazer 18 anos, é tudo festa, curtidão. Mas ele não sabe o peso que carrega mais pra frente, né? [*sic*] (TAVARES, 2022).

15 TAVARES, Gilda. Depoimento IX [jul. a ago. 2022]. Entrevistadores: Equipe técnica Programa Socioeducativo Somos. Rio de Janeiro: Degase, 2022. Ficha de Avaliação. Entrevista concedida ao Projeto Famílias que somam. Degase-RJ; LABES/UERJ.

A educação se volta para a formação profissional frente ao mundo do trabalho, pois, nesta lógica, somente os sujeitos bem-preparados conseguem a inserção e a permanência neste mundo competitivo e exclusivo. Destarte, inclusive no panorama atual, a tecnologia ganha um vulto de grande monta que deve ser considerado para permitir o acesso e a continuidade dos sujeitos na empregabilidade. Hoje, somos sabedores de que a formação plena deve ser o foco, ainda que atendendo as demandas do mundo capitalista, entretanto, a forma como deve ser trabalhada a educação integral, assim como o respeito às individualidades, às peculiaridades, dentre outros aspectos, é que poderá ser o diferencial na vida das pessoas. Neste sentido, para atender a este objetivo que foram implementados o *Programa Socioeducativo Somos* e o *Projeto Famílias que somam*.

Conclusão

Podemos compreender, a partir da análise da percepção dos sujeitos desta pesquisa, que o projeto *Famílias que somam* atendeu às famílias nos aspectos da formação cidadã, preparação para o mundo do trabalho, reflexão acerca das questões que acentuam as desigualdades sociais e econômicas e também como forma de aproximação dos familiares com o processo socioeducativo, fortalecendo os laços com os socioeducandos.

No decorrer do desenvolvimento das atividades junto às famílias, foi possível perceber que os objetivos inicialmente pensados puderam ser ampliados diante das experiências e das demandas apresentadas, vivenciadas e relatadas pelos participantes, os quais, em sua grande maioria, demonstravam falta de conhecimento, pouca ou nenhuma informação a respeito de diversos contextos e temáticas, condição de vulnerabilidade e fragilidade social

e pessoal, e risco de sofrer com situações de violência e insegurança.

Dessa forma, verificamos que a realização desse trabalho com o público em questão foi para além do conhecimento apresentado, das discussões e reflexões acerca do que foi inicialmente planejado; foi oferecida escuta qualificada e ações efetivas que pudessem dar uma resposta às questões mais urgentes que se apresentavam.

As famílias apontaram que foram estabelecidas parcerias para auxiliá-las na formação e qualificação profissional, inserção no mundo do trabalho, inclusão em políticas públicas, obtenção de documentação civil e resolução de outras situações que pareciam quase inatingíveis, conseguindo, com isso, dar novo ânimo e resgatar a autoestima e o desejo de projetar novas propostas para suas vidas. Conforme diversos relatos, no decorrer do curso ocorreram discussões do porquê não haver mais ações por parte do Estado para possibilitar-lhes condições reais de serem protagonistas na busca da superação da realidade na qual se encontram.

Diante do exposto, concluímos que grande parte dos cursistas puderam, a partir da participação no projeto *Famílias que somam*, consolidar e ampliar percepções de mundo e de seu próprio contexto social, gerando maior autonomia frente às situações e mais condições de tomar atitudes e buscar soluções diante dos problemas enfrentados. Demonstraram mais aproximação e conhecimento sobre o processo socioeducativo vivenciado por seus filhos, passando a ter maior participação junto às equipes que realizam o acompanhamento das medidas, explicitando que, após o curso, puderam ressignificar sua ideia sobre o que era a socioeducação e suas Instituições, o que, de certa forma, influenciou também a atitude e o comportamento dos socioeducandos.

Foi possível compreender que as famílias avaliaram o projeto de forma positiva, apontando que foi proporcio-

nado a elas o protagonismo e lugar de fala, o que contribui imensamente para que o processo socioeducativo aconteça de forma mais potente e eficaz, já que a participação positiva da família pode contribuir da melhor forma possível para o resgate do adolescente.

Compreendemos que a formação integral deve ser o foco, em nível de Políticas Públicas, somando ações em outras esferas, como Saúde, Habitação e Saneamento Básico, por exemplo, mesmo que ainda sejamos instados a atender às demandas de produtividade do mundo capitalista. É preciso pensar em políticas sociais que garantam a emancipação humana, assim como o respeito às individualidades, às peculiaridades, dentre outros aspectos, como diferencial na vida das pessoas.

Referências

ALMEIDA, Sílvia. Depoimento I [jul. a ago. 2022]. Entrevistadores: Equipe técnica Programa Socioeducativo Somos. Rio de Janeiro: Degase, 2022. Ficha de Avaliação. Entrevista concedida ao Projeto Famílias que somam. Degase-RJ; LABES/UERJ.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Brasília, Presidência da República, 1927.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nºs 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, Presidência da República, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: diretrizes e eixos operativos para o SINASE. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013.

BRASIL. Lei nº 12852, de 05 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Brasília, Presidência da República, 2013.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 1990. Última edição atualizada em 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/pu->

blicacoes/o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente Acesso em abr. 2022.

BRASIL. Resolução nº 119, de 11 de dezembro de 2006. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. Brasília/ DF: CONANDA, 2006.

COÊLHO, I., M.; GUIMARÃES, G. Educação, Escola e Formação. **InterAção**, Goiânia, v.37, n.2, 2012.

FERNANDES, Thaty. Depoimento III [jul. a ago. 2022]. Entrevistadores: Equipe técnica Programa Socioeducativo Somos. Rio de Janeiro: Degase, 2022. Ficha de avaliação. Entrevista concedida ao Projeto Famílias que somam. Degase-RJ; LABES/UERJ.

GOMES, Rosa. Depoimento V [jul. a ago. 2022]. Entrevistadores: Equipe técnica Programa Socioeducativo Somos. Rio de Janeiro: Degase, 2022. Ficha de Avaliação. Entrevista concedida ao Projeto Famílias que somam. Degase-RJ; LABES/UERJ.

LIMA, Délcio. Depoimento VII [jul. a ago. 2022]. Entrevistadores: Equipe técnica Programa Socioeducativo Somos. Rio de Janeiro: Degase, 2022. Ficha de Avaliação. Entrevista concedida ao Projeto Famílias que somam. Degase-RJ; LABES/UERJ.

LINS, Telma. Depoimento IV [jul. a ago. 2022]. Entrevistadores: Equipe técnica Programa Socioeducativo Somos. Rio de Janeiro: Degase, 2022. Ficha de avaliação. Entrevista concedida ao Projeto Famílias que somam. Degase-RJ; LABES/UERJ.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Educação e sociedade: redenção, reprodução e transformação.** In: filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, Alice. Depoimento VIII [jul. a ago. 2022]. Entrevistadores: Equipe técnica Programa Socioeducativo Somos. Rio de Janeiro: Degase, 2022. Ficha de Avaliação. Entrevista concedida ao Projeto Famílias que somam. Degase-RJ; LABES/UERJ.

NASCIMENTO, M. I. M. A centralidade da educação escolar na sociedade contemporânea. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41, p. 102–113, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i41.8639838. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639838>. Acesso em: 01 out. 2022.

PESSOA, Vivian. Depoimento VI [jul. a ago. 2022]. Entrevistadores: Equipe técnica Programa Socioeducativo Somos. Rio de Janeiro: Degase, 2022. Ficha de Avaliação. Entrevista concedida ao Projeto Famílias que somam. Degase-RJ; LABES/UERJ.

RODRIGUES, Lucas de Oliveira. Estratificação e desigualdade social. **Brasil Escola**. Disponível em: <<https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/estratificacao-desigualdade-social.htm>>. Acesso em: 30 set. 2022.

SILVA, Denis. Depoimento II [jul. a ago. 2022]. Entrevistadores: Equipe técnica Programa Socioeducativo Somos. Rio de Janeiro: Degase, 2022. Ficha de avaliação. Entrevista concedida ao Projeto Famílias que somam. Degase-RJ; LABES/UERJ.

TAVARES, Gilda. Depoimento IX [jul. a ago. 2022]. Entrevistadores: Equipe técnica Programa Socioeducativo Somos. Rio de Janeiro: Degase, 2022. Ficha de Avaliação. Entrevista concedida ao Projeto Famílias que somam. Degase-RJ; LABES/UERJ.

TEIXEIRA, M. L. T. Evitar o desperdício de vidas. In: ILANUD; ABMO, SEDH, UNFPA (Orgs.). **Justiça Adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização**. São Paulo: ILANUD, 2006. (pp. 427-448).

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Editora, 2022.

Questões de gênero entre as famílias e a socioeducação

Juliana Rios¹

Introdução

Ao pensarmos a socioeducação como uma política pública que destaca a importância do envolvimento das famílias na efetivação da cidadania dos socioeducandos, importa considerar que “tudo o que diz respeito ao adolescente e à sua formação, diz respeito também, extensivamente, à sua família, sendo que sua cidadania não pode ser concretizada se distante de sua comunidade e não compartilhada com sua família” (MEDEIROS; PAIVA, 2015, s/p).

A partir da ideia de que famílias são agentes de mudanças históricas e que não se definem apenas pelo pertencimento a um círculo doméstico, mas por uma unidade social de referência, cuja dinâmica cotidiana absorve os impactos das políticas públicas (ARAÚJO *et al.*, 2019), o presente artigo apresenta algumas reflexões que têm como objeto de análise as famílias de adolescentes em conflito com a lei que fazem parte da rede de atendimento do sistema socioeducativo do Rio de Janeiro, a partir das pesquisas coordenadas pelo Laboratório de Estudos Socioeducativos (LABES/ UERJ), em parceria com o Degase, no âmbito do projeto *Fa-*

¹ Mestre em Ensino e doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pedagoga, professora, pesquisadora e coordenadora acadêmica do Laboratório de Estudos Socioeducativos (LABES/ UERJ).

*mílias que somam*², desenvolvido como um dos eixos estratégicos de ação do *Programa Socioeducativo Somos*.

Desde publicação do ECA e da Lei do SINASE, há 32 anos, a Socioeducação é um campo de múltiplos desafios, diante da tarefa de atendimento de adolescentes em conflito com a Lei. Criado em 1993, o Departamento-Geral de Ações Socioeducativas (Degase), atualmente conta com 26 unidades distribuídas na capital, em municípios da Região Metropolitana, Baixada Fluminense e no Interior do estado do Rio de Janeiro. Nos últimos dois anos, a proposta socioeducativa idealizada por Darcy Ribeiro à época do governo de Leonel Brizola, com base na cidadania e na superação dos fatores de risco social, se transformou em assunto da pasta de Segurança Pública, de modo que superar as dificuldades no atendimento aos direitos das crianças e adolescentes e a aplicação do que preconiza a Lei seguem sendo um dos grandes desafios da sociedade e do Poder Público.

O projeto *Famílias que somam* foi elaborado com vistas a capacitar os responsáveis legais dos adolescentes que cumprem medidas de privação e restrição de liberdade, por meio de um curso estruturado com a finalidade de proporcionar atividades que visam o enriquecimento pessoal, formação cidadã, ampliação de conhecimentos práticos para o mundo do trabalho e para o enfrentamento do contexto de vulnerabilidade social.

2 O curso para as famílias foi dividido em módulos, com a duração total de três meses para cada turma. Para manter a frequência no projeto, cada participante obteve uma bolsa de estudos mensal durante todo o período formativo.

Metodologia e concepções teóricas

O método de trabalho adotado nas pesquisas do LABES foi desenvolvido na modalidade quantitativa, com a produção de *surveys* que abordaram questões consideradas fundamentais para compreender as percepções dos participantes do curso quanto ao processo socioeducativo e para mapear aspectos identitários e socioeconômicos. Além destes elementos, as temáticas contempladas pelos *surveys* também traziam algumas questões abertas que procuraram captar a opinião dos familiares entrevistados, quanto aos módulos cursados e às vivências pessoais no cotidiano institucional do Degase. A aplicação dos *surveys* ocorreu em período trimestral³, após a finalização de cada turma, com a mesma abordagem de questões, de modo a possibilitar a comparação dos dados ao longo do tempo.

A coleta de dados foi realizada pela equipe de pesquisa por meio de um cronograma especialmente elaborado para atender a todos os polos onde o curso foi realizado, na Capital, Baixada Fluminense e Interior do estado. Cabe esclarecer que a realização do *Famílias que somam* tornou-se viável a partir da parceria com escolas conveniadas da rede estadual, localizadas relativamente próximas às unidades socioeducativas, que acolheram os participantes e a equipe pedagógica do projeto.

Em sequência à pesquisa de campo, a análise dos dados coletados apontou que a maior parte dos familiares que acompanham a rotina dos adolescentes que cumprem a medida socioeducativa são do sexo feminino e desempenham o papel de mães. No decorrer do trabalho de campo, a baixa frequência ou a total ausência dos

³ Até o momento de conclusão deste artigo, foram realizadas pelo LABES duas pesquisas de campo após a formatura de duas turmas, no período em que atuei na coordenação da pesquisa de campo, de julho a setembro de 2022.

homens no curso ofertado pelo Degase mostrou-se como um aspecto significativo, uma vez que as mulheres entrevistadas declararam serem as principais responsáveis pelo sustento, proteção e educação dos adolescentes. Os grupos analisados conformam um panorama muito particular, de acordo com seus contextos e trajetórias de vida, quanto aos critérios de classe, raça/etnia, escolaridade, profissão e renda.

Em múltiplos casos, as entrevistadas afirmaram ser as únicas responsáveis pelo sustento material do lar, bem como pela condução das questões de escolaridade e de criação. A maior parte delas possui mais filhos ou são responsáveis por acolher outros membros de parentesco, como netos, sobrinhos e parentes idosos. Em termos de composição familiar, frequentaram o curso mulheres solteiras, em uniões estáveis ou formalmente casadas. No campo identitário, a amostra mais significativa se autodeclarou parda ou negra e de religiosidade evangélica. No aspecto formativo e profissional, a maior parte tem baixa escolaridade e são trabalhadoras do setor de serviços, comércio, emprego doméstico e a maioria se enquadra na categoria de baixa renda, sem salário fixo ou atuando na informalidade.

Tendo em vista a centralidade do papel da família na efetivação das medidas, uma concepção fundamental é a de entender o processo socioeducativo no estado do Rio de Janeiro como uma zona de conflitos, cujas tensões recaem sobre mulheres com um perfil específico: são majoritariamente negras e periféricas, com baixo nível socioeconômico e de escolarização. Estes aspectos constatados conduziram a investigação para uma dialética que “fala de processos de gênero, classe e raça fundamentais na compreensão das condições de vida de mulheres mães pobres e racializadas” (FERNANDES, 2020, p,211).

Importante ressaltar que *gênero* não é sinônimo de mulher e as representações socialmente construídas em

torno desse conceito nos permite entender melhor as relações estabelecidas no interior das famílias e as respectivas práticas de educação e formação de crianças e adolescentes. As teorias de gênero têm sido importantes para o entendimento das dinâmicas familiares, na medida em que os conceitos de gênero e família “estão interligados, sendo as mudanças em um, ligadas às mudanças na outra, e estando, ambos, sujeitos à força das mudanças sociais” (PINNELLI, 2004, p.24). Além disso, para além das idealizações em torno de um modelo de família, há um conjunto de estruturas reais, que nos obrigam a tratar de *famílias* (no plural), por conta da diversidade e das mudanças constantes que ocorrem no âmbito desse grupo social.

Como salientam Scott *et al.* (2012), os indivíduos, em relações sociais e interpessoais e institucionais, “fazem gênero”, ou seja, “adotam comportamentos conformando diferentes expectativas para homens e mulheres” (SCOTT *et al.*, 2012, p.2). Sob este aspecto, importa considerar que as estruturas institucionais representativas do poder do Estado, ajudam a moldar as vidas **generificadas** dos indivíduos (*idem*). (grifo meu).

A partir do interesse em buscar definições do perfil do público envolvido nas ações socioeducativas e em analisar as possibilidades de sua efetivação, que sejam: o cumprimento da medida sem evasão, a ressocialização e a não reiteração em atos infracionais, a análise conceitual da pesquisa se desdobrou em dois fenômenos que se encontram imbricados com a perspectiva de gênero, e que foram examinados mais detalhadamente: a feminização da pobreza e o crescimento da chefia de mulheres nas famílias.

A responsabilização feminina na Socioeducação: um cenário de pobreza e ausências

A pobreza das mulheres tem sido tema recorrente por parte dos governos e da sociedade. Órgãos internacionais, desde os anos 2000, argumentam que se a dimensão de gênero não é introduzida no desenvolvimento, o próprio desenvolvimento está comprometido. Embora o tema seja alvo de inúmeros debates e controvérsias, a discussão em torno das políticas de erradicação da pobreza necessita estar atenta às necessidades das mulheres. Estudos apontam que alguns aspectos da pobreza estão ligados ao gênero e cabe admitir que, em muitos casos, a pobreza é condicionada por este fator, que está na base da dinâmica social e familiar, que expõe as mulheres a situações de desvantagem (MATEO, 2000; VEGA, 2019). Além disso, geralmente, são as mulheres que ocupam os espaços de subordinação e subalternidade, o que gera impacto nas estruturas de emprego, remuneração, e nas possibilidades de acesso a bens e recursos. Neste sentido, ainda é importante considerar o trabalho doméstico e o cuidado com pessoas e “todo aquele envolvimento na reprodução da vida que não é considerado trabalho e, portanto, não é remunerado” (VEGA, 2019, p.183).

O conceito de feminização da pobreza⁴ nos permite enfatizar a necessidade de incluir a perspectiva de gênero nas análises das políticas sociais, e, no caso da socioeducação, cabe indagar a respeito de como se organizam as es-

4 Em 1978, a pesquisadora estadunidense Diana Pearce publicou um estudo acerca da super-representação das mulheres em grupos de pessoas pobres e famílias chefiadas por mulheres. Mesmo reconhecendo que há mulheres pobres que vivem em famílias chefiadas por homens pobres, o foco analisado foi o das mulheres que são pobres pelo fato de serem mulheres (PEARCE, 1978).

truturas que impactam o desenvolvimento e a formação de crianças e adolescentes nos núcleos familiares.

Destaca-se a pobreza como fenômeno multidimensional, fundado em um conjunto de fatores provenientes do não acesso à saúde, educação, ao lazer, habitação, ao trabalho, infraestrutura social, alimentação – entre outros elementos que fazem parte dos direitos garantidos pela Constituição de 1988, mas que ainda não são acessíveis a todos. No que diz respeito à feminização, considera-se os acontecimentos relacionados à pauperização que tendem a se tornar mais expressivos entre as mulheres, se comparados aos homens.

De acordo com Chant (2006), embora as pessoas usem frequentemente o termo “feminização da pobreza” sem qualquer elaboração, elas usam a renda como referência principal para esta caracterização e há três elementos utilizados nesse sentido: as mulheres representam uma porcentagem desproporcional da pobreza global; esta tendência está a aumentar; e o aumento da proporção feminina de pobreza está relacionado com a crescente incidência de mulheres chefiando um lar.

Em um panorama do Brasil atual, alguns dados chamam a atenção para o fenômeno de crescimento da chefia feminina nos lares brasileiros.⁵ Muitas mulheres tornam-se chefes de família porque são **mães**, dentro de um contexto social que prevê um modelo de maternidade socialmente construído (Scavone, 2001). (grifo meu)

A ampliação dos arranjos familiares chefiados por mulheres reflete o crescimento da autonomia feminina, tanto na vida familiar, quanto na vida pública, mas não

5 Várias transformações econômicas, sociais e culturais vêm produzindo impactos sobre as trajetórias das mulheres, atribuído a essa chefia feminina da família, múltiplos significados. Cf. BERQUÓ, Elza. Perfil demográfico das chefias femininas no Brasil. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: FCC: Ed. 34, 2002, p.243-265.

implicam, necessariamente, em um quadro favorável de condições econômicas e sociais. Ao contrário: apesar do aumento dos níveis de escolaridade e da inserção feminina no mercado de trabalho, permanecem as distâncias entre homens e mulheres no que diz respeito à participação, à ocupação e à renda (IPEA, 2010).

Um aspecto importante diz respeito ao fato de que, junto ao aumento da chefia feminina nos núcleos familiares e da ausência do Estado, quanto ao seu papel mantenedor dos direitos e garantias sociais, há que se admitir a existência de um número considerável de figuras masculinas ausente da convivência familiar direta, o que acarreta intensa sobrecarga e o desequilíbrio da dinâmica de cuidado, tendo em vista que “as atividades de cuidar, dar atenção, acolher e proteger não estão limitadas ao lado bom e positivado das relações, mas coexistem com controles, cobranças e constrangimentos” (FERNANDES, 2020, p.206).

Desse modo, as experiências do processo socioeducativo encontram-se associadas a uma dimensão generificada e atreladas à disponibilidade de atuação e empenho das mulheres, uma vez que a estrutura familiar e as bases do processo de formação dos sujeitos encontram-se ancoradas nas figuras femininas, que atuam em condições desfavoráveis na manutenção do sustento doméstico e no cuidado com crianças e adolescentes sob sua exclusiva dependência, na qual a rede de apoio é, muitas vezes, inexistente.

Diante dessas considerações, não é a pretensão deste artigo fazer uma divisão categórica entre os sujeitos da pesquisa, definindo as mulheres como “cuidadoras” de um lado, e os homens como “ausentes” de outro, ou desconsiderar a existência de figuras masculinas relevantes nos contextos das famílias. É sempre arriscado explicitar formulações essencialistas diante de fenômenos complexos, que recairiam na ideia de “altruísmo das mulheres”, em oposição ao “egoísmo masculin-

no” (Macedo, 1999). No entanto, as diferenças na distribuição de recursos nos domicílios com chefia masculina e feminina apontam que as mulheres investem mais na manutenção do domicílio e, mesmo com ganhos mais reduzidos do que os lares com chefia masculina, as casas comandadas por mulheres têm uma maior contribuição de rendimentos voltados para o conjunto do grupo doméstico (Arriagada, 2002; Chant, 2004; Oliveira e García, 2004). Em termos econômicos, em muitos casos, as entrevistadas revelaram uma condição de dependência dos programas sociais de transferência de renda como única fonte de recursos e, a propósito da bolsa-auxílio ofertada aos participantes do curso, a alimentação no domicílio foi a opção mais citada, quando perguntado a respeito do uso pessoal do recurso, em detrimento de outras opções de despesas, como lazer e cuidados pessoais.

Sendo as mães, as principais figuras provedoras e reconhecendo o quadro social de desvalorização de suas características na relação com o mercado de trabalho, tornam-se mais reduzidas as possibilidades de cumprirem com as obrigações familiares. Sob essa perspectiva, então, “famílias monoparentais femininas e pobreza acabam, de um lado, por construir outro estigma, o de que as mulheres são menos ‘capazes’ para cuidar de suas famílias ou para administrá-las do que um homem...” (VITALE, 2002, p.51). Nessa lógica, conforme constatado no perfil das participantes do curso, a chefia feminina significa, em muitos casos, uma agudização dos níveis de subsistência e a impossibilidade de manutenção adequada de seus domicílios, cuja situação de privação acaba por ser transferida para as crianças e adolescentes.

Embora este trabalho não tenha a pretensão de discutir os fatores que desencadeiam os atos infracionais, é preciso destacar os mecanismos sociais de culpabilização das mães como responsáveis pela desestrutura familiar nas ocasiões de má conduta social dos filhos, em meio a discursos

persecutórios, que associam violência social à reprodução e sexualidade de mulheres e que ocultam, na verdade, “um conjunto de estratégias políticas de gerir recursos, ofertar a escassez de direitos e intervir belicosamente em territórios racializados identificados como perigosos” (FERNANDES, 2020, p. 212), que nos remetem a um contexto amplo de desigualdades, enraizadas nas responsabilidades estatais não atendidas e nos descompromissos paternos com as inúmeras obrigações de cuidados na vida das mulheres e crianças (*idem*).

Educar os filhos em uma perspectiva de cidadania não é tarefa simples para a maior parte das entrevistadas e muitas apresentaram receio da conclusão da medida e do fim do regime de internação dos adolescentes, junto a um apelo de continuidade da proteção e orientação institucional do Degase, por meio dos seguintes relatos:⁶

O Degase cuida melhor do que eu consegui cuidar. Foi um livramento de Deus ele ser pego... ele controla mais as atitudes na internação (GOMES, 2022) (informação verbal).⁷

No Degase, o assistente social liga dizendo que não pode abandonar. Mas vai ajudar ele ficar lá, pois dessa forma se afastou dos amigos (RODRIGUES, 2022) (informação verbal).⁸

Na internação fica mais fácil conversar, saber o que está acontecendo, tem muita orientação e apoio. Vai

6 Os nomes reais foram trocados por pseudônimos para preservar em sigilo a identidade das participantes.

7 GOMES, Bruna. Depoimento I [29/07/2022]. Entrevista concedida ao LABES/UERJ. Entrevistadora: Juliana Rios. Unidade Bonsucesso. Rio de Janeiro: LABES/UERJ, 2022.

8 RODRIGUES, Célia. Depoimento II [29/07/2022]. Entrevista concedida ao LABES/UERJ. Entrevistadora: Flávia Xavier. Unidade Bonsucesso. Rio de Janeiro: LABES/UERJ, 2022.

mudar ele para melhor. Tem psicólogo para colocar na mente dele o que é certo, tem cursos, como barbeiro... (LIMA, 2022) (informação verbal).⁹

É importante acompanhar para saber do comportamento dele. Se ele ouvir a equipe do Degase vai sair melhor (PINHEIRO, 2022) (informação verbal).¹⁰

O Degase ajuda a vida dos jovens a melhorar e eles sentem falta das pessoas que amam. Lá dentro a família faz falta, mas não temos como pagar passagem para todos irem visitar. É melhor estar internado do que perder a vida no tráfico de drogas. Vejo pessoas que perderam os filhos por causa do tráfico (PEREIRA, 2022) (informação verbal).¹¹

Família é tudo e precisa dar um voto de confiança apesar do erro. Deveria ter ficado um pouco mais internado e mudou pouco o comportamento, mesmo com o acompanhamento de psicólogo e a disciplina da instituição (DOMINGUES, 2022) (informação verbal).¹²

Outro elemento observado na pesquisa, diz respeito ao grau deficitário de instrução, identificado pelas participantes como a principal causa dos desvios comportamentais dos adolescentes. De fato, é fundamental destacar que, nos

9 LIMA, Paula. Depoimento III [29/07/2022]. Entrevista concedida ao LABES/UERJ. Entrevistadora: Flávia Xavier. Unidade Bonsucesso. Rio de Janeiro: LABES/UERJ, 2022.

10 PINHEIRO, Sofia. Depoimento IV [30/07/2022]. Entrevista concedida ao LABES/UERJ. Entrevistadora: Mariana Melo. Unidade Nilópolis. Rio de Janeiro: LABES/UERJ, 2022.

11 PEREIRA, Carla. Depoimento V [12/08/2022]. Entrevista concedida ao LABES/UERJ. Entrevistadora: Juliana Rios. Unidade São Gonçalo. Rio de Janeiro: LABES/UERJ, 2022.

12 DOMINGUES, Mônica. Depoimento VI [12/08/2022]. Entrevista concedida ao LABES/UERJ. Entrevistadora: Juliana Rios. Unidade São Gonçalo. Rio de Janeiro: LABES/UERJ, 2022.

últimos dois anos, o Rio de Janeiro não bateu a meta mínima estabelecida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em nenhuma das etapas escolares avaliadas.¹³ O não cumprimento da meta do Ideb é um fator representativo da falha do compromisso constitucional do Poder Público com a oferta de ensino de qualidade e a formação de cidadania. Além disso, a precarização da rede de atendimento das creches públicas é um fator que agrava as dificuldades de atuação profissional das mulheres-mães. Um elemento em comum, apontado pelas mães participantes do projeto, diz respeito não somente às lacunas incompletas de suas próprias trajetórias escolares, mas à grande preocupação com a evasão escolar de seus filhos e com a falta de domínio de habilidades básicas de letramento.

O não cumprimento das garantias sociais e as barreiras à igualdade de gênero

Uma das ações estratégicas bem-sucedidas da atual gestão do Degase baseia-se na política de aproximação e diálogo com os sujeitos envolvidos no processo socioeducativo, com o intuito de torná-lo efetivo e de garantir a sua ressonância no meio social. Neste interregno, um aporte necessário foi a identificação das percepções individuais das famílias envolvidas no cumprimento das medidas, considerando o fato de que há uma forte permeabilidade da família ao âmbito público, “pois se borram, cada vez mais, as fronteiras entre o público e o privado, e a família, nesse contexto, vem se tornando objeto de intervenção das políticas públicas” (MACEDO, 2008, p.391).

Por outro lado, a gestão governamental das políticas sociais, articuladas no contexto de uma direção neoliberal,

13 ALFANO, B.; FERREIRA, P. Ideb: Rio não bate meta em nenhuma etapa de ensino. *Jornal Extra*, 15/09/2020.

captura os indivíduos como entes desvinculados de uma conjuntura social externa, como se a realidade fosse condicionada exclusivamente pelas escolhas e condutas comportamentais de cada um (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2018). Com base em uma crítica foucaultiana¹⁴ do funcionamento da política neoliberal, cuja lógica de gerenciamento propõe a responsabilização dos indivíduos pelos riscos a que estão expostos, a análise se amplia para além dos aspectos relacionados à mentalidade e à conduta particular dos sujeitos e alcança questões historicamente situadas, como as mazelas herdadas do tempo escravista e as transformações societárias movidas pela globalização, além do ataque aos direitos trabalhistas e previdenciários, a baixa oferta de empregos, a perda de qualidade de vida da população, dentre outros fatores que comprometem o cumprimento das garantias sociais asseguradas pela Constituição.

Neste contexto de mudanças sociais em curso, diante da redução do poder econômico do homem pela crise do mercado de trabalho,

modificou-se o seu nível de responsabilidade e autoridade, o que, entre outros fatores, vem aumentando a ocorrência da violência intrafamiliar e tornando cada vez mais anacrônica a persistente divisão tradicional do trabalho doméstico, a qual perpetua a sobrecarga das mulheres – particularmente num momento em que cresce significativamente sua participação como trabalhadora remunerada e, conseqüentemente, como co-provedora ou chefe de família com provisão exclusiva (MACEDO, 2008, p.398).

14 Foucault (2008) cunhou o termo *biopoder* para definir uma série de mecanismos e processos da política neoliberal para regular a vida da população e os corpos dos sujeitos.

Estudiosas do conceito de gênero e dos processos sociais de construção da identidade feminina (BEAUVOIR, 1980; BUTLER, 2022) nos apontam questões relevantes frente às circunstâncias atuais de aumento das taxas de feminicídio, que se somam dramaticamente ao recrudescimento de discursos e posicionamentos políticos que manipulam os papéis sociais de homens e mulheres com o intuito de perpetuar desigualdades, visto que

É impossível falar sobre a expansão de oportunidades para as pessoas se as desigualdades existentes não são reconhecidas por causa da construção social do que significa “ser um homem” ou “ser uma mulher”, tanto na esfera econômica, quanto na política e/ou na social (VEGA, 2019, p.32).

O Brasil, assim como outros países da América Latina, vem apresentando um cenário político desfavorável à agenda de igualdade de gênero, enquanto experimenta a ascensão de figuras políticas ultraconservadoras que, na contramão dos fatos sociais e junto a algumas instituições religiosas, ignoram as composições de diferentes arranjos familiares e se articulam em defesa do protótipo da família conjugal nuclear e da generalização do modelo das classes dominantes de família patriarcal e passam a empreender, desse modo, uma espécie de guerra ideológica para apresentar a perspectiva de gênero como uma ideologia radical a ser evitada (CORRÊA, 1982; STORTO; CÉSAR, 2019).

De acordo com a cientista política, Flávia Biroli (2018), os deputados e deputadas que aprovaram, em abril de 2016, o processo de impeachment de Dilma Rousseff, jus-

tificaram seus votos com a palavra *família* – citada por 110 parlamentares presentes na sessão. Isto porque,

O discurso de reação à agenda da igualdade de gênero e da diversidade sexual ganhou contornos de defesa da infância, da vida, dos valores da família e dos princípios morais cristãos, contra um Estado que teria a intenção de interferir na vida privada das famílias (...) (ARAÚJO, 2018, p.88).

Apesar da centralidade atribuída à família em determinados discursos, as possibilidades de bem-estar social e de crescimento econômico vêm se reduzindo, junto ao papel do Estado, na vida das famílias, diante de graves retrocessos que atingem as garantias constitucionais e que também afetam drasticamente o cotidiano dos sujeitos envolvidos no processo socioeducativo, cuja condição de vulnerabilidade é prejudicial à efetivação das medidas.

Enquanto se multiplicam os posicionamentos morais e uma série de distorções explicitadas nas formas opinativas do “contra” ou do “a favor”, por parte de algumas figuras públicas, as relações históricas e interrelacionadas entre os papéis sociais e as estratificações que colocam os sujeitos em posições favoráveis ou desfavoráveis em termos de lugar social deixam de ser discutidas, e não são levados em conta “o regime de bem-estar e o tipo de políticas sociais disponíveis para mulheres, crianças e famílias” (MOGHADAM, 2005, p. 30).

O que se observa, de modo preocupante, diante do perfil das entrevistadas no projeto, é a urgência de uma ação que interconecte as desigualdades à relação com o Estado, particularmente no que se refere à oferta de políticas públicas. Portanto, cabe enfatizar o grande valor heurístico da categoria de gênero no enfrentamento das dificuldades que atravessam a vida das famílias, intersectadas principalmente pelos fatores de raça\etnia, escolaridade e classe social (MACEDO, 2008).

Considerações finais

A atuação das equipes do Degase pode ser entendida como um esforço de acolhimento, assistência, orientação e de preenchimento de lacunas formativas nas trajetórias de vida de diferentes sujeitos em risco social, mediante o desafio cotidiano de ofertar formação e de promover cidadania onde persiste a negação de direitos. No quadro das complexas questões sociais que envolvem as dinâmicas familiares, não resta dúvida de que as desigualdades não superadas comprometem a efetividade das ações socioeducativas. Desse modo, a adoção do viés de gênero é um fator determinante na reorientação das análises das políticas de socioeducação. Primeiramente, por possibilitar a discussão acerca da matriz cultural dominante e dos desdobramentos das desigualdades que marcam a tônica da quase que exclusiva responsabilização feminina sobre os adolescentes em conflito com a lei. Em segundo lugar, porque somente os aspectos econômicos não tem sido suficientes para fazer face à escala crescente de violência e vulnerabilidade social, sendo necessário conhecer, em termos mais qualitativos, a situação das famílias que acompanham o cumprimento das medidas, do ponto de vista de uma ontologia relacional que contemple a diversidade de trajetórias pessoais, o histórico de resistência e lutas, os vínculos afetivos, as possibilidades de concretização de projetos pessoais e profissionais, dentre outros fatores, sem cair, porém, na perspectiva de culpabilização, ou de vitimização, dos sujeitos inseridos nesse contexto.

Referências

ALFANO, B.; FERREIRA, P. Ideb: Rio não bate meta em nenhuma etapa de ensino. **Jornal Extra**, 15/09/2020.

ARAÚJO, C.; PICANÇO, F.; CANO, I. Onde as desigualdades de gênero se escondem? Gênero e divisão do trabalho doméstico: o Brasil em perspectiva comparada. Rio de Janeiro: Gramma, 2019.

ARRIAGADA, Irma. As famílias e as políticas públicas na América Latina. In: **Pré-Evento Mulheres Chefes de Família: crescimento, diversidade e políticas**. Ouro Preto: CNPD, FNUAP e ABEP, 2002, 29p. Disponível em: www.abep.nepo.unicamp.br/XIIIencontro/arriagada.pdf. Acesso em: 18 set., 2022.

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo**. Vol. 2. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BERQUÓ, E. Perfil demográfico das chefiãs femininas no Brasil. In: BRUSCHINI, C.; UNBEHAUM, S., G. **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: FCC: Ed. 34, 2002. p.243-265.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 22ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2022.

CHANT, Sylvia. Dangerous equations? How femaleheaded households became the poorest of poor: causes, consequences and cautions. **IDS Bulletin**: Institute of Development Studies, v. 35, n.4, p.19-25, oct., 2004.

CORRÊA, M. Repensando a família patriarcal brasileira (notas para o estudo das formas de organização familiar no Brasil). In: ALMEIDA, Maria Suely Kofes. **Colcha de retalhos: estudos sobre a família no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1982. p.13-38.

DOMINGUES, Mônica. Depoimento VI [12/08/2022]. Entrevista concedida ao LABES/UERJ. Entrevistadora: Juliana Rios. Unidade São Gonçalo. Rio de Janeiro: LABES/UERJ, 2022.

FERNANDES, C. A força da ausência. A falta dos homens e do “Estado” na vida de mulheres moradoras de favela. **Sexualidad, Salud y Sociedad** (Rio de Janeiro) [online]. 2020, n. 36, pp. 206-230. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2020.36.09.a>>. Acesso em 10 set. 2022.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção Tópicos).

GOMES, Bruna. Depoimento I [29/07/2022]. Entrevista concedida ao LABES/UERJ. Entrevistadora: Juliana Rios. Unidade Bonsucesso. Rio de Janeiro: LABES/UERJ, 2022.

GONZÁLEZ, L. Por um feminismo afro-latino-americano. Compilação de Flavia Rios e Marcia Lima. São Paulo, Zahar, 2020.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. PNAD 2009: primeiras análises: investigando a chefia feminina de família. Brasília: Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/5286>>. Acesso em jul 2022.

LIMA, Paula. Depoimento III [29/07/2022]. Entrevista concedida ao LABES/UERJ. Entrevistadora: Flávia Xavier. Unidade Bonsucesso. Rio de Janeiro: LABES/UERJ, 2022.

MACEDO, M., S. Mulheres chefes de família e a perspectiva de gênero: trajetória de um tema e a crítica sobre a feminização da pobreza. Caderno CRH [online]. 2008, v. 21, n. 53], pp. 385-399. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-49792008000200013>>. Acesso em 28 set. 2022.

MACÊDO, Márcia S. Tecendo os fios e segurando as pontas: trajetórias e experiências entre mulheres chefes de família em Salvador. 1999. 185f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais/Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia.

MATEO PÉREZ, M.A. Dos perspectivas metodológicas para la inclusión de la perspectiva de género en el análisis de la pobreza. Psicothema, 12(2), 2000, pp. 377- 381.

MEDEIROS, F., C.; PAIVA, I. A convivência familiar no processo socioeducativo de adolescentes em privação de liberdade. Estudos & Pesquisas em Psicologia [online]. 2015, v. 15, n. 02. Disponível em: <A convivência familiar no processo socioeducativo de adolescentes em privação de liberdade | Medeiros | Estudos e Pesquisas em Psicologia (uerj.br)>. Acesso em jun. 2022.

MOGHADAM, V. The Feminization of Poverty and Women's Human Rights. SHS Papers in Women's studies/Gender Research, n. 2, jul., 2005. Paris: Unesco. Disponível em: http://www.cpahq.org/cpahq/cpadocs/Feminization_of_Poverty.pdf Acesso 30 de junho de 2022.

OLIVEIRA, O.; GARCÍA, B. Mujeres jefas de hogar y su dinámica familiar. In: Congresso da Associação Latino Americana de População –ALAP, 1, Caxambu-MG, set. 2004.

OLIVEIRA, R.; SAMPAIO S. S. Neoliberalismo e Biopoder: o indivíduo como empresa de si mesmo. *Textos & Contextos*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 167-177, jan./jul. 2018.

PEARCE, Diane. The feminization of poverty: women, work and welfare. **Urban and Social Change Review**, february. 1978, p.28-36.

PEREIRA, Carla. Depoimento V [12/08/2022]. Entrevista concedida ao LABES/UERJ. Entrevistadora: Juliana Rios. Unidade São Gonçalo. Rio de Janeiro: LABES/UERJ, 2022.

PINHEIRO, Sofia. Depoimento IV [30/07/2022]. Entrevista concedida ao LABES/UERJ. Entrevistadora: Mariana Melo. Unidade Nilópolis. Rio de Janeiro: LABES/UERJ, 2022.

PINNELLI, A. Gênero e família nos países desenvolvidos. **Demographicas**, Campinas, SP, ABEP, n. 2, p.55-98. 2004.

RODRIGUES, Célia. Depoimento II [29/07/2022]. Entrevista concedida ao LABES/UERJ. Entrevistadora: Flávia Xavier. Unidade Bonsucesso. Rio de Janeiro: LABES/UERJ, 2022.

SCAVONE L. Maternidade: transformações na família e nas relações de gênero. **Revista Interfaces**, Botucatu, SP, v.5, n.8, p.47-60, 2001. Disponível em: <www.interface.org.br/revista8/ensaio3.pdf>. Acesso em 12 set., 2022.

SCOTT, J.; DEX, S.; PLAGNOL, A. **Gendered lives: gender inequalities in production and reproduction** edited. Cheltenham: Edward Elgar, 2012.

STORTO, L., J., Z.; CÉSAR, R. Análise discursiva de governo coloca ideologia de gênero no ENEM do pastor Silas Malafaia: discurso político, da natureza e de ódio. **Linguagem em (Dis)curso** [online]. 2019, v. 19, n. 03, pp. 383-400. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-4017-190302-4918>>. Acesso em 22 jun. 2022.

VEGA, A., P. Pobreza feminina: desvendando suas raízes. **Revista TEL**, Irati, v. 10, n.2, jul. /dez. 2019. p.177-200. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/tel/article/download/15225/209209213294/>> Acesso em 24 set 2022.

VITALE, M., A., F. Famílias monoparentais: indagações. **Serviço Social e Sociedade**, [S.l.], n.71, Ed. especial, p.45-62, set., 2002.

Saúde Mental na Socioeducação: corresponsabilidades e desafios na garantia de direitos

Adriana Pimentel¹

Eliana Lobo²

Introdução

Pensar a saúde mental na socioeducação é uma ação permanente no cotidiano das Unidades Socioeducativas. Faz-se mister a educação permanente, buscando atualizar todas as equipes de trabalhadores diante das portarias e políticas públicas que regem as diretrizes do sistema socioeducativo, particularmente no que concerne à saúde integral do(a) adolescente em conflito com a lei.

Lidamos com a complexidade do cumprimento da medida socioeducativa, que se insere em um contexto de confinamento, em condições precárias, com a existência de tensão nas micropolíticas que se articulam com a rede de proteção integral dos socioeducandos, além da vulnerabilidade social dos(as) adolescentes, entre tantos outros desdobramentos.

1 Adriana Pimentel – Mestre em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, Especialista em Saúde Pública, Musicoterapeuta, Formação continuada em Autismo e em Psicanálise e Espiritualidade, Diretora da Divisão de Atenção Psicossocial do Departamento de Ações Socioeducativa ligada à Coordenação de Saúde - Degase.

2 Eliana Lobo – Mestre em Desenvolvimento Humano pela Universidade Técnica de Lisboa, Assistente Social, Musicoterapeuta, Coordenadora de saúde Integral e Atenção Psicossocial do Departamento Geral de Ações Socioeducativas – Degase.

É cada vez maior o número de adolescentes que dão entrada nas unidades de socioeducação com transtornos mentais, sejam graves ou não, além do aumento considerável de socioeducandos que adoecem durante o cumprimento de medida, devido à perda de autonomia e protagonismo, perda de si mesmo, e ao sofrimento que a privação de liberdade proporciona dentro de uma instituição nesse contexto. Ideações suicidas, automutilação, suicídio e depressão são demandas que surgem e que precisam da atenção psicossocial, pensada com cautela, compromisso e corresponsabilidade com a rede de atenção psicossocial de cada território do(a) adolescente, em comunhão e articulação com o Sistema Único de Saúde e os dispositivos de proteção dos territórios.

Este artigo apresenta a lógica do cuidado psicossocial com os(as) adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no Departamento Geral de Ações Socioeducativas - Degase e reflete acerca da dinâmica complexa na qual o serviço de atenção à saúde mental está inserido.

Como metodologia, utilizamos a revisão bibliográfica e observações empíricas no trabalho do dia a dia. Pretende-se dessa forma colaborar com a discussão da saúde mental na socioeducação e ressaltar a importância do trabalho em articulação com toda a rede de proteção integral do(a) adolescente em conflito com a lei, para garantir o seu direito à saúde e a sua reinserção social.

A Socioeducação

Ao trazer a Socioeducação à discussão nos referimos à relação entre formas jurídicas e práticas institucionais voltadas para a responsabilização de adolescentes e jovens aos quais foi atribuída legalmente a autoria de atos infracionais. O ato infracional refere-se à conduta descrita como crime ou

contravenção penal realizada por adolescente que passa a ser visto como uma pessoa perigosa que precisa ser corrigida, por isso, medidas socioeducativas são aplicadas na tentativa de adequá-lo ao convívio em sociedade.

As medidas socioeducativas se constituem em advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional; e, ao serem aplicadas, devem levar em conta a gravidade da infração e a capacidade do adolescente de cumpri-la.

Quando a transgressão perpetrada apresenta violência ou grave ameaça à pessoa, aplica-se uma medida socioeducativa mais rigorosa, a internação. Esta medida retira o autor do ato infracional do seu convívio social e o coloca em uma instituição destinada à socioeducação.

O termo socioeducação vem sendo discutido por vários autores, pois traz uma fragilidade em seu conceito devido à amplitude de ações articuladas necessárias à sua execução e eficiência. Partindo da concepção de educação social, a socioeducação é um conjunto articulado de programas, serviços e ações desenvolvidos a partir da articulação entre práticas educativas, demandas sociais e direitos humanos com o objetivo de mobilizar nos jovens novos posicionamentos perante a vida, sem romper com as regras éticas e sociais vigentes. Dessa forma, a socioeducação não se restringe ao lugar que se cumpre a medida determinada pela justiça, mas envolve a rede de saúde, assistência social, educação, esporte e parcerias com setores e projetos de desenvolvimento da cidadania.

Durante o cumprimento de medida socioeducativa, deve-se instituir ações articuladas e em rede, inserindo estratégias pedagógicas e intencionais a oportunizar a ressignificação das trajetórias que o conduziu ao ato infracional e a construção de novos projetos de vida aos/às adolescentes.

Vale apontar que a mudança comportamental é o cerne das ações socioeducativas, tendo o ato infracional apenas como sinalizador de uma tendência daquele momento do adolescente e não como determinante de sua condição de vida.

Este cenário revela um contexto bastante complexo: a determinação judicial frente ao ato infracional, o aumento do número de adolescentes apreendidos e da aplicação da Medida Socioeducativa de Internação, a fragilidade e precariedade das políticas de prevenção, proteção e inclusão social direcionadas à adolescência.

Por trás desse difícil conjunto de interrelações/interlocações na socioeducação, acrescenta-se a realidade de que dentre os(as) adolescentes acometidos de ato infracional apreendidos, encontram-se os que apresentam transtornos mentais e os que adoecem emocionalmente durante a cumprimento da medida, seja pelo confinamento, ou por se arrependem do ato que cometeram, ou por se sentirem injustiçados, entre outros motivos.

A saúde mental na Socioeducação

É preciso refletir sobre o sofrimento psíquico, principalmente neste contexto da socioeducação. Qualquer pessoa, com transtorno mental corre o risco de ser compreendida pela sociedade como alguém que apresenta uma inadaptação às regras sociais, que se desvia de um modelo moralizador que impõe um padrão de normalidade que deve ser seguido. É tido como alienado, irracional ou perigoso, e deve ser submetido a tratamento médico para se adequar ao padrão socialmente colocado de normalidade. Quando falamos de uma pessoa com transtorno mental, que está passando pela experiência da adolescência e que comete um ato infracional, recebendo uma determinação de medida

socioeducativa de internação, essa realidade é ainda mais complexa (VILARINS, 2003).

Os desafios são vastos e cada ação precisa ser pensada com cautela e com o envolvimento dos demais atores das políticas setoriais responsáveis por esse adolescente de seu território. O trabalho de articulação com Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) do SUS é imprescindível para o acompanhamento da saúde mental e como suporte para que o adolescente consiga cumprir a medida ou que seja reavaliado pela Justiça, caso manifeste clinicamente a impossibilidade desta execução.

A partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (Lei Federal 12.594/2012) surge como a política pública que organiza e orienta o Sistema Socioeducativo, tendo como objetivo articular, em território nacional, as políticas setoriais básicas, bem como assegurar a efetividade e a eficácia na execução das Medidas Socioeducativas aplicadas ao adolescente autor de ato infracional.

Em 2014, a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes em Conflito com a Lei, em Regime de Internação e Internação Provisória (PNAISARI - Portaria MS nº 1.082 e 1.083 de Maio e Junho/2014), redefiniu e apresentou importantes diretrizes, estabelecendo novos critérios e fluxos para a adesão e a operacionalização da atenção integral à saúde dos socioeducandos, com o objetivo de garantir e ampliar o acesso aos cuidados em saúde dos(as) adolescentes autores(as) de ato infracional na Atenção Básica, na Atenção Especializada e na Atenção às Urgências e Emergências.

A PNAISARI traz a perspectiva de saúde mental com direcionamento e integração à Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) do SUS dos municípios, nos cuidados necessários aos socioeducandos com transtornos mentais, em articulação e apoio de toda rede.

Isto posto, passamos a apresentar a lógica do cuidado à saúde mental no Departamento de Ações Socioeducativas do Estado do Rio de Janeiro (Degase).

As unidades socioeducativas de internação contam com uma equipe de referência em saúde mental composta por equipe multiprofissional contendo: psicólogo, assistente social, musicoterapeuta, terapeuta ocupacional, oficineiro e um psiquiatra de referência. Porém, nem todas as unidades possuem a equipe completa.

As equipes de saúde mental, além do direcionamento de cada diretoria técnica que compõe as unidades, recebem orientação, supervisão, apoio e ordenamento da Coordenação de Saúde Integral e Psicossocial, que faz parte da gestão do Degase. Essa coordenação, ao longo do tempo, desenvolveu um *Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas em Saúde Mental na Adolescência*, baseado nas Políticas Públicas que regem o Sistema Socioeducativo, aqui já apresentadas, e, na Política de Saúde Mental Nacional, orientando e apresentando referenciais técnicos aos profissionais envolvidos no trabalho socioeducativo e nos cuidados em saúde mental, especialmente, nos aspectos da prevenção e promoção de saúde, destacando o manejo psicossocial como relevante trabalho a ser desenvolvido pelos socioeducadores.

Como estratégia, são incluídas as linhas de cuidado integral, tal como na atenção primária em saúde: o acolhimento, o atendimento, a notificação e o seguimento na rede de saúde. Para isso, são elaborados protocolos, pactuação de fluxos e articulação com a rede, organizando o processo de trabalho.

O Cuidado Integral à saúde incorpora a ideia da integralidade na assistência, unificando ações de promoção, prevenção, tratamento e reabilitação. Além do ponto de vista do cuidado integral dos serviços em saúde, ressaltamos a importância do olhar pela integralidade do ser humano composto das perspectivas biopsicossocial e espiritual.

Dessa forma, é necessário que os trabalhadores estabeleçam um vínculo com os socioeducandos no acompanhamento do seu histórico pessoal e de saúde, considerando os aspectos referentes à situação de vulnerabilidade social, o contexto familiar, educacional, dentre outros. As equipes de saúde mental das unidades de socioeducação acompanham o processo de passagem dos socioeducandos pela rede de saúde mental e responsabiliza-se em procurar facilitar o seu percurso na rede de atenção psicossocial para atendimento às suas necessidades.

O Cuidado em Saúde Mental é estruturado com base no acolhimento e na avaliação de cada adolescente, desde o primeiro contato, até a continuidade do cuidado em outros níveis de assistência, construindo um plano de atendimento integrado que prevê, tanto o período de permanência na unidade socioeducativa em cumprimento de medida, quanto a saída do adolescente, em retorno ao seu território de residência, buscando articulação com a *Raps* local, para a continuidade do tratamento. As necessidades do adolescente em sua integralidade precisam ser observadas e consideradas em todas as intervenções propostas em benefício de sua saúde mental e assim, também são inseridas articulações com a rede de assistência social do território do socioeducando.

É importante pontuar que as equipes de referência em saúde mental das unidades de medidas socioeducativas de internação provisória e internação, além de prestarem atendimento/acolhimento aos/às adolescentes que apresentam sofrimento psíquico e/ou que já tenham transtornos mentais ao entrar no sistema socioeducativo, possuem um trabalho de promoção em saúde.

Nos Centros de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente – CRIAAD, unidades de cumprimento de medida de semiliberdade, esse mesmo trabalho é desenvolvido por uma equipe menor, formada por profissionais psicólogos e assistentes sociais.

As principais demandas em saúde mental dos(as) adolescentes em privação de liberdade envolvem ideação suicida, automutilação, insônia e depressão, que segundo Martins (2017), estão relacionadas à clausura e ao sofrimento que ela produz na vida dos(as) adolescentes, onde a privação de liberdade acrescida da submissão aos profissionais e às rígidas regras da instituição acabam gerando ou agravando o sofrimento psíquico.

Goffman (1987) ressalta que as instituições totais são impregnadas por uma ruptura do “eu civil”, em que o interno é impedido de decidir sobre aspectos da vida cotidiana, como ir ao banheiro, deitar-se, ler um livro, praticar esporte, entre outras atividades. Acrescenta que, desde a entrada do sujeito na unidade de internação é iniciado um processo de mortificação do eu, que pode acirrar os casos de ideação suicida, apesar da complexidade de fatores que contribuem para o seu surgimento.

Dia após dia, sob a mesma realidade, dentro de uma instituição de privação de liberdade, os(as) adolescentes tendem a encontrar-se com sua identidade morta, restando apenas o corpo que, preso, lhes é um causador de sofrimento. Dessa forma, o anúncio ao suicídio expressa o limite de sua existência.

Portanto, a atenção psicossocial é a base das ações realizadas pelas equipes de referência em saúde mental das unidades socioeducativas em intersectorialidade e articulação com a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) dos municípios, envolvendo a rede de proteção em estudos de caso para tratamento, plano terapêutico individual e apoio em sua execução.

O campo da saúde mental na socioeducação é bastante complexo e desafiador, pois o adolescente, autor de ato infracional com transtorno mental torna-se alvo de uma relação contraditória entre punição e tratamento, impossibilitando, muitas vezes, a conciliação das ações dos campos da

Justiça e da Saúde Mental.

Considerações finais

O conceito de Socioeducação envolve o aprendizado para o convívio social e o preparo do adolescente para o exercício da cidadania, considerando-o sujeito de direitos, em uma perspectiva de proteção integral. A saúde é direito constitucional, estando o adolescente ancorado pelo ECA, e, em cumprimento de medida socioeducativa, também pelo SINASE e PNAISARI.

A Saúde Mental está inserida na proposta de Saúde Integral, constituindo um campo de corresponsabilidade e de atribuições conjuntas, entre o sistema socioeducativo e a rede de saúde dos municípios (SUS). Nessa lógica, além do atendimento realizado pela equipe de referência em saúde mental das unidades socioeducativas, os(as) adolescentes que demandam cuidados em saúde mental, são atendidos e referenciados para o cuidado compartilhado com a rede de serviços, especialmente os CAPS e CAPSi - nos casos de transtornos mentais - e CAPSad - nos casos de uso de álcool e outras drogas -, respeitando-se os territórios de abrangência, conforme orientação da política vigente.

O fato de a restrição ou privação de liberdade gerar sofrimento psíquico, pode favorecer a abertura de casos graves de transtorno mental, assim como nos casos de adolescentes com transtornos mentais graves que recebem medida socioeducativa de internação, torna-se cada vez mais imprescindível a efetivação do trabalho em rede, a partir da corresponsabilização entre o Degase e a rede de atenção e proteção dos municípios, acionando os dispositivos dos territórios para a construção, acompanhamento e execução do Plano Individual de Atendimento (PIA).

Esta articulação é fundamental, tanto para a continuidade do tratamento em saúde mental, quanto para a continuidade à atenção familiar e assistência às condições de vulnerabilidade dos adolescentes, para que possam estar integrados em seus territórios e para garantir seu bem-estar na sociedade. As estratégias e ações de atenção psicossocial, pautadas nas Políticas Públicas que regem o sistema socioeducativo, visam a garantia dos direitos de cada adolescente em conflito com a lei, na efetivação da medida socioeducativa.

Referências

BRASIL. Ministério da Justiça. Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/90, Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério da Saúde. Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes em Conflito com a Lei – PNAISARI. Portarias GM/MS 1.082 e 1.083. Brasília: 2014.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Brasília-DF: CONANDA, 2006

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

MARTINS, A. G. A noção de crise no campo da saúde mental: saberes e práticas em um centro de atenção psicossocial. **Mental** . 2017, vol.11, n.20, p. 226-242, 2017.

OHATA, A.P.A.R. Como lidamos com as demandas de saúde mental dos adolescentes nos Centros de Socioeducação do Paraná? – Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva. Setor de Ciências da Saúde.

Universidade Federal do Paraná - Curitiba, 2020.

OLIVEIRA, C. B. E. *et al.* Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. **Psicologia Em Estudo**, v.20 (4), p.575-585. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/psicoestud.v20i4.28456>>. Acesso em 16/09/2022.

SILVA, E.S. (org). **Linha de cuidados em saúde mental e o adolescente em conflito com a lei**. Ed. Degase, 2017.

VILARINS, N.P.G. Adolescentes com transtorno mental em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Temas Livres. **Rev. Ciênc. saúde coletiva**. V.19 (03), Mar, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232014193.13042013>>. Acesso em 17set. 2022.

Educação e Semiliberdade: o caso de Teresópolis

Bruno Soares Miranda¹

Introdução

Este artigo reflete uma pesquisa em estágio inicial, que versa sobre o ensino voltado para os adolescentes que cumprem medida socioeducativa em uma unidade de semiliberdade e apresenta alguns dados coletados com o objetivo de colaborar com a construção de um projeto educacional, em âmbito regional, voltado para estes adolescentes. Para isto, o estruturamos com a apresentação de conceitos e com reflexões acerca do cotidiano de aplicação das medidas no Estado do Rio de Janeiro e, em especial, na cidade de Teresópolis. Diante dos números obtidos a partir da rotina institucional de atendimentos, apresentamos breves, porém necessárias, reflexões.

Considerações preliminares de medida socioeducativa

Com o intuito de delimitar o objeto do estudo proposto, necessário se faz a elucidações de alguns conceitos fundamentais. O primeiro é sobre ato infracional que é “a ação violadora das normas que definem os crimes ou contravenções. É o comportamento típico, previamente descrito na lei penal, quando praticado por crianças e adolescentes”

¹ Doutor em História Social pela USP. Bacharel em Direito e História.. Comissário de Justiça da Vara da Infância, da Juventude e do Idoso de Teresópolis-RJ.

(MORAES; RAMOS, 2016, p.1075). Esta concepção, fruto da evolução da legislação juvenil, segundo Saraiva (2016), é a construção de , “um novo modelo de responsabilização do adolescente em conflito com a lei”(p. 102).

Ou seja, em uma questão terminológica, o que seria crime ou contravenção para um adulto, é considerado ato infracional no caso de adolescentes. Ou, como prefere Ishida (2018, p. 339), “a conduta delituosa da criança e do adolescente é denominada tecnicamente de ato infracional.” Nesta linha, o que para o adulto seria uma pena, para o adolescente², seria medida socioeducativa.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) traz um rol taxativo de medidas socioeducativas, a saber: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade, internação e qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

Deste grupo, podemos fazer uma divisão entre programa de meio aberto e programa de privação de liberdade. Os de meio aberto incluem a prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida e são executados pela esfera municipal. Os de programa de privação, semiliberdade e internação, são executadas em âmbito estadual.³

Aqui, nos interessa verificar mais atentamente, o caso da medida socioeducativa de semiliberdade, que é prevista no art. 120 do ECA. Como o objetivo maior é desta medida é socializar o adolescente, não fazendo uma “perda de tempo” de sua vida, é possível a realização de atividades externas, sem que para isso seja necessária a autorização judicial.⁴ Esta

2 Cabe destacar que, apesar de ser possível criança cometer ato infracional, a elas não cabe qualquer medida socioeducativa, objeto abordado neste artigo, conforme determina o art. 112, do ECA: “Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar *ao adolescente* as seguintes medidas” (BRASIL, 1990) (*grifos nossos*).

3 Esta divisão é encontrada em Ramidoff (2012).

4 O art. 120 do ECA possibilita a prática de atividades externas pelo me-

compreensão é fundamental para tratarmos das questões de escolaridade dos adolescentes.

Por acaso, no âmbito escolar, a legislação juvenil deixa límpido a obrigatoriedade da escolarização, direito constitucional dos adolescentes, utilizando sempre que possível, os recursos oferecidos pela comunidade. Isto porque, de acordo com lei nº12.594/2012, um dos objetivos é a integração social do adolescente. Uma vitória dos defensores dos adolescentes contra a sanha punitiva da sociedade.

Sobre esta medida, vale destacar o que afirma Mário Volpi (2011), que defende o regime de semiliberdade ao invés da internação. Ele propõe “ampla difusão do regime, implantando programas regionalizados e (até) municipalizados quando necessários” (p.26). No estado do Rio de Janeiro, o Departamento Geral de Ações Socioeducativas (Degase), órgão ligado à Secretaria Estadual de Educação, é o responsável pelo cumprimento das medidas de internação e semiliberdade. Esta última é aplicada nos Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente (CRIAAD), em cujo quadro de profissionais há uma equipe técnica composta por Assistentes Sociais, Psicólogos e Pedagogos.

Existem CRIAAD's na capital fluminense (Bangu,

nor sob o regime de semiliberdade, sem necessidade de autorização judicial. A restrição imposta pelo magistrado, no sentido de que as visitas aos familiares devam ser realizadas de maneira progressiva e condicionada, constitui constrangimento ilegal, especialmente quando desprovidas de fundamentação. O regime de semiliberdade constitui típica medida de caráter socioeducativo, devendo ser priorizado o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários” (STF, HC 88.639, rel. Min. Joaquim Barbosa, 2ª T., j. 03.10.2006). “No regime de semiliberdade, a teor do aet. 120 do ECA, a realização de atividades externas pelo menor infrator independe de autorização judicial. Afigura-se inviável a aplicação analógica de disposições previstas na Lei de Execução Penal, para o fim de condicionar a realização de atividade externa pelo menor infrator à prévia autorização judicial no regime de semiliberdade, se no Estatuto da Criança e do Adolescente existe disposição expressa acerca da matéria” (STJ, HC 19.603, 5ª T., j. 07.11.2002).

Bonsucesso, Ilha do Governador e Santa Cruz), São Gonçalo, Nova Iguaçu, Duque de Caxias, Nilópolis, Niterói, Macaé e Cabo Frio. Na Região Serrana, encontramos uma unidade no agradável município de Teresópolis. Este CRIAAD constitui nosso recorte geográfico, localizado em um espaço amplo e conectado com a natureza, que atende aos adolescentes meninos.

A escolaridade e algumas reflexões

Para analisar a escolaridade dos adolescentes que cumpriram medida socioeducativa no CRIAAD de Teresópolis, realizamos o corte temporal do ano de 2018 até julho de 2022. Foi escolhido este recorte temporal para analisarmos um período anterior à pandemia, onde os adolescentes não ficaram, de fato, cumprindo a medida, até o dado mais recente que possuímos no momento da escrita deste artigo.

Neste período, 276 adolescentes passaram pelo CRIAAD Teresópolis. Alguns deles, mais de uma vez. São adolescentes, na grande maioria, das cidades de Teresópolis e de Petrópolis, mas, também dos seguintes municípios: Nova Friburgo, Cachoeira de Macacu, Guapimirim e Cordeiro. Nos chama a atenção, o fato de alguns deles serem da capital, Rio de Janeiro.

Em relação à capital, existem dois motivos que explicam este fato. O primeiro se refere à Central de Vagas estabelecidas pelo no estado. Esta central distribui os adolescentes apreendidos para o CRIAAD que tenha vaga disponível. Assim, a cidade de Teresópolis, pela proximidade com a capital, que geralmente encontra-se com as vagas lotadas, acaba sendo uma unidade contemplada. O segundo motivo, de forma mais isolada, refere-se ao eventual risco de morte do adolescente, na hipótese de permanência no município do Rio de Janeiro.

Em relação à idade, as medidas socioeducativas, somente podem ser aplicadas para adolescentes de 12 a 18 anos. Esta é a faixa etária predominante. Mas, encontramos também, adolescentes com 18 anos ou mais⁵, sendo 36 deles com 18 anos e 3 com 19 anos. Este número se dá pelo fato de que, a semiliberdade possui, na prática, uma característica de ser uma medida socioeducativa transitória para o meio aberto. Ou seja, após um período cumprindo a mais gravosa medida, antes de ir para uma medida aberta, há período de tempo na medida de semiliberdade. Analisando a escolaridade dos adolescentes, encontramos os números abaixo:

Tabela 4 : Escolaridade dos Adolescentes
CRIAAD Teresópolis - 2018 a julho 2022.

Ano	Quantidade
2º Fundamental	02
3º Fundamental	03
4º Fundamental	10
5º Fundamental	20

⁵ Vale ressaltar que as medidas socioeducativas podem ser aplicadas, excepcionalmente, para jovens de 18 a 21 anos, conforme parágrafo único do art. 2º do ECA. Ver os seguintes julgados:

“A aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente rege-se pela idade do infrator à época dos fatos. O atingimento da maioridade não impede a permanência do infrator em regime de semiliberdade, visto que se trata de medida mais branda do que a internação. Alegação de interpretação extensiva e analógica in pejus que não pode ser acolhida.” (STF, HC 90.129, rel. min. Ricardo Lewandowski, 1ªT., j. 10.04.2007)

“Em consequência, se o paciente, à época do fato, ainda não tinha alcançado a maioridade penal, nada impede que ele seja submetido à semiliberdade, ainda que, atualmente, tenha mais de dezoito anos, uma vez que a liberação compulsória só ocorre aos vinte e um. (STF, HC 94.939, rel. min. Joaquim Barbosa, 2ªt., j. 14.10.2008.)

6º Fundamental	78
7º Fundamental	55
8º Fundamental	38
9º Fundamental	27
1º Ensino Médio	15
2º Ensino Médio	8
3º Ensino Médio	2
Não consta	18
Total	276

Fonte: Dados do Autor.

Verificamos que a baixa escolaridade predomina entre os adolescentes que cumprem a medida de semiliberdade no CRIAAD de Teresópolis. A grande maioria encontra-se entre o 6º e o 8º ano. Ao longo de três anos, contabilizamos 171 adolescentes, ou seja, 61,95%. Cabe ressaltar que, no ciclo de três anos dos Anos Iniciais, a maioria deles encontra-se cursando o 6º ano fundamental, que é o ano que mais acolhe os adolescentes.

Apesar da faixa etária, apenas 25 adolescentes frequentam o Ensino Médio, ou seja, 9,05%. Mesmo assim, 15 deles cursavam o primeiro ano, tendo apenas dois cursando o último ano. Não houve matriculados no Ensino Superior, apesar de três possuírem 19 anos completos, o que poderia ser possível.

Ainda no âmbito da escolaridade, encontramos 15, ou seja, 5,43%, nos 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental. Apesar da porcentagem baixa em comparação ao total, é um número preocupante, se considerarmos que são adolescentes.

Por fim, encontramos 18 adolescentes, cuja escolaridade não consta nos registros documentais. Encontramos dois motivos para este dado: o primeiro refere-se ao período

pandêmico, no qual não foi possível o contato com o adolescente e sua família. O outro motivo, na modalidade presencial, deve-se ao fato de alguns adolescentes evadirem ou descumprirem rapidamente a medida, não dando tempo necessário ao atendimento.

Diante deste quadro, surge um grande desafio: como elaborar um plano de atendimento que ajude a superar ou diminuir este *déficit* escolar? O primeiro obstáculo encontrado é o da alta rotatividade dos adolescentes ao cumprirem a medida. Apesar de não comportar um prazo de duração determinado, a depender de avaliação do setor técnico, no máximo, a cada seis meses, vimos que a semiliberdade possui, na prática, uma característica transitória, da medida fechada para a aberta. O tempo de internação é insuficiente para a elaboração de um projeto de escolarização sólido, que demanda um prazo mínimo de execução.

Os adolescentes atendidos pelo Degase frequentam a rede escolar do município e do Estado (no caso do Ensino Médio). O pouco tempo disponível na ocasião do cumprimento da medida é insuficiente para resgatar o conteúdo e acelerar a aprendizagem. Além disso, quando terminam de cumpri-la, retornam para os seus municípios de origem, utilizando a rede escolar local e, no caso dos meninos de Teresópolis, são direcionados para a escola mais próxima do bairro. Perde-se o controle da frequência, a presença é incerta, há dificuldade de efetivação da matrícula. Ocorre a precarização do estudo novamente.

Além disso, o pouco tempo de frequência na escola durante o cumprimento da medida impossibilita a realização de contatos sociais e a criação de vínculos. Devemos observar que, por serem estigmatizados como sujeitos em conflito com a lei, tal tarefa de socialização torna-se duplamente penosa.

Outra questão que se coloca, é o desequilíbrio na relação idade x série escolar, no qual a idade avançada dos adolescentes em séries básicas devido a retenções sucessivas por baixo rendimento de aprendizagem ou evasão, produz situações nas quais os “grandões” não podem ficar com os “pequenos”. Por exemplo, os dois adolescentes atendidos no período analisado cursaram somente até o segundo ano do Ensino Fundamental e possuem entre 15 e 17 anos.

Tal problemática de escolaridade foi abrandada com a inserção, desde 2016, de um professor do quadro municipal, no CRIAAD. Este profissional, quando o adolescente está cursando entre o primeiro e o quinto ano (séries iniciais) e não consegue se matricular no EJA noturno devido à idade, comanda sua escolarização e o aluno é matriculado numa escola de referência. Quando é o caso de uma maior escolaridade, o professor faz um acompanhamento em relação ao CEJA, fazendo um trabalho educativo visando o nivelamento dos anos escolares, através de uma orientação de estudos⁶.

Porém, o contexto apresenta um quadro mais desafiador. Outra questão é o interesse pelo conteúdo por parte dos adolescentes. Encontramos uma escola despreparada para acolher alunos que ela recebe da sociedade. Sem perspectiva de futuro, apenas no crime, o conteúdo tradicional torna-se obsoleto.

É necessário atividades que coadunam com a realidade dos jovens, levando-os a reflexão, não os excluindo. Fundamental um diálogo sobre cidadania, resgatando o real significado desta palavra no sentido de ação humana.⁷ Se-

6 Sobre a experiência de orientações de estudos ver o artigo: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SARMENTO, Maristela Lobão de Moraes. Outro jeito de dar aulas: orientações de estudos. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org). *O Coordenador Pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Loyola. 2009. Pp. 41-50.

7 Neste sentido, urge recordar o escrito de Pierre Weil: “a questão do sentido da política somente pode colocar-se para aquele que se colocou o sen-

gundo Morais (1995, p. 45): “educar é intervir em vidas, assim como ensinar o é. Intervenção em vidas humanas é alguma coisa que se faz como convite e não pela invasão”.

Para pensar o adolescente é necessário levar em conta as diferenças e analisar de forma plural, porque “o encontro com os jovens significa encarar uma conjunção de condições sociais, culturais e históricas com vontades, desejos, contestações e dilemas” (ONOFRE, 2013, P. 91). Somente assim, o adolescente pode transformar seu meio social, a coletividade, ultrapassando a visão individualista que hoje, infelizmente, predomina em nossa sociedade.

Para isso, urge também preparar os professores para tal ação. Conforme nos alerta Ferreira:

O processo que envolve a educação, o preparo do aluno para o exercício da cidadania e o professor como intelectual crítico reflexivo apresenta dificuldades naturais num país como o nosso, em que se instituiu o serviço militar obrigatório antes mesmo de se estabelecer a obrigatoriedade da educação básica e que experimentou regimes políticos que toliam os direitos dos cidadãos (2010, p.104).

Trazer este jovem que cumpre medida socioeducativa para uma educação libertadora e construtora de novos horizontes é fundamental, visto o quadro de baixa escolaridade.

Conclusões preliminares

A baixa escolaridade predomina nos adolescentes que cumprem medida socioeducativa de semiliberdade no CRIAAD de Teresópolis. Verificamos que

tido da ação humana, ou seja, da vida- em outras palavras, para aquele que já se instalou no domínio da moral.” (WEIL, 1971, P. 8).

o desafio é imenso, porém urgente, para que estes jovens possam ser inseridos na sociedade, como verdadeiros cidadãos.

Para isso, é necessário um projeto escolar dinâmico que vise a construção de cidadania, respeitando as peculiaridades locais e individuais e tendo como ponto de partida, a construção de vida de cada adolescente até então vivida, sentida e experimentada.

Referências

FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e o professor**. Reflexos na sua formação e atuação. São Paulo: Cortez, 2010.

ISHIDA, Válter Kenji. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Salvador: Juspodivm, 2018.

MORAES, Bianca Mota de; RAMOS, Helane Vieira. A prática do ato infracional. In: MACIEL Kátia Regina F, L. Andrade (coord). **Curso de Direito da criança e do adolescente**. Aspecto teóricos e práticos. São Paulo: Saraiva, 2016.

MORAIS, Regis de. **Violência e educação**. Campinas: Papi-rus, 1995.

ONOFRE, E. M. C.. Reflexões sobre o significado da educação-escolarização para jovens em conflito com a lei. In: JULIÃO, Elinaldo Fernandes; VERGÍLIO, Soraya Sampaio. (orgs) **Juventudes, políticas públicas e medidas socioeducativas**. Rio de Janeiro: DEGASE, 2013. Pp. 86-107.

RAMIDOFF, Mário Luiz. **SINASE**. Comentários à lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012. São Paulo: Saraiva, 2012.

SARAIVA, João Batista Costa. **Adolescente e responsabilidade penal**: da indiferença à proteção integral. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2016.

WEIL, Pierre. **Philosophie politique**. Paris: Librairie Philosophique, 1971.

VOLPI, Mario (org). **O adolescente e o ato infracional**. São Paulo: Cortez, 2011.

Socioeducação e Profissionalização no Estado do Rio de Janeiro: Novos Caminhos?

Evangelina Andrade¹

Mirtes Bandeira²

Ana Cláudia Perrota³

Bianca Veloso⁴

Introdução

O artigo em voga objetiva apresentar, através das percepções de socioeducadores, jovens do Degase e de seus familiares, os paradigmas presentes na relação trabalho e educação no Degase, a partir das ações implementadas no Projeto Novos Caminhos. Para isso, realizou-se pesquisa bibliográfica e documental no período de maio a agosto de 2022. O estudo tem como relevância especial preencher a lacuna existente na literatura acerca desta temática. Almeja-se identificar, através de estudo bibliográfico e análise documental, quais as percepções sobre as ações de educação

1 Pedagoga - Coordenadora de Educação, Cultura, Esporte e Lazer do DEGASE, graduada pela Universidade Federal Fluminense. Pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes.

2 Pedagoga – Diretora da Divisão de Parcerias Estratégicas do DEGASE, graduada pela Universidade Federal Fluminense. Pós-graduada em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Estácio de Sá.

3 Pedagoga - Diretora da Divisão de Pedagogia do DEGASE, graduada pela Universidade Federal Fluminense. Pós-graduada em Pedagogia Empresarial pela Universidade Estácio de Sá.

4 Mestre em Educação Profissional pela Fundação Oswaldo Cruz. Pedagoga – Diretora da Divisão de Profissionalização do DEGASE, graduada pela Universidade Estácio de Sá.

profissional no período mencionado, pontuando as falas dos atores envolvidos no Programa de Educação Profissional, implementado em 2022. A legislação vigente referente à Educação no Brasil é datada de 1996 e traz como concepção a educação integral, cujo cerne na Educação Profissional é a sua integração às dimensões sociais e culturais do Trabalho, da Ciência e da Tecnologia.

Diferente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1970, que concebia a educação profissional numa perspectiva tecnicista, na década de 1990, o contexto político e econômico no Brasil é de abertura do mercado no cenário de fortalecimento do neoliberalismo. Este novo paradigma propiciou a construção de uma legislação inserida no ideário da democracia e da universalização. A escola passou a ter um papel ainda mais fundamental na sociedade e a sua centralidade ainda se faz presente na contemporaneidade. De fato, a escola contribui para a construção das subjetividades, pois um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, conforme aponta Mészáros (2005).

Metodologia

O presente artigo é resultado de pesquisa qualitativa sobre as percepções de servidores, jovens do Degase e de seus familiares, sobre a relação trabalho e educação na socioeducação no Estado do Rio de Janeiro, a partir das ações do “Projeto Novos Caminhos”, implementado em 2022. Partiu-se de pesquisa exploratória para compreender o objeto, o campo e os sujeitos da pesquisa. Em seguida, decidiu-se pela pesquisa bibliográfica e documental acerca da política de atendimento socioeducativo, assim como documentos e normativas elaborados para implementação dos eixos de educação, inclusive, a partir da promulgação do SINASE, em 2012. Este estudo almejou, também, identificar, por

meio da análise de materiais coletados das avaliações realizadas pelos servidores, adolescentes participantes do projeto Novos Caminhos e também seus familiares, as percepções destes sujeitos sobre as ações socioeducativas que se fizeram presentes no Degase, na relação entre mundo do trabalho e a educação profissional.

Definiu-se como estratégia metodológica de pesquisa, formulários avaliativos sobre a etapa básica do Programa de Educação Profissional Novos Caminhos que foram aplicados para a coleta de dados acerca da percepção dos jovens, no período de maio a agosto de 2022. Optou-se, portanto, pela análise documental como procedimento metodológico de coleta de dados, para que se pudesse compreender a percepção dos servidores do Degase em relação à implementação do referido projeto de educação profissional e quais os impactos foram percebidos.

Contribuíram para essa análise, os formulários de avaliação desenvolvidos pelos profissionais que acompanharam o desenvolvimento de cada turma por temática trabalhada, as avaliações realizadas pelos adolescentes e jovens participantes do curso e os registros das percepções dos resultados trazidos pelos familiares e responsáveis dos cursistas, além da observação das ações nas salas de aula e escuta dos adolescentes.

O universo estudado compreende as duas primeiras turmas do projeto, mais especificamente, na inserção da etapa básica do referido trabalho e tendo, respectivamente, inserido o quantitativo de 235 adolescentes no primeiro grupo, e de 180 adolescentes no segundo grupo, em vinte e dois Polos situados nas unidades socioeducativas do estado do Rio de Janeiro. Consta também, na análise de documentos, os registros das atividades, bem como as avaliações feitas pelos participantes do projeto.

Foram entrevistados os adolescentes participantes das unidades localizadas na Ilha do Governador – Polo Capital. Já os familiares entrevistados faziam parte das unidades de São Gonçalo, Baixada Fluminense e Ilha do Governador.

O curso foi desenvolvido em oito encontros, com carga horária de 16 horas, tendo como conteúdos as seguintes temáticas, que foram trabalhadas através de apresentação visual, dinâmicas de grupo, reflexões, debates e jogos interativos:

- Mundo corporativo - Empresas e negócios, oportunidade de trabalho, escolha de mercado, crescimento profissional, metas e ascensão, respeito e ética;
- Plano de carreira - Conjunto de objetivos, talentos e possibilidades de desenvolvimento;
- Empreendedorismo - Iniciativa, planejamento, liderança, persistência, resiliência, criatividade, inteligência emocional, estado emocional, protagonismo;
- Comunicação nas redes sociais - Conceitos sobre escrever e suas diferenças do falar, diferenças e discordâncias, regras implícitas de publicação, utilização das redes sociais para discutir ideias e não pessoas, anonimato e impunidade na Internet;
- Ética e cidadania – Resiliência, criatividade, inteligência emocional, escuta, equilíbrio emocional, expectativas, combinados/acordos;
- Diversidade e seus aspectos – valores, crenças, rituais, normas adotadas (grupo / organização).

Conforme Minayo (1994), a pesquisa social, de caráter qualitativo, não se baseia em números, mas sim em dados sobre os indivíduos sociais e sua significância, para a compreensão do problema que está sendo investigado.

Neste sentido se optou, como primeira etapa, pela pesquisa exploratória, a fim de que se definisse o quadro teó-

rico-referencial, definindo, assim, as categorias de análise a seguir: as concepções de educação profissional e correntes pedagógicas existentes no Brasil (SAVIANI, 2012; FREIRE, 2017; KUENZER, 2005); a relação trabalho e educação (FRIGOTTO, 2005; GENTILI, 2005; MANACORDA, 2010), a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº9493/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente – 8.069/1990, Lei nº12.594/2012 (SINASE) – (BRASIL, 1990; 2012), e um documento contendo orientações técnicas para ações socioeducativas (BRASIL, 2006).

A implementação do Programa de Educação Profissional Novos Caminhos

O presente estudo sobre a educação profissional no Sistema Socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro apresenta a percepção de sujeitos sobre a implementação de uma práxis pedagógica capaz de aliar a teoria à prática, por meio de projetos diversos que, estando em consonância com as legislações vigentes, oportunizem a realização de ações participativas e de pertencimento aos sujeitos, e que tragam à baila o conceito de educação integral, de modo que o público atendido tenha acesso às etapas imprescindíveis, de caráter socializador e que contribuam para a formação plena de cada indivíduo.

No viés das legislações vigentes, podemos ressaltar o capítulo VIII da Lei do Sistema Nacional Socioeducativo, que prevê a capacitação profissional, em sintonia com o que versa o Art. 227, da Lei Magna Federal que, também em acordo com a doutrina da proteção integral, tem a profissionalização como um direito fundamental. Destarte, a LDB atual também preconiza, em seu Art. 2º, a qualificação para o trabalho e o exercício da cidadania por toda a vida.

É fato que todo o aparato legal em relação à garantia de

direitos das crianças e adolescentes no Brasil veio, ainda que tardiamente, corroborar com uma política mais inclusiva e menos escravocrata e perversa de domínio hegemônico de poder, que condicionava os sujeitos a situações de maior vulnerabilidade e à submissão de trabalhos braçais forçados, por vezes, precoce, sem a valorização da educação, com violências diversas e violação de direitos em prol da ocupação do tempo “ocioso.” Se fizermos um recorte histórico da juventude no Brasil, vamos observar que é justamente o público mais empobrecido que ficou sob a guarda e tutela das instituições assistencialistas e de caridade que, via de regra, e com ligações religiosas, pretendiam fornecer o mínimo necessário à sobrevivência e dar correção aos menos favorecidos, não permitindo a “vadiagem” e a “falta de ocupações”. Portanto, após o advento da Constituição Federal de 1988, grandes avanços foram sendo implementados, a exemplo da Convenção sobre os Direitos da Criança Adotada, publicada pela ONU, em 20 de novembro de 1989, passando a vigorar no Brasil, a partir de setembro de 1990. Este pacto pode ser considerado o instrumento de direitos mais aceitável na história da humanidade, tendo tido 196 países como signatários. A partir deste novo paradigma, as mudanças começaram a ocorrer, ainda que de forma incipiente, pois é fato que a lei, por si só, não transforma. É imprescindível que ações sejam, literalmente, colocadas em prática, sob o lema do compromisso com o desenvolvimento de potencialidades e habilidades, assim como, com a formação harmoniosa e integral dos indivíduos. Naquele momento, já se iniciavam movimentos sociais sob à égide da democracia.

Neste novo contexto, visando atender aos preceitos do Estatuto da Criança e do Adolescente, foi criado, em 1993, no Rio de Janeiro, o Departamento Geral de Ações Socioeducativas, que teria como com-

promisso o atendimento aos adolescentes e jovens autores de atos infracionais, em cumprimento de medidas socioeducativas, em face de determinação judicial. O referido órgão era subordinado à Secretaria de Estado de Justiça e Interior. Em sua estrutura arquitetônica, contava com unidades voltadas para a Triagem e Recepção e para o cumprimento das medidas de Internação, Semiliberdade, Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade. Ainda com fortes influências do Código de Menores, as unidades de semiliberdade foram nominadas de CRIAM, ou seja, Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Menor, contando com unidades implantadas em todo o estado. Quanto às unidades de internação, estas eram centralizadas na Capital, não tendo sido colocado em prática, até então, dentre tantos outros preceitos estabelecidos no Estatuto da Criança e Adolescente, a exemplo da necessidade conforme previsto no Art. 124-Inciso VI, de manter internados os jovens na mesma localidade ou naquela mais próxima ao domicílio de seus pais ou responsáveis. Outro fato relevante era em relação à educação formal, pois a mesma se dava na forma de oficinas, sem uma normativa estabelecida pelos órgãos competentes ao processo educacional e de continuidade à vida escolar. Quicá, o que ocorria em relação à educação profissional, que não tinha o objetivo de promover uma qualificação profissional condizente com a LDB em seu Art. 39, que concebe a educação profissional de forma integrada às diversas formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, promovendo o desenvolvimento de habilidades, aptidões para a vida produtiva, promovendo a inserção dos sujeitos no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Desde então, foram presenciados e vivenciados pelos atores envolvidos na socioeducação do Rio de Janeiro muitos avanços, aprendizados e até retrocessos neste fazer pedagógico, até que oficialmente, a pos-

teriori, foi reconhecido e ampliado um espaço físico condizente e destinado exclusivamente à formação profissional.

Metodologia de educação profissional na Socioeducação

O sistema socioeducativo no Estado do Rio de Janeiro traz em sua concepção inicial, a premissa de que ao adolescente bastava apenas a oferta de uma ocupação do tempo ocioso, sem a preocupação da formação do jovem enquanto sujeito de habilidades, vocações e potencial para sair do “*status quo*” que a ele foi infringido pela sociedade. Ao longo do tempo, os operadores do sistema socioeducativo passaram a pensar nesse adolescente como sujeito de direitos e na busca de alicerces para um novo modelo de atuação profissional, baseado prioritariamente nas experiências cotidianas, uma vez que à época, pouco referencial bibliográfico se encontrava disponível para dar suporte a esse desafio. Para se entender melhor como se deu essa evolução, cabe aqui fazer um histórico temporal.

No ano de 1998, foi implementada dentro das Unidades socioeducativas de Internação, escolas da rede estadual de ensino, inicialmente com Oficinas Pedagógicas e posteriormente, com metodologia própria que vinha atender a um público que se apresenta afastado do espaço escolar e com pouca valorização da escolarização para a sua vida. Nesta conjuntura, o Departamento começa a entender seu real significado dentro da sociedade e inicia o movimento de pensar a educação como forma de mudança. Nesse cenário, emerge a relevância da formação dos servidores que irão atuar na lógica educacional e não mais na visão punitiva. Neste novo modelo, foi inaugurada a primeira escola de formação socioeducativa do Brasil denominada Escola Socioeducativa, criada por meio do Decreto nº 29.113, de agosto de 2001, que veio ao encontro dessa nova realidade. A proposta

surgiu como um espaço de discussão e formação de um novo fazer profissional para todos os servidores do Departamento, onde se realizavam cursos de aprimoramento, capacitação, aperfeiçoamento, formação continuada, seminários, aulas práticas, reflexões, concursos técnicos e outros trabalhos de relevância, junto à expertise dos operadores do processo socioeducativo, se estendendo àqueles que também trabalhavam no sistema de garantia de direitos. A referida instituição funcionava no prédio central, em anexo à direção geral do Degase.

No ano de 2002, já com uma nova concepção de trabalho, o Degase, ainda de forma tímida, iniciou o processo de pensar o conceito de educação integral, aliando a Escola à oferta de Cursos/Oficinas Profissionalizantes, através da criação do Centro Profissionalizante do Degase, situado na Ilha do Governador. No decorrer do tempo, muito se pensou e estudou sobre o tema e como culminância desse processo, no ano de 2006, chega ao Degase um movimento de estruturação de seus saberes, que reuniu diferentes segmentos do Departamento na perspectiva de construção de normativas internas e da documentação para subsidiar as ações. A partir de então, o Degase teve definida, de forma mais clara, a sua missão, sua visão, diretrizes e objetivos.

Com os avanços e novas necessidades de aprimoramento do trabalho foi reinaugurada a escola socioeducativa através do Decreto nº 41.482/2008 e recebe o nome de Escola de Gestão Socioeducativa Paulo Freire, agora com um espaço localizado no Campus da Coordenação de Educação, Cultura, Esporte e Lazer do Degase.

No ano de 2012, o atendimento socioeducativo se estabeleceu enquanto política pública, com a publicação do SINASE (Lei nº12594/2012). Esta normativa ratifica o pensamento que vinha predominando no Degase, de que o adolescente é o centro do processo e deve ser valorizado

em todas as suas dimensões. Como forma de se implantar o eixo da educação profissional, em 2015, foi substituído o nome “Centro de Capacitação Profissional” para “Divisão de Profissionalização”, que, através de diversas parcerias oferece aos adolescentes, familiares e à comunidade, os cursos de qualificação profissional com certificação reconhecida em âmbito nacional. Outra conquista importante a ser ressaltada é a inserção de jovens no Programa de Aprendizagem, valendo-se da Lei nº10.097/2000, até então ignorada na oferta para nosso público.

A concepção de educação integral como ferramenta de mudanças se apresenta cada vez mais latente, a educação profissional vem com embasamento teórico-prático, valorizando o aprender-fazendo. Em consonância com este paradigma, podemos citar o descrito nos Parâmetros para a formação do socioeducador:

Enquanto a empregabilidade o prepara para o exercício de uma ocupação, serviço ou profissão específicos, a cultura da trabalhabilidade se propõe a desenvolver nele modos de ver, viver e conviver que lhe permitam desempenhar-se no mundo do trabalho em sua inteireza e complexidade, pelo desenvolvimento de atitudes e habilidades como autogestão, heterogestão e co-gestão, valorização da educação permanente, espírito empreendedor, criatividade, liderança, flexibilidade, sociabilidade e outras atitudes afins (BRASIL, 2006, p.48).

O Projeto Novos Caminhos sob diversos olhares

As ações do projeto Novos Caminhos iniciaram nas unidades socioeducativas do DEGASE, em maio de 2022. Todas foram pensadas para possibilitar aos adolescentes partici-

pantes, vivências e uma trilha formativa que pudesse contribuir para o seu crescimento e amadurecimento pessoal, com base nos quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a fazer, utilizando o conceito de educação integral como forma de promover o desenvolvimento do indivíduo em suas múltiplas dimensões. Dessa forma, todos os aspectos do socioeducando devem ser respeitados e considerados como premissas relevantes para a construção de qualquer proposta de trabalho, com atenção às suas aptidões, interesses, orientação sexual e suas relações com o território de origem.

A maioria dos adolescentes que está em cumprimento de medida, traz consigo necessidades muito urgentes de resgatar direitos já violados antes mesmo de seu ingresso em uma unidade socioeducativa, podendo ser este um dos motivadores para a prática do ato infracional e manutenção do socioeducando em situação de vulnerabilidade social. Sabemos que a trajetória que se estabelece quando o adolescente chega ao Degase para cumprir a medida socioeducativa é complexa, envolve um processo de construção de hábitos e atitudes que ainda não se consolidaram no decorrer do percurso de vida desse mesmo adolescente. Ele chegou à infração porque algo se rompeu, não se estabeleceu como parâmetro e entende-se que a exclusão que os expõe ao risco social, aliada à vulnerabilidade e ao aliciamento de práticas de atividades ilícitas, não se inicia com o ato infracional em si e decorre de um processo cumulativo de vivências que ficam “à margem” da cidadania, e que não se extinguem ao término da medida socioeducativa.

Dessa forma, oferecer oportunidades de formação vai além do cumprimento das leis e normativas que regem a política de proteção integral da infância e juventude em nosso país. É necessário buscar uma formação global, que possa dar base para o adolescente durante toda a sua vida,

preparando-o para encarar e superar desafios, saber fazer escolhas, encontrar soluções criativas e sustentáveis, acreditar em si mesmo e, principalmente, fazê-lo sentir-se pronto para assumir seu papel como cidadão. Oportunizar visões diferenciadas da vida que ele conheceu até então, mostra-se como um dos caminhos para esse processo de mudança, de reestruturação de laços pessoais e sociais, de resgate da identidade e da dignidade enquanto pessoa em desenvolvimento. Neste contexto, inclui-se a preparação para o mundo do trabalho e suas demandas. Esta visão propõe relações entre conhecimentos e experiências reais do protagonista, que é o educar através da pedagogia da autonomia, segundo o autor Paulo Freire.

Saber que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 2019, p.46).

É dentro dessa perspectiva que as ações do Projeto Novos Caminhos vão sendo desenvolvidas nos diversos encontros realizados junto aos socioeducandos, trazendo à baila aprendizados suscitados por eles em um processo de construção coletiva, assim como a ampliação de valores, a crença em si mesmo e as novas perspectivas de vida em face do protagonismo de suas próprias histórias. É possível reconhecer, na fala de alguns participantes do referido trabalho, esses pressupostos sendo despertados, bem como o reconhecimento de que existem outras possibilidades para criar novas trajetórias de vida.

Para a maioria dos adolescentes cursistas, essa é uma oportunidade para que possam compreender melhor o mundo do trabalho e outras temáticas que estão presentes em seus cotidianos, assim como definir suas escolhas por cursos de qualificação, de acordo com suas aptidões e áreas de interesse,

numa ótica até então pouco trabalhada ou até mesmo desconhecida por eles, no sentido de que possuem competências e habilidades que podem ser desenvolvidas e utilizadas em suas vidas para gerar um caminho diferente do percorrido até então. Segundo o Professor Antônio Carlos Gomes da Costa:

Educar, é criar espaços para que o educando possa empreender ele próprio a construção do seu ser, ou seja, a realização de suas potencialidades em termos pessoais e sociais (COSTA, 2001, p.45).

Todos os esforços na busca de soluções que possam contribuir para a mudança do cenário de uma educação bancária, para uma educação transformadora, autônoma e libertadora, deverão ser empregados para que possamos registrar resultados melhores na formação de nossos adolescentes e, conseqüentemente, no fomento de mudanças positivas em suas vidas, possibilitando a qualificação para o mundo do trabalho e a superação dos obstáculos que se apresentem em seu cotidiano.

Tudo isso pode ser exemplificado em falas⁵ registradas no decorrer das atividades do curso, como a do adolescente Lucio Gomes (informação verbal)⁶.

O curso foi muito bom, aprendi sobre empreendedorismo e como empreender, dialogar com as pessoas. O certificado não é só um papel, vamos levar para a vida, creio que mais lá para a frente no futuro

5 Os nomes citados são fictícios, para preservar a identidade dos adolescentes.

6 GOMES, Lucio. Depoimento I [ago. 2022]. Entrevistadores: Equipe técnica Programa Socioeducativo Somos. Rio de Janeiro: Degase, 2022. Ficha de Avaliação. Entrevista concedida ao Projeto Novos Caminhos. Degase-RJ; LABES/UERJ.

irei arrumar um trabalho e sair dessa vida [sic] (GOMES, 2022).

Aqui podemos observar que o socioeducando referenda a importância do certificado e a constatação de seu aprendizado numa determinada área, mas também, lhe assegura o direito conquistado e exigido no mercado de trabalho. O adolescente Carlos Santos (informação verbal)⁷ cita que:

Gostei muito da aula sobre o mercado de trabalho, que ensina o que significa emprego e trabalho, foi interessante para o meu currículo que vai ter mais alguma coisa escrita, que irá me ajudar a ter um emprego, sustentar minha família, dar roupa para minha família e para minha mãe, tirar meus irmãos da vida do crime. O curso vai me ajudar a desviar do caminho errado e ir para o certo [sic] (SANTOS, 2022).

Diante da verbalização do adolescente Carlos, é possível perceber a expectativa de poder conquistar uma nova trajetória, a partir do conhecimento obtido no curso e, com isso, mudar também a vida de seus familiares. Se faz transparente que o jovem em tela entende que a sua qualificação é um aporte que irá influenciar a própria qualidade de vida e a de seu grupo familiar, assim como, nos aspectos pessoais, econômicos e sociais. O cursista Tulio Moura (informação verbal)⁸ diz que:

7 SANTOS, Carlos. Depoimento II [ago. 2022]. Entrevistadores: Equipe técnica Programa Socioeducativo Somos. Rio de Janeiro: Degase, 2022. Ficha de Avaliação. Entrevista concedida ao Projeto Novos Caminhos. Degase-RJ; LABES/UERJ.

8 MOURA, Tulio. Depoimento III [ago. 2022]. Entrevistadores: Equipe técnica Programa Socioeducativo Somos. Rio de Janeiro: Degase, 2022. Ficha de Avaliação. Entrevista concedida ao Projeto Novos Caminhos. Degase-RJ; LABES/UERJ.

Foi ótimo participar do curso, aprendi várias coisas, que posso mudar de vida e ter outros objetivos ter um foco e seguir a vida. O curso pode me ajudar a mudar de vida e as coisas que acontecem aqui dentro também ajudam [*sic*] (MOURA, 2022).

De acordo com o registro do adolescente Tulio, verificamos, mais uma vez, a avaliação positiva sobre o papel da educação profissional na vida dele, reconhecendo que há uma chance sendo ofertada no âmbito do sistema, e que este direito fundamental fora violado anteriormente. Ressalta a importância da garantia da educação profissional como sendo um elemento de grande valia para uma vida mais digna e cidadã. O adolescente Fábio Freitas⁹ nos traz a seguinte percepção:

Estou aprendendo coisas boas para a minha vida, uma oportunidade para conseguir um emprego e dar orgulho para minha família [*sic*] (FREITAS, 2022).

Neste registro, o socioeducando apresenta sua visão do mundo do trabalho e reconhece nele a possibilidade de mudança assertiva, bem como a de aproveitamento das oportunidades ofertadas para o fortalecimento do vínculo com a sua família. Ele considera a oportunidade relacionada ao mundo do trabalho como sendo relevante para o seu crescimento, sua autoconfiança e inclusão, visto que, no imaginário social, o trabalho exerce um papel central na vida pessoal e social.

9 FREITAS, Fábio. Depoimento IV [ago. 2022]. Entrevistadores: Equipe técnica Programa Socioeducativo Somos. Rio de Janeiro: Degase, 2022. Ficha de Avaliação. Entrevista concedida ao Projeto Novos Caminhos. Degase-RJ; LABES/UERJ.

Nas diversas falas registradas, fica nítido o desejo de alcançar oportunidades que, de fato, contribuam para a melhoria das condições de vida de cada entrevistado e para a compreensão de mundo e do lugar em que se encontram, despertando o desejo de descobrirem quem são e favorecendo, dessa forma, um pensamento mais autônomo, consciente e crítico perante as transformações que necessitarão promover em suas vidas. Todas as citações corroboram com o papel transformador e exequível da educação por toda a vida, tendo em vista o vínculo com o mundo do trabalho e a prática social, conforme previsto na LDB nº9394/96.

Art. 2º - A educação, é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da sua cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Caso as ações de formação não ocorram, certamente continuaremos a uma situação de perpetuação do lugar de exclusão e de invisibilidade, que os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, via de regra, acreditam ocupar. A educação e todo o processo de formação necessita estar ancorado em pilares fortes que possam dar conta de preparar indivíduos sociais, solidários e competentes para terem condições de competir no mercado de trabalho, dominar as tecnologias e as novas formas de produção.

Toda pessoa nasce com um potencial e tem o direito de desenvolvê-lo. Para desenvolver o seu potencial as pessoas precisam de oportunidades. O que uma pessoa se torna ao longo da vida depende de duas

coisas: das oportunidades que teve e das escolhas que fez. Além de ter oportunidades, as pessoas precisam ser preparadas para fazer escolhas (BRASIL, 2006, p.55).

Com isso, queremos dizer que a educação e todas as trilhas formativas estão se tornando cada vez mais um fator de inclusão social e que sem uma educação de qualidade, as pessoas não terão as mesmas oportunidades de galgar espaços e condições melhores. É preciso dar a todos, as mesmas oportunidades, considerando, sempre, as limitações e especificidades de cada ser, para que, apesar das diferenças, eles possam ter as mesmas condições. Queremos dizer, com isso, que todas as oportunidades devem obedecer ao conceito da equidade.

Essa percepção está presente no cotidiano da socioeducação, quando é possível verificar que a maioria dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa carrega um *déficit* educacional e faz parte da parcela da população menos favorecida economicamente, fator que agrava o desafio de ressignificar todo esse contexto, pois serão necessárias estratégias de alinhamento com o setor sociopedagógico e outras áreas afins, numa perspectiva de eliminar os estereótipos voltados para esse grupo social, assim como a superação de estigmas.

Sob o olhar dos familiares, as ações empregadas no *Novos Caminhos* e nos demais projetos desenvolvidos no âmbito do Departamento, contribuem para que seus filhos possam ter uma nova visão de mundo e da realidade que os cerca, possibilitando a inserção dos mesmos no mercado de trabalho, algo que é, de fato, muito desejado por grande parte das famílias, pois a empregabilidade de seus filhos traz grande expectativa de superação do momento vivenciado no cumprimento de uma medida socioeducativa. A fala da mãe

Sofia Ferreira (informação verbal)¹⁰ ressalta que para o filho, participar do projeto é:

uma experiência única de conhecer pessoas, novas histórias, trocar experiências, falar sobre a sociedade e pensar sobre o futuro. Ele está aprendendo e precisa estudar, fazer cursos, ler, aprender a ter sonhos e a família apoiando o adolescente irá se sentir melhor para seguir em frente, sem influências negativas [*sic*] (FERREIRA, 2022).

Apesar de toda a dificuldade vivenciada por ocasião do cumprimento da medida socioeducativa, algumas falas deixam claro que, ao ingressar no sistema socioeducativo, o jovem passa a ter acesso a alguns direitos que, em sua vida fora dos muros da instituição, não haviam sido garantidos. Foram matriculados ou retornaram à escola, tiveram acesso a cursos de qualificação profissional, atividades de cultura, esporte e lazer, atendimento técnico especializado entre outras ações. Estes fatos nos levam a confirmar que a falta de oportunidades iguais para todos os cidadãos contribui para gerar desigualdades, podendo acarretar dificuldades em diversos setores da vida do indivíduo e na sua relação com a sociedade.

Todas as atividades realizadas no projeto têm a coordenação e supervisão de equipe de professores e profissionais qualificados, que atuam no desenvolvimento das aulas e vivências previstos no itinerário formativo, no acolhimento e escuta das demandas. A proposta é mitigar os problemas apresentados de forma a fazê-los participar das discussões e a buscar possíveis soluções.

10 FERREIRA, Sofia. Depoimento V [ago. 2022]. Entrevistadores: Equipe técnica Programa Socioeducativo Somos. Rio de Janeiro: Degase, 2022. Ficha de Avaliação. Entrevista concedida ao Projeto Novos Caminhos. Degase-RJ; LABES/UERJ.

Na visão dos profissionais que atuam no projeto, as aulas têm proporcionado aos adolescentes momentos de grande construção, pois tem sido possível debater assuntos atuais que impactam de forma significativa a realidade de cada participante. Conforme ressaltado pelo profissional Arthur Abreu (informação verbal)¹¹:

Algumas questões debatidas acabam sendo parte do contexto de vida ou até mesmo do ato infracional cometido, gerando a possibilidade de serem trabalhadas com a participação de todo o grupo, proporcionando momentos mais ricos pela troca de experiências e vivências, bem como maior diversidade de percepções da problemática apresentada [*sic*] (ABREU,2022).

Todo esse processo tem se mostrado um fator facilitador na comunicação do jovem com a equipe que acompanha a medida socioeducativa, com a família e demais adolescentes. Já o profissional Vitor Barros (informação verbal)¹² destaca que:

A possibilidade de falar em temas tão atuais, compartilhar e construir novos conhecimentos possibilitou aos adolescentes refletir sobre situações tão próximas, mas tão distantes de suas realidades [*sic*] (BARROS, 2022).

11 ABREU, Arthur. Depoimento VI [ago. 2022]. Entrevistadores: Equipe técnica Programa Socioeducativo Somos. Rio de Janeiro: Degase, 2022. Ficha de Avaliação. Entrevista concedida ao Projeto Novos Caminhos. Degase-RJ; LABES/UERJ.

12 BARROS, Vitor. Depoimento VII [ago. 2022]. Entrevistadores: Equipe técnica Programa Socioeducativo Somos. Rio de Janeiro: Degase, 2022. Ficha de Avaliação. Entrevista concedida ao Projeto Novos Caminhos. Degase-RJ; LABES/UERJ.

Na percepção da profissional Carla Mendes (informação verbal)¹³ é possível inferir a participação de forma efetiva dos cursistas diante das temáticas apresentadas:

Percebo a cada dia que nossos alunos se envolvem mais na aprendizagem, mantendo-se atenciosos e dedicados a aprendizagem, particularmente quando são colocados exemplos práticos durante as aulas [*sic*] (MENDES, 2022).

Em mais um registro, a profissional Daniele Loureiro (informação verbal)¹⁴ destacou a motivação e participação positiva dos adolescentes:

O curso suscita nos adolescentes, esperança de dias melhores, daí o entusiasmo, a motivação e o comprometimento que tenho presenciado [*sic*] (LOUREIRO, 2022).

O material analisado permitiu uma reflexão ampliada sobre os impactos dessas atividades, proporcionando condições de construir bases mais consolidadas para a efetivação das ações no sistema socioeducativo. Assim, esta pesquisa veio justificar e contribuir para a reflexão e desconstrução de alguns “problemas” no cotidiano socioeducativo, que foram sendo propagadas de forma hipotética, como verdades. Entendemos que estas “suposições” mereciam um aprofunda-

13 MENDES, Carla. Depoimento VIII [ago. 2022]. Entrevistadores: Equipe técnica Programa Socioeducativo Somos. Rio de Janeiro: Degase, 2022. Ficha de Avaliação. Entrevista concedida ao Projeto Novos Caminhos. Degase-RJ; LABES/UERJ.

14 LOUREIRO, Daniele. Depoimento IX [ago. 2022]. Entrevistadores: Equipe técnica Programa Socioeducativo Somos. Rio de Janeiro: Degase, 2022. Ficha de Avaliação. Entrevista concedida ao Projeto Novos Caminhos. Degase-RJ; LABES/UERJ.

mento e ações práticas que pudessem confrontá-las e trazer à tona a veracidade ou não destas afirmativas. Assim, buscamos elucidar os seguintes pontos críticos:

- O jovem em cumprimento de medida tem ou não um projeto de vida e o desejo de mudança?
- Como o jovem em cumprimento de medida percebe o mundo do trabalho?
- O jovem em cumprimento de medida demonstra ou não interesse nas atividades propostas? E o que faz este diferencial?

Conclusão

Diante do material analisado, é possível constatar que o socioeducando tem em si o desejo de mudança, demonstra interesse em debater temáticas atuais e as relaciona com sua realidade de forma a buscar soluções que possibilitem a superação de problemas. Percebemos ser necessário o despertar da consciência, para que o jovem pudesse reconhecer em si mesmo suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima e conseguir pensar em um futuro mais assertivo e produtivo, acreditando que é possível transformar, estando essas ações em consonância com o Plano Individual de Atendimento do adolescente – PIA.

Os registros apresentados nesta pesquisa são indicadores de que o trabalho desenvolvido pelo projeto *Novos Caminhos* está na direção certa, visto que as avaliações positivas e os impactos percebidos nos adolescentes têm sido bastante relevantes. Não raro, os cursistas vêm demonstrando, prazer, alegria, satisfação, participação e interesse nas aulas, conforme os relatos dos professores, que nos remetem à certeza de que tal proposta educativa aponta para novas possibilidades do sujeito em relação a si mesmo, em sua capacidade de perceber-se no contexto histórico-social, nas mudanças em seu

próprio comportamento e em relação ao mundo. Uma proposta pedagógica clara, objetiva, inclusiva, dinâmica, lúdica e que respeita as individualidades e especificidades destes jovens como sujeitos de direitos, não poderia ter um resultado contrário ao êxito. Nesta perspectiva, acreditamos que é possível vislumbrar questões educacionais e formativas de forma mais consciente e em prol da transformação para a vida.

Tal ação veio potencializar o desejo de protagonismo desse jovem, auxiliando o processo de construção de valores, perspectivas e realidades mais justas e igualitárias, oferecendo a chance de fortalecimento da cidadania e de um projeto de vida transformador, no qual possa haver condições de desenvolvimento das competências pessoais, relacionais, produtivas e cognitivas, impactando não apenas o seu contexto econômico e social, mas também o dos familiares.

Pelo exposto, as ações do projeto foram relevantes quando atenderam de forma individualizada e personalizada a cada jovem, compreendendo seus anseios e seu universo, buscando, a partir desse ponto, concretizar projetos que pudessem gerar oportunidades mais reais numa perspectiva de educação integral. Da mesma forma, os profissionais externos que atuaram com os socioeducandos puderam desconstruir o estereótipo dos adolescentes em conflito com a lei e do sistema socioeducativo, formado, na maioria das vezes, por registros midiáticos e conseguir, por meio das atividades previstas, contribuir para despertá-los para outros campos de vida. A proposta prevê a continuidade da execução das etapas intermediária e avançada, proporcionando um ciclo mais efetivo de preparação do socioeducando em suas múltiplas dimensões, possibilitando o amadurecimento pessoal, a continuidade de planos, a aquisição de novos conhecimentos e a compreensão mais ampliada do que é ser cidadão.

Referências

ABREU, Arthur. Depoimento VI [ago. 2022]. Entrevistadores: Equipe técnica Programa Socioeducativo Somos. Rio de Janeiro: Degase, 2022. Ficha de Avaliação. Entrevista concedida ao Projeto Novos Caminhos. Degase-RJ; LABES/ UERJ.

BARROS, Vitor. Depoimento VII [ago. 2022]. Entrevistadores: Equipe técnica Programa Socioeducativo Somos. Rio de Janeiro: Degase, 2022. Ficha de Avaliação. Entrevista concedida ao Projeto Novos Caminhos. Degase-RJ; LABES/ UERJ.

BRASIL. Antonio Carlos Gomes da Costa. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Socioeducação**: estrutura e funcionamento da comunidade educativa. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. 156 p. Disponível em: http://ens.ceag.unb.br/sinase/ens2/imagens/Biblioteca/Livros_e_Artigos/material_curso_de_formacao_da_ens/Socioeducacao.pdf. Acesso em: 25 set. 2022.

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

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nºs 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de

10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Parâmetros para a formação do socioeducador: uma proposta inicial para reflexão e debate/ Coordenação técnica Antônio Carlos Gomes da Costa. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos humanos, 2006.

COSTA, Antonio G. **O professor como educador**: um resgate necessário e urgente. Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2001.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: UNESCO; Edições Asa; Cortez, 1997.

FERREIRA, Sofia. Depoimento V [ago. 2022]. Entrevistadores: Equipe técnica Programa Socioeducativo Somos. Rio de Janeiro: Degase, 2022. Ficha de Avaliação. Entrevista concedida ao Projeto Novos Caminhos. Degase-RJ; LABES/ UERJ.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 62 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 64 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, Fábio. Depoimento IV [ago. 2022]. Entrevistadores: Equipe técnica Programa Socioeducativo Somos. Rio de Janeiro: Degase, 2022. Ficha de Avaliação. Entrevista concedida ao Projeto Novos Caminhos. Degase-RJ; LABES/UERJ.

FRIGOTTO, G. Estruturas e Sujeitos e os Fundamentos da Relação Trabalho e Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei Lombardi; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.) **Capitalismo, Trabalho e Educação**, 3a. ed., Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2005.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei Lombardi; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (orgs.) **Capitalismo, Trabalho e Educação**, 3a. ed., Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2005.

GOMES, Lucio. Depoimento I [ago. 2022]. Entrevistadores: Equipe técnica Programa Socioeducativo Somos. Rio de Janeiro: Degase, 2022. Ficha de Avaliação. Entrevista concedida ao Projeto Novos Caminhos. Degase-RJ; LABES/UERJ.

JULIÃO, E. Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil. In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade: questões, avanços e perspectivas**, Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei Lombardi; SAVIANI, Dermeval; SANFELI-

CE, José Luís (orgs.) **Capitalismo, Trabalho e Educação**, 3a. ed., Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2005.

LOUREIRO, Daniele. Depoimento IX [ago. 2022]. Entrevistadores: Equipe técnica Programa Socioeducativo Somos. Rio de Janeiro: Degase, 2022. Ficha de Avaliação. Entrevista concedida ao Projeto Novos Caminhos. Degase-RJ; LABES/UERJ.

MANACORDA, M. A. Marx e a pedagogia moderna. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

MENDES, Carla. Depoimento VIII [ago. 2022]. Entrevistadores: Equipe técnica Programa Socioeducativo Somos. Rio de Janeiro: Degase, 2022. Ficha de Avaliação. Entrevista concedida ao Projeto Novos Caminhos. Degase-RJ; LABES/UERJ.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MOURA, Tulio. Depoimento III [ago. 2022]. Entrevistadores: Equipe técnica Programa Socioeducativo Somos. Rio de Janeiro: Degase, 2022. Ficha de Avaliação. Entrevista concedida ao Projeto Novos Caminhos. Degase-RJ; LABES/UERJ.

SANTOS, Carlos. Depoimento II [ago. 2022]. Entrevistadores: Equipe técnica Programa Socioeducativo Somos. Rio de Janeiro: Degase, 2022. Ficha de Avaliação. Entrevista concedida ao Projeto Novos Caminhos. Degase-RJ; LABES/UERJ.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SPOSITO, Marília Pontes e Carrano, Paulo César Rodrigues-
Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira
de Educação** [online]. 2003, n. 24, pp. 16-39. Disponível em:
<<https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300003>>.
Acesso em 25 de julho de 2022.

TEIXEIRA, Joana D'Arc. Sistema Socioeducativo: as tensas
relações entre o punitivo e o educativo. In: JULIÃO, Elional-
do Fernandes. **Educação para jovens e adultos em situação
de restrição e privação de liberdade**: questões, avanços e
perspectivas. Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

O trabalho do Núcleo de Atenção às Famílias no Sistema Socioeducativo do Degase

Eliana Lobo¹

Isabella Reinert Thomé²

Leila Mayworm Costa³

Marina Juliette Rodriguez⁴

Talita Aguiar Figueiredo⁵

Vanda Vasconcelos Moreira⁶

Introdução

Este artigo tem o objetivo de apresentar ao leitor o trabalho que vem sendo desenvolvido junto às famílias de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, no Departamento Geral de Ações Socioeducativas – Degase, pertencente ao Sistema Socioeducativo do estado do Rio de Janeiro, a partir do Núcleo de Atenção às Famílias (Nuaf).

1 Mestre em Desenvolvimento Humano. Musicoterapeuta e Assistente Social com formação em Terapia de Família e Coordenadora de Saúde do DEGASE.

2 Professora de Artes Cênicas e atualmente realizando Oficinas com a equipe do NUAF.

3 Assistente Social com formação em Terapia de Famílias, aposentada pela Secretaria de Assistência Social da Prefeitura do rio de Janeiro e atualmente compondo a equipe do NUAF.

4 Mestre em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Assistente Social, atualmente compondo a equipe do NUAF.

5 Assistente Social, aposentada pela Secretaria de Assistência social da Prefeitura do Rio de Janeiro e atualmente faz parte da equipe do NUAF.

6 Psicóloga, Mestranda em Políticas Públicas e formação humana na UERJ, Colaboradora da Comissão de Direitos Humanos do Conselho Regional de Psicologia e atualmente integra a equipe do NUAF.

Para isto, realizaremos um apanhado histórico sobre como o conceito de família é compreendido na sociedade brasileira, a partir de suas normativas; como o trabalho de famílias é organizado nesta instituição e as ações que vem sendo desenvolvidas nos últimos anos.

A família é a mais importante instituição para a formação e construção de sujeitos autônomos, sendo fundamental pensar adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e em suas famílias para a sua reinserção social. Pensando em cada família e adolescente em suas relações microssociais, com suas histórias, vivências e particularidades, e em seu contexto macrossocial de relações. Assim,

A convivência familiar é o espaço primeiro de afetividade, socialização, cuidado e trocas, como também do começo do aprendizado de leis sociais, regras, inter-relacionamentos pessoais de forma responsável e respeitosa, promovendo assim, uma vivência valiosa para a formação e o desenvolvimento do ser humano (DEGASE, 2015, p.2).

Compreendendo que o conceito de família é uma construção social e que, por isso, vem se modificando ao longo do tempo, assim como a sociedade, o entendimento do conceito de família deste Projeto em consonância com as principais normativas legais que regem a infância e a juventude brasileira é de que a família deve ser vista a partir das complexidades nas relações e vínculos afetivos, sociais, familiares e comunitários. Desta forma,

[...] além da relação parentalidade/filiação, diversas outras relações de parentesco compõem uma “família extensa”, isto é, uma família que se estende para além da unidade pais/filhos e/ou da unidade do ca-

sal, estando ou não dentro do mesmo domicílio: irmãos, meio-irmãos, avós, tios e primos de diversos graus (BRASIL, 2006).

Partindo deste entendimento, nosso olhar requer uma cuidadosa reconsideração acerca da noção de família e é fundamental para o Sistema Socioeducativo desenvolver projetos de atenção às famílias dos adolescentes, que incluam todos os arranjos familiares, compartilhando um projeto de vida em comum, realizando trocas intersubjetivas, respeitando as tradições e superando preconceitos.

Assim, este artigo tem a pretensão de apresentar como o trabalho direcionado aos familiares dos adolescentes que estão em cumprimento de medidas socioeducativas no DEGASE vem sendo desenvolvido, a partir de uma visão que abrange desde o início deste processo, até como ele vem sendo realizado nos dias atuais.

O Degase e o trabalho com as famílias

Pensar na contemporaneidade, os processos de trabalho, a inserção profissional no campo das Políticas Sociais, em particular, a Política Nacional de Atendimento Socioeducativo, nos remete aos saberes e práticas profissionais, norteados por preceitos embasados pelas legislações pertinentes, como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei Federal nº8069/1990, o SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (2012) e o Plano Nacional de Promoção, Proteção, e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (PNC-FC, 2006).

Estamos assim a dizer, do lugar que ocupamos no âmbito da execução das políticas sociais, no campo institucio-

nal onde se inscreve o Degase, órgão vinculado à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, e dos marcos legais que irão compor o arcabouço técnico/político do trabalho social que, por um lado, trazem em seu bojo contradições socio-históricas e, por outro, apresentam o desafio de como a humanização da escuta e do acolhimento das demandas de adolescentes sob restrição e privação de liberdade, bem como de seus grupos familiares, poderão construir no cenário social elementos de ruptura dos processos de encarceramento de jovens e das violações do Estado, em nome da apregoada proteção social.

Considerando a centralidade da família nas políticas públicas, podemos contribuir para a construção de uma prática humanizadora, tendo como premissa o exercício da cidadania e a justiça social, a luta pelos Direitos Humanos e a defesa da ética e do compromisso com os sujeitos sociais. O Degase, compreendendo, também, a importância da família para o sucesso do cumprimento de medidas socioeducativas e para as transformações nos projetos de vida destes adolescentes, criou o *Programa de Atenção às Famílias*, em 2018.

O Programa de Atenção às Famílias no Degase

Baseado em uma forma de trabalho através de uma perspectiva inter/multidisciplinar o Programa de Atenção às *Famílias no DEGASE nasce do histórico sobre as práticas profissionais dos socioeducadores* junto aos familiares e adolescentes. Práticas estas apresentadas no Curso Famílias e os desafios na Socioeducação em outubro de 2014 na Escola de Gestão Socioeducativa Paulo Freire (ESGSE / DEGASE) e a seguir a criação de um Grupo de Trabalho (G.T. de Famílias) em abril de 2015, com representação de diversos setores e categorias no trabalho direto com as famílias e seus filhos adolescentes nas unidades do DEGASE. Tal mo-

vimento aconteceu, visando pensar os processos de trabalho e contribuir à sistematização das ações no caminho da humanização e acolhimento/atendimento às famílias, numa perspectiva de integralidade, como protagonista e sujeito de direitos no universo socioeducativo. Desta forma, este programa tem como missão

Promover atendimento que inclua as famílias acolhidas nas Unidades do DEGASE, favorecendo o fortalecimento e qualidade no vínculo entre os membros do grupo familiar, o adolescente e a comunidade socioeducativa, potencializando o protagonismo e colaborando no processo de autonomia das famílias (DEGASE, 2015, p. 9).

Ressalta-se que o Programa de Atenção às Famílias no DEGASE é voltado para o acompanhamento e incentivo ao protagonismo e autonomia das famílias no acompanhamento da medida socioeducativa de seus filhos, articulando com os direitos sociais almejando a cidadania e vida digna na convivência familiar e comunitária. Buscando esta implantação junto ao Núcleo de Atenção às Famílias em curso aos dias atuais, conforme aborda o Programa.

Considerando as questões apontadas, e seus reflexos nas histórias das famílias, em particular no cenário da socioeducação, cujas demandas se apresentam associadas ao enfrentamento de várias formas de exclusão social a que estão submetidas na sua cotidianidade, o referido Programa de Atenção às Famílias apresenta-se como ferramentas importante na formulação e execução de metodologias, visando a construção de alternativas no campo da preparação e qualificação das equipes socioeducativas e gestores junto ao coletivo de famílias dos adolescentes em medida socioeducativa, extensos aos egressos do Sistema, através de atividades teóricas-práticas.

O Núcleo de atenção às Famílias do Degase

A partir de todo o contexto, discussões e trabalhos desenvolvidos que originaram o Programa de Atenção às Famílias nesta instituição, o Núcleo de Atenção às Famílias vem com a principal função da implantação do programa e suas atividades em todas as unidades do Sistema Socioeducativo do Rio de Janeiro, bem como a aproximação com as famílias destes adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas no DEGASE e movimentos sociais (associações de mães).

A formação do NUAF, assim como preconiza o Programa de Atenção as Famílias (SANTOS *et al*, 2015), é referência para o trabalho de atenção as famílias no DEGASE, segue a lógica do apoio matricial em consonância com as principais normativas e legislações que regem a infância e juventude brasileira e mantém com as equipes de referência familiar das Unidades e com os demais profissionais uma relação interdisciplinar, articulada e integrada com base nos procedimentos dialógicos, acordando metas e linhas de intervenção, organizando as estratégias e distribuindo atividades entre os atores socioeducativos envolvidos no desenvolvimento familiar em todas as etapas das medidas.

Atualmente o NUAF está subordinado a Coordenação de Saúde Integral e Reinserção Social no DEGASE e também é composto por equipe interdisciplinar, com diferentes atores e conhecimentos profissionais da socioeducação. Com a construção de uma prática em diálogo com outros setores da socioeducação, o NUAF também gerencia e organiza Fóruns Trimestrais e Regionais para a discussão sobre os temas que dizem respeito às práticas profissionais com famílias com a rede de serviços e movimentos sociais que compõem este tipo de trabalho.

Estes Fóruns têm a finalidade de promover espaços

de discussão, objetivando dar visibilidade a dinâmica institucional e potencializar os adolescentes e suas famílias no acesso ao Sistema de Garantia de Direitos e a participação no processo de controle social da política socioeducativa e o protagonismo das famílias neste processo. Estas ações se somam ao exercício da cidadania, ao acessar direitos, institucionalizando o diálogo e debate crítico, gerando mudanças de paradigmas nos espaços institucionais.

Para além disto, o NUAJ é também responsável pela organização e regulamentação do fluxo e trabalho a serem desenvolvidos com as famílias no DEGASE, aos quais destacamos: o Acolhimento Familiar, Equipes de Referência Familiar em cada unidade, Fluxos e Protocolos para o atendimento familiar, Reuniões e Discussões de Casos, o Fortalecimento da Rede Socioassistencial, comunicação Efetiva (divulgação do trabalho através de folders e cartilhas, cursos de informática etc), Atendimento Familiar, Espaços de Referência Familiar, os Fóruns citados anteriormente, Projetos desenvolvidos, Formação continuada para os profissionais que atuam no Sistema Socioeducativo, Pesquisas e Avaliação e Monitoramento.

Ressaltamos o trabalho que vem sendo desenvolvidos pelas equipes multidisciplinares das Unidades no trabalho de Acolhimento Familiar com as equipes de referência:

O acolhimento é uma ferramenta utilizada pelos profissionais para realizar as estratégias de receber, atender, dar atenção e ser solidário, a fim de facilitar o fluxo da família na Unidade e o seu acompanhamento, desmistificando conceitos e procedimentos que a excluía do processo socioeducativo. A atitude acolhedora no DEGASE visa contribuir para a desconstrução da invisibilidade da família junto a comunidade socioeducativa, o judiciário e a rede socioassistencial, e estreitar os laços afetivos e so-

ciais com os adolescentes (DEGASE, 2015, p.28).

As Equipes de Referência do Atendimento Familiar são os profissionais que tem a responsabilidade pela intervenção junto ao grupo familiar de cada unidade, promovendo o fortalecimento dos vínculos entre profissionais e os familiares. Estas equipes estão contempladas no trabalho multidisciplinar com profissionais das equipes técnicas, administrativas e socioeducadores e o objetivo de atendimento familiar humanizado. Estas equipes também promovem ações de articulação contínua e sistemática com a rede socioassistencial, movimentos sociais e o judiciário.

Junto a estas ações, o NUAF vem desenvolvendo o Projeto de Economia Solidária no âmbito da formação e qualificação destas famílias para o mercado de trabalho e a geração de renda. Este Projeto é direcionado aos familiares do Sistema Socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro e tem como objetivo principal, a contribuição para a geração de trabalho e renda, sobretudo a estas populações em situação de vulnerabilidade social, a favor de sua inclusão e promoção de sua autonomia enquanto sujeitos, através de oficinas que visam lhes qualificar para as atuais demandas do mercado de trabalho, visando incidir positivamente sobre o acesso aos direitos de cidadania destes usuários.

Panorama das principais ações desenvolvidas pelo Nuaf

Diante de todo o exposto em relação às atribuições do NUAF no DEGASE e os demais profissionais envolvidos neste processo, ressaltamos as principais atividades que foram realizadas e estão em desenvolvimento no momento atual.

No ano de 2021, mesmo com a pandemia de COVID-19, o trabalho com as famílias não deixou de ser rea-

lizado, apenas foi feito sob um novo formato. Sendo assim, as principais ações giraram em torno da criação de protocolos de saúde em relação ao fluxo de atendimentos do acolhimento de famílias da porta de entrada, confecção de material de Cartilha Informativa de direitos direcionadas as famílias, a participação da equipe do NUAF em Eventos e congresso na modalidade online, participação da equipe do NUAF em cursos e minicursos dirigidos a formação de profissionais agentes socioeducativos de segurança no atendimento as famílias no DEGASE e diversas Rodas de Conversa com as famílias de maneira online. Além disso, a equipe participou do processo formativo na construção de debates temáticos na Socioeducação do trabalho com famílias em parceria com cursos em diversas universidades, conselhos, judiciário e outras instituições.

Desde o ano passado, a equipe do NUAF realizou os fóruns Trimestrais e Regionalizados junto às equipes das unidades, famílias e demais atores, visitas técnicas as unidades e reuniões de fortalecimento da rede de serviços de atenção aos socioeducandos e seus familiares (diversos setores do DEGASE, setores das políticas sociais de assistência social e saúde e alinhamento do Programa jovem aprendiz). Iniciou-se o Projeto de Economia Solidária com a primeira Oficina Aromas e Histórias voltada as famílias com a intenção de promover a geração de renda.

Neste ano a equipe do NUAF vem inserida em Grupos de Trabalho para a viabilização do acesso aos direitos dos familiares, na elaboração de projetos e parcerias com instituições, a garantia do direito as visitas dos adolescentes e familiares que estão fora de sua área de abrangência com transporte do DEGASE, construção coletiva de normativas para o atendimento familiar nos CRIAADs da Capital e a continuidade das Oficinas do Projeto Economia Solidária.

Considerações finais

Compreender o papel da socioeducação e seus mais diferentes atores na construção de novos caminhos e projetos de vida destes adolescentes é pensar também na importância da participação da família durante todo este processo. São notórios os avanços neste sentido que acontecem com a legitimação desta demanda através da criação do Programa de Atenção as Famílias e sua implementação com o Núcleo de Atenção às Famílias, levando em consideração também os movimentos sociais que ali se encontram inseridos.

Apesar disto, no cotidiano profissional é comum nos depararmos com entraves dos mais diversos: a precariedade das políticas sociais, a dificuldade do acesso a rede de serviços e assim a garantia dos direitos de cidadania destes familiares e adolescentes, a crise financeira e de desemprego que assola o país nos últimos anos e a individualização dos problemas sociais em detrimento da criação de políticas públicas.

Desta forma, o Núcleo de atenção às Famílias do DEGASE vem atuando constantemente na desconstrução do estigma destas famílias e adolescentes, bem como a quebra de paradigmas de forma a promover o protagonismo das mesmas. Com isso,

Esperamos que este Programa possa contribuir para a busca de novos instrumentos capazes de identificar os impasses e enfrentar os desafios diante da missão de responder as demandas que nos deparamos, ficando assim com a certeza de que o trabalho com família é prioridade no atendimento socioeducativo do DEGASE (DEGASE, 2015, p.34).

Referências

BARBOSA, Rosângela Nair de Carvalho; CARDOSO, Francis Gomes; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. A categoria “processo de trabalho” e o trabalho do assistente social. Revista Serviço Social & Sociedade, 58, ano XIX, novembro 1998, Cortez Editora.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescente à Convivência Familiar e Comunitária. Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2006.

BRASIL. Sistema Nacional de atendimento Socioeducativo (SINASE). Resolução nº 119 de 11/12/06. Brasília: Conselho Nacional dos direitos da Criança e do Adolescente, 2006.

COUTO, Berenice Rojas. Direito social e a assistência social na sociedade brasileira - uma equação possível?, 3ª ed – São Paulo: Cortez Editora, 2008.

CAVALCANTI, Cecília Paiva Neto; TEIXEIRA, Regina Coeli Pinto. Introdução ao debate sobre os programas de transferência de renda com foco nos mais “pobres”: A experiência brasileira. Pesquisa 2007, Artigo/ Escola de Serviço Social da UFRJ, com apoio da Fundação Carlos Chagas Filho (Faperj).

DEGASE. Programa de Atenção às Famílias do DEGASE.

Rio de Janeiro: Departamento Geral de Ações Socioeducativas do Rio de Janeiro, Dezembro de 2015.

GUERRA, Yolanda. A instrumentalidade do Serviço Social. São Paulo, Cortez, 1995.

GUERRA, Yolanda. A instrumentalidade do processo de trabalho e Serviço Social. Revista Serviço Social & Sociedade, 62, ano XXI, março 2000, Cortez Editora.

HABERMAS, J. “Técnica e Ciência enquanto ‘ideologia’”. In: *Textos escolhidos*. São Paulo, Abril Cultural,

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. Caderno Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

IAMAMOTO, Marilda V. *Renovação e Conservadorismo no Serviço Social: ensaios críticos*. São Paulo, Cortez, 1982.

IANNI, Octavio. “A produção da sociedade”. In: Marx – Sociologia. São Paulo, Ática, 1988.

SANTOS, Carlos Vitor, *et al.* Programa de Atenção às Famílias do Departamento Geral De Ações Socioeducativas do Estado do Rio de Janeiro. DEGASE, Rio de Janeiro. Dezembro de 2015.

YASBEK, Maria Carmelita, Silva, Maria Ozanira da S., GIOVANNI, G. A política social brasileira no século XXI: A prevalência dos programas de transferência de renda, 2004, Cortez, São Paulo.

A Cultura, o Esporte e o Lazer a favor da inclusão e da cidadania para jovens do Sistema Socioeducativo

Mirtes Bandeira¹

Alexander Augusto Martins²

Andrade³

Ana Claudia Perrota⁴

Bianca Veloso⁵

Introdução

Esse artigo busca uma reflexão acerca da importância dos temas de cultura, esporte e lazer como direitos fundamentais destacados na Carta Magna brasileira, dentre outras legislações. Quais inovações estão sendo agilizadas? Como se dá a aplicabilidade no Departamento Geral de Ações Socioeducativas junto aos socioeducandos em cumprimento de medidas de privação de liberdade e de semiliberdade? E ainda, o quanto estas práticas se coadunam com a inclusão

1 Pedagoga – Diretora da Divisão de Parcerias Estratégicas do DEGA-SE – Graduada pela Universidade Federal Fluminense. Pós-graduada em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Estácio de Sá.

2 Agente de Segurança Socioeducativo. Diretor da Divisão de Cultura, Esporte e Lazer - Professor de Geografia graduado pela Universidade de Nova Iguaçu e Pós-graduado em Administração Pública pela Universidade Candido Mendes.

3 Pedagoga, Coordenadora de Educação, Cultura, Esporte e Lazer do DEGASE, graduada pela Universidade Federal Fluminense. Pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes.

4 Pedagoga, Diretora da Divisão de Pedagogia do DEGASE, graduada pela Universidade Federal Fluminense. Pós-graduada em Pedagogia Empresarial pela Universidade Estácio de Sá.

5 Mestre em Educação Profissional pela Fundação Oswaldo Cruz. Pedagoga, Diretora da Divisão de Profissionalização do DEGASE, formada graduada pela Universidade Estácio de Sá.

e a cidadania dos atendidos? Destarte, cabe explicitar que tal órgão, entendendo o compromisso e a responsabilidade de sua missão, criou em sua estrutura uma coordenação denominada Coordenação de Educação, Cultura, Esporte e Lazer - COOECEL. Esta coordenação possui quatro divisões, a saber: Divisão de Pedagogia, Divisão de Profissionalização, Divisão de Parcerias Estratégicas e, finalmente, a Divisão de Cultura, Esporte e Lazer. Esta última divisão citada, trata especificamente dos direitos supramencionados e, tem como primazia operacionalizar com as demais divisões, diversas ações que corroborem com o desenvolvimento pleno dos adolescentes e jovens.

O trabalho em tela se baseia em pesquisa qualitativa e na observação cotidiana da participação dos socioeducandos em atividades dos eixos em questão. Este estudo tem como procedimento metodológico uma análise bibliográfica e documental, estando em obediência às legislações pertinentes, no que tange à garantia de direitos e a política de atendimento socioeducativo.

O referido estudo pretende, ainda, trazer, à luz do “fazer cotidiano” as concepções e definições sobre a importância e significância dos temas aqui expostos para o público a que se destina.

O Departamento Geral de Ações Socioeducativas - Degase é um órgão do Governo do Estado do Rio de Janeiro, vinculado atualmente à Secretaria de Estado de Educação. Este Departamento foi criado em dezembro de 1993, através do decreto nº18.493. Insta informar que o referido tem como principalidade a responsabilidade pela execução das medidas socioeducativas de internação e semiliberdade, assim como, a medida cautelar de internação provisória aos adolescentes e jovens autores de atos infracionais.

A referida instituição atende as normativas previstas para o público supracitado, preconizando o cumprimento

ao ordenamento legal vigente. De forma macro, tem como primazia garantir os direitos fundamentais. Em razão de tamanha relevância social, vem buscando novas alternativas de promoção da eficácia no atendimento e o bom cumprimento das medidas.

Se fizermos um recorte histórico do atendimento a esses eixos no Degase, podemos observar que nem sempre as ações se deram em sua amplitude. De fato, algumas iniciativas pontuais na área de cultura, esporte e lazer foram realizadas no início dos anos 2000, todavia, ocorriam de forma rudimentar e se davam como experimentação e em caráter de boas práticas de alguns profissionais mais audaciosos e militantes nas causas educativas, contando, também, com o apoio do Diretor Geral e dos coordenadores do Degase à época. Cabe ressaltar que no contexto no qual o Departamento estava inserido, as unidades registravam um elevado quantitativo de adolescentes, acima da capacidade máxima recomendada, com uma equipe, em quase a sua totalidade, recém-chegada, construindo a práxis socioeducativa, a falta de estrutura física e de recursos materiais e financeiros, poucas parcerias e resistência da rede de apoio externa, e incipiência de políticas públicas mais destinadas ao atendimento desse público, que favorecessem ao desenvolvimento de ações mais efetivas. Mesmo diante desse quadro, podemos citar algumas atividades realizadas no período: Olimpíadas Socioeducativas Interestaduais entre Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, que ocorreram no Estádio Mario Filho (Maracanã) e Maracanãzinho, Olimpíadas Intermunicipais ocorridas no SESC- Serviço Social do Comércio de Nova Iguaçu, de Madureira e no América Atlético Clube, projeto grupo teatral “Nós do CAI”.

Na área de cultura, é possível destacar: produção literária com escritos de poesias que culminou na edição dos Livros Nossa Voz I e II, Concurso de *Rap* e *Hip-Hop*, Ofi-

cina do Passinho e algumas atividades esportivas, de artes plásticas e de lazer que ocorriam nas unidades. Há que se ressaltar, que estas ferramentas foram de grande valia, mas nem sempre eram pensadas e articuladas como formas de desenvolver o adolescente em suas múltiplas dimensões, observando o caráter pedagógico de educar, de transformar e de melhorar as questões físicas e mentais, apenas para ocupar o tempo ocioso.

Somente em 2008, após uma reestruturação administrativa no Degase, foi criada a Coordenação de Educação, Cultura, Esporte e Lazer e, em 2010, após nova reestruturação, foi criada a DICEL, Divisão de Cultura, Esporte e Lazer, que recebeu a incumbência de cuidar dos eixos que estamos analisando neste trabalho. Esta divisão contaria com um gestor e com profissionais da área de Educação Física. Em 2022, a DICEL passou a se chamar DIVCEL, contando com um gestor e profissionais concursados e de formações diversas, se propondo a implementar ações educativas de promoção ao desenvolvimento do protagonismo juvenil, a participação nas atividades recomendadas, o prazer em aprender com ludicidade, o entrosamento entre os socioeducandos, o desenvolvimento da criatividade, o estabelecimento e obediência às regras, a integração social, dentre outros. Para tal intuito, visa estratégias diversas, focando em atividades de cunho educativo, esportivo, cultural e de engajamento nas artes cênicas. A partir desta nova concepção, algumas parcerias foram sendo formalizadas, tais como: Oficina de Basquete do Flamengo, Oficina de Vôlei do Fluminense, Projeto Esporte Legal, Oficina de Vôlei com a desportista Isabel, Programa Esporte e Cidadania Para Todos, Oficina de Judô do Instituto Reação de Flavio Canto, Oficina de Poesia falada com Elisa Lucinda, Oficina com a Confederação Brasileira de Vôlei, Oficina Cultura na Cesta de Basquetebol com WG, Oficina de Poe-

sia com Binho Cultura, Palestras Educativas com o Clube Botafogo e outros.

Diante do citado, cabe explicitar que a diretriz de trabalho é baseada nas recomendações emanadas da Constituição da República Federativa do Brasil-1988 (Capítulo III-Seções I, II e III), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº9394/96, na Lei nº8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente, que prima por assegurar o direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, conforme confere em seus artigos do número 53 ao 59 e, ainda mais especificamente, no artigo 94 - inciso XI que trata desses direitos da criança e do adolescente. Reafirmando esta responsabilidade, também podemos verificar o que versa a Lei nº12594/2012 - SINASE - que prevê que a entidade de atendimento deve assegurar, no âmbito de atuação, o cumprimento das diretrizes dispostas nos Eixos da Cultura, do Esporte e do Lazer - conforme o item J da referida lei.

Assim, a DIVCEL tem como missão a prospecção, a promoção e o apoio às ações nos eixos de cultura, esporte e lazer que contribuam para o desenvolvimento integral dos atores envolvidos no processo socioeducativo. Trabalho muito relevante para impulsionar o crescimento e desenvolvimento físico, mental e emocional, mas que na maioria das vezes, é entendido equivocadamente por várias pessoas como “prêmio” a esse adolescente que está cumprindo uma medida socioeducativa.

Numa perspectiva vanguardista, implica na realização de ocupações e tarefas de excelência nos temas a que se propõe, não somente aos jovens, mas a “todos” os sujeitos envolvidos no departamento, proporcionando atividades diferenciadas e impactantes para despertar nos participantes uma série de novas possibilidades para a vida.

Numa visão holística e de atuação, pode-se dizer que a DIVCEL articula com iniciativas, projetos e programas vin-

culados às instituições governamentais e não governamentais, a exemplo das Prefeituras, Clubes e Federações, Vilas Olímpicas, colaboradores individuais, Organizações, dentre outros parceiros da rede de serviços, por entender o princípio da incompletude institucional. Neste cenário, a proposta em tela visa a concretização de bons resultados e a implementação e fomento de Política Pública condizente.

Visando estabelecer um ambiente harmonioso e de respeito entre os atores envolvidos, assim como, na lógica de que todos devem ser cuidados, e que o clima institucional está intimamente ligado ao desenvolvimento das relações, a DIVCEL tem estendido suas ações também aos profissionais do departamento, focando algumas iniciativas na redução do estresse através de momentos de lazer ofertados aos trabalhadores da socioeducação.

Assim, diante das competências e objetivos desta divisão, cabe constatar as múltiplas ações que serão disponibilizadas e elucidadas a seguir.

Ações para a garantia de inclusão e cidadania

O trabalho desenvolvido pela DIVCEL prevê ações alicerçadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais na área de Educação Física e de Artes, na Política Estadual de Esportes e nas demais legislações vigentes.

É de suma relevância apontar que esta divisão também trabalha sob o viés das artes e da produção de cultura, de forma ampla. A metodologia utilizada no decorrer das atividades busca respeitar as especificidades e individualidades dos sujeitos. Apesar de existirem ações coletivas, há um olhar cuidadoso para as habilidades, competências e anseios, de forma personalizada, assim como busca atender a faixa etária dos participantes, suas compleições físicas, suas limitações e potencialidades. Nenhuma proposta poderá se concretizar no âmbito da obrigatoriedade, mas no desejo em participar de algo aprazível, de cunho pessoal, levando-se em conta as aptidões, o interesse, o respeito e o pertencimento com o qual o indivíduo se identifique, seja de gênero, de classe, dentre outros. Logo, cabe às equipes técnicas (pedagogos, assistentes sociais e psicólogos) atuar no atendimento inicial aos sujeitos, oferecendo o “cardápio” de possibilidades nas áreas previstas e posterior inclusão nas atividades escolhidas por cada socioeducando. Estes encaminhamentos e inserções ocorrem de forma contínua e em atendimento aos interesses dos pretendentes. De acordo com o mencionado, vejamos o que diz o autor abaixo:

O esporte é pedagógico e educativo, ele possibilita obstáculos e desafios, fazendo com que o aluno experimente as regras e aprenda a lidar com o próximo e, sendo assim o esporte torna-se educativo quando a sua prática não for uma obrigação, mas um prazer para o aluno (PAES, 2006).

Visando ouvir os educandos e implicando no processo de escolhas e no exercício da cidadania, foi elaborada e aplicada pela equipe da DIVCEL uma enquete, ou seja, pesquisa de opinião junto aos jovens, a fim de compreender que atividades esportivas e culturais que gostariam de participar. Este processo foi denominado carinhosamente de “vestibularzinho”, tendo sido descritos em dois quadros diversas modalidades esportivas e culturais. Sem muitas surpresas, o resultado estatístico demonstrou que 98% dos jovens preferiam como esporte, o futebol. Já na modalidade de cultura, 94% preferiu a capoeira. Este resultado alertou para a busca de novos caminhos com uma atuação mais diversificada e de ampliação de outras ações junto à clientela. Entendemos a relevância das escolhas proferidas pelos jovens, contudo, também compreendemos que, para uma parcela mais vulnerável da nossa sociedade, algumas ações esportivas e culturais se fazem mais presentes e massificadas, deixando-os à deriva de outros conhecimentos e oportunidades. Há quase que uma padronização em relação a algumas ações. Assim, a DIVCEL implementou outras oficinas inovadoras, bem como outros experimentos, tais como: Oficinas de Tênis, Golf, Surf, Gaita de Fole, Teatro do Oprimido, Produção de Curtas, Danças Regionais, visitas guiadas por meio do projeto denominado Trilhas e Rumos para um Novo Caminho. Em nosso entender, de fato, a possibilidade de escolha e seu resultado se dá em face da realidade e do universo, por vezes, deficitário de políticas públicas ou até limitado de ações relevantes. Não raro, estas escolhas são reflexos quase “naturais” de vivências peculiares. Neste sentido, parece quase que “motivado”, “escolhido” ou “determinado” pelo contexto social e pela hegemonia do poder. É imprescindível motivar os jovens a buscar coisas novas e mobilizá-los para a apreciação, para a produção e valorização de diversas formas

e contextos culturais e esportivos. É justamente, neste novo olhar e na oportunidade de escolher e ser o autor da própria vida que ocorre o crescimento do indivíduo. Ser sujeito histórico e transformador numa sociedade mais ampliada vai para além do espaço em que residem. É importante se articular com as demais pessoas, pois é neste processo que se dá o desenvolvimento de cidadania e de novos aprendizados. Aprender a fazer boas escolhas, conhecer as diversidades em suas dimensões, se sentir incluído e pertencente a um “todo”, é o que verdadeiramente dá o significado real de “SER” e não apenas de “ESTAR” no mundo.

Na prática esportiva, o professor de educação física não desempenha apenas o papel de educador, mas também e principalmente ele é um agente renovador e transformador da comunidade, uma vez que está em contato direto com o aluno (MEDINA, 2001).

É preciso que seja oportunizado um belo “passeio” entre o popular e o erudito, entre o esporte de massa e os demais, que são vistos como elitizados. Incluir é preciso! A inclusão e o conhecimento reverberam na transformação, na superação e na cidadania. Vejamos o que cita Lima sobre a prática esportiva:

Conceitos básicos para atingir-se o bem-estar físico e social esperado para cada ser-humano – como, por exemplo, disciplina, respeito, aceitação social, trabalho em grupo, organização pessoal, ética, obediência e estilo de vida saudável – podem ser amplamente reforçados através da prática esportiva (LIMA, 2010).

Nesta perspectiva, foi criado o projeto Movimento e Arte em Foco do Degase, que faz parte do *Programa Socioeducativo Somos*. Esta proposta visa uma parceria estreita com a Secretaria de Estado de Educação e pretende a potencialização das ações mencionadas.

Articulações e práticas nos eixos de cultura, esporte e lazer na socioeducação do Degase

Como vimos anteriormente, é preciso haver a articulação entre a rede de serviços externos, mas também, internamente. Para o bom êxito nas ações, é preciso que “TODOS” vistam a camisa! Portanto, o entrosamento com as unidades socioeducativas tem sido objeto relevante no sucesso das empreitadas. Segue uma compilação de ações que vêm ocorrendo no ano de 2022 no departamento, sob a égide da DIVCEL. Algumas ainda em andamento:

- Entrega de premiação do Concurso de Natal do Degase- Esta ação contou com a participação ativa dos jovens socioeducandos no final do ano de 2021;
- Em parceria com a SEEDUC, no período de recesso escolar, ocorreram diversas ações voltadas para os eixos que são o foco deste trabalho. As atividades realizadas fazem parte do Projeto denominado “Educação em Movimento”;
- Concurso de Marchinhas Carnavalescas – Os jovens produzem as letras para as apresentações;
- Projeto Trilhas e Rumos Para Um Novo caminho- Atividades socioculturais/visitas guiadas em pontos turísticos naturais e culturais no Rio de Janeiro;
- Caravana Teatral CIA Tabu. Com apresentações teatrais para os socioeducandos.
- Exposição do Documentário “Janela” - Trabalho ci-

nematográfico com roda de conversas com o diretor, equipe do filme e os socioeducandos;

- Projeto Canto do Berimbau – Trata de capoeira educativa;
- Apresentações artísticas com os socioeducandos e familiares;
- Festival de curtas-metragens;
- Olimpíadas do Degase;
- Campeonato de Futsal Inter-Criaads;
- COPA Degase de Futsal. Desafios de interações;
- Cantata de Natal;
- Atividades livres;
- Oficina de Dança Livre Urbana. Dança para jovens no CENSE Dom Bosco;
- Oficina Permanente CIA Áreas. Atividades teatrais;
- Atividades esportivas no Projeto “Jogando para Cima.” – Esporte coletivo/recreativo nos finais de semana;
- Oficina do “Projeto Ativamente”- Surf na piscina. Adaptado e estimulando a educação ambiental;
- Oficina Gol Solidário;
- Oficina Natação em Polo Aquático;
- Jogos de Tabuleiro;
- Poesias nos Meus Versos- Rap e Poesia;
- Projeto “Esporte Legal” - Futsal e Vôlei;
- Projeto Capoeira- IBCE;
- Projeto Robótica. Projeto realizado em cogestão com a Divisão de Pedagogia;
- Escrevivendo – Oficina de Poesia Escrita;
- Mostra de Cinema Oscar;
- Ponto Cine;
- Futebol de quadra;
- Oficina de artesanato;
- Oficina de Jogos de Mesa;

- Apresentações e oficinas teatrais- Nós do CAI;
- Projeto Leitura Lúdica;
- Oficina Sonhos/ Capoeira e Ancestralidade;
- Oficina de Xadrez;
- Oficina de música- Violão e Cavaquinho;
- Oficina de Rap;
- Oficina de Pirografia;
- Oficina de Percussão;
- Oficina de Cordas. Projeto Master Music;
- Projeto: Plantando a Semente. “Cultura Verde” - Plantio terapêutico;
- Atividades na Biblioteca;
- Oficina de Jiu-Jitsu;
- Visitas a Estádios;
- Oficina Permanente- Projeto SOM. Socialização através da música;

Para os servidores do departamento, são oferecidos regularmente convites para teatro, cinema, circo e outras atividades culturais e de lazer.

Ações da DIVCEL no contexto socioeducativo

A referida divisão possui atribuições administrativas e operacionais, a saber: análise de dados referentes ao fazer educativo, orientações aos profissionais que desempenham as atividades, coordenação das ações, acompanhamento do processo, dinamização e avaliação de programas, planos e projetos na área de esporte, cultura e lazer, auxílio na organização de eventos como: olimpíadas, torneios, saraus, cursos culturais, atividades socioculturais internas e externas. Implementação dos Projetos: *Trilhas e Rumos para um Novo Caminho*, apresentando atividades em pontos naturais e culturais, *Museu a Céu Aberto* e *Túnel do Tempo*, nas quais

os jovens visitam Centros culturais e Museus diversos. Estes programas visam oportunizar uma leitura de um mundo melhor, assim como possibilitam novas conquistas pessoais e sociais. Portanto, a DIVCEL investe em ações que possam desenvolver o sentido de trabalho coletivo, a descoberta das potencialidades individuais, como lidar com conflitos e sentimentos, assim como, na perspectiva de ampliação de escolhas, oportunidades e possibilidades, por isso, vem criando espaços de interatividade, de amistosidade e respeito entre todos os sujeitos.

Finalmente, corroborando com a ideia de que nem tudo na existência humana se dá de forma natural, que os seres desta espécie estão em constante processo de evolução e desenvolvimento de suas competências e habilidades, que há necessidade de convívio social, que se faz imprescindível as interlocuções nas relações, que é inegável a aplicabilidade das experimentações pessoais, que é indispensável aprender as regras da convivência social no processo de crescimento dos indivíduos, que se pode citar o autor abaixo elencado.

[...] A convivência social, por não ser natural, requer aprendizagens básicas que devem ser ensinadas, aprendidas e desenvolvidas todos os dias (TORO, 1995).

Estes diversos desafios, ações, tarefas e competências têm sido o cenário desta divisão tão importante no Degase e na formação integral destes jovens atendidos.

Conclusão

Diante dos fatos observados e narrados no decorrer deste trabalho, faz-se mister concluir que, na atualidade, os eixos da cultura, do esporte e do lazer no Degase têm sido

desenvolvidos na perspectiva educativa de socialização, desenvolvimento integral, construção de valores em diversas áreas, além de ser uma ferramenta utilizada para a recreação e bem-estar. Os jogos, os esportes, as danças, as artes marciais, as atividades livres e guiadas, as artes cênicas, as artes plásticas, a música, dentre outras manifestações artísticas e culturais trazem benefícios fisiológicos e psicológicos, além disso, fomentam a interação social, o desenvolvimento de novas formas de comunicação e expressão e lazer dos socioeducandos.

No decorrer do tempo, foi possível comprovar a eficácia das ações dos eixos de esporte, cultura e lazer junto aos adolescentes e no cumprimento das medidas socioeducativas. Na avaliação dos próprios socioeducandos, quando estão participando dessas atividades, eles relatam sentirem-se valorizados e capazes de realizarem algo que na mesma proporção que lhes dão alegria e prazer, amenizam a sensação de confinamento. Outro fator importante é a autopercepção de que possuem potencialidades e habilidades, favorecendo a construção de novas trajetórias e histórias de vida.

Em síntese, um dos objetivos apresentados pela divisão é mostrar aos socioeducandos a possibilidade de se tornarem sujeitos históricos e pertencentes a um meio que tem muito a lhes oferecer, assim como aos seus familiares. Também neste paradigma, buscar desconstruir a imagem que possam ter guardado de uma sociedade exclusivista, racista, preconceituosa, classista e que, muitas vezes, os negligenciou por anos e até décadas. Neste sentido, é preciso investir em ações que apresentem as belezas naturais e a contemplação do belo. A DIVCEL vem oferecendo aos socioeducandos a possibilidade de ver o mundo, não somente através das telas de uma televisão ou de um aparelho de celular. Este é um grande diferencial! O desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas vai tornando enriquecido o cabedal de aprendizagens e conhecimentos de cada

sujeito, contribuindo para uma visão nítida e promissora no campo social, político e afetivo. Logo, tornando concreta a inclusão deste público no exercício pleno da cidadania.

Referências

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

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 12.594 de Janeiro de 2012. Sistema Nacional Socioeducativo (SINASE). Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. nº 9394/1996. Brasil.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da: **Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006.

LIMA, C. **Educação e Esporte: Poderosas ferramentas de inclusão social**. Disponível em: <<https://elo.com.br/portal/colunistas/ver/225075/educacao-e-esporte-poderosas-ferramentas-de-inclusao-social.html>> Acesso 22 out. 2013.

MEDINA, J.P.S. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**: bases para a renovação e transformação da educação física. 17ª edição. Campinas: Papirus, 2001.

PAES, R.R. **Pedagogia do esporte**: Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

SANTOS, Carlos Victor. MIRABELLI, Sandra Maria. MOREIRA, Patricia Pereira. **A cultura, o esporte e o lazer no âmbito da socioeducação no Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 2018.

TORO, José Bernardo – **As 7 aprendizagens básicas para a convivência social.** Colômbia, Mimeo, 1995.

Segurança Socioeducativa: Aporia e Agonística na Socioeducação

André Pereira de Almeida¹

Quem deve enfrentar monstros deve permanecer atento para não se tornar também um monstro. Se olhares demasiado tempo dentro de um abismo, o abismo acabará por olhar dentro de ti.

Friedrich Nietzsche

Introdução

Escrever sobre ou, principalmente, respirar a socioeducação, não é simples. Afirmo isso a partir da própria gênese da socioeducação, que já nasce sob o signo da polêmica², através da reflexão do célebre educador Antonio Carlos Gomes da Costa, quando elaborava o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Inspirado pelo não menos polêmico pedagogo ucraniano, Anton Makarenko, que cunhou o termo educação social, a partir da experiência com crianças, adolescentes, jovens, órfãos, desamparados em situações de risco e delinquentes juvenis. No início do século XX e em plena União Soviética, numa sociedade socialista e que en-

¹ Psicanalista, pedagogo e socioeducador do DEGASE com pós-doutorado pela UERJ; doutor, mestre, licenciado e bacharel em filosofia pela UFRJ; especialista em clínica psicanalítica pela USU, especialista em filosofia contemporânea e bacharel em administração pela PUC-Rio.

² De acordo com o dicionário Priberam da língua Portuguesa, a palavra “polêmica” deriva do grego antigo *πολεμικός* (*polemikós*), o que é relativo à guerra, preparado para a guerra. Envolve a prática de fomentar disputas e causar controvérsias em diversos campos discursivos.

xergava o trabalho para além da valoração econômica, mas como fundamental para a formação do próprio homem, o corajoso Makarenko, sem abrir mão da disciplina, ousou formar jovens solidários, críticos e conscientes do seu papel no mundo. Com a missão de dirigir colégios internos na zona rural, primeiramente na Colônia Gorki, e posteriormente na Comuna Dzerjinski, o educador ucraniano descobriu que seu embasamento teórico falhava. Nenhuma escola, universidade, professor ou instituição; o tinha preparado para aquilo. A realidade era mais dura do que o imaginado, mas o fracasso não era uma alternativa. Desistir, antes de tudo, era falhar com crianças e jovens já desacreditados pela sociedade e pela própria família, era pôr o futuro de seu povo a perder.

Destarte, ele encarou a dureza e frieza marmoresca da práxis³, nas suas ações: errou, acertou, e aprendeu enfrentando as contingências da época para educar os “indesejáveis” de sua pátria⁴.

Conhecedor da doutrina da situação irregular, fomentada pela *Política Nacional de Bem-Estar do Menor* de 1964 e pelo *Código de Menores* de 1979, e com a vivência prática na áspera realidade da Fundação Estadual do Bem-Estar (FE-BEM), em especial a de Minas Gerais, da qual foi presidente,

3 Práxis, em grego *πράξις*, corresponde à ação ancorada numa união entre teoria e prática. Na filosofia marxista, cara a Makarenko, “a palavra grega *praxis* é usada para designar uma relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo. A filosofia da *praxis* se caracteriza por considerar como problemas centrais para o homem os problemas práticos de sua existência concreta” (Japiassú; Marcondes, 2001, p. 155). Numa perspectiva mais socioeducativa, prefiro pensar a práxis vinculada a origem grega de ação, esta como um processo pelo qual uma teoria ou habilidade é praticada, até se tornar parte da experiência vivida.

4 Para quem quiser conhecer um pouco mais o método de Makarenko e dos enfrentamentos que teve em sua luta diária de educar os jovens desvalidos da colônia Gorki, enquanto enfrentava o Leviatã burocrático da URSS, recomendo fortemente a leitura do livro *Poema Pedagógico* de autoria do educador ucraniano e publicado no Brasil pela Editora 34.

Antonio Carlos Gomes da Costa sabia que as crianças e os jovens brasileiros eram vistos e tratados como objetos e não como indivíduos portadores de direitos e obrigações. Algourgia a ser feito e o educador, assim como Makarenko, não fugiu do embate. Aproveitou que era um dos redatores do ECA e enfrentou a caracterização hegemônica no mundo, do “menor infrator” enquanto delinquente juvenil. Destarte, ele criou a expressão medida socioeducativa, que depois derivará para a conceituação inédita de socioeducação, a partir do termo educação social de Makarenko.

Desenvolvimento

Finda essa curta digressão de valor informativo, a polêmica continua e chegamos à expressão segurança socioeducativa, um dos pontos nevrálgicos da socioeducação e na minha perspectiva, o mais delicado. O que é a segurança socioeducativa então? Esta difícil questão que vamos enfrentar neste texto, nos leva rapidamente para uma segunda: É possível conciliar segurança com socioeducação? Ao enfrentar esses questionamentos, sinto-me um pouco como Agostinho de Hipona, ao colocar a problematização do tempo: “O que é, por conseguinte, o tempo? Se ninguém me pergunta, eu sei; se o quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei” (Agostinho, 1987, p.218). A exemplo do filósofo cristão medievo, vamos enfrentar nossa problematização, seguir rastros e burilar respostas. Uma alternativa é rastrear as pistas do que está nas normativas internacionais e na legislação nacional, acerca da segurança socioeducativa. A primeira já aponta o cerne do problema, não há segurança socioeducativa nas normativas internacionais, o que temos é o termo segurança, normalmente segurança pública, que acaba sendo adaptada ao contexto socioeducativo. Pincelo abaixo alguns pontos das normativas:

Art. 3º - Todo o homem tem direito à vida, à liberdade e à **segurança pessoal** (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948). (Grifo meu).

Regra 27 - A disciplina e a ordem serão mantidas com firmeza, mas sem impor mais restrições do que as necessárias à manutenção da segurança e da boa organização da vida comunitária (Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos, 1955).

Art.32, § 2º - Os direitos de cada pessoa são limitados pelos direitos dos demais, pela segurança de todos e pelas justas exigências do bem comum, numa sociedade democrática (Convenção Americana Sobre Direitos Humanos - Pacto de São José, 1969).

Art. 4º, § 1º - Cada Estado Parte assegurará que todos os atos de tortura sejam considerados crimes nos termos da sua lei penal. O mesmo aplicar-se-á à tentativa de infligir tortura e a todo ato praticado por qualquer pessoa que constitua cumplicidade ou participação em tortura (Convenção Contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes, 1984).

Regra 1 - O sistema de justiça de jovens deve defender os direitos e a segurança dos jovens e promover o seu bem-estar físico e mental. A prisão só deve ser utilizada como medida de último recurso (Regras das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade, 1990).

Art. 14, § 2º - A objeção a uma visita a um determinado local de detenção apenas pode ter como fundamento motivos urgentes e imperiosos de defesa nacional, segurança pública, desastres naturais ou distúrbios graves no local a visitar que impeçam temporariamente a realização da visita (Protocolo

Facultativo à Convenção Contra a Tortura e Outras Penas ou Tratamentos Cruéis, Desumanos ou Degradantes, 2002).

Regra 52, § 3º - Uma vez separadas as crianças de suas mães e colocadas com familiares ou parentes, ou sob outras formas de cuidado, serão oferecidas às mulheres presas o máximo de oportunidades e condições para encontrar-se com seus filhos e filhas, quando estiver sendo atendido o melhor interesse das crianças e a segurança pública não for comprometida (Regras de Bangkok, 2010).

Regra 1 - Todos os presos devem ser tratados com respeito, devido a seu valor e dignidade inerentes ao ser humano. Nenhum preso deverá ser submetido à tortura ou tratamentos ou sanções cruéis, desumanos ou degradantes e deverá ser protegido de tais atos, não sendo estes justificáveis em qualquer circunstância. A segurança dos presos, dos servidores prisionais, dos prestadores de serviço e dos visitantes deve ser sempre assegurada (Regras de Mandela, 2015).

Tracei uma lista temporal das normativas internacionais, que ressoam na segurança socioeducativa desde 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, até as Regras de Mandela em 2015. Tive o cuidado de pontuar um artigo, parágrafo ou regra de cada uma, mas está claro que não abordei *lato sensu* a seguridade presente nos tratados internacionais, pois isso foge do escopo deste texto. A especificidade é a interação da segurança com a socioeducação e como vocês puderam observar, a segurança aparece regularmente com um viés restritivo, outras vezes como a garantia de defesa dos cidadãos, ou mais raramente, a garantia de um grupo específico, como: os presos, servidores, prestadores de serviço, familiares e visitantes do sistema

prisional. Contudo, para complicar o trabalho dos gestores e operadores do sistema socioeducativo, as normativas internacionais enfatizam o que não se pode fazer e a necessidade de regulamentar o uso excepcional da força pelos agentes do estado, mas não especificam como. Eis o nó górdio da segurança socioeducativa. Mesmo as normativas mais completas e atuais, como: as Regras de Bangkok e as Regras de Mandela tropeçam aí.

No processo de enfrentamento do problema, recorro agora à legislação nacional e documentos orientadores para assinalar alguns pontos:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil.

Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 1988).

ECA – 1990

Art. 88, inciso V - integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança

Pública e Assistência Social, preferencialmente em um mesmo local, para efeito de agilização do atendimento inicial a adolescente a quem se atribua autoria de ato infracional.

Art. 94 - As entidades que desenvolvem programas de internação têm as seguintes obrigações, entre outras:

VII - oferecer instalações físicas em condições adequadas de habitabilidade, higiene, salubridade e segurança e os objetos necessários à higiene pessoal.

Art. 125 - É dever do Estado zelar pela integridade física e mental dos internos, cabendo-lhe adotar as medidas adequadas de contenção e segurança.

Art. 174 - Comparecendo qualquer dos pais ou responsável, o adolescente será prontamente liberado pela autoridade policial, sob termo de compromisso e responsabilidade de sua apresentação ao representante do Ministério Público, no mesmo dia ou, sendo impossível, no primeiro dia útil imediato, exceto quando, pela gravidade do ato infracional e sua repercussão social, deva o adolescente permanecer sob internação para garantia de sua segurança pessoal ou manutenção da ordem pública (BRASIL, 1990).

Ratificação do Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos - Decreto Federal nº 592/1992

Art. 9, § 1º - Toda pessoa tem direito à liberdade e à segurança pessoais. Ninguém poderá ser preso ou encarcerado arbitrariamente. Ninguém poderá ser privado de liberdade, salvo pelos motivos previstos em lei e em conformidade com os procedimentos nela estabelecidos (BRASIL, 1992).

Lei Federal nº 9.455/1997

Art. 1º - Constitui crime de tortura: § 1º - Na mesma pena incorre quem submete pessoa presa ou sujeita a medida de segurança a sofrimento físico ou mental, por intermédio da prática de ato não previsto em lei ou não resultante de medida legal (BRASIL, 1997).

SINASE, aprovado pela Resolução CONANDA nº 119/ 2006

Item 2 - Conceito e Integração das Políticas Públicas

Demanda a efetiva participação dos sistemas e políticas de educação, saúde, trabalho, previdência social, assistência social, cultura, esporte, lazer, segurança pública, entre outras, para a efetivação da proteção integral de que são destinatários todos adolescentes.

2.7. Excepcionalidade, brevidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

O atendimento inicial integrado ao adolescente em conflito com a lei, mediante a integração operacional entre o Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública, Segurança Pública e Assistência Social, preferencialmente em um mesmo local.

2.8. Incolumidade, integridade física e segurança

A figura central na garantia do direito à segurança e à integridade física e mental do adolescente privado de liberdade é o Poder Público, que tem a responsabilidade de adotar todas as medidas para que de fato tais garantias sejam respeitadas.

Para a segurança da Unidade de internação é fundamental o maior investimento em segurança externa, diminuindo os riscos de invasões e evasões e assegurando tranquilidade para o trabalho socioeducativo.

(...)

4.2.3. Entidades de atendimento

As entidades de atendimento desempenham função eminentemente pública e são responsáveis pela instalação e pela manutenção da Unidade, pelos recursos humanos e pelos materiais necessários ao desenvolvimento de programas de atendimento. Às entidades cabe:

2) a indicação da estrutura material, dos recursos humanos e das estratégias de segurança compatíveis com as necessidades da respectiva Unidade.

(...)

6.3. Parâmetros socioeducativos

Os parâmetros da ação socioeducativa estão organizados pelos seguintes eixos estratégicos: suporte institucional e pedagógico; diversidade étnico-racial, de gênero e de orientação sexual; cultura, esporte e lazer; saúde; escola; profissionalização/ trabalho/previdência; família e comunidade e segurança.

6.3.8. Eixo Segurança

6.3.8.1. Comum a todas as entidades e/ou programas que executam a internação provisória e as medidas socioeducativas de semiliberdade e de internação

1) estruturar e organizar as ações do cotidiano socioeducativo e investir nas medidas de prevenção das situações-limite (brigas, quebraadeiras, motins, fugas, invasões, incêndios, agressões e outras ocorrências desse tipo) compõe o conjunto de ações fundamentais do núcleo de intervenção estratégica da segurança preventiva;

(...)

3) estabelecer procedimentos operacionais padroni-

zados nos relacionamentos com as Polícias Militar e Civil, com a Defensoria Pública, com o Ministério Público, com a Justiça da Infância e Juventude assegurando o provimento de condições adequadas de segurança no atendimento socioeducativo;

(...)

6) oferecer periodicamente, no máximo a cada três meses, treinamentos práticos de segurança, combate a incêndio e a prestação de atendimento de primeiros socorros para todos os profissionais do atendimento socioeducativo, bem como equipar a entidade de atendimento de todo material necessário para essas intervenções quando necessárias;

6.3.8.2. Específico às entidades e/ou programas que executam a internação provisória e as medidas socioeducativas de semiliberdade e de internação

1) elaborar plano de segurança institucional interno e externo juntamente com a Polícia Militar visando garantir a segurança de todos que se encontram no atendimento socioeducativo, bem como orientações às ações do cotidiano, solução e gerenciamento de conflitos;

(...)

4) adotar as medidas de segurança adequadas considerando três níveis de riscos para a integridade física, psicológica e moral dos adolescentes: i) no relacionamento dos adolescentes com os profissionais; ii) no relacionamento direto entre os adolescentes; iii) no relacionamento direto do adolescente com a realidade externa ao atendimento;

(...)

6) constar no regimento interno às medidas de contenção e segurança adotadas pela entidade de atendimento socioeducativo e, sobretudo ser de conhe-

cimento de todos, devendo todos os profissionais ser preparados para o seu cumprimento com eficácia;

7) oferecer treinamento prático em segurança para toda equipe dos programas de atendimento socioeducativo no máximo a cada três meses;

(...)

9) assegurar o assessoramento especializado para acompanhamento e supervisão técnica na área de segurança do atendimento socioeducativo;

(...)

Item 7 - Parâmetros Arquitetônicos para Unidades de Atendimento Socioeducativo

A estrutura física das Unidades será determinada pelo projeto pedagógico específico do programa de atendimento, devendo respeitar as exigências de conforto ambiental, de ergonomia, de volumetria, de humanização e de segurança (BRASIL, 2006).

Lei Estadual nº 5.778/2010

Art. 2º - O Comitê Estadual para a Prevenção e Combate à Tortura do Rio de Janeiro e o Mecanismo Estadual de Prevenção e Combate à Tortura do Rio de Janeiro deverão observar as seguintes diretrizes:

II - Articulação, em regime de colaboração, entre as esferas de governo e de poder, principalmente, entre os órgãos responsáveis pela segurança pública, pela custódia de pessoas privadas de liberdade, por locais de longa permanência e pela proteção de direitos humanos.

Art. 7º - Serão assegurados ao Mecanismo Estadual de Prevenção e Combate à Tortura do Rio de Janeiro e aos seus membros:

V - A possibilidade de entrevistar pessoas privadas de liberdade ou qualquer outra pessoa que possa fornecer informações relevantes, reservadamente e sem testemunhas, em local que garanta a segurança e o sigilo necessário (BRASIL, 2010).

SINASE Lei nº 12.594/2012

Art. 9º, inciso II - a indicação da estrutura material, dos recursos humanos e das estratégias de segurança compatíveis com as necessidades da respectiva unidade.

Art. 48, § 2º - É vedada a aplicação de sanção disciplinar de isolamento a adolescente interno, exceto seja essa imprescindível para garantia da segurança de outros internos ou do próprio adolescente a quem seja imposta a sanção, sendo necessária ainda comunicação ao defensor, ao Ministério Público e à autoridade judiciária em até 24 (vinte e quatro) horas (BRASIL, 2012).

De forma similar ao que fiz com as normativas internacionais, recortei cronologicamente a legislação nacional e os documentos orientadores no que envolvesse a segurança socioeducativa. O apanhado foi bem mais completo, pela razão óbvia que a integração da socioeducação com a segurança aparece apenas na documentação pátria, devido a socioeducação ser uma criação conceitual brasileira. Contudo, também não almejei esgotar o assunto, é apenas um recorte e sob a minha perspectiva.

Enquanto a CF marca a segurança como uma garantia de direitos dos cidadãos, o ECA começa a assinalar, mesmo que timidamente, a aproximação da segurança com a socioeducação. Ainda no campo da garantia de direitos, há o Decreto Federal 592/1992 e

a Lei Federal 9455/1997, esta define o crime de tortura e é um instrumento garantista valiosíssimo para todo cidadão, inclusive os detidos, presos e internados em instituições de privação de liberdade. Essa perspectiva de uma segurança garantidora e protetiva é reforçada pelo Plano de Ações Integradas para Prevenção e Controle da Tortura e pela Lei Estadual 5.778/ 2010, que institui o Mecanismo Estadual para Prevenção e Combate à Tortura (MEPCT).

Voltando a questão de como fazer segurança socioeducativa, tudo permanece nebuloso, por mais que tenha sido assinalada uma proximidade da socioeducação com a segurança, o que temos até aqui são marcações restritivas. É o SINASE orientador, aprovado pela Resolução CONANDA 119/ 2006, que vai colocar o dedo na ferida e tentar municiar os operadores e gestores do sistema socioeducativo, com orientações de caráter mais prático. Assim, aparecem termos, como: segurança, segurança pública, segurança e integridade física do adolescente privado de liberdade, segurança interna e externa da unidade socioeducativa, segurança como um dos parâmetros da ação socioeducativa, e, principalmente, um eixo específico para a segurança socioeducativa. Neste eixo fala-se de segurança preventiva e das condições adequadas de segurança no atendimento socioeducativo, da importância da segurança para todos e dos treinamentos práticos de segurança, da necessidade do plano de segurança institucional, e das medidas de contenção e segurança. O documento também orienta para a importância da segurança nos parâmetros arquitetônicos das unidades de atendimento socioeducativo. Identifico no SINASE orientador o primeiro documento a tentar especificar o desenvolvimento do trabalho socioeducativo. Inoportunamente e infelizmente, os legisladores da Lei SINASE de 2012, foram comedidos e a lei saiu muito mais tímida do que a orientação de 2006. Mais uma vez a segurança socioeducativa é posta de

lado e o termo segurança só aparecerá na Lei SINASE duas vezes, como “estratégias de segurança” e “garantia da segurança”. A segurança socioeducativa é basicamente ignorada pelas leis, que apresentam definições e conceituações sobre segurança muito genéricas e pouco específicas. Isto é reforçado pela escassez de literatura especializada e num jogo de resta um, o que sobra para os operadores da socioeducação no seu embate diário é o SINASE orientador, ainda acanhado frente a complexidade do que envolve a socioeducação.

Com isso é comum vermos socioeducadores confusos, desamparados e até com crise de identidade, pois não entendem a que espaço pertencem. Sou da segurança ou da socioeducação? Alguns caem nos efeitos perniciosos do que o sociólogo canadense, Erving Goffman, definiu como mortificação do self, com a perda e a deterioração da identidade do eu (GOFFMAN, 2001). Ao colar sua própria identidade na de um agente penitenciário, por exemplo, um agente de segurança socioeducativa começa a viver o efeito devastador do cárcere, da necessidade de aniquilar subjetividades e controlar os corpos dos socioeducandos vistos como presos. O que ele não percebe, ou quando constata, já pagou um alto preço, é que nesta perspectiva identitária sua subjetividade também está em jogo. Seu corpo também está sendo docilizado e massacrado, enquanto sua psique é atravessada por pensamentos e pulsões que irão reconfigurar sua vida afetiva e social. O assujeitamento é tragicamente real. Não é barato pagar o preço de ser um “capitão do mato”, como aparece na fala prudente de um agente de segurança socioeducativa do DEGASE em 2016, extraída da tese de doutorado, O Outro Lado da Moeda: o trabalho dos agentes socioeducativos no estado do Rio de Janeiro, da socióloga Juliana Vinuto: “Se eu vier para cá querendo fazer justiça, eu saio daqui preso” (2019, p. 65). É relevante observar que os efeitos devastadores de um ambiente socioeducativo inadequado não aco-

metem apenas os agentes de segurança socioeducativa; mas assistentes sociais, pedagogos, psicólogos, gestores, professores, enfermeiros e todos aqueles que atuam na comunidade socioeducativa.

O crucial para esta é assimilar que a socioeducação é uma zona laboral e de conhecimento própria. Por mais que as antigas práticas sejam difíceis de eliminar, não adianta quereremos voltar ao passado da doutrina da situação irregular da Política Nacional de Bem-Estar do Menor e do Código de Menores, sob o risco do anacronismo e de até cometermos crime. Menos salutar ainda é mimetizar instituições que não dizem respeito à nossa realidade e legislação, como o sistema prisional. A socioeducação não é uma quimera, apesar de a segurança socioeducativa ser ambivalente, como veremos em seguida. No contexto socioeducativo é fundamental entendermos que a segurança socioeducativa é portadora de contradições e ambiguidades, como Vinuto percebeu ao entrevistar e conviver com os agentes de segurança socioeducativa do estado do Rio de Janeiro.

A fim de punir aqueles que seriam inimputáveis na justiça comum, o DEGASE se organiza a partir de um discurso humanitário baseado em preceitos educativos (...). Mas, a implementação concreta desses discursos ocorrem em uma interface com a instituição carcerária. Haveria, assim, uma junção de duas instituições, a escola e a prisão, na qual os discursos oficiais refletem a primeira instituição, mas os parâmetros de eficiência ecoam a segunda, visto que se relacionam com a minimização de fugas e conflitos e a disciplinarização dos internados. É nesta junção que se baseia a dimensão híbrida de um centro de internação, permitindo assim a incorporação protocolar da socioeducação, que concretamente se ampara em lógicas securitárias. Dessa maneira, a hibridez de um centro de internação oportuniza uma confusão estratégica entre segurança e socioeducação, que se mostra política-

mente relevante para angariar legitimidade mesmo mantendo as características carcerárias da instituição (VINUTO, 2019, p.91). Vinuto assinala uma tensão entre segurança e socioeducação na fala dos agentes e sustenta uma hibridiz entre elas, que marca o agir laboral dos agentes, com prevalência de uma ou de outra, a depender do perfil do profissional. Destarte, a segurança socioeducativa emerge como uma zona híbrida estrategicamente criada. Volto agora a pergunta: o que é segurança socioeducativa? Vimos que ela é ambígua, ambivalente e híbrida, apesar de não ser uma quimera. Longe do mundo da fantasia, ela opera estrategicamente nos ambientes socioeducativos. Também sabemos o que a segurança socioeducativa não é. Ela não corresponde a: humilhação, ódio, ressentimento, dupla punição, justiciamento pelo próprio, amedrontamento, ameaça, mau trato, ou tortura. Qualquer ação atravessada por uma dessas características, sentimentos ou atitudes, reforça a violência institucional e foge completamente ao conceito de socioeducação, assim como o de segurança. Para a nossa reflexão *patchwork*⁵, trago agora um conceito valioso para entender o funcionamento da segurança socioeducativa. Esta opera por aporias, ou melhor, a própria segurança socioeducativa pode ser entendida como uma aporia, ou seja, um beco sem saída, uma contradição lógica capaz de incomodar profundamente uma mente cartesiana acostumada a olhar o mundo sob o prisma do “é” ou “não é”. Numa perspectiva aporística, o verbo ser conjugado como “é” perde valor frente as conjunções “e” e “ou”. Proveniente do grego *aporía*, a aporia corresponde a um impasse, uma incerteza, uma dificuldade resultante da igualdade de raciocínios contrários (Japiassú; Marcondes, 2001, p. 16).

Com uma dificuldade inerente e um impasse paradoxal, a segurança socioeducativa traz aos operadores e gestores do sistema uma série de dúvidas e desafios no empreender labo-

5 Junção não aleatória de retalhos.

ral. Como não sucumbir na angústia, ou simplesmente escolher uma das duas perspectivas, segurança ou socioeducação, e fazer minimamente o trabalho até a hora de ir para casa? A resposta é simples, a problemática passa por admitir o contraditório e principalmente perceber que posições aparentemente contrárias podem coexistir no seio da socioeducação. A segurança coabita com a socioeducação em todo centro socioeducativo e cabe aos socioeducadores fazerem ambas frutificarem juntas, apesar da legislação não ser clara no como fazer. É preciso o reinventar diário das ações socioeducativas por meio do “e” e do “ou”. Daí a importância de outro conceito filosófico para operar com a aporia, que é o de agonística.

A população da Grécia Antiga celebrava uma espécie de divindade, um *daemon*⁶, identificado como γών (Agon). Este personificava os desafios, combates e disputas suntuosas e valorosas, como as que até hoje vemos nas peças teatrais; nos debates filosóficos, acadêmicos e jurídicos; e nas competições esportivas, em especial nos Jogos Olímpicos. A contraparte de Agon era o *daemon Neikós* (Neicos), que personificava as discussões mesquinhas do cotidiano, e as disputas e pelejas maledicentes.

Isso aponta que podemos abordar a labuta diária e intermitente da segurança socioeducativa com diferentes óticas. Uma é sob as lentes de Neicos e trazer as cores do ordinário e da mesquinhez para a ação socioeducativa. Quem não já teve um colega de trabalho que encarnava em palavras e atitudes a “síndrome da Hiena Hardy”⁷? Este, diante

6 Em grego δαίμων, corresponde a um ser divino em geral, que não o supremo, ao qual é habitualmente reservada a função de mediação. Sócrates atribuía à voz que o chamava para sua tarefa e para o que devia ou não fazer “algo de divino” (ABBAGNANO, 2007, p. 250).

7 Hardy é uma personagem de um *cartoon* da Hanna-Barbera, denominado Lippy e Hardy. O primeiro era um leão otimista, a ponto de ser até

de inovações recorre a falas, como: “isso não vai dar certo” ou “sempre foi feito dessa maneira, por que mudar?”. Uma alternativa mais corajosa e interessante é recorrer às lentes de Agon, e enxergar o mundo sob as cores do embate que vivifica e nos faz progredir. Destarte, se enfrenta a aporia da segurança socioeducativa com um espírito agonístico e apto a travar o bom combate. Espírito que se apropria das ambivalências e controvérsias da segurança socioeducativa, e as utiliza proativamente para pensar e construir as boas práticas do agir socioeducativo, num processo dialógico. Um exemplo clássico do embate agonístico são os diálogos socráticos elaborados por Platão. Diálogos aporéticos que nunca têm uma solução definitiva, mas nos quais a problemática examinada é agonisticamente discutida, até que os debatedores tenham um entendimento bem mais aprofundado do item em questão. Nos diálogos platônicos temos a prevalência do enfrentamento do problema, a despeito de uma possível resposta final. Já na segurança socioeducativa, temos a prevalência empírica do fazer acontecer a socioeducação, frente a uma normativa que é estrategicamente omissa no como fazer.

Uma tentativa de enfrentar a questão espinhosa do como fazer é a proposta de documento técnico Parâmetros de Segurança do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo⁸, apresentada e discutida durante o Fórum Nacional de Dirigentes Governamentais de Entidades Executoras da Política de Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (FONACRIAD), de março de 2018. A proposta visa cumprir o inciso VI, art. 3º, da Lei Federal nº 12.594/2012.

ingênuo, enquanto seu amigo Hardy era uma hiena extremamente pessimista, conhecida pela famosa frase: “Oh céus! Oh vida! Oh azar! Isso nunca vai dar certo!”.

8 Documento Técnico Elaborado pelo FONACRIAD como proposta de regulamentação dos Parâmetros Nacionais de Segurança, em cumprimento ao inciso VI, art. 3º, da Lei Federal nº 12.594/2012.

(SINASE)⁹, e ao contrário das demais normativas, parte para uma postura mais propositiva de segurança socioeducativa. O documento traz em seu bojo, os seguintes objetivos:

Objetivo principal

O presente documento tem por objetivo orientar os entes federativos responsáveis pela execução das medidas socioeducativas de meio fechado e de semiliberdade, incluídas as medidas de internação provisória e a internação sanção, quanto aos parâmetros e serem adotados relativos à segurança no contexto do Sistema de Atendimento Socioeducativo. (...)

Objetivo específico

Estabelecer, a partir dos princípios, diretrizes e premissas emanadas pelo arcabouço normativo nacional e internacional sobre a política da infância e adolescência, os mecanismos de gestão mais específicos e adequados para a garantia, promoção, controle e defesa dos direitos fundamentais dos adolescentes, em especial do direito à segurança (BRASIL, 2018).

O objetivo principal destaca a necessidade de orientação com relação a parâmetros de segurança socioeducativa para os entes da federação, enquanto o objetivo específico ressalta o estabelecimento de ferramentas de gestão que garantam os direitos dos socioeducandos, em especial a segurança. Mas é o sumário do documento transcrito abaixo, que sinaliza pontos específicos para pensarmos o agir da segurança socioeducativa.

9 Art. 3º Compete à União:

VI - estabelecer diretrizes sobre a organização e funcionamento das unidades e programas de atendimento e as normas de referência destinadas ao cumprimento das medidas socioeducativas de internação e semiliberdade.

SUMÁRIO:

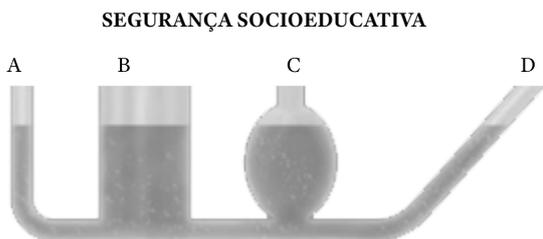
1. SEGURANÇA NO CONTEXTO DO SINASE
 - 1.1. Conceituação, definição de termos e referenciais normativos
2. GESTÃO DE SEGURANÇA SOCIOEDUCATIVA
 - 2.1. Gestão Organizacional
 - 2.2. Mais Pedagogia, mais Segurança
 - 2.3. Sistema de Assembleias e Participação familiar
 - 2.4. Regime Disciplinar e Práticas Restaurativas
 - 2.5. Dinâmica Operacional e Ações Preventivas
3. GESTÃO DE CRISE
 - 3.1. Características de uma crise e os fatores que favorecem seu surgimento
 - 3.2. Análise das vulnerabilidades e avaliação de cenários
 - 3.3. Uso excepcional e progressivo da força
 - 3.5. Capacidade de resposta Institucional
4. PLANOS, PROGRAMAS E PROTOCOLOS DE AÇÃO
 - 4.1. Requisitos essenciais
5. RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL E INTERINSTITUCIONAL
 - 5.1. Articulação interinstitucional
 - 5.1.2 O contexto socioeducativo e a influência de organizações criminosas
6. DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA
7. ANEXOS (BRASIL, 2018).

O documento em epígrafe é um ensaio de um referencial para subsidiar os estados executores de medidas socioeducativas de meio fechado e semiliberdade, incluídas as medidas cautelares de internação provisória e internação, na elaboração de parâmetros locais de segurança socioeducativa. Logo no primeiro item, a Segurança no Contexto do SINASE, há um diagrama replicado abaixo. Ele reforça a importância de integração entre gestão, segurança preventiva e interventiva, e proposta pedagógica, como um caminho para a segurança socioeducativa. Particularmente entendo que faltou a inclusão da saúde e do serviço social nesse “sistema operacional”, mas de qualquer forma ele tem a grande virtude de cooptar e unir áreas diversas, que não só a segurança, na segurança socioeducativa.



Como num recipiente de vasos comunicantes, que representei abaixo, diversos atores estão envolvidos na segurança socioeducativa. Se há uma gestão profissional, um comprometimento educacional e uma segurança responsável; a segurança socioeducativa do centro socioeducativo será exemplar. Mas como o sistema é integrado, basta um ator falhar para sobrecarregar os demais e fazer a segurança socioeducativa claudicar. Por exemplo, se a educação falha, a

gestão e a segurança ficarão sobrecarregadas; se a segurança falha, a educação e a gestão ficarão comprometidas; e se a gestão falha, a segurança e a educação não terão um norte; ou seja, todos os que trabalham numa unidade socioeducativa são socioeducadores e devem estar comprometidos com a segurança socioeducativa.



A. Gestão B. Educação C. Segurança preventiva e Interventiva D. Saúde/Serviço Social

O documento é bastante propositivo e aborda os seguintes pontos: o regime disciplinar, práticas restaurativas, dinâmica operacional, ações preventivas, avaliação de cenários e análise das vulnerabilidades, gestão de crise, uso excepcional e progressivo da força, capacidade de resposta institucional, planos e protocolos de ação, participação familiar e, até, a influência do ambiente, como a influência das facções criminosas. Como vocês observaram, também são integrados atores externos no processo de garantir a segurança socioeducativa. A tabela abaixo é uma síntese e dá um panorama dos diversos atores, inclusive os externos, que devem ser implicados na segurança socioeducativa. Esta é dividida em primária (preventiva), secundária (conscientizadora) e terciária (responsabilizadora).

Tabela 5: Padrão operacional de Segurança Socioeducativa

Primária Prevenção	Secundária Conscientização	Terciária Responsabilização
<ul style="list-style-type: none"> - Pactuação dos Protocolos de Segurança Preventiva/Interventiva/Inteligência/Brigada Incêndio; - Controle Efetivo de Vagas/Controle e mitigação da Superlotação; - Atuação da Defensoria Pública na Defesa Prévia e Escuta Qualificada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Práticas restaurativas; - Ação reflexiva sobre o cometimento de novos atos inflacionais e envolvimento com organizações criminosas; - Implicação das Famílias no processo socioeducativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Implantação de Corregedorias; - Implantação de Regime Disciplinar Administrativo (Adolescentes/Servidores); - Sanções Disciplinares a partir das Comissões Disciplinares; - Poder Judiciário na audiência de Advertência para os casos de sanções disciplinares de natureza grave; - Responsabilização na esfera criminal/penal para maiores de 18 anos no envolvimento com de crimes (adolescentes/ familiares/servidores).

Fonte: O autor.

A proposta sintetizada no quadro acima é uma alternativa para trazer um pouco de racionalidade para a aporia da segurança socioeducativa. Ela pode ajudar em muito a nossa labuta agonística e orientar uma padronização operacional da segurança socioeducativa. Urge integrar a comunidade socioeducativa e definir os deveres e responsabilização de cada ator envolvido na segurança socioeducativa. Contudo, ainda é apenas uma proposta e objetivamente permanecemos órfãos do como fazer segurança socioeducativa.

Destarte, é importante o reforço da nossa práxis diária do fazer socioeducativo, refletindo sobre o seu alcance e como as

nossas ações e atitudes são influenciadas e influenciam o nosso local de trabalho. A segurança socioeducativa envolve a todos que navegam na mesma nau, ainda que com funções diferentes. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 1994, p.15). De forma similar a Paulo Freire ao pontuar a necessidade de uma práxis que medite sobre o seu meio enquanto atua, visando ultrapassar a aporia opressor-oprimido; se nós almejamos entender e suplantar a aporia segurança-socioeducação, precisamos ignorar o pessimismo, a picuinha e a divisão de Neicos; enquanto fortalecemos o caráter agonístico assertivo de nosso agir socioeducativo.

Destaco agora as orientações do psicólogo estadunidense Marshall Rosenberg a respeito da comunicação não-violenta (2006), que calçam como uma luva para a segurança socioeducativa: é preciso ter consciência das consequências das nossas ações; é preciso perceber que nossas necessidades podem ser atendidas sem prejudicar os outros; é preciso desconstruir a crença de que temos o “direito” de punir ou ferir os outros porque eles “merecem”; e é mais provável que ações punitivas, em vez de gerar arrependimento e aprendizado, produzam ressentimento e hostilidade e que alimentem a resistência ao comportamento desejado, esperado.

Pensada, em sua origem, para o ambiente escolar e universitário dos EUA, que sangrava com a segregação racial, Rosenberg formulou os princípios da comunicação não-violenta. Ela se mostrou um meio eficaz para a resolução de conflitos em diversos países ao redor do mundo, extrapolando o ambiente educacional, com amplo uso em áreas como: reconciliação pacífica de diferenças em áreas devastadas por conflitos armados; eliminação ou minoração de tensões de

natureza, religiosa, étnica e política; negociação e intervenção em rebeliões e sequestros etc. O uso da comunicação não-violenta é amplo e funciona, atualmente é muito usado nos círculos e práticas restaurativas. Incorporar a comunicação não-violenta no fazer socioeducativo, tanto na fala entre socioeducador e socioeducando, quanto entre os socioeducadores das diversas categorias profissionais, tem um potencial enorme de minorar o número de conflitos ou os atenuar, quando ocorrerem. E isso também é segurança socioeducativa.

Conclusão

Finalmente, não poderia terminar este texto sem mais uma chamada à reflexão inspirada numa provocação do filósofo existencialista Jean-Paul Sartre. Como Michel Foucault e Gilles Deleuze, Sartre fez parte de uma geração de filósofos, de intelectuais militantes, que atuavam na dupla via de pensar enquanto desempenhavam um papel ativo na sociedade. A provocação em questão envolve uma afronta à sociedade burguesa francesa, que Sartre fez ao enaltecer um famoso ladrão, ao publicar o livro *Saint Genet: ator e mártir*. O título já é uma grande insolência, o filósofo ignora o primeiro nome da personagem Jean, de Jean Genet, o transmuta em Saint Genet. Ou seja, o larápio é transmutado em “santo”.¹⁰ E é esse processo de “santificação” do ladrão em poeta, que o filósofo francês descreve magistralmente, no que inicialmente seria uma simples introdução às *Obras Completas de Genet* para a Editora Gallimard. Sartre acaba escrevendo um ensaio crítico sobre o enigmático ladrão-autor, com mais de quinhentas páginas, dentro de uma perspectiva existencial com seu conceito de liberdade. Afinal: “O homem está condenado a ser livre” (SARTRE, 2003, p. 543).

10 A tradução do vocábulo francês *saint* é santo, piedoso.

Como muitos jovens que cumprem medida socioeducativa, Genet já nasceu estigmatizado, filho de uma prostituta e pai desconhecido, ele acabou sendo adotado, mas abandona a família adotiva e acaba passando sua infância e juventude em reformatórios. Nestes desperta a homossexualidade. Genet ingressa na Legião Estrangeira aos dezotoitos anos, mas acaba expulso por desonra. Viveu uma existência de roubos, brigas e trapaças nas ruas de Paris. Acusado e culpado de tudo, sob a ótica de todos que o repudiavam por não ter abraçado as regras e a moral da sociedade, foi condenado ao cárcere da exclusão e pensou em suicídio. Mas, não o fez, talvez por ser um caminho “fácil” demais. Era preciso viver e diante do impasse existencial, ele resolveu ser um ladrão sob o olhar de homens honestos, os “homens de bem”. Destarte, Genet mergulhou na literatura e escreveu obras, como: *O Balcão*, *Os Negros* e *Os Biombos*, *Nossa Senhora das Flores*, *O Milagre da Rosa* e *Diário de um Ladrão*. Criou uma aura própria de vadio e virou um *flâneur*¹¹ moderno. Fez amigos entre intelectuais e personalidades, como: Alberto Moravia, Jacques Derrida, Michel Foucault, Georges Pompidou e François Miterrand. Transitava tanto na sarjeta, quanto em círculos de alta cultura. Com uma literatura concreta do submundo, marcada pela transgressão e perversão; o pária, ladrão, pederasta, mendigo e encarcerado Genet também assume as máscaras, as personas, de escritor, dramaturgo e poeta. Controverso e polêmico, Genet nunca deixou de ser criticado pela burguesia francesa, mas afirmou e reafirmou seu espírito libertário, o que chamou a atenção de Sartre ao escrever a respeito de Genet: “Agora é preciso viver; no pelourinho, com o pescoço no garrote, é preciso viver: Não somos torrões de argila e o importante

11 *Flâneur* é um substantivo francês que significa vadio, malandro, errante. O termo foi usado para identificar um tipo literário bastante comum no século XIX na França, que amava o ócio e a vida urbana nas ruas, parques e cafés.

não é o que fazem de nós, mas o que nós mesmos fazemos com o que fizeram de nós” (SARTRE, 2002, p. 61).

E aqui aparece a provocação. Se um “vagabundo” como Genet foi capaz de assumir as rédeas da própria vida, inventar e seguir rotas de fuga possíveis, mesmo com inúmeras dificuldades; o que pode então um socioeducador? Como disse, a socioeducação já nasce sob o signo da polêmica e possui uma identidade própria, e se ainda não temos orientadores seguros do como fazer a segurança socioeducativa, nós pensamos em alternativas e a fazemos, pois: “o importante não é o que fazem de nós, mas o que nós mesmos fazemos com o que fizeram de nós”.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores).

ALERJ. **Comitê Estadual Para a Prevenção e Combate à Tortura do Rio de Janeiro e o Mecanismo Estadual de Prevenção e Combate à Tortura**. Lei nº 5.778, de 30 de junho de 2010.

BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de filosofia**. 1ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1988.

_____. **Crimes de Tortura**, Lei nº 9.455, 7 de abril de 1997.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. **Protocolo Facultativo à Convenção Contra a Tortura e Outras Penas ou Tratamentos Cruéis, Desumanos ou Degradantes de 2002**, Decreto nº 6.085, de 19 de abril de 2007.

_____. **Ratificação do Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos**, Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992.

_____. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Brasília, DF: CONANDA, 2006.

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

CIDH. Convenção Americana Sobre Direitos Humanos: Pacto de São José. Costa Rica: 1969.

CNJ. Regras de Bangkok: Regras das Nações Unidas para o tratamento de mulheres presas e medidas não privativas de liberdade para mulheres infratoras. Brasília, DF: 2016.

_____. **Regras de Mandela**: Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Presos. Brasília, DF: 2016.

CONANDA. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Resolução nº 119, de 11 de dezembro de 2006.

Dicionário digital da língua portuguesa Priberan, 2008-2020. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/pol%C3%A9mico>. Acesso em 18.05.2020.

FONACRIAD. **Proposta de Parâmetros de Segurança do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Brasília: 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1994.

GENET, Jean. **Diário de um ladrão**. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 1968.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. 7ª edição. São Paulo, SP: Editora Perspectiva, 2001.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2001.

ONU. **Convenção Contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes**. Nova York: 1984.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: 1948.

_____. **Regras das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade**. Havana: 1990.

_____. **Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos**. Genebra: 1955.

ROSENBERG, Marshall. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. 1ª ed. São Paulo, SP: Ágora, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do Bem e do Mal ou prelúdio de uma filosofia do futuro**. Curitiba, PR: Hemus, 2001.

SARTRE, Jean-Paul. **O Ser e o Nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **Saint Genet**: ator e mártir. 1ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VINUTO, Juliana. **O Outro Lado da Moeda**: o trabalho dos agentes socioeducativos no estado do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Sociologia). Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

Laboratório de Estudos Socioeducativos da UERJ – LABES/UERJ: Contornos Jurídico-Administrativos

Bruno Garcia Redondo¹

Nicole Estevão dos Santos²

Rafhael Carol Silva³

1. Introdução

Em 2021, o governo do Estado do Rio de Janeiro solicitou à Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, o desenvolvimento de uma parceria acadêmica para pesquisar, analisar e qualificar a política pública da socioeducação desenvolvida pelo DEGASE. Para tanto, a UERJ desenvolveu um Projeto de inovação, ensino, pesquisa e extensão denominado Laboratório de Estudos Socioeducativos – LABES.

Neste breve ensaio, abordaremos a modelagem jurídico-administrativa dessa parceria.

1 Doutor (PUC-SP) e Mestre (PUC-SP) em Direito Processual Civil. Pós-Graduado em Advocacia Pública (UERJ). Pós-Graduado em Direito Público e Direito Privado (EMERJ/UNESA). Pós-Graduado em Direito Processual Civil (PUC-Rio). Professor efetivo nas Graduações da PUC-Rio e da UFRJ Procurador da UERJ. Procurador da OAB-RJ. Advogado. Árbitro. bruno@garcia-redondo.com

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Justiça Administrativa da Universidade Federal Fluminense - UFF. Graduada em Direito pelo Centro Universitário Carioca - UniCarioca. Advogada. Pesquisadora do Laboratório de Estudos Socioeducativos – LABES da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. nicoleestevao@gmail.com

3 Pós-Graduado em Direito Processual Civil (PUC-Rio). Graduado em Direito pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Advogado. Pesquisador do Laboratório de Estudos Socioeducativos – LABES da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. rafael.silva@gmail.com

2. Universidades como agentes de qualificação de políticas públicas

São direitos fundamentais da pessoa humana: saúde, educação, segurança, assistência, habitação, trabalho, renda, previdência e lazer, entre outros¹, cabendo ao Estado garanti-los por meio de políticas públicas eficazes e eficientes.

As Universidades são personagens importantes nesse contexto, já que detém expertise em diversos ramos do saber, podendo contribuir diretamente para a educação, formação humana e cidadania. Como entes estatais, as Universidades Públicas têm condições de contribuir significativamente para a qualificação nas áreas de interesse do Estado, tornando-se verdadeiras agências promotoras de políticas públicas qualificadas.

3. Laboratório de Estudos Socioeducativos da UERJ (LABES/ UERJ)

A socioeducação é um dos aspectos de maior relevo da educação, pois tem como público-alvo jovens que praticaram ato infracional e tiveram estipuladas medidas socioeducativas a serem cumpridas. Afirmamos que a socioeducação é um dos aspectos de maior relevo pois os jovens são a janela do futuro⁴ e a esperança das nações⁵.

Diversos diplomas legais regulam a socioeducação, entre eles, em especial, a Lei Federal 12.594/2012, que ins-

⁴ "Os jovens são a janela do futuro" - Papa Francisco, em 22.07.2013, por ocasião de sua visita ao Palácio Guanabara, sede do Governo do Estado do Rio de Janeiro.

⁵ "Os jovens são o futuro da humanidade e a esperança das nações" - Papa Bento XVI, em 20.08.2005, por ocasião da Jornada Mundial da Juventude.

tituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional.

No Estado do Rio de Janeiro, a socioeducação é prestada em especial pelo Departamento Geral de Ações Socioeducativas – DEGASE, atualmente vinculado à Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC. Criado em 1993, o DEGASE tem como missão promover a socioeducação, sendo parte integrante do Sistema de Garantia de Direitos.

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ foi convidada pelo Governo do Estado, em 2021, para desenvolver parceria de elevada relevância social, consistente na qualificação da socioeducação e capacitação dos personagens envolvidos. Aceitando o desafio, a UERJ desenvolveu projeto de inovação, ensino, pesquisa e extensão e, em setembro de 2021, lançou o Laboratório de Estudos Socioeducativos da UERJ – LABES/UERJ, que se propõe a ser um espaço crítico de reflexão, estudos, produção de conhecimento, realização de atividades acadêmicas e de cursos para os diferentes atores envolvidos no contexto da socioeducação no estado do Rio de Janeiro, como os operadores da socioeducação que atuam no DEGASE, os jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e seus responsáveis legais, como também os egressos do sistema de socioeducação.

O LABES/UERJ atua em colaboração com a Escola de Gestão Socioeducativa Paulo Freire (ESGSE/DEGASE) e com o Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente (NESA/UERJ), setor da Universidade responsável pela atenção integral à saúde de adolescentes na faixa etária entre 12 e 18 anos de idade.

Por meio do LABES, a UERJ estruturou grade curricular e mecanismos de avaliação do Programa de Extensão Universitária em Saberes do Socioeducador e o Curso Sa-

beres Profissionais em Socioeducação, buscando qualificar o profissional socioeducativo para o melhor desempenho de suas atribuições, sem se olvidar da realidade vivenciada no trato cotidiano com os adolescentes que praticaram conduta infracional.

O Programa de Extensão Universitária em Saberes do Socioeducador é realizado na modalidade de Ensino à Distância – EAD e busca qualificar todos os extensionistas universitários que irão ingressar no DEGASE, por meio do processo seletivo simplificado de contratação temporária, com critérios de seleção objetivos e im pessoais (análise de formação acadêmica e experiência profissional). O resultado da ordem classificatória é gerado por sistema informatizado, sem interferência humana, seja na contagem da pontuação ou na geração do ranking, garantindo maior lisura do procedimento.

Os Extensionistas Universitários vinculados ao LABES, além de realizarem o curso de Extensão Universitária em Saberes do Socioeducador, participarão da capacitação de ambientação do DEGASE e irão desenvolver as atividades acadêmicas propostas pela UERJ, a partir das vivências e experiências obtidas diretamente nas funções socioeducativas exercidas nas unidades de socioeducação do estado do Rio de Janeiro, cumprindo com a carga horária exigida no edital da atividade exercida.

O Curso Saberes Profissionais em Socioeducação é realizado na modalidade híbrida, e pretende requalificar os atuais servidores que atuam nas unidades de socioeducação do DEGASE, oferecendo também uma bolsa de estudos mensal durante todo o período formativo a todos aqueles que participarem e atenderem aos requisitos pré-estabelecidos.

Na capacitação dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas restritivas e privativas de liberdade

(semiliberdade e internação), o LABES fornece o curso Novos Caminhos, oferecendo a eles uma formação inicial para preparação ao mundo do trabalho.

Aos familiares dos jovens em cumprimento de medidas de privação e restrição de liberdade no DEGASE, o Laboratório, em parceria com a Coordenação de Saúde Integral e Reinserção Social (CSIRS/DEGASE), oferece o curso Famílias que Somam. Tal curso consiste em capacitação básica para os familiares do socioeducando com uma bolsa de estudos mensal durante todo período formativo. A ideia é proporcionar a cada participante, vivências e atividades que contribuam para o seu enriquecimento pessoal, uma formação cidadã e a ampliação dos conhecimentos sobre o mundo e o mercado de trabalho.

Para os jovens egressos do sistema socioeducativo, aqueles que já cumpriram medidas de privação e restrição de liberdade junto ao DEGASE, é oferecido o curso Superação, que consiste em capacitação básica para a formação cidadã, introdução ao mundo do trabalho e enriquecimento pessoal, fomentando a escolha de novos projetos de vida, visando contribuir com a redução dos casos de reincidência.

Além das capacitações previstas, o LABES fomenta pesquisas, divulgação de dados, elaboração de estatísticas e reflexão dos resultados obtidos, bem como a sistematização e a disseminação do conhecimento produzido e aplicado sobre os diferentes aspectos da socioeducação no estado do Rio de Janeiro, tangibilizadas por meio da publicação de livros, materiais didáticos (textos, apostilas e videoaulas), elaboração e distribuição de cartilhas informativas, criação de site, além da realização de eventos científicos e acadêmicos.

Diante da certeza de que o conhecimento se expande quando a teoria e a prática caminham juntas, o Laboratório de Estudos Socioeducativos – LABES pretende ser um espaço de fortalecimento do diálogo permanente entre

a Universidade Pública, a SEEDUC e o DEGASE, a fim de potencializar as políticas públicas governamentais do estado na área da socioeducação, por meio da articulação entre pesquisadores do campo acadêmico com profissionais que atuam diretamente com práticas socioeducativas, como pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, musicoterapeutas, terapeutas educacionais e demais servidores e colaboradores do DEGASE.

4. Regime jurídico-administrativo do Projeto Laboratório de Estudos Socioeducativos da UERJ – LABES/UERJ

Passemos, pois, ao exame dos principais aspectos jurídico-administrativos do Projeto Laboratório de Estudos Socioeducativos da UERJ – LABES/UERJ.

4.1. Microssistema Jurídico Estadual relativo à Ciência, Tecnologia e Inovação

As fontes normativas que regulam o Sistema Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação (Leis Estaduais nº 5.361/2008, 9.255/2021 e 9.809/2022), constituem verdadeiro microssistema jurídico do Estado do Rio de Janeiro, cuja aplicação se vincula, ainda, ao regramento previsto nos Decretos Estaduais 42.302/2010 e 47.642/2021, nas hipóteses em que haja transferência de recursos mediante descentralizações orçamentárias.

Os microssistemas exigem que as normas jurídicas sejam interpretadas em conjunto, como integrantes de um mesmo (micro) sistema (interpretação sistemática), harmônico e sem incoerências (interpretação lógica), voltado a alcançar um objetivo comum (interpretação teleológica), que leve em conta os fundamentos de atualizações legislativas e vetos (interpretação histórica), sempre compatível

com a Constituição (filtragem constitucional ou interpretação conforme a Constituição).

Este é o constante desafio hermenêutico em que se encontra a UERJ, uma vez que dotada de autonomia pelas Constituições (art. 207 da Constituição Federal e art. 309 da Constituição Estadual), com direito à autorregulamentação (mediante Atos Executivos da Reitoria – AEDAS, Resoluções de Conselhos, etc.) e necessidade de compatibilização com o microsistema jurídico estadual relativo à ciência, tecnologia e inovação.

4.2. UERJ como ICT integrante do Sistema Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação

O microsistema jurídico estadual de ciência, tecnologia e inovação reconhece à UERJ, o status de Instituição Científica, Tecnológica e de Inovação - ICT (art. 5º, IV, Lei 9.809/2022 e art. 2º, III, Lei 5.361/2008) e, mais ainda, elenca a UERJ expressamente como integrante do Sistema Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação (art. 6º, V, Lei 9.809/2022) e do Conselho Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação (art. 56, VIII, Lei 9.809/2022 e art. 30, VIII, Lei 5.361/2008).

4.3. Descentralizações orçamentárias para a UERJ: dever legal do Estado de incentivar a inovação o ensino, a pesquisa e a extensão universitária

Os órgãos do Governo do Estado realizam descentralizações orçamentárias para a UERJ há décadas, prática que se intensificou a partir do advento do Decreto Estadual 42.436/2010, que permitiu a transferência simplificada de créditos entre entes do Estado, em razão de cooperação técnica entre estes, visando à consecução de um fim em co-

num. Essas descentralizações orçamentárias para a UERJ estão de acordo com os mandamentos constitucionais e legais.

A Constituição Federal garante a educação, a saúde e o trabalho como direitos sociais (art. 6º, CRFB), consagra competência comum entre todos os entes federativos para proporcionarem os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação (art. 23, V, CRFB) e estabelece competência concorrente para todos os entes federativos legislarem sobre: educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação (art. 24, IX, CRFB).

Além da Constituição Federal, o próprio microsistema jurídico estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação é expresso ao orientar que o Estado priorize e incentive o desenvolvimento da UERJ e dos Projetos que a Universidade desenvolve.

O art. 2º da Lei 9.809/2022 estabelece como princípios do Sistema Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação, o fortalecimento das instituições públicas de ciência, tecnologia e inovação (inciso VII); o estímulo à atividade de ensino, pesquisa, extensão e inovação nas Instituições Científicas, Tecnológicas e de Inovação – ICTs (inciso XVI); a promoção e continuidade dos processos de desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, no âmbito estadual, assegurando os recursos humanos, econômicos e financeiros para tal finalidade (inciso XII); o fortalecimento das capacidades operacional, científica, tecnológica e administrativa das Instituições científicas e tecnológicas estaduais (inciso X); a descentralização das atividades de ciência, tecnologia e inovação em cada esfera do Governo Estadual, com desconcentração em cada ente (inciso XIV); a promoção e continuidade dos processos de formação e capacitação científica e tecnológica na esfera estadual (inciso XIX);

a autonomia, soberania e domínio na produção científica, no desenvolvimento tecnológico e na inovação (inciso V) e a simplificação de procedimentos para gestão de projetos de ciência, tecnologia e inovação e adoção de controle de resultados em sua avaliação no âmbito estadual (inciso XXI).

Exatamente no mesmo sentido, o art. 3º da Lei 9.809/2022, consagra como objetivos do Sistema Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação, apoiar a inovação, a ciência e a tecnologia para incluí-las como eixo da estratégia de desenvolvimento econômico e social sustentável do Estado (inciso I); estruturar ações que promovam o desenvolvimento econômico e social sustentável mediante o fortalecimento das instituições de ciência, tecnologia e inovação, bem como a valorização de seus profissionais (inciso III); instituir mecanismos de financiamento específicos para estimular o desenvolvimento tecnológico e os processos de inovação (inciso XII); promover ações de apoio aos entes públicos (...), buscando promover a apropriação, o desenvolvimento e a difusão de tecnologias e inovações, com ações de pesquisa, desenvolvimento tecnológico, inovação e capacitação tecnológica (inciso XIII); apoiar a criação, a implantação e a consolidação de ambientes promotores da ciência, do desenvolvimento tecnológico e da inovação no Estado (inciso XIV) e ampliar a base de recursos humanos em ciência, tecnologia e inovação no Estado (inciso XV).

Consolidando essas diretivas, o art. 7º da Lei 9.809/2022 exige que o Estado confira tratamento prioritário à pesquisa científica básica e aplicada, tendo em vista o bem público e o progresso da ciência, da tecnologia, da inovação e o desenvolvimento econômico e social sustentável do Estado.

Todos esses dispositivos acima são claros em encaminhar uma única conclusão: há um verdadeiro dever legal do Estado de apoiar (art. 3º, XIII e XIV, Lei 9.809/2022), promover (arts. 2º, XIX, 3º, I e 9º) e incentivar (art. 9º) a ino-

vação, o ensino, a pesquisa e a extensão e, por consequência, fortalecer as ICTs (arts 2º, VII e X e 3º, II) com recursos tanto financeiros (arts. 2º, XII e 3º, XII), quanto humanos (arts. 2º, XII e 3º, XV), conferindo-lhes tratamento prioritário (art. 7º).

Sempre que possível, portanto, deve o Estado do Rio de Janeiro preferir e escolher a UERJ — dentre outras Instituições públicas ou privadas — para, dentro da sua expertise, desenvolver projetos de inovação, ensino, pesquisa e extensão, para a qualificação de colaboradores e o aprimoramento de políticas públicas essenciais para a população.

Ademais, o aumento do investimento do Estado na UERJ, inclusive por meio de Projetos e descentralizações orçamentárias, é medida essencial para o cumprimento do índice da educação, exigência constitucional dos arts. 212 e 212-A, da CRFB.

4.4. Incentivo legal ao emprego e capacitação de “recursos humanos” em projetos

A Lei 9.809/2022 estabelece o dever do Estado de capacitar e formar recursos humanos por meio de ICTs, ou seja, conferir inovação, ensino, pesquisa e extensão à população e, por consequência, aprimorar políticas públicas.

Nos exatos termos do art. 8º da Lei 9.809/2022, deve o Estado apoiar a formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa, tecnologia e inovação, inclusive por meio de apoio às atividades de extensão tecnológica, e concederá aos servidores públicos estaduais e aos que dela fazem parte, meios e condições especiais de trabalho.

Nessa linha, tal formação deverá ser feita, prioritariamente, em conjunto com as atividades de extensão das instituições universitárias e científicas públicas e privadas sediadas no Estado do Rio de Janeiro (art. 8º, parágrafo único, da Lei 9.809/2022).

Além da capacitação e formação de cidadãos por meio de ICTs, a Lei 9.809/2022 também fixa o dever do Estado de fortalecer as ICTs (arts 2º, VII e X e 3º, II) com recursos humanos (arts. 2º, XII e 3º, XV).

Os projetos de inovação, ensino, pesquisa e extensão são, portanto, instrumentos de capacitação e formação da população e de disponibilização, pelo Estado, de recursos humanos para as ICTs, indispensáveis à realização dos Projetos.

4.5. Participação de servidores públicos em projetos da UERJ

Exatamente pelo fundamento do tópico acima, recursos humanos são essenciais para o desenvolvimento de projetos de inovação, ensino, pesquisa e extensão.

O microssistema jurídico estadual permite que servidores públicos, efetivos ou comissionados, de qualquer esfera, inclusive em regime de dedicação exclusiva, participem como colaboradores de projetos de inovação desenvolvidos pela UERJ.

Esses servidores podem participar de projetos de forma tanto graciosa, quanto remunerada, caso em que os valores adicionais terão natureza de bolsa (art. 30, §§3º e 4º, Lei 9.809/2022) ou de retribuição pecuniária na forma de adicional variável (art. 8º, §§2º e 3º, Lei 5.361/2008). Avançando ainda mais, a lei permite inclusive a retribuição, pecuniária, aos servidores públicos, submetidos ao regime de dedicação exclusiva em projetos de pesquisa de desenvolvimento, e inovação em ICT (art. 37, Lei 9.809/2022).

Esses valores percebidos por servidores públicos em Projetos da UERJ não têm natureza de cargos e, por isso, não se enquadram na vedação constitucional de cumulação ilícita de cargos (art. 37, XVI, CRFB), como já asse-

verado pela Procuradoria Geral da UERJ – PGUERJ em Pareceres Jurídicos sobre o tema⁶.

Apesar de não se tratarem de cargos, os valores das bolsas, adicionais ou remunerações em Projetos devem observar o teto constitucional (art. 37, XI, CRFB) ou a cumulação de tetos quando constitucionalmente cabível (art. 37, XVI, a, b e c, CRFB).

4.6. Participação de “autônomos” (extraquadros, extensionistas) em projetos da UERJ

A atividade de inovação, ensino, pesquisa e extensão não deve se restringir ao nicho dos servidores públicos. Pelo contrário, qualquer “autônomo” (extraquadro do serviço público, “extensionista”) também pode participar de Projetos dessa natureza, tendo em vista o dever legal do Estado de capacitar e formar cidadãos por meio de ICTs (art. 8º, caput e parágrafo único, Lei 9.809/2022) e de garantir, às ICTs, os recursos humanos (arts. 2º, XII e 3º, XV) necessários à realização dos Projetos.

Os §§4º a 7º do art. 8º da Lei 5.361/2008, incluídos pela Lei 9.255/2021, consagram a orientação de que os “autônomos” (extraquadros, “extensionistas”) não devem ser submetidos a um rigoroso concurso público, mas apenas a um processo seletivo simplificado, exatamente pelo fato de não se tratar de função de servidor público, mas mero desenvolvimento em atividades de inovação, ensino, pesquisa e extensão, por serem tanto precárias (sujeitas à disponibilidade orçamentária e financeira do ente descentralizador), quanto temporárias (encerradas pelo fechamento do orçamento no fim de cada ano).

6 PARECER N.º 13/2022/UERJ/GR (SEI-260007/038057/2022) e PARECER N.º 18/2021 – RNC/PG-05/PGUERJ.

A Procuradoria Geral do Estado – PGE reconhece a juridicidade de previsão, modalidades distintas de seleção⁷, que podem ser compostas tanto por provas objetivas, quanto por análise curricular e entrevista, conforme a Legislação Estadual.

Em atenção ao inciso IV do §1º do art. 3º da Lei 6.901/2014, deve, em cada caso, ser estabelecido o critério objetivo da seleção, que melhor satisfaça a adequação daquela pretensão em questão, em razão da natureza e complexidade diversa que os projetos podem assumir, objetivando, nesta feita, o cumprimento das finalidades específicas do interesse público.

4.7. Seleções diferenciadas em favor de territórios, regionalidades e grupos, quando o exigir a natureza do projeto

Grande parte dos Projetos da UERJ envolve atividades de “extensão universitária”, isto é, atividades “de campo”. Dependendo da natureza e do objeto do projeto, o “extensionista”, “autônomo”, poderá realizar o próprio “objeto-fim”, atuando diretamente no produto (entrega) do projeto, ou então realizar “atividades-meio” (igualmente essenciais à consecução do objeto), como: coleta de dados, realização de pesquisa, efetuação de fiscalização, gestão de equipes, divulgação de orientações, etc.)

Novamente, dependendo da natureza e do objeto do projeto, as atividades do extensionista podem ser realizadas em territórios específicos ou locais determinados, para permitir que a política pública (de saúde, de educação, de segurança, de assistência social, de habitação, etc.) consiga ser executada naquela área ou região, à luz do plano de trabalho.

7 <https://pge.rj.gov.br/entendimentos/minutas-padrao/11-contratacao-de-servico-por-tempo-determinado>.

Nos termos do art. 3º da Lei 6.901/2014, os processos seletivos simplificados seguem regramentos específicos e diferenciados, devendo, sempre que necessário, se adequar às finalidades precípua do fim que se pretende, de forma a garantir maior efetividade na atuação dos projetos e ações do Governo.

A atuação à Administração Pública está intimamente ligada aos princípios da juridicidade e da finalidade, que delimitam a atuação do Poder Público às prescrições do ordenamento jurídico, com o objetivo finalístico de persecução do melhor interesse público.

Sempre que a Administração Pública fundamentar um objetivo para se atingir um fim específico, trazendo motivos que ensejam modalidades diferenciadas de seleção pública, será juridicamente possível a seleção simplificada por tais modalidades diversas, observando-se, sempre, os princípios da igualdade de condições entre os participantes.

O E. Superior Tribunal de Justiça já decidiu que, em matéria de concurso público, cabe à Administração Pública a fixação de critérios objetivos de seleção e as normas editalícias, em razão da discricionariedade que lhe é resguardada⁸.

Como as disposições do edital de concurso estão inseridas no poder discricionário da administração, somente haverá ilegalidade quando de fato forem estabelecidas regras contrárias ao ordenamento jurídico, não cabendo a ingerência de editais que meramente se destinam a estabelecer parâmetros objetivos de seleção, que melhor aperfeiçoe o interesse público último ligado ao certame⁹.

O C. Supremo Tribunal Federal também já se posicionou sobre a possibilidade de haver previsões restritivas em editais de concursos, quando tais limitações não

8 STJ, 5. T., RMS 28.751/SP, rel. Min. Laurita Vaz, DJe 19.12.2011.

9 STJ, 2. T., RMS 32.073/MS, rel. Min. Castro Meira, DJe 10.05.2011.

violarem expressamente a Constituição Federal ou a legislação infraconstitucional¹⁰.

A lógica atribuída ao concurso público, modalidade de mais severa de seleção por se tratar de servidor efetivo, pode ser aplicada, com moderações, aos processos seletivos simplificados, por serem eles modalidades simplificadas de seleção pública, para contratação de profissionais para atuação em finalidade específica e por período previamente estabelecido.

Portanto, é permitido à Administração Pública, promover seleções com determinadas restrições ou imposições, para concretizar o melhor resultado frente à finalidade esperada pela própria seleção pública. O que é vedado é a previsão de critérios discriminatórios ou odiosos, que resultem em preterição de candidatos que estejam em igualdade de condições, o que afrontaria os princípios da impessoalidade e da moralidade.

Esse é o entendimento consagrado na Legislação Estadual, que permite à Administração Pública promover a adequação de suas ações à integração dos territórios menos favorecidos do Estado (art. 3º, V, IX e XXII, Lei 9.809/2022). No mesmo sentido segue o art. 4º da Lei 9.809/2022, que traz o dever do Sistema Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação de velar pelo correto investimento e direcionamento da produção científica, tecnológica e de inovação, com vinculação específica de determinados projetos à integração e equidade de raças e gêneros.

O microsistema jurídico estadual de ciência, tecnologia e inovação, permite a vinculação de determinados projetos a uma territorialidade, a um nicho temático e, até mesmo, a uma parcela social específica, com vistas a garantia à efetividade da finalidade pública perseguida e, por consequência, promover a isonomia substancial em maior escala no Estado.

10 STF, AgRg no AI 735.389, rel. Min. Dias Toffoli, DJe 26.09.2012..

Ou seja, sempre que necessário ao atendimento de questões pontuais e específicas relativas à execução do objeto de determinado projeto, pode a UERJ, fulcrada na legislação estadual, realizar seleções simplificadas por mecanismos diversos do edital público. Por exemplo: mediante divulgação de avisos locais, realização de provas, análise de currículo ou realização de entrevistas, para determinados nichos de atuação (comunidade de determinada localidade ou grupos sociais), com vistas a alcançar o melhor resultado, desde que justificado (motivado) o critério pelo coordenador ou administrador, como forma de garantir a proporcionalidade/razoabilidade da medida e a isonomia substancial entre os candidatos.

4.8. Atividades desenvolvidas nos projetos: atividades estratégicas/gerenciais e atividades operacionais/executivas

Em razão da magnitude da responsabilidade e valores dos projetos, as funções neles previstas preveem sempre atividades de, no mínimo, duas grandes ordens, estratégicas/gerenciais (gestão, pesquisa e assessoria direta à coordenação e ao órgão descentralizador) e operacionais/executivas (tarefas “na ponta”, menos elaboradas e mais distantes da coordenação).

As atividades operacionais/executivas são rotineiras, padronizadas, uniformes, generalizadas e impessoais, sendo compostas por extensionistas universitários que assinam contrato temporário de trabalho precedido de processo seletivo simplificado, o qual, como já explicado, pode ser realizado na forma de edital ou por outras modalidades, como provas, análise de currículo ou entrevista, desde que justificados tais critérios.

Já as atividades estratégicas/gerenciais são realizadas pelos núcleos estruturantes da UERJ e do órgão descentralizador, responsáveis por garantir a qualidade e a correção das entregas, sendo, assim, atividades com grau elevado de responsabilidade.

4.9. Núcleo estruturante para direção, chefia, assessoramento, consultoria e assistência ao coordenador e ao ente descentralizado

Na UERJ, os projetos de inovação, ensino, pesquisa e extensão têm um núcleo estruturante, formado por servidores públicos ou autônomos (extraquadros), os quais não precisam se submeter ao rigor parcial de processo seletivo simplificado por núcleo estruturante. Pode-se entender, então, a parcela de colaboradores do projeto que não se confunde com os extensionistas universitários, os quais devem assinar contrato temporário, precedido de processo seletivo simplificado por meio de edital público ou de outras modalidades legalmente idôneas, desde que devidamente justificadas, como provas, entrevista ou análise de currículo.

Os cargos em comissão e as funções de confiança da Administração Pública têm assento constitucional (art. 37, V, CRFB). Ao interpretar a norma constitucional, o E. Supremo Tribunal Federal exarou entendimento vinculante (Tese fixada no Tema 1.010 de Repercussão Geral do STF), no sentido de que o exercício de cargos em comissão deve estar vinculado ao exercício de funções típicas de direção, chefia e assessoramento, para o cabimento de tal regime excepcional de cargos ad nutum¹¹. Forte nessa premissa, o mesmo E. STF reconhece que, uma vez

11 STF, T. P., Tese fixada no Tema 1.010 de Repercussão Geral, j. 28.09.2018, DJe 22.05.2019.

presentes os requisitos acima, há plena juridicidade na previsão de cargos em comissão, os quais são exceção à regra do concurso público, como consagrado em outro julgado vinculante¹². Em mais outro julgado vinculante, o mesmo Supremo reiterou a necessidade de o cargo em comissão estar intimamente ligado ao parâmetro da confiança, condição essencial para o exercício de funções de direção, chefia e assessoramento¹³.

A confiança é, realmente, a pedra de toque dos cargos em comissão. A rigor, não apenas as funções de direção, chefia e assessoramento devem ser consideradas como de confiança, sendo possível a elas acrescer (ou nelas incluir) as atividades de consultoria e assistência, que igualmente podem exigir grau de confiança mais elevado do que o ordinário¹⁴.

Há, portanto, uma estreita aproximação e semelhança entre os cargos comissionados da Administração Pública e as atividades desempenhadas pelos colaboradores do núcleo estruturante de projeto de inovação, ensino, pesquisa e extensão, já que a gestão de um projeto por ICT, assim como a gestão da Administração, evidentemente necessita de um corpo técnico de confiança para atividades estratégicas/gerenciais, em auxílio à coordena-

12 STF, T. P., ADI 5.542, rel. Min. Roberto Barroso, j. 20.11.2019, DJe 03.02.2020.

13 STF, T. P., ADI 3.174, rel. Min. Roberto Barroso, j. 23.08.2019, DJe 06.09.2019.

14 Como defendido por Edmir Netto de Araújo e referido por Alexandre Santos de Aragão: “O art. 37, V, in fine, reafirmando posição doutrinária já existente, dispõe que não é qualquer cargo que a Lei pode considerar de confiança, mas apenas os de direção, chefia e assessoramento. Para EDMIR NETTO DE ARAÚJO, a elas deveriam ser acrescentadas as funções de ‘consultoria e assistência’, que não foram contempladas, ou por uma omissão do Constituinte, ou ainda por poderem ser implicitamente retiradas da terminologia ‘assessoramento’, o que, entretanto, não seria tecnicamente preciso.” (ARAGÃO, Alexandre Santos de. Curso de direito administrativo. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013, p. 537).

ção do projeto e ao órgão descentralizador, os quais ficariam sobrecarregados se tivessem que realizar, de forma única e individualizada, o gerenciamento e a gestão do projeto, sem o auxílio de qualquer colaborador de confiança.

5. Conclusão

As Universidades Públicas são personagens importantíssimas para a promoção e qualificação de políticas públicas essenciais para a população. Aproveitar e dirigir a expertise universitária à concretização de direitos fundamentais pelo Estado é providência que se revela salutar e digna de elogio.

Dentre importantes projetos de inovação, ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos pela UERJ, o Laboratório de Estudos Socioeducativos - LABES se destaca pela elevada qualidade de suas entregas e rigorosa conformação de seu regramento ao regime jurídico-administrativo aplicável a projetos dessa natureza.



DEGASE-RJ

DEPARTAMENTO GERAL
DE AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS

Secretaria de
Educação



**GOVERNO DO ESTADO
RIO DE JANEIRO**

SEM TEMPO A PERDER