

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

GLÓRIA CHRISTINA DE SOUZA CARDOZO

**PRIVADO, POLÍTICO E PÚBLICO: CONDICIONANTES E
CONTRADIÇÕES NAS PRÁTICAS DO SISTEMA NACIONAL DE
ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO**

GLÓRIA CHRISTINA DE SOUZA CARDOZO

**MARINGÁ
2015**

2015

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**PRIVADO, POLÍTICO E PÚBLICO: CONDICIONANTES E
CONTRADIÇÕES NAS PRÁTICAS DO SISTEMA NACIONAL DE
ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO**

GLÓRIA CHRISTINA DE SOUZA CARDOZO

**MARINGÁ
2015**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**PRIVADO, POLÍTICO E PÚBLICO: CONDICIONANTES E CONTRADIÇÕES
NAS PRÁTICAS DO SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO
SOCIOEDUCATIVO**

Dissertação apresentada por GLÓRIA CHRISTINA DE SOUZA CARDOZO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:

Profa. Dra.: VERÔNICA REGINA MÜLLER

MARINGÁ
2015

GLÓRIA CHRISTINA DE SOUZA CARDOZO

**PRIVADO, POLÍTICO E PÚBLICO: CONDICIONANTES E CONTRADIÇÕES
NAS PRÁTICAS DO SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO
SOCIOEDUCATIVO**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Verônica Regina Müller (Orientadora) – UEM

Prof. Dra. Silvia Alapanian – UEL – Londrina

Prof. Dr. Ailton José Morelli – UEM

Abril de 2015

Dedico este trabalho à memória dos adolescentes que, nesta determinada sociedade, permaneceram na invisibilidade social durante sua infância, tornarem-se visíveis pela prática infracional e por ela perderam suas vidas. Que a morte destes incontáveis adolescentes egressos do sistema socioeducativo torne-se incômoda.

AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa se tornou possível a partir da colaboração de muitas pessoas que contribuíram enormemente e de formas muito diversas. Agradeço calorosamente a todas.

À equipe de profissionais do CENSE Londrina II que, pelo compartilhamento das situações cotidianas da prática socioeducativa, pautou a urgência da produção teórica sobre o trabalho socioeducativo, ainda escassa nacionalmente. À Alexandra Carla Cian, Andressa Ferreira Candido, Camila Lombardi Padovezi, Edna Luíza dos Santos, Hellen Patrícia Paulino Furtado, Patrícia Marcusso Giangarelli e Thayane Carolina de Almeida pelas constantes discussões acerca da proposta socioeducativa e a tentativa de aplicá-la, especialmente, ao Marcio Augusto Schimidt de Alencar pelo apoio ao afastamento parcial para participação nas atividades do programa e para a realização da pesquisa.

Aos profissionais da Coordenação de Medidas Socioeducativa da então Secretaria de Estado da Família e do Desenvolvimento Social e do Departamento de Atendimento Socioeducativo da Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos do Governo do Paraná pelo apoio nos trâmites burocráticos para autorização da pesquisa, sobretudo para a coleta de dados e publicização do trabalho.

Aos de casa pela compreensão e apoio neste e noutros momentos da vida! Certamente vocês, minha mãe, Dirce de Souza Cardozo e o pequeno Luiz Felipe Monice Cardozo, que neste processo nem está mais tão pequeno assim, são minha inspiração!

Ao grupo do PCA – Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente, presença acolhedora, marcante e fundamental em toda a trajetória desta pesquisa. À Patrícia Cruzelino e Rosely Montagnini pela acolhida desde a divulgação do resultado do processo seletivo, Paula Natali e

Renata Teixeira pelo companheirismo e aprendizado nas relações com o grupo, Alexandre Israel, Maristela e Wagner, Luciane e Álvaro, educadores/as sociais que muito me ensinam, e aos chegantes!

Ao conjunto de professores e professoras deste Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual de Maringá pelas grandes contribuições teórico-metodológicas para esta pesquisa, em especial Geiva Carolina Calsa, Amélia Noma, Marcília Periotto, Olinda Kajihara, Elma Júlia e Mário Neves.

À atenção, colaboração e zelo dos profissionais da Secretaria deste programa: Hugo e Marcia, sempre solícitos. Agradeço-os imensamente!

Aos amigos/as e companheiros/as de vida pelo apoio nos momentos de inspiração e de transpiração para a realização deste trabalho: Marcelo Colavitto e Alexandre Muniz Chaves pela acolhida em Maringá; Nilvane Zanella e Ricardo Peres pelas contribuições e parceria; Everton Anjos, Júlio S. da Silva, Alessandro Prata, Emerson Rodrigues, Sergio Dib e Valdinei Garcia, que acompanharam este processo desde a seleção! À sempre presente Camila Domingues, pela amizade e presença!

Em especial ao querido Marco Antônio Oliveira Nunes pela paciência, parceria, apoio, zelo, compreensão e escuta neste e noutros inventos em que me meto!

Às minhas professoras e companheiras de trabalho na Universidade Estadual de Londrina, em especial Maria Ruth Sartori, eterna parceira, Ana Lucia Ferreira da Silva, ex-orientadora, Adreana Dulcina Platt, pela aprendizagem sobre o tempo de tomada de consciência, e Zuleika Piassa pela apresentação do PCA e de sua coordenadora.

Aos professores Geovânio Rossato, Silvia Alapanian, Marcia Souza e Ailton Morelli pela leitura criteriosa desta dissertação e pelas valiosas contribuições à qualificação deste trabalho.

Por fim, agradeço de forma especial à minha orientadora, Professora Verônica Regina Müller, Educadora no sentido mais pleno da palavra, por compartilhar este processo formativo e pela brilhante condução! Que sigamos pelos mares e marés da Educação Social juntas!

De Que Serve A Bondade

De que serve a bondade
Se os bons são imediatamente liquidados, ou são liquidados
Aqueles para os quais eles são bons?

De que serve a liberdade
Se os livres têm que viver entre os não-livres?

De que serve a razão
Se somente a desrazão consegue o alimento de que todos necessitam?

Em vez de serem apenas bons, esforcem-se
Para criar um estado de coisas que torne possível a bondade
Ou melhor: que a torne supérflua!

Em vez de serem apenas livres, esforcem-se
Para criar um estado de coisas que liberte a todos
E também o amor à liberdade
Torne supérfluo!

Em vez de serem apenas razoáveis, esforcem-se
Para criar um estado de coisas que torne a desrazão de um indivíduo
Um mau negócio.

Bertold Brecht

CARDOZO, Glória Christina de Souza Cardozo. **PRIVADO, POLÍTICO E PÚBLICO: CONDICIONANTES E CONTRADIÇÕES NAS PRÁTICAS DO SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO.** 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profa. Dra. Verônica Regina Müller. Maringá, 2015.

RESUMO

Esta investigação consiste na análise da atual constituição do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo envolvendo a discussão sobre a construção de políticas públicas para a execução de medidas socioeducativas no Brasil, especialmente a de internação, a partir da reflexão sobre os sujeitos de direitos submetidos a seu cumprimento no sistema paranaense. Aborda a execução de medidas socioeducativas apreendidas sob o conceito de educação social por meio do qual são compreendidas práticas e políticas de atendimento. A pesquisa, inscrita na abordagem qualitativa (RICHARDSON, 1999), utiliza técnica investigativa construída a partir da pesquisa narrativa (BOLDARINE, 2010), das abordagens (auto) biográficas (NÓVOA, 1993) e da memória profissional (FENELON, 2008; SOUZA, 2007; SARLO, 1997) sendo complementada pela análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 2010) para a reconstituição das trajetórias de vida de adolescentes responsabilizados pela prática de ato infracional com a medida socioeducativa de internação, inseridos no SINASE. As trajetórias destes socioeducandos são analisadas por categorias que se referem de um lado ao histórico de acesso aos direitos sociais e por outro ao processo de sua execução, focalizando políticas e diretrizes que devem regulá-lo bem como práticas de atendimento. Enquanto análises conclusivas destacamos a necessidade da superação das contradições entre massificação e individualização do atendimento aos adolescentes; de construção da política contemplando a participação e o controle social, envolvendo a participação dos adolescentes; e de formação dos trabalhadores que atuam no sistema socioeducativo.

Palavras-chave: Educação Social; Medidas Socioeducativas; Adolescentes em Conflito com a Lei; SINASE.

CARDOZO, Glória Christina de Souza Cardozo. **PRIVATE, POLITICAL AND PUBLIC: CONDITIONINGS AND CONTRADICTIONS IN THE PRACTICES OF THE SOCIO-EDUCATIONAL SERVICE SYSTEM.** 169f. Dissertation (Master's Degree in Education) – Universidade Estadual de Maringá. Advisor: Profa. Verônica Regina Müller, PhD. Maringá, 2015

ABSTRACT

This investigation analyzes the current constitution of the Socio Educational Service National System, involving a discussion on the development of public policies for the implementation of socio-educational measures in Brazil, especially in regards to custody housing, based on a reflection on the subjects of law submitted to its compliance in the State of Paraná system. It deals with the implementation of socio educational measures under the concept of social education through which service practices and policies are understood. The research, characterized under the qualitative approach (RICHARDSON, 1999), used an investigation technique constructed from a narrative research (BOLDARINE, 2010), (auto) biographical approaches (NÓVOA, 1993) and from professional memory (FENELON, 2008; SOUZA, 2007; SARLO, 1997) complemented by a documental analysis (LUDKE; ANDRÉ, 2010) to reconstitute the life course of these juvenile offenders responsible for the infraction action with socio-educational custody measures inserted in the SINASE. The life courses of these individuals are analyzed by categories related, on one hand, to the history of access to social rights and, on the other hand, to the process implementation, focusing on policies and guidelines that must regulate it as well as service practices. In conclusion, we emphasize the need to overcome the contradictions between the massification and individualization of the services provided to these adolescents and the preparation of workers that participate in the socio educational system.

Key words: Social Education; Socio Educational Measures; Juvenile offenders; SINASE.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APED	Ação Pedagógica Descentralizada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEBJA	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CENSE	Centro de Socioeducação
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CEDCA	Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEBEM	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
IASP	Instituto de Ação Social do Paraná
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PIA	Plano Individualizado de Atendimento
PEAS	Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo
PNAS	Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo
PPCAM	Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte
PROEDUSE	Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
MEC	Ministério da Educação
MP	Ministério Público
MSE	Medida Socioeducativa
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SGDCA	Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SPA	Substância Psicoativa

SUS

Sistema Único de Saúde

VIJ

Vara da Infância e Juventude

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	16
2.	FARÓIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E TÉCNICAS INVESTIGATIVAS.....	26
2.1	Navegações teórico-metodológicas.....	26
2.2	Técnicas investigativas.....	46
3.	ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS – TRAJETÓRIAS DIVERSAS.....	58
3.1	Zé do Carço.....	58
3.2	Neném.....	66
3.3	Pivete.....	73
3.4	Falcão.....	77
4.	MENINOS INSTITUCIONALIZADOS.....	83
4.1	Sobrevivência.....	85
4.2	Desenvolvimento pessoal e social.....	92
4.2.1	Direito à educação.....	92
4.2.2	Direito à cultura.....	97
4.2.3	Direito ao esporte e ao lazer.....	101
4.2.4	O direito à profissionalização.....	102
4.3	A garantia da integridade física, psicológica e moral.....	104
4.4	A proteção de crianças e adolescentes e o sistema de garantia de direitos.....	106
5.	INSTITUIÇÃO, INSTITUCIONALIZAÇÃO E POLÍTICAS.....	110
5.1	Perfil das atividades ofertadas.....	112
5.2	Legislação e políticas de execução.....	124
5.3	Contradições teórico-práticas.....	131

6.	ANÁLISES CONCLUSIVAS.....	136
	REFERÊNCIAS.....	142
	ANEXOS.....	153

1. INTRODUÇÃO

Esta investigação consiste na análise da atual constituição do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Para tanto emprega a discussão sobre a construção de políticas públicas para a execução de medidas socioeducativas no Brasil, especialmente a de internação, a partir da reflexão sobre os sujeitos de direitos submetidos a seu cumprimento no sistema paranaense.

As medidas socioeducativas, contidas na Lei 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente, são processos de responsabilização imputados a adolescentes que praticaram ato infracional – ações prescritas como crime ou contravenção no mundo adulto. Já o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE pode ser compreendido como uma política pública que tem por foco a inclusão dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas nas demais políticas sociais, possuindo assim um caráter dinâmico que deve promover uma articulação entre as políticas setoriais e culminar num processo de responsabilização e garantia de direitos (BRASIL, 2006).

Conforme o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, documento direcionador da política decenal para a execução de medidas socioeducativas de 2014 a 2023, o caráter educativo das medidas está relacionado com a restituição de direitos, com a interrupção da prática infracional e com a inclusão do adolescente em sua dimensão sociocomunitária, educativa, cultural e profissional (BRASIL, 2013). Neste sentido, a pesquisa além de analisar a atual constituição do SINASE por meio das políticas e práticas de atendimento, pretende problematizar a forma pela qual esta tridimensionalidade do caráter educativo da medida indicada acima se materializa nas intervenções realizadas junto ao adolescente no processo de execução da medida socioeducativa. Lança-se mão para tanto de categorias analíticas que se relacionam com o perfil das atividades ofertadas no programa de execução e com a legislação que deve regular este processo e que tratam posteriormente das contradições apreendidas entre estas esferas: política e prática.

Mobilizar-me para a pesquisa com este foco, responde a um incômodo e a intensos conflitos experimentados no exercício profissional. Minha atuação como Pedagoga de uma instituição destinada ao atendimento de adolescentes responsabilizados formalmente pelo que podemos nomear por sistema de *justiça juvenil brasileiro*¹, desde 2006, implica a vivência cotidiana de contradições que envolvem diretamente suas condições de vida e desenvolvimento.

Desde o início da graduação em Pedagogia, no ano 2000, a intervenção em espaços “não escolares” me despertava fascínio, embora este seja um curso que historicamente tem se ocupado das relações educativas que se localizam nas instituições escolares. Tenho dificuldade de explicar este encantamento, mas lembro-me de reconhecer este campo como forma de atuação mais próxima do que pensava eu ser a educação, que sempre esteve atrelada à perspectiva da transformação social. De tal forma, mesmo atuando na docência na educação básica, busquei a participação em projeto de extensão que assessorava pedagogicamente os Núcleos de Convivência, programas de atendimento à crianças e adolescentes vulnerabilizados, alocado na Política Municipal de Assistência Social de Londrina. A vinculação a este projeto durante todo o primeiro ano de graduação e a consequente inserção em fragmentos do cotidiano do bairro onde se situava o Núcleo no qual atuava, uma comunidade situada na zona limítrofe entre os municípios de Londrina e Cambé e fortemente marcada pela escassez de equipamentos públicos, pelas condições precárias de subsistência e por diversas manifestações de violência, me apresentou a possibilidade de construir novas percepções sobre a realidade de desenvolvimento de muitas crianças e adolescentes, e ainda de outras possibilidades de realização do trabalho de Pedagoga.

Este movimento foi acompanhado pela busca de referenciais teóricos que dialogassem com esta percepção que pensava ter sobre o papel da educação, recorrendo a Freire, Freinet, Pistrak, Makarenko e Gramsci entre outros, que me inspiravam em certa medida a me comprometer com áreas mais periféricas na tradição da Pedagogia discutida no espaço de formação acadêmica.

¹ Nomeamos por sistema de justiça juvenil brasileira o conjunto de ações/intervenções que acompanham o/a adolescente a quem se atribui autoria de ato infracional desde o momento da abordagem policial até a saída do sistema socioeducativo, concluído o cumprimento da medida socioeducativa imposta.

Ainda na graduação, entre 2002 e 2003, como possuía habilitação em nível médio para o exercício do magistério, passei a atuar em um Centro de Educação Infantil situado em um abrigo do município de Londrina. Neste centro, eram atendidas crianças da comunidade local e aquelas abrigadas. Atuar no berçário desta instituição, trabalhando com bebês de 0 a 2 anos foi uma experiência ímpar. Observei mais proximamente o que os afetos bons e/ou ruins são capazes de produzir no desenvolvimento infantil. Conheci e cuidei de crianças abandonadas, bebês que foram retirados de seus familiares e/ou responsáveis por maus tratos, crianças com arranjos familiares os mais diversos, àquelas que aguardavam adoção e àquelas que estavam inseridas no espaço institucional “apenas” para que seus cuidadores pudessem trabalhar e garantir sua subsistência. Conviver com estas diversas infâncias me aproximou da compreensão da necessidade da luta pela garantia dos direitos infantojuvenis e da atuação de entes até então muito pouco conhecidos – como o Conselho Tutelar e o Ministério Público.

Em 2003, último ano como graduanda, passei a atuar em projeto de Educação pelo Esporte, também na modalidade de projeto de extensão desenvolvido em parceria entre a Universidade Estadual de Londrina e o Instituto Ayrton Senna. As crianças e adolescentes inseridas neste projeto também pertenciam à mesma comunidade onde me inseri em 2000, embora agora a intervenção ocorresse nas estruturas da universidade e não no bairro.

Sem perder esta percepção da educação e o comprometimento com as infâncias que se constituíram progressivamente ao longo do processo de formação acadêmica, e de forma relativa, independente a esta, finalizada a graduação, permaneci atuando apenas no espaço escolar. Isto relacionado, sobretudo, à desproteção social que era comum aos trabalhos pedagógicos situados fora da política municipal e estadual de educação que regula estrita e exclusivamente a porção escolarizada deste fenômeno. Todavia, em 2006, a abertura de concurso público para o então Instituto de Ação Social do Paraná (IASP), com vaga para Pedagoga e a possibilidade de atuação em estabelecimentos educacionais não escolares, abria perspectiva para a retomada do projeto de atuação nestes espaços, interrompida entre 2004 e 2005. Neste contexto se deu a inserção no sistema socioeducativo e a interrupção da atuação na docência na educação básica e infantil.

O contato possibilitado pela inserção como agente profissional do sistema socioeducativo paranaense com os meninos autores de ato(s) infracional(is), suas trajetórias de vida e morte, suas relações familiares e comunitárias, seus limitados projetos de vida e anseios, faz-me conhecedora da persistência de condições muito díspares de existência concreta para um grande número de crianças e adolescentes. Esta desigualdade se reitera quanto ao acesso às políticas sociais, na garantia de proteção para uns e na vulnerabilização de outros, no direito à vida para uns e à inevitabilidade da morte para outros.

Além de responder a essa demanda imposta concretamente pelo cotidiano profissional, problematizar os condicionantes, as contradições e os desafios na construção do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, as tensões entre privado, político e público neste processo, também se relaciona com a militância na perspectiva da construção de um outro projeto de sociabilidade e de emancipação humana, que envolve, em minha percepção, a construção de conhecimento novo.

Percebo que esta tarefa ainda não está concluída e reconheço o papel da produção acadêmico-científica em assumi-la ou dela se furtar. Abordar os direitos dos/as *adolescentes em conflito com a lei*, que cumprem medidas socioeducativas – suas garantias e violações, e a constituição de uma política de atendimento por meio de um sistema nacional pretende contemplar esta dupla motivação profissional e militante.

Compreender a política de atendimento aos adolescentes em conflito com a lei requer o reconhecimento de sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, bem como o conhecimento do processo histórico de construção dos direitos infantojuvenis.

Tratando da legislação referente à população infantojuvenil, Costa (2006a, p. 9) afirma que na extensa trajetória de construção e implementação de ações que materializassem os direitos de crianças e adolescentes o “calcanhar-de-aquiles” deste processo se localiza no atendimento aos adolescentes submetidos às medidas socioeducativas, os *adolescentes em conflito com a lei*. Para o autor, responsabilização e atendimento adequado destes socioeducandos constitui o maior desafio para a construção do que nomeia por “novo direito da infância e da juventude no Brasil”.

A vivência do cotidiano de uma instituição de atendimento a estes *adolescentes em conflito com a lei* na execução da medida socioeducativa de internação em estabelecimento educacional, contempla relações sociais que, a nosso ver, materializam o desafio exposto por Costa (2006a). Isto pela percepção quanto às contradições estabelecidas entre as condições concretas de desenvolvimento do trabalho educativo, que deve estar subsumido ao cumprimento das medidas impostas pelo Poder Judiciário, os fundamentos legais que as sustentam e a infraestrutura de atendimento, constituída pelas políticas sociais.

Nomear as instituições destinadas ao atendimento de adolescentes em conflito com a lei e, mais precisamente àquelas destinadas à sua privação de liberdade, como “estabelecimento educacional” (BRASIL, 1990) impõe questionamento ao projeto educativo aí implícito, desdobrado em políticas e práticas de atendimento. Questionar este projeto educativo nos compromete em, mais que tratar de conceitos sobre educação aí contidos, analisar o desenvolvimento do processo socioeducativo junto aos adolescentes, o processo de execução da medida socioeducativa.

As cotidianas contradições vivenciadas no atendimento a estes adolescentes, em princípio sujeitos de direitos, e a seus familiares, e a constatação da constante violação de direitos a que estiveram e continuam submetidos no mais das vezes, e a atual institucionalização remontam em parte questões ponderadas por Saviani (1984). Em prefácio redigido pelo autor à obra de Violante (1984) “O Dilema do Decente Malandro”, de grande impacto na discussão sobre a institucionalização de adolescentes “infratores” no Brasil no contexto do Código de Menores, legislação anterior ao Estatuto da Criança e do Adolescente, Saviani questiona o emprego do adjetivo “educacional” a estas instituições. Para o autor, naquele contexto, adjetivar de educativo o trato junto aos meninos e meninas institucionalizados na FEBEM cumpria uma função dissimuladora do caráter repressivo institucional.

Assim, pensa-se no caráter estático e dinâmico das práticas e políticas de atendimento nestas três décadas que “separam” os escritos de Saviani (1984) e a atual conjuntura, nas suas mudanças e permanências.

Em trabalho de análise crítica do escopo educativo do Estatuto da Criança e do Adolescente, Saliba (2006) identifica que este, como assinalara Saviani (1984), se relaciona fortemente ao papel de dar nova feição ao controle e ao processo de normalização que caracterizariam mais fortemente as ações desenvolvidas ao longo do processo de execução das medidas socioeducativas.

Contemporaneamente a institucionalização é justificada para a realização do processo socioeducativo, para a reflexão, por parte do adolescente, sobre o ato praticado e acerca de suas relações com tais práticas (IASP, 2006) e, com base nisso, para sua instrumentalização para a construção de um novo projeto de vida apartado deste envolvimento. As contradições entre discursos e práticas neste processo constituíram força motriz para a continuidade do desenvolvimento formativo e realização de pesquisa que pudesse dar conta deste universo resultando na presente dissertação.

Desenvolver pesquisa neste universo temático relacionado aos tratos com adolescentes a quem se atribui autoria de ato infracional em um Programa de Pós Graduação da área da educação se relaciona ainda com uma percepção sobre o conjunto de produtos acadêmico-científicos no contexto nacional. Mesmo reconhecendo a ampliação de pesquisas e publicações a respeito dos direitos infantojuvenis, das medidas socioeducativas e quanto ao adolescente em conflito com a lei, constata-se predominância destas produções nas áreas do Serviço Social, Psicologia e Direito e a escassez de reflexões desenvolvidas nos Programas de Educação.

Inicialmente, o movimento de pesquisa se assentava no questionamento em torno ao conceito de educação implícito na legislação brasileira, especificamente no ECA, quanto à responsabilização de adolescentes pela prática infracional por meio da aplicação de medidas socioeducativas. A partir desta, outras questões se interpunham: as medidas socioeducativas podem ser caracterizadas como processos de educação não formal ou de educação social? Quais os fundamentos da educação não formal ou social demandados pelo Estado brasileiro na elaboração do texto legal e na formulação de políticas públicas destinadas à execução das medidas socioeducativas? E finalmente:

quais interesses de classe² estão presentes nas formulações estatais para o enfrentamento à expressão da questão social manifestada por meio da prática infracional protagonizada por adolescentes?

Todavia no processo de realização deste trabalho muitas das questões que foram levantadas num primeiro momento, de forma progressiva foram alteradas, algumas resolvidas, outras perderam significação. Restaram-nos as inquietações advindas da percepção das contradições entre legislação, normativas e diretrizes para o atendimento socioeducativo e sua realização. Os novos questionamentos foram provocados pelos limites capturados a partir das diversas trajetórias de vida e morte de adolescentes inseridos no SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. São as condições concretas de vida dos meninos que nos indicam de um lado as limitações da tessitura e implementação das políticas públicas e as limitações da realização prática de tais diretrizes, e por outro lado, como faces de uma mesma moeda, brechas por meio das quais é possível a constituição de intervenções que alterem as trajetórias de vida e morte dos adolescentes responsabilizados pelo sistema de justiça juvenil. Interstícios em que reconhecemos as possibilidades de intervenção dos profissionais que compõem o SINASE e que conceituamos como educadores e educadoras sociais. As relações contraditórias, tensões entre público e privado³ e seus enfrentamentos por meio da política do SINASE constituem nosso objeto de pesquisa.

² Cabe-nos destacar que, inicialmente, o encarceramento e a privação de liberdade, ligados ao advento do modo de produção capitalista, objetivava a adaptação de camponeses ao trabalho fabril moderno, sendo este seu real caráter reeducativo. Os processos disciplinares e normalizantes disponibilizados nas instituições totais, como o cárcere, visava a incorporação de trabalhadores úteis ao sistema produtivo (KILDUFF, 2010).

³ Compreende-se neste contexto por público aquilo que se relaciona com o espaço social, ao interesse comum, ao que é regulado por um código de posturas (positivado ou não) que visa determinar o padrão das relações sociais e comunitárias. Assim, entende-se aqui por privado, aquilo que, contrariamente ao público, se refere aos entendimentos, credos, posturas individuais, íntimos, que regulam a atuação do indivíduo, seus pensamentos, sentimentos e sua atuação em seu espaço privado, ou seja, naquelas relações que estão apenas sob seu controle e que escapam do código de posturas (positivado ou não) que delimita a atuação dos indivíduos no espaço público. Assim, esta relação entre público e privado neste trabalho, não se relaciona com a perspectiva econômica ou comercial, mas sim com a fronteira cada vez mais tênue e confusa entre social e pessoal, sobretudo quando os indivíduos são convocados a atuar no espaço público, tal qual os/as educadores/as sociais e demais profissionais que atuam no SINASE, que, em sua atuação, devem garantir o atendimento preconizado pela legislação pertinente e não agir de acordo com suas convicções privadas, pessoais.

Sales (2007) em discussão a respeito da (in)visibilidade de adolescentes infratores, tratando mais especificamente da temática da desigualdade e da cultura da violência no contexto nacional, tece uma análise histórica em que destaca as relações entre público e privado na dinâmica social e política brasileiras⁴.

Considerando sob esta perspectiva o trabalho de execução das medidas socioeducativas e pretendendo nos cercar dos conhecimentos produzidos a respeito desta temática nos programas de pós graduação brasileiros, procedemos um levantamento de dados que compõem seu “estado da arte” (anexo).

Analisando o conjunto da produção acadêmico-científica envolvendo a temática dos adolescentes responsabilizados pelo sistema de justiça juvenil brasileiro por meio de consultas realizadas ao banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES⁵ foram encontrados inicialmente 1.358 trabalhos a partir de 6 descritores: SINASE, medidas socioeducativas, institucionalização de adolescentes, internação, execução de medidas e adolescentes em conflito com a lei, que cotejados resultam em **222** trabalhos defendidos nos anos de 2011 e 2012, únicos disponíveis no banco.

Buscando aproximação mais pormenorizada quanto às produções oriundas dos Programas de Educação, 3 Teses de Doutorado e 33 Dissertações de Mestrado, nota-se predominância nas pesquisas que problematizam a educação escolar no cumprimento da medida socioeducativa ou a relação dos adolescentes do SINASE com o espaço escolar. Das três teses defendidas duas contemplam a discussão já apontada e a terceira trata do impacto produzido pela experiência de institucionalização e do processo educativo realizado no cumprimento das medidas socioeducativas na trajetória de vida destes adolescentes.

⁴ Tratando do papel desempenhado pela Igreja Católica desde o período colonial, destacando a não reprovação da prática da escravização, Sales afirma que: “Esse é um dado crucial, pois, para a análise da relação entre público e privado, principalmente entre Estado e sociedade civil na área dos direitos da criança e do adolescente e dos demais direitos sociais. [...] Em outras palavras, a atuação da Igreja Católica engendrou sulcos profundos na dinâmica social e política do país, e imprimiu, e em certa medida continua a imprimir, contornos à sociedade civil, misturando público e privado. Combinada a elementos confessionais, constituiu-se, assim, uma cultura política no terreno da ação social privada, dotada de forte personalização, valorização do altruísmo, da abnegação e da caridade – elementos que recambiados ao mundo da política podem servir aos propósitos do clientelismo, a jogos fisiológicos e a manipulações políticas” (SALES, 2007, p. 53-54).

⁵ Levantamento de dados realizado entre em 28/06/2014 e 03/07/2014.

Frente ao conjunto da produção na área da educação reconhece-se ainda a necessidade de realização de investigações que focalizem o trabalho educativo presente na execução de medidas socioeducativas nas entidades de atendimento que são parte constitutiva do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo direcionado pela Política de Socioeducação. Compreende-se que as análises nesta área devem por um lado focalizar em especial a medida de internação em estabelecimento educacional por tratar-se tanto da medida mais gravosa prevista legalmente que implica privação de liberdade, quanto pela escassez de produções a respeito de sua execução, inclusive pelas dificuldades impostas pelos entes responsáveis por sua gestão à autorização de pesquisas no interior dos “estabelecimentos educacionais”. Por outro lado, é o comprometimento com estes adolescentes e jovem-adultos⁶ por ora inseridos no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo que pauta a urgência de pesquisas que possibilitem o desvelamento das distâncias percebidas entre discursos e práticas em seu atendimento contribuindo para a identificação de fatores que concorrem para o estabelecimento destas distâncias e assim, favorecendo a constituição de outros processos que, nos marcos determinados pela atual conjuntura, possibilitem maiores aproximações entre estes distintos campos.

Nosso trabalho pretende submeter à análise a atual constituição do SINASE a partir da reflexão sobre os sujeitos de direitos submetidos a seu cumprimento no sistema paranaense. Nesta perspectiva, a pesquisa envolve a crítica do projeto educativo contido no Estatuto da Criança e do Adolescente para a execução de medidas socioeducativas. O trabalho pretende ainda analisar em que medida políticas e práticas do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativa garantem a (re)instituição de direitos aos/as adolescentes responsabilizados/as pelo sistema de justiça juvenil, favorecem a interrupção de sua trajetória infracional e sua reinserção social, educacional, cultural e profissional tal qual preconizam suas diretrizes.

Para tanto, apresentamos ao fim desta aproximação introdutória, 4 seções. A primeira destinada à exposição dos itinerários teórico-metodológicos e das

⁶ Souza Neto; Silva; Moura, referem-se nesta categoria “[...] à pessoa entre 18 e 21 anos incompletos, exclusivamente no caso desta pessoa estar *sub júdice*” ou seja, tendo praticado ato infracional ainda na adolescência e tendo de cumprir alguma medida socioeducativa mesmo após a maioridade (2009, p. 12).

técnicas de pesquisa empregadas para a construção de nosso trabalho. Nele é possível conhecer a trajetória investigativa que nos aproximou desta área, bem como as escolhas que procedemos dos instrumentos de navegação que nos acompanhariam na jornada. Na segunda seção, dedicamo-nos a apresentar as trajetórias de vida e desenvolvimento de 4 adolescentes responsabilizados pelo sistema de justiça juvenil e privados de liberdade em um Centro de Socioeducação paranaense para cumprimento da medida socioeducativa de internação em estabelecimento educacional⁷. Suas histórias anteriores à institucionalização, àquelas relativas a este período e as posteriores ao evento de privação de liberdade são desdobradas nas duas seções finais, sendo a terceira dedicada à exposição e análises apreendidas de suas diferentes trajetórias, mas que se constituem em elemento de aproximação e similitude, e a quarta destinada à análise das categorias extraídas das histórias destes adolescentes e que estão relacionadas às questões institucionais da execução da medida socioeducativa de internação, focalizando assim discursos e práticas na constituição do SINASE. Por fim são apresentadas análises conclusivas a que chegamos.

⁷ Cabe-nos esclarecer que os relatos que compõem a terceira seção deste trabalho e que expõem dados relativos à trajetória de desenvolvimento de adolescentes sancionados com medida socioeducativa em função da comprovação da prática de ato(s) infracional(is) apresenta informações situadas no intervalo temporal da produção do trabalho. Assim, não foram promovidas atualizações após a qualificação do trabalho ocorrida em setembro de 2014, sendo as últimas informações dos meninos correspondentes ao mês de agosto do referido ano.

2. FARÓIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E TÉCNICAS INVESTIGATIVAS

Neste capítulo desvelam-se perspectivas teóricas que se constituem como fundamentos deste trabalho e que nos conduziram à construção de técnicas de pesquisa que nos permitissem maior aproximação de nosso objeto de estudo.

Assim, a apresentação se divide em dois momentos: um primeiro destinado a tratarmos das mediações realizadas no plano teórico para nos acercarmos das discussões que perpassam a execução de medidas socioeducativas no contexto brasileiro, fundamentalmente a internação em estabelecimento educacional. Em um segundo movimento, procedemos a exposição das técnicas investigativas que, em respeito às nossas posições teórico-metodológicas, nos pareceram mais adequadas na busca de realizar a investigação a que nos propomos.

2.1. Navegações teórico-metodológicas

Amparadas pelo referencial teórico da educação social, reconhecemos a partir desta perspectiva as intervenções implicadas no processo de execução das medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente. De tal forma, navegar em meio às trajetórias de vida dos adolescentes submetidos ao cumprimento destes processos de responsabilização e à política de atendimento a eles direcionada, requer o manejo de instrumentos que favoreçam a captura das relações e tensões aí localizadas.

A metáfora da navegação, como ciência/arte/prática/tecnologia que permite arquitetar e realizar o transporte de um destino a outro, apreendida na construção de Núñez (1999) a respeito da educação social, nos foi incorporada como justa representação de nossa trajetória no campo da educação que extrapola ou supera o ambiente e as relações escolares. Isto pela apreensão da principal atividade da navegação ser justamente a busca pela determinação de uma posição atual do navegador como possibilidade de traçar relações com a posição desejada, a ser ainda percorrida. Esta imagem nos remete a trajetória realizada na procura pela ampliação de nossa compreensão sobre o fenômeno educativo.

A navegação pelos mares e marés do acompanhamento de adolescentes institucionalizados para o cumprimento de medidas socioeducativas, sobretudo exercendo a função de Pedagoga e de tal forma tendo responsabilidade técnica na elaboração e implementação de intervenções que tornem esta experiência educativa, nos lançou num processo de busca. Tal como o navegador que parte em expedição, pretendíamos explorar, pesquisar a região onde se localizava o caráter pedagógico das medidas socioeducativas preconizado na legislação brasileira.

Nossas primeiras incursões foram mediadas por Antônio Carlos Gomes da Costa, pedagogo de grande vulto na *Socioeducação* brasileira por sua trajetória de luta em favor do reconhecimento dos direitos de crianças e adolescentes e pela sua garantia, pelo histórico de atuação na construção de propostas alternativas no trabalho com adolescentes na FEBEM mineira e posteriormente com a atuação como consultor e coordenador técnico de importantes diretrizes para o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

Por socioeducação é possível compreender, conforme o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, a política pública específica que, formalmente, estaria direcionada à reparação de uma dívida histórica que Estado e sociedade brasileiros possuem frente aos meninos e meninas que por ora se encontram em cumprimento de medida socioeducativa. Isto pela compreensão de que esta população infantojuvenil é composta por sujeitos que prioritariamente são destinatários da/s violência/s e violações de direitos. Desta forma, a política de socioeducação teria por compromisso a “[...] edificação de uma sociedade justa que zela por seus adolescentes” (BRASIL, 2013, p. 8). Para além desta definição política do termo socioeducação, é possível compreendê-lo como o conceito empregado nacionalmente no debate acerca do escopo educativo do Estatuto da Criança e do Adolescente, consubstanciado nas medidas socioeducativas. Assim, a socioeducação figura como espécie de ramo da educação social que trata mais especificamente da intervenção junto a adolescentes em conflito com a lei.

Em Costa (1994, 2001a, 2001b, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2006e, 2009) tomamos posse de uma percepção sobre o adolescente em conflito com a lei e mais do que isso, sobre uma concepção do papel das intervenções junto aos mesmos, por meio da construção de vínculos que promoveriam a mediação

necessária para a realização da natureza da medida, que Costa compreende como uma “reação punitiva da sociedade ao delito cometido pelo adolescente” a qual deve “contribuir para o seu desenvolvimento como pessoa e como cidadão” (2009, p. 200).

Costa (2001b) narra em sua “Aventura Pedagógica” trajetórias na constituição de uma ação educativa por meio da qual o/a adolescente seja instrumentalizado a partir de habilidades e competências pessoais, relacionais, cognitivas e produtivas que o permitam inserir-se socialmente de forma mais adequada. A nossa aventura pedagógica, a partir dos pressupostos apreendidos na compreensão das obras de Costa, precisava de novo instrumental. Era preciso, como na navegação, definir a posição em que nos encontrávamos e que julgávamos ainda imprecisa para delimitar caminhos futuros. Embora o horizonte se mantivesse inalterado, se impunha a inclusão de novos destinos sem os quais não poderíamos ancorar no caráter pedagógico das medidas socioeducativas preconizado na legislação brasileira.

Muito embora em Costa tenhamos nos acercado minimamente às discussões teóricas sobre os/as adolescentes envolvidos com práticas infracionais, urgia ainda a necessidade de maior compreensão quanto às contradições que suas trajetórias de vida nos impunham no plano real. Isto porque, na prática de atendimento aos adolescentes nos mobilizava fortemente a desigualdade de seu acesso a bens comuns, a não garantia de direitos fundamentais que ampliava ou mesmo perpetuava suas múltiplas vulnerabilidades, situação significativamente díspar da realidade de adolescentes que possuem pleno acesso. Impressionava-nos a falta de garantia do “direito a ser educado usufruindo de tudo o que já se conseguiu construir como dignidade humana” (DIAS, 2011, p. 243) para a quase totalidade dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e no pleno acesso para outros, na existência e perpetuação de “jovens com futuro garantido” e “jovens de vida incerta” (CARRANO, 2013, p.18).

Neste sentido Paiva destaca ao introduzir debate sobre jovens autores de ato(s) infracional(is), que estes

[...] são jovens confrontados com um mercado de trabalho cada vez mais restrito, com um sistema de educação que não mais

assegura emprego, ascensão social e renda, com um crescente apelo ao consumo e ao acesso a bens cada vez mais fortemente indicadores de *status*, com um sistema social cada vez mais polarizado. Os jovens de periferias urbanas atravessadas por uma pesada exclusão na inclusão mais ampla deixam ver que a violência potencial não tem necessariamente relação com a fome ou o frio, ou seja, com carências primárias às quais ela foi por muito tempo associada. Está perto da pobreza, mas longe da miséria; deriva da necessidade de reconhecimento pessoal e social, dos apelos da sociedade de consumo, da consciência (e da eventual experiência) das menores possibilidades de entrar e manter-se no mercado de trabalho, da expectativa da gangorra social e da desproteção social crescente e ameaçadora, dos preconceitos a serem enfrentados, e *last but not least*, de energias físicas e psíquicas não utilizadas (PAIVA, 2007a, p. 9).

Ancorando-nos mesmo que provisoriamente nesta percepção sobre o/a adolescente que de alguma forma se envolve na prática infracional, definimos a necessidade de estabelecer nova rota que nos conduzisse ao território da construção do que hoje se encontra positivado enquanto direito para crianças e adolescentes e que contempla este conjunto de meninos e meninas que aqui, mais nos mobiliza.

Saliba (2006) assegura que, diferentemente do que, num primeiro olhar poderia ser compreendido enquanto avanço do processo civilizatório, o lugar que a criança passa a ocupar socialmente a partir do final do século XVII é reflexo da mutação da estrutura social na qual uma nova exigência da sociedade foi expressa pela constituição de novas categorias, dentre as quais criança e infância. Para o autor, o interesse pela criança advém da determinação do período histórico onde, pela proliferação de tecnologias políticas que contam com investimentos de todo o corpo social, surge a necessidade de controle social.

Pode-se reconhecer como característica do século XX o controle e, ocupando lugar privilegiado nesta prática, a infância que se torna ainda alvo da estratégia disciplinar que marca o aperfeiçoamento institucional na transição do suplício ao controle. Esta estratégia de controle da infância pretende, a partir da criança, atingir a família e o cidadão (SALIBA, 2006).

A nova estrutura da sociedade industrial exige, a partir desse momento, a conservação das crianças e o gerenciamento de sua vida. É nesse contexto que os cuidados e a preservação das crianças se tornam uma obrigação social. De uma posição secundária em relação ao mundo dos adultos, a criança foi

gradativamente separada e elevada à condição de figura central no interior da família, necessitando de espaço próprio e cuidados especiais. Em torno dessa demanda surgem novos saberes, tais como a pediatria, a pedagogia e a psicologia. Na constituição da família nuclear moderna, higiênica e privatista, a redefinição do Estatuto da Criança desempenhou um papel fundamental (SALIBA, 2006, p. 37-38).

Em pesquisa a respeito do suposto caráter educativo do ECA, Saliba (2006) recupera que no contexto latino-americano a Lei Agote promulgada pela Argentina em 1919 é a primeira legislação específica infantojuvenil. Até este momento os países da América Latina diferenciavam o tratamento dado como resposta às infrações de menores de 18 anos atenuando em 1/3 sua pena. Com base na experiência argentina propagou-se neste território a discussão e promulgação de legislações menoristas. Assim, todas as legislações menoristas latino-americanas se inserem num determinado contexto histórico dos países deste continente permeado pelo processo de urbanização, pelas mudanças políticas e, em países específicos, de industrialização, contexto em que ordem e controle social passam a se constituir como imperativos (SALIBA, 2006).

Rizzini (2009a) em discussão a respeito da transição entre o Pátrio Poder e o Pátrio Dever na qual aborda o histórico da legislação brasileira direcionada à infância contribui para a compreensão sobre o processo subsumido nesta construção social sobre a criança, suas especificidades e quanto aos tratos que passam a ser necessários na relação social com ela. A autora afirma que na análise a respeito da criança o aspecto geracional se impõe, sendo que por meio da compreensão sobre a atenção direcionada à criança apreendem-se ainda aspectos significativos quanto a trajetória nacional. Desta forma, o estudo sobre a infância “é também uma história de gerações e de atribuição de responsabilidades” (p. 98). Rizzini aborda complementarmente que os questionamentos que visam elucidar o lugar da infância e as responsabilidades para com ela

[...] definem uma certa criança, cuja infância é classificada de acordo com sua origem familiar e sua “herança” social. Assim, os bem nascidos podiam ser crianças e viver sua infância; os demais estavam sujeitos ao aparato jurídico-assistencial destinado a educá-los ou corrigi-los, vistos como “menores abandonados ou delinquentes” (RIZZINI, 2009a, p. 98).

Na transição entre o período imperial e o republicano no Brasil, os juristas passaram a se posicionar quanto à necessidade de se criar legislação especialmente direcionada aos menores de idade. Concorreram para a mobilização de médicos e juristas em torno à causa da infância as transformações sociais pelas quais a sociedade brasileira atravessava, como a alteração do regime político e a mobilização internacional para reforma do tratamento penal. Rizzini destaca que o envolvimento de médicos e juristas nesta causa e na produção de conhecimentos a ela associada, longe de ser casual, indica o reconhecimento da importância que a infância adquire para concretização do ideal de nação civilizada que as elites intelectualizadas e dirigentes do país almejavam (RIZZINI, 2009a).

Assim, o final do século XIX traz novas perspectivas para a trajetória da legislação infantojuvenil brasileira. Pode-se considerar que advinha naquele contexto uma “outra criança” que, por ora, era qualificada como “magno problema”. O novo entendimento da infância era perpassado pelo recente “fim” do processo de escravização e pela Proclamação da República. O jurista Evaristo de Moraes contribuiu na ilustração quanto a este momento:

Entre os Phenomenos mais apavorantes dos nossos tempos d'agora, derivando por uma parte da dissolução familiar vigente e por outro lado oriundo da crise econômica que assignala a transformação do regimen capitalístico – o abandono da infância aparece a moralistas, sociólogos e a criminologos como digno de toda a atenção, pelas relações directas que tem com a criminalidade urbana (MORAES, 1900, p. 7 apud RIZZINI, 2009a, p. 108).

Rizzini aponta que a ênfase dos discursos destes intelectuais se relacionava a uma incondicional defesa da criança numa primeira análise, porém, atendo-se mais pormenorizadamente em seu conteúdo, tal defesa se direcionava complementar e até contraditoriamente à defesa da sociedade contra essa criança, pela manutenção da “ordem pública” que poderia ser ameaçada por ela.

Paiva, jurista influente à época, justificava a urgência de uma reforma na justiça brasileira pela incontestante ampliação da criminalidade infantil. Tratava-se de perspectiva de incorporação dos saberes científicos sociológicos, antropológico-criminais, psicológicos e psiquiátricos “para se levar em conta os vários fatores

que exerciam influência sobre um indivíduo que cometia um crime” (RIZZINI, 2009a, p. 110).

Paiva bem como demais membros da intelectualidade nacional da época, segundo análise de Rizzini (2009a), havia sido influenciado pelo ideário positivista passando a defender a necessidade de transição na perspectiva da ação social destinada aos “menores”. Tratar-se-ia de uma mudança da beneficência espontânea para o que nomeava por filantropia sistematizada que consistia na combinação da assistência ou do trabalho social com a perspectiva educacional.

A infância foi nitidamente “judicializada” neste período. Decorre daí a popularização da categoria jurídica “menor”, comumente empregada nos debates da época. O termo “menor”, para designar a criança abandonada, desvalida, delinquente, viciosa, entre outras, foi naturalmente incorporado na linguagem, para além de círculo jurídico (RIZZINI, 2009a, p. 113).

Durante o século XX esse processo de construção dos direitos infantojuvenis no plano internacional tem como marco inicial a aprovação da Declaração de Genebra. Aprovada em 1924, na Quinta Assembleia da Sociedade das Nações, a Declaração resulta da proposta de uma organização internacional de defesa dos direitos da criança – “Save the Children”, que em 1923 redigira documento composto por cinco pontos, nos quais se reconheciam os princípios básicos da Proteção à Infância. A aprovação da declaração convertia tais princípios em diretrizes das condutas relacionadas à infância por parte dos países membros da então Sociedade das Nações, extinta em 1945 com a fundação da Organização das Nações Unidas – ONU (COSTA, 2006a).

Encerrada a II Guerra Mundial, foi aprovada pela ONU uma Declaração que ampliava sensivelmente os direitos previstos no documento de Genebra e, em 1959, sucedeu-se a aprovação da Declaração Universal dos Direitos da Criança no âmbito da Assembleia Geral da Organização. A nova normativa apresentava um aumento significativo do elenco dos direitos aplicáveis à população infantil, contendo dez princípios.

Posteriormente, compreendendo uma Convenção como instrumento jurídico mais potente que uma Declaração, o governo polonês apresentou à comunidade internacional uma proposta de Convenção Internacional relativa aos Direitos infantis. Assim, a partir de 1978, teve início um processo de intensa

discussão internacional da proposição polonesa, que culminaria na aprovação por unanimidade do texto “Convenção Internacional dos Direitos da Criança” pela Assembleia Geral da ONU em novembro de 1989. O Estado brasileiro, signatário desta Convenção, aprovou em julho de 1990 a Lei 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA.

Destaca-se que, embora coadune com um processo internacional de discussão e reconhecimento dos direitos infantojuvenis, a aprovação do ECA pelo Estado brasileiro resulta de intensa mobilização social contrária à *política nacional de bem-estar do menor*. Em carta apresentada ao Senado Federal e à Câmara de Deputados em 1989, encaminhando os Projetos de Lei do Estatuto, recupera-se a afirmação:

O novo paradigma jurídico e de atendimento de direitos representado pelo presente projeto de Estatuto não nasceu exclusivamente da vontade e da competência, ainda que bem-intencionada, de um seletivo grupo de minoristas. Ao contrário, tem suas fontes em longínquos, sucessivos e permanentes esforços de mudanças em favor da criança e do jovem sistematicamente sufocados pelas concepções e práticas sustentadoras de um panorama legal e de um ordenamento institucional que transformaram os seus destinatários em *objetos de medidas judiciais* – e não em sujeitos de direitos –, rotulando-os por uma conceitualização estigmatizante que em lugar de propiciar o “bem-estar” dos marginalizados perseguia de fato, e sistematicamente, “a segurança e o desenvolvimento” das estruturas marginalizadoras (RIVERA; COSTA, 1994, p. 11).

A situação à que se contrapõe o estatuto encontra fundamento na doutrina da situação irregular, juridicamente respaldada pelo Código de Menores, instituído em 1979, por meio da Lei 6.697. Este código, dispondo da assistência, proteção e vigilância dos menores de 18 anos, direcionava-se exclusivamente aos que se encontravam em situação irregular⁸.

⁸ Nos marcos do Código de Menores de 1979, considerava-se em situação irregular o *Menor*: “I) privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de: falta, ação ou omissão dos pais ou responsável; 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: encontrar-se de modo habitual em ambiente contrário aos bons costumes; 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” (VIOLANTE, 1984, p. 17).

[...] Essa doutrina tem como principais características: a divisão da categoria infância em criança-adolescente e menores, sendo os menores entendidos como os excluídos da escola, de saúde e da família; a criminalização da pobreza, tendo como consequência as internações, como privações de liberdade, pelo motivo de carência de recursos materiais e financeiros, não observância dos princípios básicos do direito e até mesmo constitucionais; tendência a patologizar as situações de natureza estrutural e econômicas; extrema centralização de poder na figura do “juiz de menores”, possibilitando um poder discricional; considerar a infância como objeto de proteção (SALIBA, 2006, p. 24).

Graciani (2009), mapeando a construção histórica dos direitos infantojuvenis e a consequente formulação de políticas públicas direcionadas a este público por parte do Estado, indica que no período colonial as intervenções com crianças se restringiam ao trabalho catequético da Companhia de Jesus realizado nas “Casas dos Muchachos”. Esta ação, desenvolvida sobretudo junto aos órfãos, pretendia o ensino da leitura, escrita e a evangelização – a aprendizagem de bons costumes. A autora destaca que do período colonial ao republicano a principal política de atendimento as crianças e adolescentes pobres, rejeitadas ou órfãs foi a “Roda dos Expostos”, posterior à ação jesuítica, mas ainda relacionada às ações/intervenções da Igreja Católica por meio das “Santas Casas de Misericórdia”. Esta política de atendimento fora fortalecida e perpetuada a partir das leis que formalmente aboliram a escravização, sobretudo pela Lei do Ventre Livre.

Compondo breve resumo acerca do histórico do tratamento dispensado pelo Estado brasileiro ao que denomina *questão do menor*, Costa afirma que

Durante todo o período colonial e ao longo do Primeiro e Segundo Impérios, não tivemos no País instituição pública que atendesse à chamada infância desvalida. Na divisão do trabalho social, essa tarefa, historicamente, coube em primeiro lugar à Igreja. Santas Casas de misericórdia, irmandades, congregações e confrarias formavam o conjunto de obras de benemerência com que, durante os quatro primeiros séculos de nossa evolução histórica, o Brasil enfrentou a chamada “questão do menor” (COSTA, 1994, p. 81).

Há que se destacar que no interior de sociedades que se organizam a partir do modo de produção capitalista, apesar de neste sistema a produção ser coletiva, a apropriação ocorre individualmente, implicando grandes diferenças socioeconômicas que irão influenciar outros processos de diferenciação e

desigualdade entre as pessoas. O gozo de conquistas ou o acesso a direitos é limitado por estas desigualdades, entre outras. Assim, as conquistas que acompanham toda produção de conhecimentos sobre a infância e adolescência e que permitem avanço teórico-metodológico nos processos educativos direcionados a esta população não se colocam uniformemente ao conjunto de crianças e adolescentes.

[...] O código admitiu também que, em caso de necessidade, fossem recolhidos os menores de 14 anos em casas de correção a critério do juiz, até os 17 anos. Mas as casas de correção só começaram a surgir no fim do século, o que levou essas crianças a ficarem reclusas em prisão comum⁹ (SALIBA, 2006, p. 81).

Priore (1991) afirma que no período colonial permanecia em vivência de rua o conjunto de crianças composto por aquelas vindas de Portugal e que lá já se encontravam nesta condição e em situação de miserabilidade e abandono, que passaram a atuar como trabalhadoras em território nacional, e por aquelas discriminadas em função de sua origem, sendo fruto de arranjos familiares não reconhecidos pela Igreja Católica. Este conjunto de crianças passou a compor a paisagem cotidiana, a rotina, de modo que as práticas de abandono, negligência, desassistência, exploração e violência foram progressivamente mais assimiladas como comuns consideradas “naturais” no trato com a infância pauperizada.

Estas violações são apenas problematizadas quando parte da burguesia nacional constituiu um projeto de modernização do país para inseri-lo em melhor posição na divisão internacional do trabalho. Neste contexto, estas crianças passam a destoar da paisagem que se queria *moderna*, colocando-se para as camadas dirigentes a necessidade de intervenção – sua institucionalização, mantendo-as apartadas do convívio social. Assim, a criação de *instituições totais* para o atendimento especializado destas crianças, à época, concorreria para contenção e suavização de conflitos sociais.

Após nossa breve incursão a respeito da construção histórica dos direitos infantojuvenis e sua relação com os tratos com crianças e adolescentes relacionados a estas perspectivas, nos deparamos com o momento e o movimento de institucionalização dos cuidados direcionados a este grupo. A

⁹ Referência à legislação de 1830 – Código Criminal do Império.

continuidade de nossa navegação adquiria então esta nova e rápida rota. Assim, perseguimos maior compreensão sobre o ambiente da privação de liberdade. Como *bússolas*, Goffman (2005) e Foucault (2005) contribuíram sobremaneira nas discussões a respeito da institucionalização e das técnicas que foram empregadas historicamente na sanção dos sujeitos que se colocavam em oposição às normalizações sociais.

Compreender as instituições totais como “[...] local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada” (GOFFMAN, 2005, p. 11) possibilitou-nos maior entendimento sobre o histórico do atendimento destinado às crianças e adolescentes, principalmente os mais vulnerabilizados, pelo Estado brasileiro por meio das instituições (COSTA, 1994; MÜLLER, 2007; MORELLI; MÜLLER, 2001; GRACIANI, 2009; RIZZINI, 2009a).

Já Foucault (2005) dentre muitas contribuições, nos empresta a luneta para ampliar nossa visão quanto às contradições que questionam os direitos dos *criminosos*¹⁰ e nossas percepções a respeito da punição e sua história contemplando as técnicas de poder, sujeição e normalização empregadas.

No que se refere à lei, a detenção pode ser privação de liberdade. O encarceramento que a realiza sempre comportou um projeto técnico. A passagem dos suplícios, com seus rituais de ostentação, com sua arte misturada à cerimonia do sofrimento, a penas de prisões enterradas em arquiteturas maciças e guardadas pelo segredo das repartições, não é passagem a uma penalidade indiferenciada, abstrata e confusa; é a passagem de uma arte de punir à outra, não menos científica que ela (FOUCAULT, 2005, p. 215).

Compreendendo o contexto nacional em que se consolida a institucionalização de crianças e adolescentes, sobretudo os mais pauperizados e vulnerabilizados, considerando as contribuições de Goffman (2005) e Foucault (2005) para análise deste processo, reconhecemos que este modelo atendia ao anseio local. Impunha-se no início do século XX a necessidade de submeter estes sujeitos – crianças e adolescentes, a um processo de institucionalização, mas que futuramente possibilitasse sua reinserção no convívio social. Assim, reconheceu-

¹⁰ Emprega-se tal terminologia em respeito ao uso realizado por Foucault (2005).

se pelo Estado brasileiro a contribuição da educação social que, conforme Otto (2009), irá combinar assistência social e educação. Podem ser compreendidos a partir desta perspectiva a implantação de institutos disciplinares (RIZZINI, 2009a), as Escolas de Reforma (CARLOS, 2013) e, posteriormente a centralização da Política Nacional do Menor por meio da criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM, em 1964 e a criação das Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor – FEBEM (VIOLANTE, 1984).

Retornando à análise histórica da construção dos direitos e dos tratos com a população infantojuvenil, encontramos a seguinte afirmação de Graciani (2009) analisando o contexto anterior à promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente e a crescente discussão que então se realizava por setores dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada a respeito da situação de vivência de rua das crianças e adolescentes oriundos das camadas mais pauperizadas:

Essas perspectivas sempre foram, desde 1985, acompanhadas de uma discussão de fundo, que era da legislação “Código de Menores”, 1969, que cerceava e impunha uma visão fragmentada e primitiva da infância e da adolescência, e a luta seguia a direção de uma doutrina para proteção à criança e ao adolescente, que, a partir da discussão massiva da sociedade civil, apoiada por alguns juristas renomados, como o Dr. Paulo Afonso Garrido, Dr. Munir Cury, Dr. Antonio Fernando do Amaral, de Blumenau, dentre outros, acabou por compor o artigo nº 227 da Constituição Brasileira de 5 de outubro de 1988 (GRACIANI, 2009, p. 213).

Costa afirma que o Estatuto pode ser compreendido como uma “Constituição da população infanto-juvenil brasileira” por meio do qual se “cria as condições de exigibilidade para os direitos da criança e do adolescente” (2006a, p.28). Para compreendê-lo, procede-se a análise do conteúdo do artigo 227 da Constituição, destacado acima por Graciani (2009), que estabelece:

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 (BRASIL, 1988).

Assim estipula-se um primeiro elenco de direitos que diz respeito à sobrevivência das crianças e adolescentes reconhecendo o direito à vida, à saúde e à alimentação; um segundo grupo que se refere ao desenvolvimento pessoal e social – à educação, cultura, lazer e profissionalização; o terceiro que almeja a garantia da integridade física, psicológica e moral da criança, assegurando sua dignidade, respeito, liberdade e convivência familiar e comunitária; por fim, o artigo elenca situações das quais a população infantojuvenil deve estar protegida – casos como a negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Para que esta proteção se estabeleça são criadas e devem ser empregadas medidas específicas de proteção básica e especial, contidas no Estatuto.

Desta forma, a população infantojuvenil passa a ser reconhecidamente composta por pessoas em condição peculiar de desenvolvimento sendo dotada então de um valor prospectivo que implica na conversão da garantia de seus direitos ao posto de prioridade absoluta (COSTA, 2006a).

Há que se destacar, no entanto as críticas ao projeto educativo representado pelo ECA e consubstanciado nas medidas socioeducativas:

[...] o caráter educativo proposto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, que se expressa por meio de suas medidas socioeducativas, tem por objetivo camuflar e dissimular uma estratégia historicamente elaborada de vigilância e controle coercitivo do comportamento das crianças e adolescentes em conflito com a lei (SALIBA, 2006, p. 19).

Tal concepção repercute na formulação da política social destinada ao atendimento deste segmento populacional e em seu financiamento. Compreende-se a política social, identificando a de execução de medidas socioeducativas neste conjunto, enquanto resultado e processo de complexas relações travadas entre Estado e sociedade na esfera da luta de classes (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

Porém, este contexto de reconhecimento ou mesmo ampliação de direitos formais à população infantojuvenil coincide com um processo mais amplo que incide na tessitura das políticas sociais, o que Carvalho destaca:

Contudo, por ser contemporâneo à década do ajuste neoliberal, poucas foram as efetivações na retaguarda de políticas sociais

propostas pelo Estatuto. A doutrina da proteção integral exigia a concretização de uma infra-estrutura de instituições e de serviços capazes de evitar que a criança e o adolescente ficassem submetidos a situações que pudessem privá-los dos direitos previstos. O momento político e econômico, porém, foi de enxugamento, desqualificação e privatização do aparato estatal, o que dificultou o acesso à saúde, à educação e aos serviços sociais de maneira geral. Nesse período, houve extinção de organizações históricas no trato da infância pobre [...]. Intensificaram-se as terceirizações de serviços públicos e a proliferação de organizações privadas que lançaram mão de recursos do Estado para a execução de políticas para crianças e jovens (CARVALHO, 2009, p. 65-66).

A partir desta percepção de Carvalho, compreendemos necessária nova alteração em nossa carta de navegação, tendo como foco a aproximação da discussão a respeito das alterações na tessitura das políticas sociais, sobretudo a partir da década de 1990, simultânea a mudança na legislação infantojuvenil no contexto nacional.

Assim, cabe destacar que o capitalismo no período final do século XIX sofreu significativas alterações. Segundo Behring e Boschetti (2011, p. 56), este é um período marcado profundamente pelo predomínio do liberalismo e seu principal sustentáculo, para as autoras, “o princípio do trabalho como mercadoria e sua regulação pelo livre mercado”. De acordo com Oliveira (1997) nesse novo contexto do modo de produção capitalista, o neoliberalismo, como princípio adotado pode ser entendido como “novo modelo ideológico” que passa a privilegiar as relações de mercado enquanto reguladoras da vida social, política e econômica. Shiroma, Moraes e Evangelista (2000) ponderam que neste período são formuladas políticas que foram fortalecidas e definidas a partir das reformas implantadas nos diferentes países, sob influência de diretrizes e orientações dos organismos internacionais. Estas novas políticas adotam por foco os segmentos mais vulnerabilizados da população, entre os quais se encontram crianças e adolescentes. Desta forma, a pobreza e a exclusão vêm a ser focalizadas por essas políticas, mesmo que fragmentadamente, sendo que, as estratégias adotadas para o enfrentamento à questão social¹¹ no Brasil muito pouco incidem

¹¹ Compartilhamos da conceituação de Netto para questão social segundo a qual ela é “[...] o conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos que o surgimento da classe operária impôs no curso da constituição da sociedade capitalista”. O autor ainda complementa que “a ‘questão social’ está fundamentalmente vinculada ao conflito entre o capital e o trabalho” (CERQUEIRA FILHO apud NETTO, 2006, p. 17).

de fato nesta problemática. Ao contrário disso a forma adotada parece promover a naturalização dos problemas sociais.

Conforme Hofling (2001) entendemos as políticas sociais como “[...] ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (p. 31). A autora reconhece como raízes de tais políticas os movimentos populares do século XIX que se organizavam a partir dos conflitos na relação capital-trabalho.

Frigotto e Ciavatta destacam que

As últimas décadas do século XX e o início do século XXI vêm marcados por profundas mudanças no campo econômico, sociocultural, ético-político, ideológico e teórico. [...] Essas mudanças se explicitam por uma tríplice crise: do sistema capital, ético-política e teórica (2003, p. 94).

A crise do capital mencionada pelos autores advém da impossibilidade de manutenção das taxas históricas de lucro e exploração que implica na construção de um novo ciclo de acumulação proveniente não mais da produção social, mas da especulação financeira restrita a grandes grupos econômicos e corporações transnacionais. Assim estes passam a concentrar riqueza, ciência e tecnologia de forma avassaladora e sem precedentes.

Compreende-se a crise ético-política como a produção de um conjunto de noções que almejam a afirmação do advento de um tempo de pensamento único, de soluções únicas à crise no plano supraestrutural e ideológico.

Destacam-se as noções de globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade etc., cuja função é a de justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 94).

A partir de então, forjando a análise de que as políticas do Estado de bem estar social e ainda as experiências do socialismo real seriam responsáveis pela crise do sistema capital, seus intelectuais orgânicos iriam formular a retomada dos

mecanismos de mercado. Pode-se compreender o *Consenso de Washington*¹² como expressão melhor acabada neste “novo” entendimento. Frigotto e Ciavatta (2003) recuperam o entendimento de Mézaros que, analisando esta conjuntura define-a “[...] como o fim da capacidade civilizatória do capital” que, desde então “para manter as taxas históricas de exploração [...] tem que destruir um a um, os direitos conquistados no contexto das políticas do Estado de bem-estar social” (MÉSZAROS, 2002 apud FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 96).

O campo das pesquisas e discussões quanto à construção e implementação de políticas públicas das quais a política social de atenção à garantia dos direitos infantojuvenis faz parte tem se lançado a caracterizar os processos de construção política a partir de 1990 como pertencentes a este movimento macroestrutural orientado por uma agenda globalmente estruturada e fundamentada pela perspectiva neoliberal.

Desta forma, tece-se a crítica quanto a não implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente em sua completude devido justamente a este processo de retirada do Estado quanto à garantia dos direitos fundamentais por meio das políticas sociais universais.

Todavia, em nossa percepção, analisar os impactos que as reformas alinhadas com o ideário neoliberal trouxeram para os tratos com a população infantojuvenil brasileira a partir da sanção do ECA é um movimento que se depara com significativas contradições como as que expomos a seguir:

- A universalização do direito à educação, em sua porção escolarizada ocorreu na década de 1990 por meio da expansão da oferta pública, encontrando-se em curso a organização do Sistema Nacional de Educação;
- A constituição do Sistema Único de Saúde, que ampliou o acesso a este direito também foi concretizada nesta década e impactou na superação de índices de mortalidade infantil e na erradicação de doenças que comprometiam o desenvolvimento de crianças e adolescentes;

¹² Este documento, para Frigotto e Ciavatta “balizou a doutrina do neoliberalismo ou neoconservadorismo que viria a orientar as reformas sociais nos anos de 1990” (2003, p. 95). Neste contexto emerge, dotada ideologicamente de positividade, a noção de globalização, estando colocada contrariamente à perspectiva internacionalista característica do socialismo, favorecendo o que se pode nomear por mundialização do capital.

- A criação do Sistema Único de Assistência Social e a implantação dos equipamentos desta política, os CRAS e CREAS, para proteção social básica e de média e alta complexidade se insere no período neoliberal;

- A própria constituição da política de socioeducação e construção de um Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, mais recente que a organização dos sistemas de saúde e assistência, se insere ainda no contexto político do neoliberalismo e, propõe justamente a ampliação da proteção social aos adolescentes autores de ato infracional por meio da articulação com as demais políticas setoriais.

Assim, embora a sanção do ECA coincida com este movimento macroestrutural direcionado a partir de uma agenda globalmente estruturada e orientada pela perspectiva neoliberal, ela implicou ampliação da garantia de direitos para crianças e adolescentes na medida em que se inseriu no movimento de universalização das políticas sociais no contexto nacional. Rompe-se em certa medida com a característica do contexto nacional no início do século XX destacada por Morelli (2011)

No Brasil, mesmo com a expansão urbana nas principais cidades, a infância não possui um histórico de medidas governamentais efetivas, apesar de encontrarmos muitos discursos em defesa de ações voltadas à sua proteção e desenvolvimento (MORELLI, 1996). Os estudos das políticas de saúde (IYDA, 1994; RIBEIRO, 1993) e da educação, por exemplo, demonstram a predominância da iniciativa privada na oferta desses serviços. As ações desenvolvidas pelas entidades assistenciais eram significativas, pois permitiam que filhos de famílias pobres pudessem ter atendimento médico e educação gratuitos, de forma caritativa, o que, afinal, já em meados do século passado era defendido como um direito (MORELLI, 2011, p. 2).

Nossas trajetórias procuraram destinos que nos permitissem maior compreensão quanto aos processos educativos subsumidos ao cumprimento de medidas socioeducativas. Assim, os conhecimentos sobre o processo histórico de construção dos direitos infantojuvenis bem como os tratos com esta população a eles relacionados, sobre os processos de institucionalização, seus efeitos e finalidades, sobre a tessitura das políticas sociais que influenciam o nível e a forma da proteção ou da desproteção destes sujeitos e as garantias de seus direitos, se justificam como movimento necessário ao melhor entendimento sobre

o fenômeno educativo que ocorre nestas instituições executoras de medidas socioeducativas.

De acordo com Saviani (1991) compreendemos o trabalho educativo como o ato de produção, direta e intencional da humanidade produzida histórica e coletivamente em cada indivíduo singular. Portanto, o objeto da educação diz respeito a, de um lado, identificar elementos culturais imprescindíveis à humanização dos novos indivíduos e, de outro lado, simultaneamente, descobrir formas mais adequadas para fazê-lo.

Concordando com a conceituação de Saviani a respeito do trabalho educativo e de seu objeto, aproximamo-nos ainda da perspectiva freireana que entende a educação como

[...] experiência especificamente humana, [...] uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (FREIRE, 1996, p. 38).

No Brasil, em especial na Pedagogia, se discute fundamentalmente as práticas educativas nos espaços não escolares, de que são exemplos os Centros de Socioeducação paranaenses, sob o conceito de educação não formal “um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania” (GOHN, 2010, p. 33).

Gohn complementarmente afirma que ela

[...] designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais (2010, p. 33).

Para formulação e exposição deste conceito que expõe inicialmente como aquela educação que se aprende na vida, via processos de compartilhamento de experiências, em espaços e ações coletivos cotidianos, Gohn (2010) reconhece ter-lhe sido necessário o movimento de comparação desta com outras definições,

ou seja, para delimitar o que seria a educação não formal, a autora o faz pela delimitação do que ela não é, pela negatividade.

Contrariamente à educação informal, Gohn compreende que a educação não formal não é herdada – nativa, e sim construída por escolhas ou sob certas condicionalidades. Desta forma reconhece haver intencionalidade em seu desenvolvimento, o que retira um caráter espontâneo de seu aprendizado. Gohn (2010) recupera ainda outras categorias que já foram empregadas para indicar os processos educativos que ocorrem fora da instituição escolar, apresentando definições como a de educação não escolar, extraescolar, alternativa, de adultos, popular, social, comunitária, sociocomunitária, permanente/para a vida ou continuada, integral e cidadã.

Encontra-se na obra da autora uma definição para a educação social segundo a qual ela compreende um

[...] conjunto fundamentado e sistematizado de práticas educativas não convencionais realizadas preferencialmente – ainda que não exclusivamente – no âmbito da educação não formal, orientadas para o desenvolvimento adequado e competente dos indivíduos, assim como para dar respostas a seus problemas e necessidades sociais (PÉREZ, 1999 apud GOHN 2010, p. 26).

Assim, em Gohn considera-se a educação social como “modalidade” da educação não formal, um processo educativo destinado a pessoas em situação de vulnerabilidade social, enquanto que “a educação não formal deve ser vista também pelo seu caráter universal, no sentido de abranger e abarcar todos os seres humanos, independentemente de classe social, idade, sexo, etnia, religião etc.” (GOHN, 2010, p. 25).

Esta perspectiva quanto ao direcionamento da educação social para forjar respostas a problemas e necessidades sociais, afirmada por Pérez (1999) e resgatada por Gohn (2010) é assinalada também em Otto (2009) ao tratar do histórico da Pedagogia Social, compreendida como arcabouço teórico da educação social.

Como uma tradição de pensamento e de ação, a Pedagogia Social é mais antiga do que o conceito ou o uso do termo *Pedagogia Social*. Os fundadores da tradição fizeram as perguntas corretas, embora não adotassem esse termo. Desde o princípio, a perspectiva pedagógico-social se baseava em

tentativas de encontrar soluções educacionais para os problemas sociais. Assim pode-se dizer que os educadores que deram atenção à pobreza e a outras formas de aflição social, por exemplo, Juan Luis Vives, Johan Amos Comenius, Johan Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröbel, do ponto de vista pedagógico são pioneiros da perspectiva pedagógico-social, mesmo sem usar o termo *Pedagogia Social* (OTTO, 2009, p. 31, grifo nosso).

Expondo as origens da pedagogia social, empregando neste intento, sobretudo a análise de sua construção no contexto dos países europeus, Otto (2009) afirma que sua constituição se coloca como crítica à desconsideração dos aspectos sociais da existência humana pela discussão teórica e metodológica do campo da educação que se limitava a analisar o desenvolvimento individual. Para este autor a pedagogia social se fundamenta, historicamente, na crença da possibilidade de, por meio da educação, influenciar circunstâncias sociais.

Em Núñez (1999) é possível precisar a iniciativa na organização de processos educativos não escolares, porém institucionalizados, dotados de formalidade¹³, no contexto europeu posterior à segunda Guerra Mundial como alternativa de enfrentamento às demandas dos órfãos de guerra, sobretudo na Alemanha e na França. Tais países nomearam estas ações como pedagogia social e educação especializada, respectivamente. Atualmente suas experiências são traduzidas sob o conceito educação social, definido por Núñez.

Por educación social entendemos una práctica educativa que opera sobre lo que lo social define como *problema*. Es decir, trabaja en *territorios de frontera* entre lo que las lógicas económicas y sociales van definiendo en términos de *inclusión/exclusión* social, con el fin de paliar o, en su caso, transformar los efectos segregativos en los sujetos. La educación social atiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, al dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico (1999, p. 26).

Müller et al (2010, p. 450) indicam que o papel da educação social neste contexto exposto seria “potencializar o sujeito para que possa instrumentalizar-se para superar desafios e modificar seu contexto”. As autoras compreendem desta

¹³ Emprega-se o termo formalidade compreendido como intencionalidade, buscando designar que as ações da educação não escolar, que em Gohn (2010) estão subsumidas à categoria educação não formal, são dotadas de intencionalidade educativa, são ações rigorosamente planejadas com a clara intenção de educar.

forma que este processo educativo “é uma ação do presente, olhando para o futuro e considerando o passado”.

Agregando estes entendimentos ao nosso leme, constituindo-os como uma espécie de rosa dos ventos, nos propusemos a zarpar rumo a realização da pesquisa, buscando instrumental que nos permitisse maior proximidade com nosso objeto de estudo. Apresentamos a seguir nossos instrumentais.

2.2. Técnicas investigativas: construindo instrumentos de navegação

Muitos são os instrumentos de navegação que podem auxiliar a realização das pesquisas em educação, colocando-se a necessidade da opção por aqueles que contribuam mais significativamente ao desvelamento das questões envolvidas no fenômeno estudado. Advém desta percepção a complexidade da escolha metodológica para realização desta pesquisa.

Conforme Ghedin; Franco (2011) pesquisa e produção de conhecimento no campo da educação são processos concomitantemente objetivos e subjetivos. Sua objetividade reside na relação com um determinado objeto de investigação, enquanto que sua subjetividade associa-se ao envolvimento de um sujeito neste processo. “Nessa relação, a objetividade do objeto envolve-se na subjetividade do sujeito para possibilitar a conceituação da realidade” (p. 103).

Os autores diferenciam duas concepções de metodologia: uma instrumental e outra reflexiva. A concepção instrumental compreende a metodologia apenas enquanto um recurso para coleta de dados, desconectada do método que não cumpre assim papel de “elemento fundador e organizador das reflexões construtoras do conhecimento pretendido” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 107). A segunda concepção, reflexiva, é entendida como processo que dota de organização científica todo o movimento de reflexão envolvido na pesquisa. Nesta concepção o método permeia toda a construção do trabalho, desde a percepção do sujeito empírico e sua aproximação com o concreto até a produção de novos conhecimentos e sua organização, que permitirão o retorno interpretativo a este empírico inicial, agora concreto pensado.

Compreendemos, pois que

[...] a metodologia da pesquisa não consiste em um rol de procedimentos a seguir, não será um manual de ações do pesquisador nem mesmo um caminho engessador de sua necessária criatividade. A metodologia organiza-se em torno de um quadro de referências, decorrentes de atitudes, crenças e valores que se configuram como concepções de mundo, de vida, de conhecimento (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 108).

Na procura de respostas aos questionamentos que compreendemos necessários à definição das técnicas de pesquisa optamos pela abordagem qualitativa por considera-la, conforme Richardson “uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social” (1999, p.79).

Pretendendo analisar a constituição do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e a tessitura de políticas sociais que nela incidem, compreendemos como itinerário justo para reunião de maiores elementos de análise as histórias e trajetórias de vida dos/as adolescentes, pois, ao fim, estes/as são os sujeitos de direitos alvos do atendimento e da intervenção política.

Assim, passamos a empreender buscas por técnicas de pesquisa que favorecessem a análise das trajetórias dos adolescentes submetidos às medidas socioeducativas tendo o compromisso de superar as considerações que contemplassem exclusivamente o aspecto legal, ou a tessitura das políticas sociais, ou as práticas socioeducativas. Isto porque embora reconheçamos a grande importância de abordagens desta natureza, nosso maior compromisso está com o adolescente, o sujeito concreto que é o foco de toda esta construção teórica e prática.

Em trabalho desenvolvido por meio de projeto nos CRIAM – Centros de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente em Conflito com a Lei cariocas, instituições similares às Casas de Semiliberdade do Sistema Socioeducativo paranaense, Paiva pondera as dificuldades na obtenção de dados junto aos adolescentes e jovens autores de ato(s) infracional(is). E, tratando da percepção de pesquisadores/as que acreditam que por meio de uma abordagem mais cortês e amistosa obterão junto a estes meninos dados mais fidedignos, assevera:

Esta posição é ingênua na avaliação da profundidade das conseqüências subjetivas de vivências sociais do arbítrio, que

reduz a disposição de confiar no interlocutor e faz crescer o temor da ação de terceiros. A pressão dos guardas e das direções dos estabelecimentos é certamente um fator que impede a franqueza dos jovens – mas não é o único. Temores os mais diversos fazem com que até mesmo pesquisadores que passam anos dentro daquelas instituições ou que nelas trabalham visando a ajudar os jovens em tal situação, não consigam obter deles relatos verdadeiros (PAIVA, 2007b, p. 21).

Pretendendo minimizar a ingenuidade abordada por Paiva, optamos por uma abordagem que nos aproxima da pesquisa narrativa na medida em que ela é composta por meio da memória profissional.

Boldarine afirma que “a pesquisa narrativa, no campo educacional, incluindo biografias, histórias de vida, autobiografias, relatos orais, depoimentos, vem sendo bastante difundida e utilizada nos últimos vinte anos” (2010, p. 14). A autora emprega esta técnica em estudo com docentes de uma escola pública a respeito de suas representações narrativas e práticas de leitura.

Nóvoa (1993, p. 18) compreende que o contemporâneo emprego do que nomeia por “abordagens (auto) biográficas” resulta tanto de uma insatisfação, nas ciências sociais, com relação à produção de conhecimentos por meio da investigação científica, quanto da necessidade de constituição de novas formas de investigação e produção de conhecimento, uma “renovação dos modos de conhecimento científico”. Neste sentido, o autor complementa que

[...] a nova atenção concedida [para esse tipo de abordagem] no campo científico é a expressão de um movimento social mais amplo... encontramos-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído (NÓVOA, 1993, p. 18).

Sentimo-nos contempladas nesta perspectiva sinalizada por Nóvoa (1993) e Boldarine (2010), visto que, em nossa pretensão de analisar as atuais políticas e práticas que perpassam a execução das medidas socioeducativas e o atendimento aos/as adolescentes ao longo deste processo, utilizamos como recurso as trajetórias de vida desses/a meninos/a.

Esta técnica, em nossa percepção reitera o sinalizado por Boldarine “embora sejam relatos individuais, por meio deles é possível identificar o coletivo,

já que se pode considerar que os indivíduos são frutos de constituições históricas, culturais e temporais” (2010, p. 17).

Assim, nossa técnica de pesquisa envolve a pesquisa narrativa como sinalizado e emprega mais especificamente a memória profissional.

Como qualquer experiência humana, a memória é também um campo minado pelas lutas sociais, campo de luta política, de verdades que se batem, no qual os esforços de ocultação e de clarificação estão presentes na disputa entre sujeitos históricos diversos, produtores de diferentes versões, interpretações, valores e práticas culturais. A memória histórica constitui uma das formas mais poderosas e sutis de dominação e legitimação do poder. Reconhecemos que tem sido sempre o poder estabelecido que definiu, ao longo do tempo histórico, quais memórias e quais histórias deveriam ser consideradas para que fosse possível estabelecer uma “certa” memória capaz de cunhar uma História “certa” (FENELON, 2008, p. 132).

Nossa proposição é justamente a de possibilitar por meio de uma reconstrução das trajetórias de vida dos/a meninos/a a identificação do movimento de mudanças e permanências nos tratos com aqueles que contrariam os marcos legais. Mais que historicizar o que poderíamos compreender enquanto processo de construção e consolidação dos direitos infantojuvenis ou mais especificamente do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, nosso compromisso se relaciona com o nível de proteção ou desproteção garantido nas políticas e práticas de atendimento aos meninos e meninas que atualmente são público-alvo da Política de Socioeducação.

Pretendemos assim subverter a dinâmica por meio da qual o poder estabelecido vem definindo as memórias que devem ser consideradas e as que tem de ser esquecidas na construção histórica, como assinalado por Fenelon (2008). Trata-se de possibilitar o destaque a outras memórias e outras histórias.

Para Fenelon,

Fazer uma história autobiográfica é, pois, indagar sobre o papel dos intelectuais no processo de construção da unidade político-ideológica, da versão autorizada dos acontecimentos e de sua contrapartida: a produção da invisibilidade e da inaudibilidade dos dissidentes pelo apagamento dos sinais e vestígios de suas memórias e histórias. Como argumenta Sarlo, trata-se de aceitar o desafio de ser capaz de dotar as memórias evocadas com a mesma força do esquecimento (2008, p. 133).

Todavia, no contexto do presente trabalho, esta memória auxilia a composição e recomposição das trajetórias de vida de diferentes adolescentes que estiveram submetidos ao cumprimento da medida socioeducativa de internação. Ou seja, adolescentes que permaneceram subordinados à política de atendimento deste sistema nacional que se encontra em constituição.

Tratando da pesquisa narrativa, mais particularmente das abordagens (auto)biográficas, especialmente quanto à formação docente no campo da Educação, Souza (2007) destaca a complexidade e as dificuldades de, nesta perspectiva,

[...] atribuir primazia ao sujeito ou à cultura no processo de construção de sentido. Ao longo de seu percurso pessoal, consciente de suas idiossincrasias, o indivíduo constrói sua identidade pessoal mobilizando referentes que estão no coletivo. Mas, ao manipular esses referentes de forma pessoal e única, constrói subjetividades, também únicas. Nesse sentido, a abordagem biográfico-narrativa pode auxiliar na compreensão do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos, pois revelam práticas individuais que estão inscritas na densidade da História (p. 65-66).

Apesar da construção deste trabalho envolver a memória profissional, abordagem tratada por Fenelon (2008), Souza (2007) e Sarlo (1997), consideramo-la insuficiente ao que nos propusemos. Assim optamos por, com base nesta metodologia, constituir uma técnica de pesquisa que, pertencendo à pesquisa narrativa e envolvendo a memória profissional, tratasse não da (auto) biografia da pesquisadora, mas se direcionasse a reconstituição da biografia dos meninos por ela acompanhados. Ou seja, pela recuperação do histórico de desenvolvimento dos adolescentes, contemplando: a) o momento anterior à institucionalização, b) o período de permanência institucional e c) o retorno ao convívio familiar e comunitário.

A construção metodológica realizada propõe e emprega como técnica investigativa o uso de biografias para analisar políticas e práticas da Socioeducação, mais especificamente na execução/cumprimento da medida de internação. Porém, as tais biografias consistem em movimento analítico da pesquisadora, indicando sua percepção quanto à trajetória de vida dos adolescentes a partir das informações que forneceram ao longo do período em

que estiveram submetidos ao cumprimento da medida socioeducativa. Portanto, as reflexões organizadas e expostas decorrem desta imbricação da trajetória da pesquisadora, principalmente quanto a sua atuação profissional, e das trajetórias dos meninos capturada por meio da interpretação da autora.



Essas histórias de vida passam a ser material para analisar a atual constituição do SINASE empregando a discussão sobre a construção de políticas públicas para a execução de medidas socioeducativas no Brasil, especialmente a de internação em estabelecimento educacional, a partir da reflexão sobre os sujeitos de direitos submetidos a seu cumprimento no sistema paranaense. Além disso, o processo de análise envolve ainda a discussão a respeito da garantia de direitos em período anterior ao cumprimento da medida socioeducativa de internação e posterior a esta experiência de institucionalização. Isto pela compreensão de um dos objetivos da medida socioeducativa que trata da (re)instituição de direitos. Para tanto, são constituídas categorias de análise a partir das similaridades observadas nas trajetórias recompostas.

Tratando do papel da reflexão enquanto fundamento do processo investigativo, mais especificamente da relação sujeito-objeto Ghedin e Franco (2011) diferenciam três modelos teóricos interpretativos desta relação: o

objetivista, o subjetivista e o dialético. No primeiro modelo – objetivista, esta relação implica papel central do objeto, enquanto o investigador/a é um sujeito passivo ao qual cabe o registro dos estímulos fornecidos pelo ambiente pressupondo exterioridade da realidade que é percebida como composta por fragmentos que não se relacionam, na crença quanto à causalidade e a neutralidade científica e na vinculação entre verdade e comprovação empírica, dentre outros. Já o modelo subjetivista, contrariamente ao objetivista, destaca o papel do sujeito no processo de pesquisa que passa a exercer supremacia frente ao objeto. Assim, a realidade é concebida como criação do sujeito, sendo o objeto do conhecimento fruto de sua elaboração cognitiva menosprezando então a dimensão material. Nesta perspectiva valoriza-se a subjetividade do pesquisador, processos e condições existenciais, despreza-se a recuperação histórica dos fenômenos estudados, etc. Por fim, o terceiro modelo: dialético, supera a dicotomização estabelecida entre os modelos objetivista e subjetivista.

Fundamentalmente, incorpora-se o caráter sócio-histórico e dialético da realidade social, compreendendo o ser humano como transformador e criador de seus contextos. Os princípios básicos dessa concepção são a historicidade como condição para a compreensão do conhecimento e a realidade como um processo histórico constituído, a cada momento, por múltiplas determinações, fruto das forças contraditórias existentes no interior de si próprias (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 118).

Assim, compreendemos que a técnica utilizada no presente trabalho, ancorada na pesquisa narrativa e empregando a memória profissional e as biografias, como já destacado por Souza (2007), favorece a compreensão da relação singular-universal entre as trajetórias de vida e de institucionalização dos adolescentes que foram submetidos à medida socioeducativa de internação e a Política de Socioeducação, visto que suas trajetórias “estão inscritas na densidade da História” (p. 66).

Complementarmente ao uso das biografias recorreremos à técnica da análise documental tendo em vista o uso definido por Lüdke; André

Embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas da ação social [...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja **complementando as informações obtidas por outras técnicas,**

seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (2012, p. 38, grifo nosso).

Constituíram-se fontes neste processo documentos referentes ao acompanhamento dos adolescentes dos quais optamos por reconstituir as trajetórias.

Cabe destacar que os quatro adolescentes cumpriram a medida socioeducativa em uma unidade de internação situada no interior do Paraná e foram selecionados em função da representatividade frente à diversidade de adolescentes que já foram acompanhados. Todos não se encontram mais privados de liberdade na instituição: um deles foi vítima de homicídio em 2009 e os demais deixaram a instituição em 2013. Os meninos possuem trajetórias individuais e coletivas bastante diversas entre si e compõem perfis distintos, mas mais comuns no universo de adolescentes envolvidos com a prática infracional e responsabilizados pelo sistema de justiça juvenil.

Ressalta-se que a reconstituição das trajetórias dos adolescentes nos três períodos distintos: anterior a aplicação de medida socioeducativa, ao longo do cumprimento da medida de internação imposta e, em período posterior à experiência de privação de liberdade, quando do retorno ao convívio familiar e comunitário, utiliza o trabalho de memória da profissional/pesquisadora, sem o envolvimento portanto de entrevistas junto aos adolescentes para a obtenção de dados específicos para esta pesquisa.

Todavia, para sua finalização e principalmente para que os conhecimentos produzidos pudessem ser socializados e assim atingir um dos objetivos de sua realização, qual seja favorecer a constituição de outros processos que, nos marcos determinados pela atual conjuntura, possibilitem maiores aproximações entre estes distintos campos: discursos e práticas de atendimento, foi necessário o acesso às fichas de acompanhamento/evolução, prontuários de atendimento, avaliações interdisciplinares que compõem os relatórios técnicos avaliativos encaminhados ao Poder Judiciário, dado a necessidade de reavaliação da medida socioeducativa imposta, e PIAs – Planos Individualizados de Atendimento dos quatro adolescentes analisados, assegurando-se o sigilo de seus nomes e características que pudessem identifica-los, bem como a integral observância ao que preconiza o art. 247 da Lei 8.069/90 e a Resolução 220/2014 que trata da

autorização para pesquisas nos Centros de Socioeducação e Casas de Semiliberdade do Sistema de Atendimento Socioeducativo paranaense.

Para melhor compreensão, expomos sucintamente em que consiste cada elemento citado e consultado nesta pesquisa.

As fichas de acompanhamento/evolução e prontuários de atendimento consistem em documentos alimentados pela equipe multidisciplinar¹⁴ de atendimento no qual são registradas as informações relativas ao histórico de atendimento do adolescente por meio da qual é possível acessar de forma mais célere e objetiva sua trajetória institucional. Estes documentos visam atender ao preconizado pelo art. 93 do ECA que em seu inciso XX estabelece a necessidade de:

Manter arquivo de anotações onde constem data e circunstâncias do atendimento, nome do adolescente, seus pais ou responsável, parentes, endereço, sexo, idade, acompanhamento da sua formação, relação de seus pertences e demais dados que permitam sua identificação e a individualização do atendimento (BRASIL, 1990).

Em consonância com a legislação nacional, a medida de internação a que os adolescentes estiveram submetidos não comporta prazo, podendo ter duração mínima de 6 meses e máxima de 3 anos sendo avaliada ao menos semestralmente por meio de decisão judicial fundamentada. A referida decisão se fundamenta em relatório composto por avaliações interdisciplinares elaborados pela equipe multidisciplinar.

Por fim, o PIA é um instrumento metodológico, além de um direito do adolescente, por meio do qual se provoca e sistematiza a construção do que pode ser compreendido como um plano de vida e compreende várias dimensões do cotidiano (FUCHS; TEIXEIRA; MEZÊNCIO, 2012). Sua elaboração é acompanhada pelos profissionais de referência do adolescente (psicólogos/as, assistentes sociais, pedagogos/as, terapeutas ocupacionais e educadores sociais)

¹⁴ A princípio, utilizam e alimentam este instrumento profissionais das áreas de psicologia, serviço social, pedagogia e terapia ocupacional. Os profissionais das áreas de saúde: enfermagem, auxiliar de enfermagem, médicos clínicos gerais e/ou psiquiatras e odontólogos/as também registram a evolução do acompanhamento, podendo usar instrumento próprio ou o mesmo que profissionais da equipe multiprofissional. Já os educadores/as sociais utilizam outro instrumental mais direcionado às questões disciplinares, sobretudo ao registro de informações quanto ao descumprimento de normas e a situações relacionadas com a segurança do adolescente e institucional.

que o questionam sobre seus objetivos, criando a partir destas definições, metas que irão regular o cumprimento da medida socioeducativa, constituindo verdadeiros compromissos assumidos pelos educando a partir deste momento. Além do adolescente podem participar da construção do PIA seus familiares e/ou responsáveis, bem como profissionais da rede de serviços que já o acompanharam ou que passarão a acompanhá-lo a partir da reinserção no convívio familiar e comunitário.

No trabalho dissertativo os quatro adolescentes foram nomeados de forma fictícia a partir de nomes oriundos de músicas brasileiras que tratam das realidades de parte dos adolescentes envolvidos com a prática infracional.

A organização de suas trajetórias de vida tem por objetivo caracterizar mais concretamente as múltiplas contradições entre os direitos consagrados e sua efetivação por meio das políticas públicas no histórico de desenvolvimento de importante parcela das crianças e adolescentes no contexto brasileiro.

Optar por estas 4 narrativas num universo de 747¹⁵ adolescentes acompanhados em um CENSE paranaense destinado à execução da medida de internação em estabelecimento educacional, se justifica pelo quanto são ilustrativas de outras situações observadas no histórico de desenvolvimento de outros adolescentes. Além disso, estas trajetórias indicam importantes contradições e limites na proposta socioeducativa ou na forma como esta proposta é convertida em prática de atendimento. Isto porque indicam em toda sua diversidade um traço comum: a diferenciação quanto ao perfil médio do adolescente em conflito com a lei, ou seja, se descolam de um padrão que tem sido utilizado como referência na construção de políticas públicas para o atendimento ao adolescente “em conflito com a lei” a partir de todo um conjunto de saberes produzidos na tentativa de compor o perfil desta população. Cabe-nos sinalizar contudo que, ao retomar as trajetórias destes meninos que, se diferenciam do perfil mediano da população que se encontra inserida nas instituições que compõem o SINASE, é notória a constatação de que mesmo aqueles que se adequam a este perfil não tem encontrado um atendimento que

¹⁵ Este número corresponde a quantidade de adolescentes acompanhados pela profissional em uma das instituições do sistema paranaense no intervalo temporal de 08/2006 quando ingressara neste Cense e 12/2013, recorte realizado para a realização do presente trabalho. O número não contempla as passagens de um mesmo adolescente (sua reincidência na MSE).

responda com eficácia suas demandas. Ou seja, ao desvelar o não atendimento das especificidades destes quatro adolescentes, associadas em princípio a distância de demandas que apresentam por não comporem os perfis médios, nota-se que mesmo o perfil médio se encontra desassistido nas atuais conjunturas que se perpetuam já desde as legislações anteriores ao ECA e se reiteram historicamente.

Apesar da multiplicidade de meninos e de suas histórias, da forma como são influenciados por seu contexto de desenvolvimento e como influenciam suas trajetórias, pelos diversos posicionamentos e possibilidades de intervenção na realidade, é possível reconhecer questões comuns. Permanências estas que se colocam no centro das discussões e reflexões sobre a proposta educativa contida nas políticas públicas de execução da medida socioeducativa, em especial a de internação, e em sua implementação por meio das práticas desenvolvidas no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

As trajetórias destes quatro adolescentes, de acordo com a divisão temporal empregada se desdobram em duas seções que tratam de categorias de análise distintas. A quarta seção do trabalho analisa as garantias de direito de que são sujeitos crianças e adolescentes a partir das histórias de Zé do Caroço, Neném, Pivete e Falcão¹⁶. A construção das categorias de análise empregadas nesta quarta seção recupera a análise presente em Costa (2006a) sobre o artigo 227 da Constituição Federal desdobradas em: direito à sobrevivência; ao desenvolvimento pessoal e social, subdividido em itens sobre educação, cultura, esporte, lazer e profissionalização; direito a garantia da integridade física, psicológica e moral; e direito à proteção de crianças e adolescentes e sistema de garantia de direitos expondo-se subitens quanto a negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão e um item quanto ao sistema de garantias dos direitos da criança e do adolescente e seu funcionamento. Já a quinta seção aborda de forma mais específica a institucionalização dos adolescentes para o cumprimento de medidas socioeducativas, justificada no caso dos adolescentes analisados. Nesta análise sobre a institucionalização aproximamo-nos da discussão sobre as instituições que compõem o SINASE, a partir da experiência paranaense, sobretudo quanto à internação, desdobrada em

¹⁶ Como informado, todos os nomes são fictícios.

três categorias: perfil das atividades ofertadas; legislação e políticas de execução; e contradições teórico-práticas.

3. ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS – TRAJETÓRIAS DIVERSAS

Este capítulo apresenta narrativas que envolvem a história de vida e de institucionalização para cumprimento da medida socioeducativa de internação em estabelecimento educacional de 4 adolescentes.

3.1. Zé do Caroço

Um serviço de alto falante no
morro do pau da bandeira
Quem avisa é o Zé do caroço
Que amanhã vai fazer alvoroço
Alertando a favela inteira
Ah! Como eu queria que fosse mangueira
Que existisse outro Zé do caroço
Pra falar de uma vez para esse moço
Carnaval não é esse colosso,
Nossa escola é raiz é madeira,
Mas é morro do pau da bandeira
De uma Vila Isabel verdadeira,
E o Zé do caroço trabalha
E o Zé do caroço batalha
E que malha é o preço da feira
E na hora que a televisão brasileira
Destrói toda gente com sua novela
É que o Zé bota a boca no mundo
Ele faz um discurso profundo
Ele quer ver o bem da favela
Está nascendo um novo líder
No morro do pau da bandeira
(BRANDÃO, 1978).

Institucionalizado para o cumprimento de uma medida socioeducativa de internação, conheci Zé do Caroço no ano de 2008.

Era um menino negro, de pequena estatura e, apesar da pouca idade e de ainda estar na adolescência, a maneira como atuava na vida o aproximava mais da fase adulta ou da percepção de autonomia que temos dela.

Cumpria medida em função de ato praticado contra a vida do padrasto como forma de cessar as frequentes e violentas situações de agressão que este

cometia contra sua mãe que, pelo assassinato do marido por seu filho, viu sua relação com este bastante estremecida e, frente a isso, distanciou-se, não participando de sua vida durante o cumprimento da medida socioeducativa. Essa distância era dolorosamente sentida pelo adolescente.

Zé do Carçoço chegou ao ambiente institucional cercado de representações quanto ao nível de seu envolvimento com a prática infracional. Assim, quando de sua transferência da unidade destinada à internação provisória para a unidade onde cumpriria a internação, sua “fama” o precedeu! Esta representação dava conta de um adolescente fortemente envolvido com o tráfico de drogas, no qual desempenhava funções de chefia, vinculado a grupos muito organizados na região e ainda ao Primeiro Comando da Capital – organização tão temida na atualidade. Desta forma, criava-se já um lugar para este adolescente que antecipava seu ingresso em ala de convívio, as dificuldades de realização de intervenções técnicas que prescindissem da realização de atividades externas, favorecendo o convívio comunitário, ditando a necessidade de emprego de escoltas policiais para sua saída do ambiente institucional evitando ações de resgate, enfim, como dizia um outro adolescente – “ele poderia se sentir o Fernandinho Beira-mar”. (sic)

Contraditória e complementarmente, Zé se apresentava distante desta imagem criada. Nas entrevistas à que fora submetido pelas diversas profissionais, narrava seu histórico de vida, fortemente marcado pela ausência da garantia de seus direitos. Talvez tenha sido justamente a brutalidade da percepção objetiva destas situações que o tenha dotado de capacidade crítico-reflexiva que lhe permitia o desenvolvimento de uma consciência política muito diversa do grupo de adolescentes. Apesar da situação objetiva e sua apropriação subjetiva desta ter lhe aproximado da prática infracional, a maneira como atuava, resolvia conflitos e interpretava a realidade era, para mim, uma atuação política. Isto porque, a situação de falta de acesso ao que foi consagrado socialmente como bens comuns e como condições necessárias à formação de humanidade como educação, cultura, saúde, habitação, enfim... havia deixado, além da marca da revolta neste adolescente, um compromisso militante que lhe aproximava de uma prática associada a atenção a garantia destes direitos para outrem. Para tanto, o adolescente conseguia, a seu modo, promover uma articulação da rede de

serviços mais operante que a realizada pelo Estado e, nas lacunas da intervenção das instâncias do SGDCA, ocupava este espaço, pelo prestígio exercido junto à sua comunidade de origem.

É por esta atuação que conseguiu permanecer vinculado à escola após ter saído da casa dos avós e passado a morar com a mãe que, usuária de SPA, não comparecia à escola para efetivar sua matrícula, o que era justificado pelo adolescente junto às secretárias escolares em função de sua impossibilidade de afastamento do trabalho. Todavia, como criança/adolescente, não poderia se responsabilizar pelo procedimento de sua matrícula e, quando pressionado pela instituição escolar da necessidade de comparecimento da mãe/responsável, deixava de frequentar a escola. Esta aprendizagem sobre o direito à educação escolar permitiu que Zé do Carço adquirisse conhecimentos que lhe permitiram encaminhar os irmãos mais novos à escola, de forma mais independente da mãe. Para tanto, ele mobilizava os conselheiros tutelares de sua região, que, por seu intermédio, procediam as matrículas escolares dos irmãos mais jovens.

A maneira como este adolescente se apropriava do não acesso, de forma muito significativa, o aproximava de um compromisso com os seus para que isso não lhes ocorresse também. Esta forma de posicionamento favoreceu uma atuação muito próxima à figura do “justiceiro”! Zé se indignava com as contradições sociais e tinha a compreensão que deveria atuar em sua minimização recorrendo tanto aos poderes públicos quanto, na lacuna de atuação destes, resolvendo as coisas a seu modo.

Devido a situação de vulnerabilidade à que estava submetido juntamente aos irmãos quando residiam com a mãe, advinda sobretudo da relação abusiva com o consumo de SPAs da responsável e com a falta de recursos materiais para o provimento de suas necessidades básicas, o adolescente e seus irmãos foram encaminhados pelo Conselho Tutelar para acolhimento institucional e a mãe à instituição de tratamento. A permanência no abrigo, embora objetivamente tenha possibilitado o gozo de necessidades básicas, como o retorno à escola, constituía-se ainda em situação de abandono e desproteção afetiva. Esta situação e as relações sociais construídas no ambiente institucional aproximaram Zé da vivência de rua, distanciando-se cada vez mais do abrigo até o momento de sua evasão.

Novamente o adolescente “escapa” da rede de proteção que deveria estar constituída de acordo com o ECA. Nesta condição, mesmo legalmente reconhecido como pessoa em condição peculiar de desenvolvimento e possuindo prioridade absoluta na proposição e financiamento de políticas públicas, concretamente Zé do Carçoço não tem garantia de convívio familiar ou comunitário, não acessa as políticas de saúde, educação, cultura, esporte, lazer e mesmo de assistência social. A vivência do início do período de sua adolescência ocorre neste cenário.

Findado o período de tratamento, a mãe, sua responsável, saindo da instituição em que estivera internada pôde reunir novamente sua família, fixando residência em zona periférica de um município no norte paranaense, uma ocupação irregular que em pouco tempo ganhou grande visibilidade na cidade devido à recorrência de situações de violência vinculadas fundamentalmente às agressões, roubos e furtos e ao tráfico de entorpecentes.

Após algumas experiências de exploração do trabalho infantil e subemprego, o adolescente de maneira progressiva passou a se envolver com a prática de atos infracionais. Tendo sido arregimentado para ingresso no tráfico de drogas, além da atuação neste, passou a se envolver mais efetivamente nas questões que perpassavam a dinâmica de sua comunidade de origem. Observa-se que na comunidade de origem, Zé junto a outros adolescentes e jovens implicados com as frequentes ocorrências de agressão e violência intrafamiliar, os constantes roubos aos moradores e outras práticas, organizaram um grupo que se propôs a cessar tais ocorrências na comunidade. Assim, eram requeridos a mediar os conflitos locais e mesmo a suprir necessidades materiais de pessoas do bairro. Estas intervenções além de “apaziguar” as relações no bairro e contribuírem para que de fato o adolescente adquirisse grande respeito e visibilidade na comunidade de origem, tal o Zé do Carçoço retratado por Leci Brandão, garantiram por outro lado melhores condições para atuação de organizações criminosas no local, uma vez que a entrada da polícia para contenção dos conflitos não se fazia mais necessária, ao menos tão frequentemente.

Esta atuação na comunidade, embora contando com o emprego da violência junto àqueles que não observavam as regras que deveriam imperar no

local, era percebida pelo adolescente com grande orgulho, sendo que lhe servia de referência para analisar as lacunas na intervenção estatal que, mesmo contando com incomparável estrutura, não consegue promover intervenções que de fato modifiquem a vivência cotidiana das pessoas.

Contando com as habilidades que desenvolveu ao longo de sua trajetória de vida, fortemente marcada pela escassez de recursos, Zé do Carço se tornou um adolescente muito perspicaz, com postura de liderança, com grande iniciativa para resolução de problemas, enfim... fatores que não aproveitados para sua melhor inserção em outros espaços educativos, favoreceram sua ascensão rápida na organização do tráfico de entorpecentes. Deste modo, reunia valiosas informações sobre a organização desta atividade em sua municipalidade e na região, gozando de posição de liderança na articulação da atividade.

Concomitantemente, em compasso com seu senso crítico e capacidade reflexiva muito atenta às contradições da sociedade de consumo, aproximou-se do rap, inicialmente como simpatizante e, pouco após, passou a compor letras, vindo inclusive a constituir grupo, gravar um CD com músicas autorais e ter projeção tanto na cidade como em outras regiões. Seu grupo, durante o momento em que estivera privado de liberdade tinha músicas executadas no programa de rádio que destacava a produção de rap nacional e teve o CD lançado em evento na capital paulista. Pelas composições e o envolvimento com o rap, o adolescente era reconhecido por outro nome, que o vinculava tanto à música quanto à prática infracional.

Durante o período de 1 ano, 7 meses e 26 dias, entre os anos de 2008 e 2009 em que estivera privado de liberdade num determinado CENSE do sistema socioeducativo paranaense, por meio de várias intervenções, todas educativas, embora com práticas e valores por vezes até opostos, Zé submeteu à crítica tanto a proposta institucional, conseguindo compreender os interesses contraditórios da relação dialética entre educação e segurança e ainda sua vinculação à organização em que atuava.

Na percepção de boa parte do grupo de educadores sociais, o adolescente exercia liderança positiva na ala de convívio em que fora inserido, ocupada por adolescentes que apresentavam maior vinculação à prática infracional, sendo responsabilizados por atos mais graves e, institucionalmente, muito distantes dos

educadores. Frente a esta liderança, os profissionais avaliavam positivamente o adolescente e, em parte, puderam relativizar seu histórico infracional e observá-lo como dotado de outras características não restritivas ao universo delituoso.

No período de institucionalização, além da frequência escolar e aos atendimentos técnicos¹⁷, o adolescente se engajou em atividades que foram realizadas no intuito de favorecer a participação dos educandos em discussões afetas à defesa dos direitos da criança e do adolescente, tendo participado de conferências e pré-conferências dos direitos da criança e do adolescente, de segurança, da semana da juventude, enfim, eventos que proporcionaram inclusive sua saída do ambiente institucional como representante dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de privação de liberdade. Sua participação nestes espaços além de possibilitar a reaproximação com pessoas que atuavam na rede de serviços às quais já conhecia anteriormente e que, de certa forma, contribuíram em seu processo de desenvolvimento, incrementavam suas reflexões quanto ao desejo de romper com a prática delituosa e ter uma inserção social diferente da experimentada até então.

As intervenções institucionais que visavam sua reinserção no convívio familiar e comunitário indicavam a ainda permanente escassez de políticas públicas para a execução de medidas socioeducativas e, assim, contaram sobretudo com as iniciativas pessoais e a articulação não da rede de serviços mas da rede de contatos, conhecidos, amigos dos profissionais mobilizados em seu acompanhamento. Foi desta forma que o adolescente acessou o espaço da rádio universitária local para participação em programa de rap, apresentou suas músicas em eventos de formação com profissionais da rede de serviços, pôde frequentar eventos na igreja à que se vinculou, etc. Neste mesmo sentido, frente a necessidade de auxiliar o adolescente no ingresso no trabalho, tendo este que prover sua subsistência, descartada a possibilidade de reinserção no convívio familiar, e ainda de contribuir para o sustento de seu filho, Zé do Caroço foi encaminhado para contratação em empresa local. Iniciou o trabalho ainda durante a privação de liberdade e reconhecia nesta oportunidade o início de uma trajetória

¹⁷ Nas instituições socioeducativas, os agentes profissionais que atuam diretamente no atendimento ao adolescente, sobretudo assistentes sociais e psicólogas/os são nomeados por técnicos, sendo que em algumas unidades esta nomenclatura se estende a pedagogas/os e terapeutas ocupacionais. Embora seja uma prática recorrente, sua origem é desconhecida.

de vida afastada da prática infracional e de seu envolvimento, arcando com demais alterações que tal decisão lhe impunham, tanto no que se refere à questão financeira (o trabalho era muito menos rentável) quanto ao próprio “status” de que gozava junto ao grupo.

Fora justamente esta intervenção e sua repercussão que apresentariam outra importante lacuna na política pública de execução de medidas socioeducativas.

Embora diferentemente do proposto tanto no SINASE, quando ainda se constituía diretriz, quanto em sua recente regulamentação pela Lei – 12.594/12, a escolha de dirigentes das unidades de execução de medida socioeducativa, ocorre por indicação dos gestores estaduais. Tais profissionais exercem cargo de confiança, sendo esta, em última análise, uma indicação política que fornece condições para que possam organizar sua atuação de forma política, uma política por vezes mais implicada com a manutenção no cargo do que com a defesa dos direitos do adolescente ou com a execução da proposta para o cumprimento de medida. Nesta tentativa de promover o trabalho realizado institucionalmente, indicando a assertividade de sua condução pela direção, foi autorizada a realização de reportagem por veículo de comunicação social impressa do município sede do CENSE a respeito do trabalho institucional, demonstrando as oportunidades conferidas à mudança do adolescente. Nesta ocasião, Zé do Carvão fora convidado a conferir uma entrevista ao profissional responsável pela reportagem e, fazendo-o, tratou de narrar sua trajetória de vida, dando maior destaque à confissão dos atos infracionais que havia praticado anteriormente. Tal atitude colocava-se em acordo com sua tentativa de mudança e ainda com a perspectiva religiosa da qual se aproximava. Todavia, ao expor sua trajetória, o adolescente, a direção e tão pouco o jornalista dimensionaram a repercussão da matéria que, ao expor questões sobre os atos infracionais do adolescente implicou na exposição de informações referentes à organização da qual era membro bem como forneceu elementos para identificação de seu local de trabalho. Este evento implicou na assunção de ameaças à sua vida.

Entretanto, a situação de ameaça passou a ser percebida apenas após sua desinternação, ocorrida após pouco tempo de sua admissão na empresa. Na oportunidade o adolescente, auxiliado por profissionais da instituição, alugou um

quarto em pensionato onde passaria a residir. Zé continuou trabalhando e, atentou-se para a grave situação de ameaça após situação em frente ao local de trabalho quando foram disparados diversos tiros de arma de fogo como advertência. Na ocasião, o adolescente recorreu a profissionais da instituição, buscando alternativas para o enfrentamento da questão. Não havendo programa para proteção de adolescentes ameaçados que possibilitasse uma intervenção, a única alternativa apresentada ao adolescente, advinda de sugestão de profissional vinculada ao Ministério Público local com a qual o mesmo conseguira construir uma boa relação era a delação premiada. Assim, Zé deveria delatar seus antigos companheiros e a forma como organizavam o tráfico de entorpecentes na região, o que envolvia além deste, outros crimes que inclusive envolviam a colaboração de servidores da polícia, segundo seus relatos.

A lei do silêncio do jovem e de sua família a respeito de todo tipo de violência – seja ela pelo tráfico, seja ela policial – como atestado de sua submissão aos ditames da desproteção e do arbítrio, que faz com que nunca saiba exatamente o que ocorreu (PAIVA, 2007, p. 21-22).

Além de a proposta envolver a delação, prática extremamente recriminada pelos adolescentes, ampliava sobremaneira sua condição de ameaçado. Agravando ainda mais este quadro, a perspectiva que lhe era fornecida por meio de inserção no programa à testemunha prescindia de sua mudança de município, devendo afastar-se de toda forma de contato com seus familiares, incluindo sua namorada e o filho e com os profissionais com os quais já havia construído vínculos próximos. Enfim, Zé teria que abandonar sua vida, seu trabalho, seus familiares e amigos/as, trair os antigos parceiros e colocar-se em maior condição de risco para ser protegido pela instituição que até pouco antes o ameaçava, violentava e extorquia.

A respeito da lei do silêncio que marca profundamente as relações construídas no ambiente de extrema desproteção, Paiva reproduz trecho de um rap, de autoria ignorada, reproduzido cotidianamente por adolescentes em cumprimento de MSE no Rio de Janeiro:

*Tô dando uma idéia, se não acredita eu só lamento,
Tem que respeitar, a lei do silêncio
Ter olhos, mas não ver*

*Ter ouvido e não escutar
 Ter boca e não falar
 Ter dedo e não apontar.
 Essas são as leis que fundamentam na favela,
 Se não respeitar, pode acender sua vela (PAIVA, 2007b, p. 22).*

Por óbvio, tal proposta conduziu o adolescente a uma situação de grande conflito que implicava todo seu processo reflexivo que resultara no desejo de afastamento do “crime”, isto porque, caso optasse pela retomada de seu posto na organização, proposta que lhe fora feita pelo antigo “chefe” e implicaria no assassinato do atual encarregado, a ameaça cessaria. Contando com apenas 19 anos, Zé teve grande dificuldade em tomar esta decisão, buscando aconselhamento com as pessoas com as quais tinha construído bom vínculo na privação de liberdade. Zé do Carço conseguia relatar como era difícil, sabendo como solucionar tal situação adotando as antigas estratégias pelas quais conseguiria manter-se vivo, optar por não fazê-lo, sustentando a escolha de não mais matar, manifestava também o quanto isso, embora fosse de sua escolha o fazia se perceber como covarde.

Diante de todo esse impasse, Zé nem delatara, nem fora protegido, nem se mudara, nem buscara o apoio de sua família temendo à exposição destes aos seus riscos e em 17/11/2009 fora assassinado.

Durante anos o poder público mobiliza e mantém uma frota de navios em ação dizendo que tudo isso é para ensinar o indivíduo naufrago a nadar educada e autonomamente pelos mares e marés da vida e o deixa morrer!

3.2. Neném

Tá relampiano
 Cadê neném?
 Tá vendendo drops
 No sinal prá alguém
 Tá relampiano
 Cadê neném?
 Tá vendendo drops
 No sinal prá alguém
 E tá vendendo drops
 No sinal...
 Todo dia é dia
 Toda hora é hora
 Neném não tem hora

Prá se levantar
Mãe lavando roupa
Pai já foi embora
E o caçula chora
Prá se acostumar
Com a vida lá de fora
Do barraco...
Hai que endurecer
Um coração tão fraco
Para vencer o medo
Do trovão
Sua vida aponta
A contramão
(PIMENTEL, 1999).

Certamente o ano de 2013 ficou gravado nas memórias dos profissionais e adolescentes/socioeducandos que permaneceram neste Centro de Socioeducação paranaense. A experiência de destaque? A inserção de uma adolescente para o cumprimento de MSE em uma unidade de internação masculina. Tal afirmação implica rapidamente na organização de uma série de questionamentos que visam responder ou justificar situação desta natureza.

A referência a esta adolescente empregando o feminino se assenta na percepção e entendimento quanto à consideração da forma pela qual se autopercebia.

Esta adolescente, que cumpriu sua medida de internação no ano de 2013, em momento anterior à apreensão, quando ainda gozava de sua liberdade, vestia-se como menina, conforme o entendimento que possui de seu corpo, seus pensamentos e sentimentos. Todavia, como nascera pertencendo sexo masculino, é esta referência que compõe todos os documentos formais que regulam sua inserção em sociedade. Assim, ao receber a sentença que lhe impôs o cumprimento da medida de internação em estabelecimento educacional, isto fora feito em consideração a seu nome e sexo de registro – masculino, possibilitando então sua inserção em unidades destinadas a adolescentes deste sexo.

Seu ingresso no sistema socioeducativo nos apresentou elementos concretos para a realização de um debate até então subestimado quanto à execução das MSEs em privação ou restrição de liberdade que se relaciona com

as questões de gênero e orientação sexual e ainda com a vivência da sexualidade pelos/as adolescentes e jovem-adultos.

Envolvida em situações de cometimento de atos infracionais devido ao uso abusivo de SPAs, à vivência de rua e a exploração sexual, Neném obteve o encaminhamento para inserção em instituição para tratamento de toxicômanos na aplicação da MSE pelo Poder Judiciário. Transferida à instituição onde deveria realizar o tratamento, em desacordo com o regimento da comunidade, envolveu-se sexualmente na primeira noite com outro adolescente, sendo proibidos os namoros. Frente a esta ocorrência disciplinar, os responsáveis pela comunidade terapêutica informaram ao judiciário a impossibilidade de permanência da adolescente no local, o que ocasionou a reversão de sua medida socioeducativa e a inserção em Centro de Socioeducação.

A inserção da adolescente em um CENSE implicou na adoção de procedimentos e estratégias de intervenção diferentes das praticadas cotidianamente, desde os procedimentos para sua admissão. Em parte, é possível ponderar que talvez ela tenha obtido, parcialmente, atendimento individual como é preconizado legalmente. Assim, ao ser admitida, não teve os cabelos raspados, como se realizava com os meninos. Inserida na ala destinada ao alojamento de adolescentes em período de recepção, permaneceu em alojamento individual, não tendo de dividir este espaço com outro adolescente, o que é comum no ambiente institucional, visto que os alojamentos são duplos.

Desde sua recepção, a inserção em ala de convívio e em atividades foi temática de intensas discussões entre profissionais. Isto porque havia forte insegurança destes quanto à forma como sua inserção seria “aceita” pelos demais adolescentes. Tal receio, além de refletir a dificuldade com a realização de discussões de gênero e sexualidade pelos trabalhadores, apoiava-se na percepção da intolerância que os adolescentes, no ambiente institucional, manifestam quanto à adoção de posturas que não estejam próximas ao estereótipo que possuem sobre a pessoa envolvida com o crime. Esta intolerância por vezes ultrapassa as agressões verbais e ofensas, chegando a ser expressa por agressões físicas ou ameaças graves, o que implica na necessidade de adoção do que se nomeia por “procedimentos de segurança” visando, sobretudo, a manutenção da integridade física dos adolescentes.

Muito embora nas avaliações dos profissionais estivessem presentes elementos que indicassem a necessidade de intervenções que enfrentassem à lógica que é mais utilizada pelos adolescentes na resolução de questões conflituosas e mesmo na construção das relações no ambiente, fortemente vinculadas às normas adotadas pelas organizações criminosas, esta compreensão não resultou em ações.

As instituições do crime organizado desempenham verdadeiro fascínio junto a parte dos adolescentes, em muito relacionado ao acesso que seus membros possuem a bens de consumo muito valorizados na atual sociedade que, no mais das vezes, diferencia o tratamento dispensado às pessoas devido ao semblante de maior acesso ou de maior potencial de consumo, etc. Além disso, as organizações gozam de grande *status* de poder e visibilidade, bem como a vinculação a estas pode transferir ao adolescente este mesmo reconhecimento, experiência muito díspar da vivência cotidiana da negligência e violação aos direitos fundamentais.

O destaque às questões que perpassam a dinâmica da relação entre os adolescentes no ambiente institucional que os aproxima do que é possível nomear provisoriamente por “cultura prisional”, se justifica pela importância que as normas que regulam os comportamentos dos sujeitos vinculados ao “crime” desempenham. Aliada à radicalidade da adesão a estas normas que limita ou mesmo inviabiliza seu questionamento e sua relativização existe o reconhecimento das implicações que o desrespeito a esta “lei” gera, expondo os “infratores” às sanções cabíveis na mesma regulação delituosa, sendo algumas questões passíveis de pena de morte. Destaca-se que é muito valorizada entre os sujeitos envolvidos com a prática infracional, incluindo os adolescentes, uma posição objetiva que se aproxime de um ideal de masculino muito confundido com as posturas machistas. Assim, são comuns os desrespeitos e agressões verbais e físicas às mulheres, a tentativa de submissão deste grupo a seus desejos e decisões que, caso contrariados, devem ser duramente reprimidos, o rechaço as manifestações mais afetivas que aproximem o menino de sentimentos considerados de “mulher”. Portanto a consideração destas questões na execução de medidas socioeducativas pode representar inclusive, contraditoriamente, o respeito ao art. 125 do ECA onde se afirma que “é dever do Estado zelar pela

integridade física e mental dos internos, cabendo-lhe adotar as medidas adequadas de contenção e segurança” (BRASIL, 1990).

O trabalho com a criança ou adolescente é tarefa que encerra a necessidade de intervenções no tempo presente, resoluções céleres para situações por vezes de extrema complexidade. Enquanto os profissionais se consumiam em discussões a respeito das possibilidades de inserção desta adolescente no convívio a fim de lhe possibilitar ao menos o acesso às atividades pedagógicas que compõem a rotina institucional em condições de segurança, Neném permanecia “isolada”, sem acessar outras intervenções que ultrapassassem a intervenção “técnica”, ou seja, os atendimentos individuais das profissionais da psicologia, serviço social, terapia ocupacional e pedagogia. Seu isolamento, assim como outras questões em sua trajetória institucional é contraditório, uma vez que, mesmo sem acessar atividades grupais, a adolescente estabelecia contato com os demais adolescentes por ocupar o mesmo ambiente. Ou seja, todos os educandos sabiam de sua presença, mantinham com ela relações – mesmo que predominantemente marcadas pela dificuldade de relacionamento e por troca de agressões verbais. Desta forma a não garantia de seu acesso às intervenções que legalmente constituíram-se como seu direito, indicava dois níveis de limitação na execução de medidas socioeducativas.

O primeiro, relacionado ao mito do atendimento individualizado, preconizado pelo ECA, SINASE e normativas que regulam o tratamento institucional. Legalmente, o atendimento do/a adolescente no cumprimento da medida socioeducativa deve ser conduzido pelo reconhecimento de sua individualidade, sendo a intervenção socioeducativa mediada por esta diretriz. Todavia, os programas de atendimento constituídos para a execução de medidas são organizados não em função do reconhecimento e atendimento às especificidades dos/as adolescentes, consideram na proposição de políticas, aspectos que são comuns à maior parte dos meninos e meninas. Isso implica na constituição de processos que, longe de respeitar as especificidades de cada adolescente – como consta na lei, promove um nivelamento entre seus desejos, perspectivas, condições materiais, nível de escolaridade, interesses profissionais, etc., e a partir desta “média” organiza e disponibiliza a oferta de

políticas/programas que pretendem contemplar e dar conta de todos/as adolescentes. Consequentemente, em direção oposta ao atendimento individual, organiza-se uma intervenção que promove o que podemos chamar de *massificação*. Neste processo, aquele/a adolescente, como Neném que se distancia, por quaisquer motivos, desta média, não possui garantia de atendimento aos seus direitos, posto que esta garantia se restringe ao atendimento grupal, coletivo, não individual. Este atendimento mais personalizado, que contemplaria as especificidades de cada adolescente, de acordo com as formulações e diretrizes para o trabalho socioeducativo, deveria ser acessado na comunidade, nos serviços prestados pelas políticas setoriais. Ou seja, atender as especificidades dependeria da articulação da rede de serviços, do funcionamento do sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente, onde a instituição de execução da medida socioeducativa teria de provocar a inserção do/a adolescente nas políticas sociais e nas instituições, responsabilizando-se ainda pela operacionalização deste acesso no cotidiano a partir da realização de atividades externas. Neste caso, o/a adolescente prosseguiria privado/a de liberdade na instituição, ausentando-se dela para a realização de atividades desenvolvidas em outras instituições localizadas na comunidade. Isto, no SINASE (2006), está previsto sob o conceito da *incompletude institucional*. Porém, para a concretização desta diretriz são necessários de um lado recursos materiais para que a unidade socioeducativa possa operacionalizar este tipo de intervenção, como o carro, o/a motorista ou o vale-transporte para uso do transporte coletivo, de outro, a existência dos serviços ofertados pelas políticas setoriais para a inclusão do/a adolescente. Constatou-se neste caso a inexistência ou insuficiências de ambas as condições, realidade que ainda persiste.

O segundo nível de limitação tem com o primeiro íntima relação, porém aproxima-se mais do campo de atuação dos/as profissionais que operam o sistema de execução de medidas socioeducativas. A vida cotidiana com as limitações apresentadas objetivamente na organização do atendimento institucional coopera com a constituição de uma lógica, um *modus operandi*, que tende a aproximar operacionalmente os profissionais da mesma racionalidade que fundamenta a constituição das políticas – a *massificação*. De tal forma que

compromete o processo de tentativa de construção de outra organização que se implique mais com o atendimento individual. A escassez de recursos para lidar concomitantemente com os processos de intervenção coletiva/grupal e àqueles individuais, implica na **avaliação** quanto ao atendimento de uma ou outra demanda, **ao invés do atendimento** de uma e outra demanda. Exemplo disso é o atendimento ao processo de escolarização. Frente ao dimensionamento exato para contemplar exclusivamente o atendimento grupal pelos docentes que atuam no PROEDUSE¹⁸, o atendimento de 1 adolescente em regime individual implica necessariamente na redução do atendimento grupal, no dito popular, seria o equivalente a “descobrir um santo para cobrir outro”. Nesta conjuntura, muitas vezes, o atendimento grupal é preservado pela compreensão de que o atendimento individual culminaria em prejuízo ao grupo, sendo avaliada a negligência ao direito de 1 adolescente menos gravosa que a de um número maior de educandos. É a adoção desta racionalidade que justifica o fato desta adolescente, durante os 5 meses e meio em que permaneceu institucionalizada, ter frequentado o ambiente escolar apenas 10 vezes.

A situação-limite de administração da vida dos adolescentes institucionalizados, perpassada pelas questões de segurança, de organização das rivalidades entre gangues e grupos, das rivalidades e desavenças entre adolescentes e de escassez de recursos objetivos para realização de intervenções que poderiam representar o enfrentamento a tais questões, no caso desta adolescente implicou, na maior parte das vezes, em frustração das tentativas de sua inserção no convívio, nas atividades grupais. Esta experiência que revela a fragilidade da política de execução de medidas e, mais precisamente a incapacidade de atendimento e realização do que se coloca como objetivo para o trabalho institucional, culminou na sugestão de extinção da medida socioeducativa na oportunidade de envio do primeiro relatório técnico-avaliativo à comarca responsável pela execução, quando Neném já se encontrava privada de liberdade há cerca de 6 meses.

¹⁸ Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas – PROEDUSE. Programa implantado em 2005, por convênio celebrado entre SEED e SETP/IASP para atendimento à continuidade do processo de escolarização dos adolescentes em cumprimento de medida cautelar e/ou socioeducativa nas unidades oficiais do sistema socioeducativo paranaense. Trata-se de atendimento escolar na modalidade EJA – educação de jovens e adultos, onde a matrícula ocorre por disciplina, sendo possível ao estudante o curso de até 4 disciplinas de forma concomitante.

Acolhida a sugestão da equipe de atendimento, a adolescente foi reinserida no convívio familiar e comunitário, voltando a residir junto aos pais e irmãos. Embora o núcleo familiar gozasse na oportunidade de melhores condições materiais para sua subsistência e fosse permeado por relações bastante afetivas, ainda se percebia vulnerável, sendo acompanhada pela política de assistência social. Além do retorno, a adolescente não recebera outra medida socioeducativa pelo reconhecimento das ameaças que contraíra e/ou potencializara durante o cumprimento da medida de internação. Ao invés destas recebeu medidas protetivas de retorno escolar, tratamento para toxicômanos (em função do uso abusivo de SPAs – sobretudo *crack*) e encaminhamento para inclusão em programa de atendimento a adolescentes vítimas de violência e, sobretudo, exploração sexual, onde poderia finalmente realizar o curso de cabeleireiro que era seu maior sonho.

Não bastassem os limites que experimentara no cumprimento da medida de internação, que resultaram em seu desligamento da comunidade terapêutica e na restrição do convívio no Centro de Socioeducação, Neném também não atendia ao perfil médio para atendimento no programa para o qual fora encaminhada e onde poderia acessar a formação profissional que almejava. Não bastava ser adolescente e vítima de exploração sexual para a inclusão, sua inclusão no curso e no programa seria viabilizada apenas com a aprovação em processo seletivo que, por meio da realização de entrevista junto as(aos) adolescentes encaminhadas/os constatasse indicadores para sua adesão ao encaminhamento.

Atualmente a adolescente se encontra em vivência de rua, após ter protagonizado uma briga no local onde era explorada sexualmente e contraído nova ameaça. O retorno às ruas deu-se após significativo conflito familiar relacionado, em parte, à vivência de sua sexualidade.

3.3. Pivete

Se eu pudesse, eu dava um toque em meu destino
Não seria um peregrino nesse imenso mundo cão
Nem o bom menino que vendeu limão
E trabalhou na feira pra comprar seu pão
Não aprendi as maldades que essa vida tem

Mataria a minha fome sem ter que roubar ninguém
Juro que eu não conhecia a famosa FUNABEM.
Onde foi minha morada desde os tempos de neném
É ruim acordar de madrugada pra vender bala no trem
Se eu pudesse eu tocava em meu destino
Hoje eu seria alguém
Seria eu um intelectual
Mas como não tive chance de ter estudado em colégio legal
Muitos me chamam de **pivete**
Mas poucos me deram um apoio moral
Se eu pudesse eu não seria um problema social
(SAPUCAHY, 2008, grifo nosso).

Pivete é um adolescente muito vivaz que, ao receber a medida socioeducativa de internação pela primeira vez, contava com apenas 13 anos. Nesta breve trajetória de vida o adolescente tinha acessado por um intervalo temporal muito pequeno a educação escolar, período que não fora suficiente para realização de seu processo de alfabetização e letramento. Assim, aos 13 anos o adolescente ainda não havia sido alfabetizado, fato que não destoava muito dos membros familiares. Em contrapartida, durante este período de vida, sua inserção no mundo do trabalho, sendo explorado, sobretudo, em atividades rurais já contava com importante tempo de dedicação.

A exclusão escolar e a não realização do processo de alfabetização até aquele momento, aliadas a outros fatores que colocavam o adolescente em condição de vulnerabilidade, também contribuíram para que Pivete desenvolvesse a respeito de si, uma percepção bastante negativa. Desacreditava de si, de sua capacidade de aprender, de ler, de sua inteligência, atrelando-a restritivamente ao sucesso na aprendizagem escolar que não tinha ocorrido. Não compreendia até aquele momento que as dificuldades que percebia para a realização de atividades de vida diária que prescindiam da leitura ou da escrita se associavam a violação de um direito seu e não a uma incapacidade sua.

Complementarmente, todas as dificuldades e até barreiras que Pivete levantava na realização das atividades escolares e em outras intervenções que demandavam a organização de uma narrativa de seu histórico, que pareciam se ativer em suas dificuldades se dissipavam quando era mobilizado a tratar de sua rotina e em especial de seu animal de estimação: um cavalo. Ao se recordar do animal e de suas histórias com o mesmo Pivete se transformava, seu discurso

que era muito confuso se organizava, conseguia estabelecer a ordenação de fatos, apresentar-se com desenvoltura, enfim. Aos poucos, com bastante cuidado e tato, adolescente e profissionais foram tecendo laços mais próximos, construindo pontes entre si e desenvolvendo um pouco mais de confiança, sendo possível então maior abertura do educando.

Ao longo do cumprimento da medida de internação, Pivete foi alfabetizado e concluíra a fase I do Ensino Fundamental, equivalente ao ensino regular do 1º ao 5º ano, o que permitiu em certa medida que se percebesse dotado de características positivas.

Seu acompanhamento e fundamentalmente a construção de intervenções que extrapolassem o ambiente institucional, indicavam a insuficiência das políticas sociais e da garantia de seus direitos. Na oportunidade, os programas de apoio socioeducativo disponíveis em seu município de residência estavam direcionados ou a crianças e adolescentes com menor idade que a sua, atuando no contraturno escolar, ou buscavam a realização de processos de aprendizagem profissional e inserção no mundo do trabalho, sendo destinados aos adolescentes com idade próxima à sua, mas com um nível de escolaridade mais elevado. Assim, a condição de vulnerabilidade social do adolescente e de seu núcleo familiar e ainda o cumprimento de medida socioeducativa, não eram suficientes para a inclusão em programas socioeducativos que, em nossa percepção, atuam no campo da educação social.

No momento do retorno do adolescente à sua comunidade de origem, ao convívio familiar e comunitário, Pivete contava apenas com o encaminhamento para a reinserção em instituição de educação escolar, não sendo esta sua principal questão. Nas relações sociais que travara ao longo de seu desenvolvimento, outras questões se colocavam com maior importância e centralidade, sendo uma delas o mundo do trabalho como possibilidade de manutenção da vida. A seu núcleo familiar, o trabalho do adolescente não era percebido positivamente apenas pelo reconhecimento das contribuições do trabalho na formação do caráter e no desenvolvimento da responsabilidade, mas antes indicava o não reconhecimento da possibilidade que a permanência na escola e mesmo a realização de outras atividades educativas pudessem representar contribuições a seu desenvolvimento. Desta forma, o retorno de

Pivete à comunidade de origem foi acompanhado do novo abandono escolar e da retomada do trabalho precarizado.

Nesta conjuntura, o educando, que na ocasião do cumprimento da primeira medida socioeducativa de internação, não apresentava relações com grupos mais envolvidos com a prática infracional, foi recrudescido e passou a progressivamente travar conhecimento e se vincular a estes. Tal envolvimento, além de garantir “status” e visibilidade ao adolescente, lhe possibilitava outros ganhos, sendo o maior acesso a bens de consumo e a construção e fortalecimento de novas relações sociais e afetivas exemplos destes.

Percebe-se assim a ocorrência do que pode ser compreendido por naturalização do ato infracional, conceituado por Paiva

[...] não apenas como sua banalização, mas como algo que se integra na vida de cada um como tantas outras atividades – ir à escola, acompanhar a mãe ao supermercado, jogar bola, se misturar com um colega nas proximidades da catedral para roubar alguns celulares, fazer um dinheiro, comprar roupas de marca e ir a um baile funk. Nem sempre aquilo que a sociedade abrangente define como infração foi assumido como tal por jovens que aceitam o convite para praticá-la quase com a mesma naturalidade com que aceitam um convite para jogar bola (PAIVA, 2007a, p. 13-14).

Desde a aplicação primeira medida socioeducativa em privação de liberdade ao adolescente, quando Pivete contava apenas com 13 anos, compreendida entre 22/02/2010 a 30/09/2010, a realização de atividades educativas mais sistematizadas, como a educação escolar e o processo de educação social, estivera restrita aos momentos de institucionalização. Seus estudos, a realização de atividades culturais, esportivas, o acesso à aprendizagem profissional, deu-se apenas nos Centros de Socioeducação.

Após as 3 medidas de internação que o educando cumprira desde 2010, é possível inferir que se de um lado Pivete realizara tudo o que constitui formalmente os objetivos para o cumprimento da medida socioeducativa, de outro isso não possibilitou a superação de sua condição de vulnerabilidade ou sua inclusão social.

Segundo consta nos Cadernos do IASP, diretrizes para a construção de intervenções educativas nos Centros de Socioeducação paranaenses,

[...] a finalidade do Centro de Socioeducação é oferecer ao adolescente a oportunidade de vivenciar um processo socioeducativo capaz de gerar: A reflexão sobre seus atos e o desenvolvimento da consciência social cidadã pelo exercício dos direitos e dos deveres; A desconstrução do modelo referencial que o aproxima da criminalidade através do desenvolvimento de valores éticos e morais; O desejo e a instrumentalização para a construção de um novo projeto de vida (IASP, 2006, p. 36-37).

Assim, são estes os objetivos fundamentais do cumprimento da medida socioeducativa pelo adolescente.

Talvez diferentemente do que se possa concluir sobre um adolescente que recebeu 3 medidas socioeducativas de internação,

Aqueles que terminam num CRIAM não são necessariamente perversos. São jovens que buscavam um pouco de aventura, que desejavam consumir algo, que não internalizaram as normas da sociedade mais ampla de maneira plena – mas também não fizeram uma opção pelo crime (PAIVA, 2007a, p.14).

Atualmente o adolescente, que não apresenta novas passagens pelo sistema de justiça juvenil, desenvolve atividades em um posto de combustíveis, lavando carros. Por seu trabalho não possui registro em carteira. Continua afastado da escola e de outras atividades educativas mais sistematizadas.

Portanto, a trajetória de Pivete no sistema socioeducativo paranaense, deixa-nos a reflexão entorno à responsabilização exclusiva do indivíduo adolescente quanto à prática infracional, eximindo-se o Estado e a sociedade de suas responsabilidades na desatenção de crianças e adolescentes, na violação cotidiana de seus direitos e nas práticas de recrudescimento destes sujeitos para atuação em organizações criminosas.

3.4. Falcão

Jovem, preto, novo, pequeno.
 Falcão fica na laje de plantão no sereno.
 Drogas, armas, sem futuro.
 Moleque cheio de ódio invisível no escuro, puro.
 É fácil vir aqui me mandar matar,
 Difícil é dar uma chance à vida.
 Não vai ser a solução mandar blindar.
 O menino foi pra vida bandida.

Desentoca, sai da toca, joga à vera.
O choro é de raiva, de menor não espera,
A laje é o posto, imagem do desgosto,
Tarja preta na cara para não mostrar o rosto.
Vai, isqueiro e foguete no punho.
Quem vai passar a limpo a sua vida em rascunho.
Fumo envenenado pra poder passar a hora.
Vive o agora, o futuro ignora.
O amargo do sangue, tá na boca.
Vivendo o dia-a-dia, descobre que sua esperança é pouca.
(BILL, 2006)

Este adolescente cumpriu a segunda medida socioeducativa de internação a ele imposta pela VIJ de uma Comarca do interior do estado entre os anos de 2013 e 2015. Sua primeira internação teve duração de 1 ano, 9 meses e 18 dias transcorridos entre 2011 e 2013. A apreensão que culminou na aplicação da segunda MSE de internação, decorreu, em princípio, da prática de ato infracional equiparado ao crime de tráfico de entorpecentes, sendo o adolescente sentenciado por ato distinto deste.

Diferentemente das representações mais comuns sobre o perfil do adolescente autor de ato infracional, Falcão é um jovem – pois já completara 18 anos, que pertence ao que podemos entender como classe média, gozando de condição econômica suficiente para a atenção às necessidades básicas de subsistência e para o acesso a bens e serviços disponíveis na atual sociedade de consumo. Deste modo, apresenta histórico de desenvolvimento permeado por maior acesso e permanência na educação escolar, pelo acesso a programas e projetos de atividades educativas mais sistematizadas, realizados fora do contexto dos programas vinculados às políticas públicas de assistência social.

Falcão é um jovem que, frente suas condições objetivas de existência, desenvolveu características muito marcantes na forma como se insere e atua nas relações que estabelece. É um ADOLESCENTE no sentido mais contraditório da palavra, coloca constantemente em questão seus valores e os valores consagrados socialmente. Embora realize interpretações muito consistentes sobre a organização dos espaços onde se insere conseguindo assim atuar de acordo com o que entende como esperado, expõe-se concomitantemente pleno de dúvidas e incertezas quanto sua vida, suas escolhas, seus desejos e o que quer para si, por exemplo.

Por não pertencer às camadas que historicamente estão violadas em seus direitos fundamentais relativos à vida, saúde, educação, habitação, cultura, esporte, enfim... ao que socialmente se definiu como condições mínimas para o desenvolvimento humano adequado, sua presença no sistema socioeducativo é incômoda. Este incômodo se relaciona possivelmente ao fato de não haver “justificativa” para seu envolvimento. Esta suposta falta de justificativa para sua vinculação à prática de atos infracionais nos remete à associação recorrente entre pobreza e miserabilidade ao cometimento de crimes e, para os adolescentes, atos infracionais, esta respaldada em função da necessidade de prover subsistência, muitas das vezes.

A estranheza que Falcão provoca com sua presença física no interior de uma instituição (ou de instituições) majoritariamente composta por adolescentes oriundos das camadas mais pauperizadas avança sobre sua família. Isto porque tanto o jovem-adulto quanto seus pais, inclusive pelo maior acesso a bens comuns que possibilitam a ampliação da vivência de cidadania com o consequente conhecimento e questionamento acerca dos direitos de que são possuidores, formulam e apresentam críticas ao trabalho institucional provocando aos trabalhadores um movimento contraditório de retomada dos fundamentos do trabalho e de tentativa de defesa das estratégias institucionais – que em muito se distanciam dos fundamentos que deveriam direcionar a intervenção.

Situação bastante esclarecedora das reflexões impostas pela presença do adolescente na instituição, a reunião de pactuação do PIA – Plano Individual de Atendimento serve de denúncia das limitações e insuficiências das políticas públicas voltadas ao atendimento aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

O PIA é um instrumento metodológico, além de um direito do adolescente, por meio do qual se provoca e sistematiza a construção do que pode ser compreendido como um plano de vida e compreende várias dimensões do cotidiano (FUCHS; TEIXEIRA; MEZÊNCIO, 2012). Sua elaboração é acompanhada pelos profissionais de referência do adolescente (psicólogos/as, assistentes sociais, pedagogos/as, terapeutas ocupacionais e educadores sociais) que o questionam sobre seus objetivos, criando a partir destas definições, metas que irão regular o cumprimento da medida socioeducativa, constituindo

verdadeiros compromissos assumidos pelo educando a partir daquele momento. Além do adolescente seus responsáveis são convidados a participar da reunião de construção e pactuação do PIA.

Indagado quanto a seus planos futuros e as reflexões sobre seu envolvimento com atos infracionais pretendendo a construção do plano de atendimento, Falcão, apresentando ótima compreensão da proposta e rotina institucionais, ponderou sobre a perspectiva de conclusão do Ensino Médio ainda no ano letivo corrente¹⁹ e questionou o que seria sua rotina após a conclusão. Sua dúvida se fundamentava na constatação de que, no mínimo, 50% de suas atividades de rotina eram compostas pelas atividades escolares. Aliado a isso, Falcão não se interessava pelos cursos profissionalizantes que são ofertados no ambiente institucional, não se reconhecia desenvolvendo atividades de pintura predial ou como garçom ou chapeiro, haja vista que avaliava ter habilidades para o desenvolvimento de outras atividades.

Neste sentido percebe-se a existência de grande similitude entre a percepção deste adolescente e a fala captada por Violante (1984) em seu trabalho sobre a identidade do Menor-Febem, anterior à sanção do ECA, onde um dos adolescentes entrevistados tece as seguintes considerações:

A respeito da profissionalização: "... não quero ser marceneiro, nem sapateiro, nada disso me interessa ..."; "... a gente não é obrigado a gostar daquilo... eles nem perguntam o que a gente quer fazer e vão mandando...". "Por que não ensinam a gente ser engenheiro? ... essas profissões que ensinam aqui não dá futuro..." (VIOLANTE, 1984, p. 121).

Diante disso, o adolescente respeitosamente indica à equipe de profissionais que não pretende ocupar sua rotina com a aprendizagem destes ofícios, pretendendo acessar outros processos de formação profissional. Para

¹⁹ O adolescente reconhece a possibilidade de conclusão do Ensino Médio no corrente ano letivo pelo conhecimento do emprego de avaliações de certificação de competência na instituição visto que, na garantia do direito à educação escolar, a modalidade da educação básica ofertada é a Educação de Jovens e Adultos e, pela pequena demanda de adolescentes no Ensino Médio, a APED do CEEBJA que atende à instituição não disponibiliza as disciplinas específicas deste nível. Desta forma, a conclusão fica condicionada internamente à realização das avaliações de certificação de competência ou à realização de atividade externa para continuidade do processo de escolarização. Destaca-se ainda que, por ser atendido na EJA, mesmo o curso das disciplinas específicas em outros estabelecimentos educacionais fica limitado, visto que nesta modalidade educativa a matrícula ocorre por disciplina, podendo o sujeito cursar no máximo 4 disciplinas concomitantemente.

tanto, avalia a necessidade de realização de atividades externas, às quais percebe pouco possíveis de concretização uma vez que reconhece que para acessar isto que é um direito, deve gozar institucionalmente de uma boa avaliação, sobretudo por parte da equipe de segurança (educadores sociais²⁰), agentes nos quais identifica importantes resistências à sua pessoa e o atravessamento destas questões da personalidade no desenvolvimento das ações profissionais.

Na tentativa de favorecer a ampliação do processo de desenvolvimento da criticidade do adolescente, sua formação política, cidadã e mesmo buscando auxiliá-lo na busca por identificação de áreas de conhecimento e pesquisa nas quais se reconhece e assim conseguisse delimitar o curso para o qual se candidataria por meio de concurso vestibular, a equipe de profissionais que o acompanhava, atendendo a uma solicitação do próprio educando, passou a compartilhar para sua leitura livros de seus acervos pessoais. A ocorrência do desaparecimento do livro que Falcão estava lendo dos materiais destinados à leitura dos adolescentes que se encontravam na mesma ala de convívio que ele, que dadas as condições do evento, remetem à possibilidade da realização de um furto por parte de algum profissional, repercutiu no acirramento dos questionamentos que o adolescente realizava quanto ao trabalho institucional. Após tal situação, o adolescente constatava com maior propriedade uma cisão no trabalho institucional, percebendo de um lado o trabalho técnico, desenvolvido por agentes profissionais²¹ e de outro, o trabalho da equipe de segurança, realizado por agentes de execução²². Na compreensão do adolescente o trabalho técnico é permeado pela aposta na perspectiva de desenvolvimento do educando, passando pelo investimento em sua capacidade reflexiva e crítica, viabilizando

²⁰ No sistema socioeducativo paranaense é nomeado educador social o agente de execução que, lotado em centro de socioeducação, é responsável pela execução e acompanhamento das atividades de rotina do adolescente. Este profissional que por dever de função deve se responsabilizar pela viabilização das condições de segurança para a realização das ações institucionais e garantir a integridade física de adolescentes e profissionais, deve aliar a estas intervenções de segurança a tarefa educativa. Destaca-se que, para atuação neste cargo, a seleção de profissionais é realizada por concurso público ou processo seletivo simplificado, exigindo-se a conclusão de Ensino Médio.

²¹ São agentes profissionais que atuam no sistema socioeducativo paranaense: Administradores/as, Pedagogos/as, Odontólogos/as, Terapeutas Ocupacionais, Assistentes Sociais, Psicólogos/as, e Médicos/as – clínicos gerais e/ou psiquiatras. Destes, Psicólogos/as, Assistentes Sociais, Pedagogos/as e Terapeutas Ocupacionais, atuam mais diretamente na intervenção socioeducativa junto ao adolescente.

²² Educadores sociais.

seu acesso a direitos sociais. Já a atuação dos agentes executores contradita a perspectiva do trabalho técnico sendo percebida ou recebida como violenta e agressiva, desacreditada na possibilidade de desenvolvimento²³ do adolescente estando mais ocupada com sua desqualificação, chegando ao limite do boicote à realização de suas atividades e rotinas, tal como promovendo o “sumiço” do livro com o qual o adolescente estava envolvido no intuito de agredi-lo ou diminuí-lo.

Frente a contradições de tal monta, Falcão questiona se é possível um trabalho educativo no espaço de privação de liberdade, de segregação do convívio social que, no intuito de preparar o sujeito para o exercício da liberdade e da convivência, submete-o a sutis e cotidianas agressões e que, para seu atendimento, disponibiliza recursos medianos e que assim, se encontram em nível inferior às suas demandas e desta forma, não o respeitam ou atendem.

²³ Esclarece-se que neste texto a palavra “desenvolvimento” é empregada com duplo sentido e se referindo a dois distintos conceitos. O primeiro representando o significado pacificado socialmente ao termo, indicando refinamento, avanço, etc. Quanto ao segundo, trata-se de expressão empregada como gíria, de uso recorrente entre os adolescentes autores de ato infracional e que diz de sua relação com esta prática e com outras pessoas a ela associadas. Assim, desenvolvido designa o adolescente que não mais está envolvido no “crime”, sendo seu antônimo o adolescente envolvido.

4. MENINOS INSTITUCIONALIZADOS

O capítulo anterior apresentou as histórias de 4 adolescentes que permaneceram privados de liberdade para o cumprimento da medida de internação em uma unidade de atendimento socioeducativo do estado do Paraná.

Zé do Caroço, Neném, Pivete e Falcão navegaram por mares diferentes num mesmo oceano, utilizaram instrumentos de navegação diversos, alguns “herdados”, outros construídos, que os conduziram a um mesmo arquipélago: o envolvimento com a prática de atos infracionais!

Uns, neste arquipélago, reuniram-se com outros adolescentes e com pessoas adultas, agruparam-se, “fortaleceram-se”, outros, permaneceram sós em sua atuação. Todavia, seja em grupo ou individualmente, sua navegação por estas ilhas culminou na responsabilização pela prática de atos análogos a crimes ou contravenções.

No caso destes adolescentes, a gravidade do ato praticado e/ou a reiteração da prática, criou condições para a imposição da medida socioeducativa mais grave prevista pelo ECA: a internação em estabelecimento educacional. Esta medida socioeducativa implica privação de liberdade e não comporta prazo, poderá variar no intervalo temporal mínimo de 6 meses e máximo de 3 anos, sendo reavaliada ao menos semestralmente (BRASIL, 1990).

Tem-se então o que podemos considerar o primeiro movimento de uniformização ou de *massificação* entre estes sujeitos diversos²⁴. Independentemente do motivo que os tenha levado à internação **todos** serão institucionalizados para o cumprimento da mesma medida socioeducativa e deverão passar por um mesmo processo de execução.

Conforme a legislação nacional, as medidas socioeducativas mais que representar uma resposta social ao ato do adolescente que conflita a lei e de seu caráter sancionatório, tem um pretense escopo educativo. Para Saliba (2006),

²⁴ Cabe-nos esclarecer que a constatação deste movimento inicial de massificação, apontado na submissão de adolescentes que são constituídos por significativa diversidade ao mesmo processo de execução, sobretudo recebendo uma sentença igual que regula a privação de liberdade a um intervalo temporal indefinido fixando-se apenas sua duração mínima e máxima no caso da internação, de forma alguma nos posiciona favoravelmente a constituição de uma espécie análoga à dosimetria penal aplicada à Socioeducação.

[...] A ênfase educativa do Estatuto se expressa na idéia de preparo para a cidadania, cuja concepção se aproxima da definição dada por Ferreira (1993, p. 173): “A concepção moderna de cidadania se apóia nas relações do indivíduo com o Estado, o mercado e a comunidade, e se expressa na equação básica da teoria do Estado liberal: cada cidadão é igual a qualquer outro” (2006, p. 31).

Saliba (2006) em seu trabalho crítico a respeito deste escopo educativo do Estatuto da Criança e do Adolescente, especialmente representado nas medidas socioeducativas, afirma que a essência do conceito de cidadania presente no ECA se encontra na garantia da condição de igualdade entre os adolescentes e jovem-adultos.

O autor compreende que “direito à educação e o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” previsto no art. 53 desta lei é a tentativa de “[...] garantia de direitos e de igualdade a todas as crianças e adolescentes, numa sociedade onde prevalece o antagonismo de classes” (SALIBA, 2006, p. 31).

A partir desta situação que iguala estes diferentes adolescentes, procuraremos tecer neste capítulo considerações acerca de outras categorias apreendidas a partir de suas histórias de vida anteriores ao período de institucionalização, do processo de execução da medida socioeducativa e de cumprimento da internação, e do que nomearemos por reinserção no convívio familiar e comunitário, momento posterior ao cumprimento da medida privativa de liberdade²⁵.

Assim, procuraremos dispor nossa análise considerando estes diferentes momentos de suas trajetórias de vida:

²⁵ Cabe destacar que a saída da unidade de privação de liberdade não implica na extinção do processo socioeducativo. É usual a aplicação de medidas socioeducativas menos gravosas como forma de progressão da medida de internação imposta. Assim, é comum que os adolescentes outrora internados tenham esta medida substituída pela MSE de Liberdade Assistida ou de Semiliberdade, sendo a extinção da MSE rara.



Nesta tarefa, organizamos a exposição a partir da consideração dos direitos de que são titulares crianças e adolescentes adotando para tanto a análise do artigo 227 da Constituição Federal presente em Costa (2006a) que se encontram previstos pelo quarto artigo do ECA:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Destacamos apenas que a previsão legal deste conjunto de direitos no ECA ainda assegura primazia, precedência e preferência para o atendimento às crianças e adolescentes além da destinação privilegiada de recursos públicos que contemplem sua proteção.

4.1. Sobrevivência

Na análise que Costa (2006a) desenvolve do artigo 227 da Constituição Federal brasileira, sob o conjunto de direitos infantojuvenis referentes à sobrevivência, estão subsumidos o direito à vida, à saúde e à alimentação.

Diferentemente do que compreendemos de forma apriorística da garantia de direitos, o reconhecimento jurídico dos direitos infantojuvenis não materializam a situação de seu usufruto. O fato de Zé do Caroço, Neném, Pivete e Falcão possuírem direito à vida, saúde e à alimentação não significa que ao longo de suas trajetórias tenham tido isso garantido, seja durante suas infâncias, no momento em que, privados de liberdade, cumpriram a MSE de internação e ainda quando retornaram à liberdade e, supostamente, ao convívio familiar e comunitário.

A trajetória anterior ao cumprimento de MSE de **Zé do Caroço** sinaliza as dificuldades materiais percebidas no núcleo familiar para a garantia de condições de subsistência, ou seja, para o provimento de suas necessidades básicas e de seus demais irmãos. Destaca-se que a ação realizada na tentativa de resguardar este conjunto de direitos à sobrevivência do adolescente, quando ainda se encontrava na infância antes de ser arregimentado para o envolvimento com a prática infracional, passa pela perspectiva da institucionalização.

A alternativa encontrada pelo SGDCA para o resguardo de Zé e seus irmãos, garantindo-lhes de um lado o direito à vida, saúde e alimentação, passa pelo ingresso em instituição de acolhimento, ou seja, a retirada do convívio familiar e comunitário, situação que indica a complexidade de construção de intervenções junto à crianças, adolescentes e seus familiares e responsáveis que, articuladas, ampliem sua proteção e não a situação de vulnerabilidades. Isto porque, após a experiência da institucionalização e abrigamento, justificado sob o argumento de sua proteção, Zé do Caroço fugira do abrigo e ficara em vivência de rua, o que amplia ainda mais sua vulnerabilidade e a não garantia de sua sobrevivência.

Considerando o momento da reinserção no convívio familiar e comunitário de Zé do Caroço após o cumprimento da MSE de internação em estabelecimento educacional, com a assunção das ameaças contra sua vida, a não garantia de seu direito à sobrevivência atinge seu ápice e culmina em sua morte por assassinato. Neste caso especificamente se percebe a urgência da constituição de programas de proteção a crianças e adolescentes ameaçados de morte.

Nacionalmente o Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte – PPCAM foi criado em 2003 e instituído por meio do

Decreto 6231/2007 como uma ação de enfrentamento frente ao crescente número de homicídios que vitimavam esta geração. No Paraná, a proteção a crianças e adolescentes ameaçados de morte passou a contar com programa específico em 2010 por meio do Decreto 6489/2010²⁶, quando a gestão da política socioeducativa no Paraná se dava no âmbito da Secretaria de Estado da Criança e da Juventude – SECJ.

O decreto paranaense, destinado a “proteção especial a crianças e adolescentes ameaçados de morte ou em risco de serem vítimas de homicídio” (art. 1º)²⁷, previa a inclusão de familiares e/ou responsáveis preservando desta forma a convivência familiar, sendo a inserção no PPCAM mediada por avaliação de equipe técnica do programa. O encaminhamento dos casos para avaliação possui por porta de entrada o Ministério Público e o Poder Judiciário, como órgãos competentes para a determinação da proteção especial para crianças e adolescentes, e implica ainda a voluntariedade do/a ameaçado/a. A aceitação no programa envolve além da voluntariedade da criança ou adolescente, a constatação da situação de ameaça por parte do MP e do Judiciário e, a avaliação da ameaça com a elaboração de estratégias de proteção por parte de profissionais do programa. As ações podem envolver a proteção do/a ameaçado/a junto de seus familiares/responsáveis ou a proteção da criança/adolescente sem a presença de responsáveis sendo condicionada a autorização destes ou ainda, em última circunstância, a inclusão do/a ameaçado/a sem a presença ou consentimento de seus responsáveis mas em acordo com determinação judicial. A proteção poderá envolver a inserção da criança ou adolescente na residência de familiares quando localizada fora da zona de risco, a inclusão em família acolhedora ou mesmo o ingresso em instituições de proteção especial (PARANÁ, 2010).

As agressões foram a principal causa de morte na adolescência nos últimos 12 anos. Em 2012, 36,5% de todos os adolescentes falecidos na faixa dos 10 aos 18 anos perderam a vida como consequência de agressão. Quando comparamos esse percentual

²⁶ Decreto publicado no Diário Oficial nº. 8180 de 16/03/2010.

²⁷ A íntegra do Decreto se encontra disponível para consulta por meio da página do Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente do Ministério Público do Paraná. <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=55442&indice=1&totalRegistros=1> Consulta realizada em 06/02/2015.

com o relativo à população total (4,8%), verificamos uma diferença estarrecedora. Em suma, os dados revelam um alto grau de vulnerabilidade para estas coortes no Brasil, que sofrem uma alta incidência de mortes precoces e violentas (MELO; CANO, 2014, p. 12).

Embora a ameaça contra a vida de Zé do Carço fosse de conhecimento do poder público e uma situação recorrente ao conjunto de crianças e adolescentes recrudescidos para o ingresso na prática infracional, ela ocorreria em contexto anterior à constituição paranaense do PPCAM. Para além das críticas e limites que o programa apresenta em sua implementação e condições de atuação, sua criação pode ser compreendida por um lado enquanto uma tentativa institucionalizada de enfrentar esta questão do fenômeno da violência letal na adolescência, por vezes naturalizada. Por outro, é uma ação que supera a proteção na perspectiva da ação penal que fora oferecida a Zé, intervenção comprometida com a possibilidade de obter colaboração em processos judiciais que implica delação, tal qual o PROVITA – Programa de Proteção à Vítimas e Testemunhas criado na década de 1990. Além disso, cabe recuperar que “[...] ter o controle sobre os conflitos através de programas de proteção é interessante para o Estado e que a evidenciação do alto número de homicídios muitas vezes vem justificar outras formas intervenção repressivas para a mesma população” conforme sinaliza Oliveira (2014, p. 17).

Na falta de um programa de proteção ou de qualquer ação desta natureza que se adequasse às demandas de Zé do Carço, a alternativa para o processo de reinserção no convívio familiar e comunitário após o cumprimento da MSE de internação, foi a mudança de domicílio e a inserção no mundo do trabalho. A inserção laboral tivera início ainda no período de privação de liberdade, isto tanto pela possibilidade de realização de atividades externas²⁸ quanto pela necessidade já observada pela equipe de atendimento de favorecer este processo para que este jovem-adulto reunisse condições materiais para se autoprover. A possibilidade de contar com os recursos econômicos de sua família foi descartada, visto que estes eram insuficientes mesmo para sua auto sustentação,

²⁸ Conforme o § 1º do artigo 121 do ECA, que trata da medida socioeducativa de internação em estabelecimento educacional, “será permitida a realização de atividades externas, a critério da equipe técnica da entidade, salvo expressa determinação judicial em contrário”.

posto que inserida já em programas de transferência de renda. Assim, a escassa garantia de sobrevivência de Zé contava com:

1) A necessidade de se afastar e de se manter afastado de seu território de origem – visando inicialmente favorecer a concretização de se manter afastado da prática infracional, mais especificamente dos antigos relacionamentos sociais que mantinha neste meio e, posteriormente, como alternativa para minimizar a situação de ameaça.

2) A inserção imediata no trabalho como alternativa para a percepção de renda que viabilizaria o afastamento da comunidade de origem – o aluguel de quarto em pensionato, sua alimentação, deslocamentos, vestuário, enfim...

3) O afastamento das pessoas que compunham seu universo de relações sociais – o que envolvia tanto sua família e familiares (a mãe, irmãos, a companheira/namorada e o filho), quanto os/as amigos/as, envolvidos ou não com a prática infracional, suas referências comunitárias, etc. Ou seja, a reinserção no convívio familiar e comunitário prescindia da ruptura e da negação ao convívio familiar e comunitário, implicando a necessidade de esquecimento, pelo jovem-adulto, de sua história e de sua memória.

O direito à sobrevivência de Neném, a partir de seu histórico relatado no capítulo anterior nos coloca frente a duas questões fundamentais relacionadas à perspectiva de saúde. A primeira quanto ao uso abusivo de substâncias psicoativas e a segunda relativa à sexualidade. Em ambas dimensiona-se a extensão que o caráter disciplinar e normalizante sinalizado por Saliba (2006) em sua análise crítica da perspectiva educativa do ECA que tem seu *locus* privilegiado nas medidas socioeducativas atinge.

Sobre o uso abusivo de SPA's pela adolescente, para longe das inferências quanto ao que motivara que sua experimentação evoluísse para a dependência química, coloca-se em questão a garantia do direito à saúde por Neném. Isto porque, na imposição da sentença que culminara no cumprimento da internação em estabelecimento educacional, se compreendeu a dependência química e o uso abusivo de SPA's como fator determinante em seu envolvimento com a prática infracional. Tanto que, inicialmente, a medida imposta fora a de tratamento para toxicômanos em comunidade terapêutica.

Assim, chama atenção a desatenção com a questão de uso abusivo de SPA pela adolescente anterior à prática infracional, iniciada como forma de obter a substância para uso. Portanto, em sua trajetória fora preciso cometer ato(s) infracional(is) para que sua dependência química atingisse tal visibilidade que implicasse sua inserção em programa para tratamento.

Tal situação contradiz a perspectiva legal, visto ser assegurado por meio do SUS, de forma igualitária, o acesso ao atendimento integral à saúde da população infantojuvenil nas ações e serviços desenvolvidos para promover, proteger e recuperar a saúde, conforme o artigo 11 do ECA (BRASIL, 1990).

Para maior compreensão, esclarece-se que

[...] A previsão de acesso *igualitário* às ações e serviços de saúde não significa deva o gestor do Sistema de Saúde deixar de disponibilizar um atendimento *diferenciado e especializado* a crianças, adolescentes e suas respectivas famílias. Com efeito, necessário se faz o desenvolvimento de uma *metodologia própria* para o enfrentamento das diversas demandas e situações peculiares que irão ocorrer, tendo sempre por norte o *princípio da proteção integral à criança e ao adolescente*, que se constitui na razão de ser da intervenção estatal (DIGIÁCOMO; DIGIÁCOMO, 2013, p. 20).

A trajetória anterior à privação de liberdade de Neném indica a insuficiência da garantia legal para o acesso ao acompanhamento de saúde de que necessitaria em função do uso abusivo de SPA. Por outra parte, a imposição da medida socioeducativa que inicialmente indicara a necessidade de inclusão da adolescente em tratamento para toxicômanos²⁹ desvelou complementarmente a escassez de ações que respeitem além da necessidade de tratamento, as especificidades que crianças e adolescentes apresentam para a realização de intervenções desta natureza. Vê-se assim a escassez ou mesmo a inexistência de ações de atendimento diferenciado e especializado para o qual Digiácomo; Digiácomo (2013) apontam.

²⁹ Destaca-se que a “inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos” como prevê o inciso VI do artigo 101 do ECA constitui medida protetiva. Tais medidas podem ser aplicadas pelo poder Judiciário sempre que os direitos estabelecidos para crianças e adolescentes forem ameaçados ou violados. Todavia, as medidas protetivas podem ser aplicadas cumulativamente às socioeducativas nestes mesmos casos, ou seja, quando o cometimento de ato infracional se soma a tal situação de negligência e violação motivada por ação ou omissão estatal, familiar ou da sociedade (BRASIL, 1990).

Neste sentido os autores prosseguem em suas reflexões acerca da necessidade de construção de intervenções adequadas às especificidades de crianças e adolescentes:

[...] Tal *sistemática diferenciada* deverá necessariamente contemplar instalações físicas adequadas, em local diverso (ou isolado) daquele destinado ao atendimento das outras demandas a cargo do SUS, de modo a preservar a imagem, a identidade e a intimidade das crianças e adolescente atendidas [...], a *qualificação profissional* de todos aqueles que atuam no setor, a *articulação de ações* com outros órgãos e serviços municipais (como o CREAS/CRAS), bem como autoridades encarregadas do atendimento e/ou defesa dos direitos de crianças e adolescentes, como o Conselho Tutelar, o Ministério Público, a Justiça da Infância e da Juventude, os órgãos policiais encarregados de atendimento de crianças e adolescentes vítimas de crime, bem como de adolescentes acusados da prática de ato infracional etc. (DIGIÁCOMO; DIGIÁCOMO, 2013, p. 20).

O regime disciplinar da comunidade terapêutica para qual Neném fora encaminhada não permitia que entre pacientes houvesse relações de namoro e/ou sexuais e, tendo ela desrespeitado junto a outro paciente esta regra, fora desligada da instituição. Desta forma, a questão principal que motivara seu ingresso naquela instituição: o tratamento especializado para o uso abusivo de SPA's, frente à percepção de sua indisciplina no ambiente terapêutico, perdera significado e representara mudança no cumprimento de sua medida socioeducativa. Neném seria assim inserida num CENSE para cumprir a MSE de internação. Neste evento, nota-se que mesmo a inserção no sistema socioeducativo, que dera visibilidade a sua demanda de saúde não atendida até o momento, não fora suficiente para que a adolescente tivesse o direito ao tratamento necessário respeitado e/ou garantido.

Nota-se assim que a segunda questão apontada em sua garantia de acesso à saúde, que diz respeito a sua sexualidade, guarda certa relação com a primeira – o uso abusivo de SPA's, sendo inclusive ela “causadora” da mudança de perspectiva em seu cumprimento de MSE.

Cabe-nos esclarecer o posicionamento de que a orientação sexual da adolescente não guarda relação alguma com questões de saúde física ou mental. Todavia, a manifestação dela, implicou em tratamento discriminatório, seja na comunidade terapêutica motivando sua exclusão, e mesmo na unidade

socioeducativa onde, temendo por sua integridade física, foi mantida de modo a não ocupar os mesmos espaços que os demais adolescentes que se encontravam em privação de liberdade na instituição.

Desta forma a trajetória de Neném seja no período anterior ao cumprimento de MSE, no momento desta e mesmo após, quando reinserida no convívio familiar e comunitário não fora aprovada para o ingresso no programa de atendimento a adolescentes vítimas de exploração sexual, expõem a não realização da garantia deste conjunto de direitos relacionados à sobrevivência, destacando neste o direito à saúde, visto a menina ser usuária abusiva de SPA's.

4.2. Desenvolvimento pessoal e social

O segundo grupo de direitos conforme estipulado por Costa (2006a) contempla o direito à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer e à profissionalização que são discutidos separadamente.

4.2.1 Direito à educação

Em nosso entendimento abordar a temática do acesso e permanência à educação escolar por parte de adolescentes e jovem-adultos, responsabilizados pelo sistema de justiça juvenil pelo cometimento de atos infracionais, e seu desdobramento na formulação e implantação de políticas públicas implica questionar o processo de universalização da escola pública no Brasil, ou seu processo de massificação. Isto porque, para Freitas; Biccas (2009, p. 12) “a forma social que a educação pública adquiriu forjou-se, principalmente, no próprio processo de sua expansão quando essa educação, especialmente na sua dimensão escola, foi continuamente apropriada pela população”.

Tratar do processo de educação escolar destes adolescentes também significa compreender este enquanto direito subjetivo do qual são responsáveis Estado, família e sociedade.

Analisando as trajetórias escolares deste público, por ora inserido no SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, chama à atenção a violação deste direito visto que, de acordo com os dados dos sistemas

paranaense e os dados nacionais, expressiva parte dos adolescentes ingressa neste sistema sem a conclusão do Ensino Fundamental. Compreende-se com isso que esta população está submetida ao processo de exclusão escolar (CARDOZO; SILVA, 2013).

Quanto à escolarização dos adolescentes e jovens brasileiros, a realidade apresenta dados significativos. Muito embora 92% [...] da população de 12 a 17 anos estejam matriculadas, 5,4% [...] ainda são analfabetos. Na faixa etária de 15 a 17 anos, 80% [...] dos adolescentes freqüentam a escola, mas somente 40% [...] estão no nível adequado para sua faixa etária, e somente 11% [...] dos adolescentes entre 14 e 15 anos concluíram o ensino fundamental. Na faixa de 15 e 19 anos, diferentemente da faixa etária dos 7 a 14 anos, a escolarização diminui à medida que aumenta a idade. Segundo Waiselfisz (2004), a escolarização bruta de jovens de 15 a 17 anos é de 81,1% [...], caindo significativamente para 51,4% [...] quando a faixa etária de referência é de 18 a 19 anos. [...] A realidade dos adolescentes em conflito com a lei não é diferente dos dados ora apresentados (BRASIL, 2006, p. 18).

Dados mais recentes, publicizados no Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo informam que o processo de escolarização dos adolescentes que cumprem MSE em privação de liberdade tem sido foco de atenção do Governo Federal. Segundo a pesquisa “Panorama do atendimento de escolarização oferecido aos jovens infratores privados de liberdade segundo as informações do Censo Escolar da Educação Básica”, realizada pelo INEP/MEC “235 escolas atendem adolescentes em privação de liberdade. Com 3.361 alunas matriculadas e 11.755 alunos matriculados, elas registraram em 2012, um aumento de estudantes em relação aos anos anteriores” (BRASIL, 2013, p. 14).

O entendimento sobre a exclusão escolar se apoia na reflexão que Ferraro (2009) expressa ao analisar a história inacabada do analfabetismo no Brasil onde afirma que

[...] a noção de exclusão, desdobrada nas categorias *exclusão da escola* e *exclusão na escola*, podia dar unidade teórica a toda uma série de fenômenos, correntemente conhecidos como *não-aceso* à escola, *evasão*, *reprovação* e *repetência*, todos relacionados com o processo escolar, mas tratados com frequência de forma estanque. A exclusão escolar na forma de *exclusão da escola* compreende tanto o não-aceso à escola, quanto o que habitualmente se denomina *evasão da escola*. Já a categoria *exclusão na escola* dá conta da exclusão operada dentro do

processo escolar, por meio dos mecanismos de reprovação e repetência. Dessa forma, as distintas realidades captadas de forma imediata como o não-acesso, a evasão, a reprovação e a repetência ganhariam unidade primeiramente sob as categorias analíticas de *exclusão da escola* e *exclusão na escola* e finalmente sob o conceito mais geral de *exclusão escolar* (FERRARO, 1999c, p. 24 apud FERRARO, 2009, p. 177).

Este processo contraria os marcos legais do Estado brasileiro. Todavia, analisando a história social da educação pública no Brasil, de acordo com Freitas; Biccás (2009), é possível apreender que esta conjuntura de não acesso à educação escolar e da exclusão escolar não é fenômeno atual.

A expansão da escola pública fora prometida desde as primeiras manifestações da “propaganda republicana”, na década de 1870. Muito comentada e pouco difundida, essa escola “de massas” foi novamente anunciada na abertura do século XX e efetivamente se expandiu um pouco mais, depois de algumas reformas educacionais da década de 1920 (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 12).

A trajetória de três dos quatro adolescentes aqui representados, indica quão longe está a garantia de direitos fundamentais no Estado brasileiro para crianças e adolescentes, sobretudo os pertencentes às camadas mais pauperizadas³⁰. Fato este que não se localiza na geração atual, mas que tem permanecido no mais das vezes inalterado ao longo das trajetórias familiares, indicando uma possível repetição ou a perpetuação do não acesso ao conhecimento dito científico.

Embora se constitua um direito, o acesso à educação é regulado por uma série de condicionalidades e procedimentos burocráticos que, a despeito sejam justificados como necessários à organização do trabalho escolar e de sua gestão, concorrem para o afastamento de parte das crianças e adolescentes de suas instituições, das escolas. Isto pode ser apreendido a partir do caso de Zé do Carçoço que, apesar de sua disponibilidade a permanecer estudando e dar continuidade a este processo, não conseguiu materializar sua vontade, uma vez que na fragilidade de sua responsável em função do uso abusivo de SPA, esta

³⁰ Reitera-se que na trajetória anterior ao período de institucionalização de Falcão, seu direito à educação, mais precisamente à sua porção escolar, fora mais garantido comparando-se ao histórico de Zé do Carçoço, Neném e Pivete. Destaca-se ainda ser este um jovem ligado ao que podemos compreender como camadas médias no que se refere às condições socioeconômicas.

não o matriculava. Assim, o desejo da criança e do adolescente e mesmo seu gozo dos direitos fundamentais fica condicionado ao desejo e mobilização do/a adulto/a, seu ou sua responsável.

Isto pela percepção de que, legalmente, a educação constitui dever da geração adulta para com a criança e o adolescente – a nova geração, sendo sua efetivação de responsabilidade da família, do Estado e da sociedade. Desta forma, a ineficácia da articulação entre as partes citadas, que devem cooperar na realização da tarefa educativa, contribui para a não garantia deste direito. Percebe-se que, embora o direito infantojuvenil atual se proponha a superar a responsabilização exclusiva da instituição familiar quanto ao desenvolvimento da criança ou adolescente, na prática esta perspectiva ainda não fora assimilada, reiterando-se os entendimentos e ações já superados legalmente que se encontram mais próximos ao Código de Menores e à doutrina da situação irregular que culpabilizava apenas a família pela violação de direitos, desonerando Estado e sociedade (MORELLI, 2001).

Nos casos de Zé do Carço, Neném e Pivete, evidencia-se que, frente às dificuldades de suas instituições familiares, nem Estado nem sociedade se mobilizaram no sentido de salvaguardar seus direitos e lhes favorecer o que se entende socialmente por condições adequadas de desenvolvimento. As políticas sociais e as instituições constituídas para sua efetivação não foram suficientes para capturarem as situações de violação de direito que experimentavam, ou o que é mais grave, contribuíram para manutenção desta situação. Quanto à sociedade, para vizinhos, membros de suas comunidades de origem e o conjunto de pessoas com as quais se relacionavam, ou estas crianças se encontravam em situação de invisibilidade ou ainda, mobilizados pelo entendimento de senso comum de que a responsabilidade pela “educação” destes meninos era de responsabilidade **exclusiva** de seus familiares, não tomaram nenhuma providência no sentido de mobilizar o Estado ou acionar a rede de serviços que deve compor o sistema de garantia de direitos.

Ao se estruturar em torno das medidas socioeducativas, percebe-se que o Estatuto da Criança e do Adolescente tem um princípio norteador baseado na ação pedagógica. Todas as medidas previstas devem prever a reeducação e a prevenção. Pretendem estabelecer um novo padrão de comportamento e conduta ao

infrator, promovendo uma ruptura entre o novo projeto de vida do adolescente e a prática de delitos. Mesmo possuindo, por um lado, um caráter punitivo aos infratores – uma sanção, cerceamento de sua liberdade –, por outro, em todas as medidas socioeducativas é enfatizada na execução das medidas o *caráter educativo* (SALIBA, 2006, p. 29).

Analisamos até o momento nas trajetórias destes adolescentes o que concerne a seu direito à educação como ele se apenas dissesse respeito à educação escolar, porém, compreendemos a educação de forma mais ampliada. Para nós, ela constitui um processo que permeia todas as relações sociais (intra e extra familiares), contemplando a educação informal – que se processa de forma não prescrita e abarca o conjunto de relações sociais a que o sujeito se encontra submetido (GOHN, 2010) e à educação social, além da educação escolar. Assim, mais que garantir o direito à educação, historicamente associado à inclusão escolar, reconhecemos a necessidade de garantir o que Dias conceitua como direito a ser educado.

[...] Mas, quando entramos no direito a ser educado, na sociedade brasileira o consenso dá lugar ao dissenso. Pode-se garantir o direito à educação universalizando a fase do ensino obrigatório e público, de forma que nenhuma criança esteja fora das escolas, ao menos nas estatísticas das matrículas, e assim garanto o direito à educação restringindo-o à educação escolar. Mas isso não quer dizer que se estará garantindo o direito a ser educado usufruindo de tudo o que já se conseguiu construir como dignidade humana. Esse direito se realiza como um conjunto de condições e ações sociais que permitem a toda criança e adolescente vivenciar as múltiplas dimensões da pessoa, por meio das experiências societárias e individuais que compõem a herança cultural da humanidade e da sociedade em que vivem. Isso inclui os valores que tornam possível o desenvolvimento pessoal numa convivência pacífica apoiada na igualdade e na liberdade, sem as quais não é possível falarmos em democracia ou justiça. Tais condições e ações, que se expressam como *cuidar e educar para e no mundo*, são de responsabilidade de todos e devem se realizar o tempo todo da existência dos seres a que se destinam (DIAS, 2011, p. 243).

Percebe-se nesta ponderação de Dias o que Enguita (1993) aborda em sua análise das constantes do pensamento educacional quando trata da educação grega, na qual a sociedade se organiza como um “grande empresa educativa”.

Muito embora esta dificuldade apontada na articulação entre família-Estado-sociedade na realização da tarefa educativa seja observável na trajetória

de vida dos meninos e da menina que foram focalizados em nossas análises – muito presente ou constante no histórico do conjunto de adolescentes do SINASE, não podemos compreender que não seja realizado um processo educativo como salienta Dias:

[...] algum processo educativo sempre ocorre. Assim, aqueles a quem são negados direitos serão educados para viver plenamente num cotidiano de privações, de desejos jamais satisfeitos, num ambiente sufocante, sem ar e horizontes, no qual germinam valores e práticas da violência e da criminalidade que uma sociedade desigual reproduz incessantemente, até para justificar a repressão que ajuda a manter a própria desigualdade criminosa. E entre eles serão recrutados os que servirão como agentes da insegurança e do medo, ainda criança ou adolescente. Sobre seus ombros, milhões de dólares circularão a pretexto de manter afastados os bárbaros urbanos dos tempos modernos. Como me disse Flávia Schilling numa conversa, são os educados para serem “matáveis” e matadores (DIAS, 2011, p. 246).

Abre-se então a perspectiva de análise sobre o direito à cultura para estes adolescentes.

4.2.2 O direito à cultura

Compreendida no sentido freireano de acrescentamento que homens e mulheres fazem ao mundo não feito por eles, tratamos o direito à cultura não apenas como o acesso ou não acesso a linguagens artístico-culturais, mas como as práticas que compõem a organização cotidiana destes adolescentes desde sua infância (FREIRE, 1963).

Zé do Caroço, na convivência familiar e comunitária, submetido a frequentes situações de violência intrafamiliar, seja em seu núcleo ou testemunhando tais práticas recorrentemente em seu território incorporou o emprego da violência física na resolução de situações conflituosas. Era esta a técnica utilizada nestas ocasiões nos problemas familiares, na solução de disputas envolvendo a prática delituosa em seu bairro e em outros pelos quais transitava e ainda nas ações do Estado nestes territórios materializada na abordagem policial. Tal como descreve Sales (2007, p. 61) “o *fora-da-lei* ali é também uma espécie de xerife e juiz, apaziguador de querelas entre vizinhos e entre os malfeitores do lugar, ele próprio autor das leis e mantenedor da “paz

local””. Essa estratégia fora por ele empregada na resolução das agressões que a mãe sofria, bem como para tornar seu bairro mais tranquilo e seguro para moradores (protegidos tanto de privações materiais quando de roubos/furtos por outros membros da comunidade), nestas ocasiões, a agressão física poderia inclusive culminar na morte. Resolução que futuramente também findaria com sua existência.

A representação social de Zé do Carço é reveladora de ícones da sociedade do consumo e da almejada visibilidade. Em trabalho acerca da perversão desta (in)visibilidade gozada pelos/as adolescentes “infratores”, Sales (2007) enfoca a *cultura de violência* a qual define como “uma sociabilidade que valoriza o recurso histórico e atual do emprego da violência para a solução de conflitos” (p. 59-60).

Nesta perspectiva a autora indica que a cultura de violência pode ser compreendida como parte do inconsciente coletivo brasileiro, e não somente fruto de experiências individuais imediatas tais as de Zé do Carço. Tratando da constituição histórica do Brasil Sales (2007) afirma que:

Nesta grande fratura social residem, pois, as raízes de uma sociabilidade autoritária, cujas principais características eram: segregação racial, desprezo pela massa despossuída, naturalização da grande distância social em termos de condições de vida e de trabalho entre os brasileiros, desvalorização do mundo cultural do trabalho, **banalização da violência ou recurso à violência privada** contra desde os escravos até os trabalhadores, dentre outros. Valores e traços que **constituem traços indelévels no inconsciente coletivo cultural e jurídico-institucional brasileiro** (2007, p. 51, grifo nosso).

Por violência compreendemos, conforme Sales (2007) uma manifestação do poder que expressa tanto a forma pela qual estão organizadas as relações sociais quanto a maneira com que o sistema de produção, acumulação e distribuição capitalista constituiu-se e se perpetua nacionalmente. Assim, para além de ser exploradora, opressora e dominadora, a violência não se reduz à “força pura”, adota caráter sutil e ideológico.

Tratar o acesso à cultura de Neném nesta perspectiva freireana nos dá pistas da forte presença do machismo nas relações sociais travadas, da intolerância para com as manifestações de gênero que se afastam da perspectiva

da heterossexualidade e das dificuldades que, institucionalmente, se encontra nos tratos com a diversidade.

Embora se coloque a necessidade de apropriação das críticas atuais quanto ao movimento de fortalecimento das discussões a respeito da diversidade e as questões étnico-raciais e de gênero³¹, há que se ponderar a imperiosidade da promoção de intervenções que as contemplem no atendimento socioeducativo tanto pela compreensão do pertencimento étnico-racial de expressiva parte dos adolescentes em cumprimento de MSE³² quanto pelo reconhecimento da forte presença de experiências de preconceito e discriminação que marcam suas trajetórias individuais, histórias familiares e mesmo as relações comunitárias em que estão inseridos.

[...] como nos ensinou Norbert Elias, não se pode entender o preconceito [...] e sua perpetuação sem entender que, em grande parte, o preconceito se reproduz pela incapacidade do grupo estigmatizado e vitimizado de se opor ideológica e materialmente a tal estigma, reivindicando também para si um carisma positivo (GUIMARÃES, 2008, p. 111).

Assim, a trajetória da adolescente no cumprimento da medida de internação foi marcada pelos limites que a percepção dos demais meninos frente a sua presença impôs. Esta percepção que indica a necessidade de promover intervenções junto aos demais educandos no sentido de desnaturalizar as práticas que reforçam o machismo, o sexismo e a maneira como este exerce influência no posicionamento e na resolução das situações cotidianas, ao invés disso, implicou na exclusão de Neném no interior da unidade socioeducativa, não tendo acesso, ou o tendo de maneira inexpressiva, aos direitos que lhe eram

³¹ Conforme sinaliza Chaluh (2006, p. 113) “[...] é necessário interrogar criticamente o discurso neoliberal que surge dos organismos que formulam as atuais políticas educacionais para os países periféricos em relação ao pluralismo. [...] o pluralismo que surge desse discurso é *um pluralismo que se baseia em preconceitos e desprezo com relação às chamadas sociedades periféricas. Estes preconceitos estão servindo de substrato potencial para a exploração e para a dominação das populações destes países*”.

³² De acordo com os dados constantes no marco situacional do diagnóstico do sistema estadual de atendimento socioeducativo que compõem o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo do estado do Paraná, em 2013 os/as adolescentes negros/as representavam a maioria dos que cumpriam medida de internação e a medida cautelar de internação provisória. Os dados disponibilizados indicam a inexistência de dados quanto a orientação sexual dos/as adolescentes informando-se apenas que os adolescentes do sexo masculino representam cerca de 90% dentre os privados de liberdade, seja na medida de internação ou na medida cautelar, enquanto as meninas são minoria no sistema estadual (PARANÁ, 2014).

resguardados. Portanto, mesmo a aplicação da MSE que deveria ser um momento para (re)instituição de direitos, legitimou um processo anterior de discriminação e exclusão de que a menina já gozara em momento anterior à inserção no sistema socioeducativo.

Mais que revelar um traço da maneira como os adolescentes institucionalizados naquele determinado CENSE ou mesmo os/as profissionais que atuam neste espaço lidam com a diversidade, os tratos com Neném indicam o quão presente a segregação e a discriminação estão na construção das práticas sociais cotidianas que foram reproduzidas no interior da unidade socioeducativa. Não se trata pois de uma construção daquela comunidade socioeducativa tão somente.

Na história de Pivete, nos três períodos assinalados, destaca-se a crença no ideário liberalista de culpabilização da vítima no que se refere a autorresponsabilização pelo fracasso escolar, pela inserção precarizada no mundo do trabalho e pela não garantia de seus direitos, como se este conjunto de negligências dissesse respeito a uma incapacidade sua ou a seu desmerecimento e não a responsabilidade estatal e/ou social. De tal forma, Pivete tendo colecionado ao longo de sua trajetória individual uma série de violações de direito e repetindo a trajetória familiar, pôs-se a interpreta-las e dar-lhes significado, tentativa na qual se colocava como responsável por sua própria exclusão. O fato de não se alfabetizar na escola e de não aprender os conteúdos e ter boas avaliações, ser promovido, revelava que não era capaz disso. A crença em sua incapacidade o imobilizava duplamente: tanto na perspectiva de construção de alguma crítica à organização do espaço escolar que não garantia sua aprendizagem, quanto na busca por superação destas dificuldades que percebia na escola, uma vez que acreditava não ser capaz de aprender. Frente à esta percepção a saída encontrada pelo menino, que à época ainda era criança, foi se retirar da escola, evadir.

A saída de Pivete da escola, não foi interpretada pela instituição escolar, ou pelos/as gestores/as da política setorial de educação ou mesmo pelos/as profissionais que atuam no SGDCA como indicativo da necessidade de promover uma intervenção que vinculasse o menino à escola e promovesse seu aprendizado, pelo contrário, reforçava o entendimento que o responsabilizava

exclusivamente por isso. É ele que não quis ficar na escola, não se esforçou para aprender, não reconheceu nem atribuiu importância ou valor à educação.

Esta percepção de Pivete além de denunciar a violência com que a construção desta lógica atinge cada criança, adolescente, cada pessoa nas relações sociais e o quanto isso implica na autopercepção e na construção da leitura de mundo e do posicionamento neste, no sentido freireano, é reveladora de uma característica recorrente daqueles/as responsabilizados/as pela prática infracional. Esta característica, ao menos no início do processo socioeducativo, era comum também à Neném, que por esta questão apesar de se entristecer com a escassez ou quase nulidade de atividades que compunha sua rotina não se colocava a questionar ou a reivindicar seu acesso a elas.

4.2.3 Direito ao esporte e ao lazer

O movimento de análise das trajetórias destes adolescentes e de seu acesso aos direitos que lhes são formalmente assegurados pela legislação nacional nos indica significativa lacuna quanto a garantia de acesso ao esporte e ao lazer. Isto porque esmiuçando as histórias de Zé, Neném, Pivete e Falcão não verificamos qualquer menção a uma prática esportiva desenvolvida por meio de algum equipamento público ou mesmo relatos que tratem de experiências de lazer.

Por um exercício de inferência podemos supor que, por reunir maiores condições econômico-financeiras frente aos demais adolescentes, Falcão tenha acessado atividades desta natureza em momento anterior ao envolvimento com a prática infracional. Todavia, o que seu relato e dos demais adolescentes indica é um vazio de ações que envolvam o esporte e o lazer.

Esta violação de direitos que os adolescentes experimentaram em suas trajetórias foi reiterada no momento da privação de liberdade para o cumprimento da medida socioeducativa de internação. Isto em função da inexistência de oferta de atividades específicas de esporte ou lazer na rotina institucional.

Assim, estas práticas ficam restritas ao trabalho escolar, em especial nas atividades da disciplina de Educação Física que tem alcance restrito em função tanto das especificidades disciplinares e do conteúdo a ser abordado, quanto de

sua oferta não ser universal dado que o acesso a disciplina deve ocorrer por meio da matrícula, uma vez que na EJA, modalidade da educação ofertada nos Centros de Socioeducação paranaenses a matrícula ocorre por disciplina sendo permitido que o estudante curse concomitantemente o limite máximo de 4 disciplinas.

4.2.4 O direito à profissionalização

A formação profissional de Zé do Caroço nunca fora realizada, nem no contexto anterior à privação de liberdade nem no período em que permanecera institucionalizado. Todavia, a não garantia deste direito não implicou em não inserção no mundo do trabalho e sim numa inclusão periférica, como trata Lima (2012), esta inclusão pode ser compreendida como deslocamento da pessoa, neste caso, do jovem-adulto, das margens de fora do mundo do trabalho, para as margens de dentro do sistema produtivo.

Para Neném, atuar como cabeleireira era um sonho e assim, acessar este curso se constituía uma meta importante quando se colocava a pensar sobre o futuro. A garantia de acesso à formação profissional da adolescente prescindiria assim, necessariamente, da articulação junto a rede de serviços no sentido de mobilizar os recursos comunitários para que fizesse o curso de Cabeleireiro. Isto porque, pelo fenômeno que nomeamos por *massificação* na introdução desta seção, a oferta de atividades e intervenções na unidade socioeducativa é organizada a partir dos interesses mais comuns manifestados pelos adolescentes, ou seja, com base no interesse médio, na escolaridade média... enfim. Assim, o interesse pela profissão de Cabeleireiro/a não é expressivo no conjunto de adolescentes, o que resulta em sua não oferta no ambiente institucional pela compreensão, na perspectiva da gestão do sistema socioeducativo, de que seria um investimento que não contemplaria quantidade significativa de educandos. Nesta medida, esta falácia do atendimento individualizado se materializa com intensidade e se desvela quase completamente posto que o interesse de Neném não seria atendido na instituição por não ser comum a mais adolescentes, o que implicaria na necessidade de demandar seu atendimento em outra instituição articulação respaldada pelo conceito de incompletude institucional.

A incompletude institucional revela a lógica presente no ECA quanto à concepção de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais para a organização das políticas de atenção à infância e à juventude. Assim sendo, a política de aplicação das medidas socioeducativas não pode estar isolada das demais políticas públicas. Os programas de execução de atendimento socioeducativo deverão ser articulados com os demais serviços e programas que visem atender os direitos dos adolescentes (saúde, defesa jurídica, trabalho, profissionalização, escolarização etc). Desta forma, as políticas sociais básicas, as políticas de caráter universal, os serviços de assistência social e de proteção devem estar articulados aos programas de execução das medidas socioeducativas, visando assegurar aos adolescentes a proteção integral (BRASIL, 2006, p. 29).

Ultrapassando a crítica a oferta pública de processos de aprendizagem profissional ou mesmo as perspectivas de formação para o trabalho, de que trataremos mais pormenorizadamente no quinto capítulo, no acompanhamento de Neném o acesso ao curso de Cabeleireiro seria garantido a princípio pelo encaminhamento a um programa destinado ao atendimento de adolescentes vítimas de exploração sexual, como era seu caso. No programa, que conta em sua proposta de atendimento com diversas intervenções dentre elas a formação profissional com a oferta do curso de cabeleireiro, colocava-se além do critério inicial de encaminhamento – ter sido vítima de exploração sexual, outros critérios que visavam auferir a adequação do/a adolescente a proposta formativa pretendendo selecionar aqueles/as que se engajariam nas atividades e completariam a formação. Neném não preencheu tais requisitos. Ter sido vítima de exploração sexual não bastou para seu ingresso no programa para atendimento de vítimas de exploração sexual, única alternativa pública para que acessasse a formação profissional que desejava: o curso de cabeleireiro. Portanto, mesmo o recebimento de MSE que, nos marcos legais, tem por objetivo entre outras questões a (re)instituição de direitos, não resultou em garantia de seu direito a formação profissional.

Para Pivete, acessar a aprendizagem profissional, sobretudo no cumprimento de sua primeira medida de internação não foi possível. A impossibilidade de garantia de seu direito a profissionalização é reveladora da distância que social e politicamente deve ser percorrida na atenção e garantia deste direito que é consagrado ao conjunto de crianças e adolescentes.

A oferta pública³³ de processos de aprendizagem profissional tem, no Paraná, ocorrido ou no âmbito da formação técnica de nível médio por meio da rede estadual de educação (escolar) ou por meio de programas e projetos que atuam na perspectiva do antigo apoio socioeducativo, atual serviço de convivência e fortalecimento de vínculos. Tem-se então dois recortes significativos no acesso a tais processos e, nesta mesma medida, explicativos do não acesso de Pivete e outros tantos adolescentes inseridos no sistema socioeducativo. O primeiro diz respeito ao nível de escolaridade: para os cursos ofertados na rede estadual de educação, por se tratarem de cursos técnicos, coloca-se a necessidade de possuir já o Ensino Fundamental completo, cursando o Ensino Médio ou o tendo concluído. O segundo, embora também se organize considerando o nível de escolaridade do/a adolescente a ser inserido/a, está direcionado ao atendimento vinculado à política de assistência social e assim priorizando a inserção a inclusão de adolescentes em condição de vulnerabilidade social. Além disso, estes programas que contam em grande parte com intervenções de inclusão no trabalho utilizando a lei da aprendizagem efetivam um recorte etário no atendimento, buscando preferencialmente atender adolescentes com idade superior aos quinze anos.

Pivete se distanciava sobremaneira destes critérios: possuía 13 anos e não havia nem concluído o processo de alfabetização, portanto, não preenchia nem os requisitos para acessar os cursos ofertados na rede estadual de educação nem aqueles demandados nos programas de apoio socioeducativo ou de fortalecimento de vínculos.

4.3. A garantia da integridade física, psicológica e moral

Localizamos neste conjunto os direitos relativos à dignidade, respeito, liberdade e ao convívio familiar e comunitário conforme Costa (2006a).

A trajetória dos meninos e da menina desnuda o quão distante se encontra o respeito à integridade física, psicológica e moral para crianças e adolescentes,

³³ Por oferta pública compreendemos neste espaço as ações financiadas pelo Estado como políticas ou programas de atendimento destinadas a garantia de direito e que, neste processo não implicam pagamento para o/a cidadão/ã usuário/a do serviço.

extrapolando possivelmente o universo daqueles que se vincularam de alguma forma ou em alguma medida à prática infracional.

Todavia, estes são direitos que, em nossa percepção, são passíveis de atenção integral na medida em que o direito à educação, sobretudo o direito a ser educado conforme Dias (2011) conceitua, seja materializado universalmente. Isto porque a construção de relações entre as pessoas ou, de forma mais específica, a aprendizagem da forma pela qual as pessoas se relacionam por parte das novas gerações ocorre a partir de sua inserção nas práticas socioculturais.

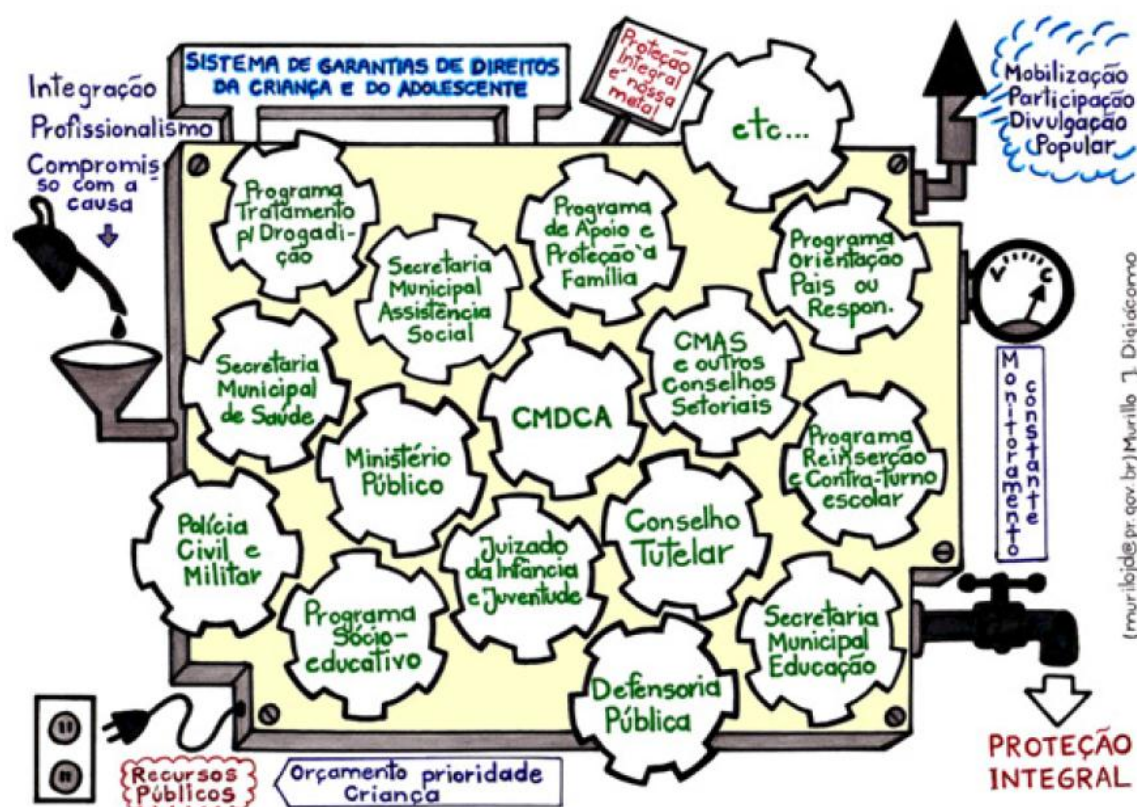
A análise das trajetórias dos quatro adolescentes aponta para a vivência de situações que perpassam a violação de direitos e que indica a submissão a situações de violência física, psíquica e moral.

Zé do Carço experimentara antes da institucionalização para o cumprimento de medida a vivência de situações de violência intrafamiliar, sobretudo envolvendo agressões físicas contra sua mãe, de vivência de rua o que implica a exposição a toda sorte de agressões. Neném fora vítima de exploração sexual, discriminada por sua orientação sexual e pela maneira como a manifestava e, em função disso, recebia agressões verbais constantes tanto na rua quanto na unidade socioeducativa que culminaram inclusive na impossibilidade de realizar atividades educativas, visto não contar com um ambiente seguro para tal dado a possibilidade sempre presente de que sofresse agressões físicas pelos demais socioeducandos. Pivete, pelo insucesso escolar e pela condição de analfabetismo sofreu tantas situações de discriminação que acabou se reconhecendo inicialmente como incapaz para aprender e mesmo para lidar com questões que prescindissem do que compreendia como inteligência. Falcão, mesmo inserido socialmente de forma menos precarizada que os demais, não passou ileso as violação de seu direito a liberdade, ao convívio familiar e comunitário, ao respeito e à dignidade. Sua trajetória indica a percepção de uma lacuna entre o que socialmente lhe era comunicado enquanto possibilidades de construção e concretização de sonhos, projetos futuros, perspectivas, escolhas e o que de fato as condições materiais lhe possibilitavam, uma escolha entre possibilidades previamente dadas e limitadas. Situação que fica compreensível a partir da exposição na seção anterior que envolve o momento da pactuação de seu PIA, mas que não se restringe ao ambiente institucional.

4.4. A proteção de crianças e adolescentes e o sistema de garantia de direitos

A análise de Costa (2006a) do artigo 227 assinala como último grupo de direitos infantojuvenis àqueles que se referem às situações das quais devem ser protegidos/as: a negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A garantia destes e dos demais direitos está condicionada, em nossa percepção, ao funcionamento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Recorremos à ilustração do Promotor Murilo Digiácomo para maior entendimento deste sistema.



A partir desta representação gráfica do SGDCA torna-se mais compreensível a articulação de serviços, políticas públicas e instituições que pelo atendimento integrado, ao menos em princípio, deveriam compor a rede de proteção dos direitos infantojuvenis.

As trajetórias de Zé do Carço, Neném, Pivete e Falcão são perpassadas pela ação ou pela omissão desta rede onde se nota a omissão fortemente vinculada à inexistência ou a insuficiência de políticas públicas setoriais responsáveis pela oferta destas intervenções. Assim, a falta ou a insuficiência desta rede na proteção dos direitos destes meninos e de outros/as tantos/as contribui para a desproteção, aprofundando e intensificando seu processo de vulnerabilização.

Contraditoriamente a ampliação deste processo de vulnerabilização, quando associada a prática de ato infracional (reiterada ou não) e responsabilizada pela imposição de sanção por meio da aplicação de MSE, pode então representar o acesso a esta rede pela compreensão de que tal processo deve implicar a (re)instituição de direitos.

Apreende-se das histórias de Zé do Carço a imperiosidade de uma articulação tal entre estes serviços que integram a rede que opera o SGDCA que confira agilidade nas comunicações e notificações, que possibilite celeridade nas intervenções e resoluções, e que esteja compromissada em mobilizar sua estrutura na defesa e garantia do direito infantojuvenil ultrapassando procedimentos burocráticos e/ou perspectivas individuais³⁴. Quanto mais se tarda nesta tarefa organizativa, mais os poderes públicos abrem espaço para as soluções privadas tais as relatadas no histórico de Zé que, na ausência do Estado valia-se da organização criminosa para satisfação de necessidades básicas suas e de outrem em seu território.

No processo de execução das medidas socioeducativas, em especial a internação em estabelecimento educacional, coloca-se a imperiosidade de possibilitar a (re)instituição de direitos e ainda a inclusão educacional, social, cultural e profissional do/as adolescentes e jovem-adultos, conforme estabelece o PNAS (BRASIL, 2013). A concretização desta exigência legal deve ser conduzida a partir de um conceito-chave da política socioeducativa: a incompletude

³⁴ Tais perspectivas neste caso se referem as compreensões que interferem no posicionamento individual de pais/responsáveis/conselheiros/profissionais na definição dos encaminhamentos e providências que devem ser tomados quando do conhecimento da ameaça ou da violação de direitos da criança e do adolescente. Estes posicionamentos podem indicar o imbricamento entre público e privado para o qual lançamos nosso olhar mais acurado. Antes do interesse da criança ou do adolescente podem contar as relações sociais, a amizade, vizinhança, parentesco, a dificuldade em lidar com os desdobramentos privados/pessoais da defesa pública do direito da criança.

institucional, já exposto. Este conceito expressa e representa a necessidade da intersetorialidade da política quanto a garantia dos direitos infantojuvenis, em especial para aqueles/as que se encontram em cumprimento de medida socioeducativa. Para sua efetivação coloca-se a necessidade primeiramente da existência de todos os serviços, todas as políticas públicas que compõem o SGDCA, em seguida, da existência de um fluxo organizado de encaminhamento e atendimento dos/as adolescentes pela rede de tal forma que seu funcionamento fosse de amplo conhecimento pelos/as trabalhadores/as das diversas políticas setoriais e para a população em geral.

A inexistência, insuficiência e/ou mau funcionamento da articulação desta rede contribuiu para que o processo de vulnerabilização dos adolescentes seja intensificado, o que dota as intervenções que devem ser realizadas no sentido da superação desta condição de maior complexidade, extrapolando o preceito legal da intervenção mínima estabelecida no ECA, implicando a necessidade de intervir não apenas no que se relaciona com a prática do(s) ato(s) infracional(is) e nas relações que aproximaram o adolescente deste universo.

Além disso, a fragilidade dessa rede frente a necessidade concreta, e no mais das vezes urgente, de promoção de intervenções junto aos meninos e meninas de modo a mais que (re)instituir direitos garantir sua vida e sobrevivência, dá lugar a construção e fortalecimento não da rede de serviços ou do SGDCA, mas em seu lugar de redes privadas que são constituídas a partir dos vínculos e das relações sociais das pessoas que ocupam espaço em instituições que compõem, ou deveriam compor a rede de serviços.

Na ausência da rede de serviços e de políticas públicas que impliquem garantia de direito aos adolescentes de forma célere, a atuação destas redes privadas, tem representado a alternativa para a reinserção escolar, o acesso ao acompanhamento de saúde, a inclusão no serviço de convivência e fortalecimento de vínculos, ao trabalho, e a outras intervenções.

Uma rede construída de forma privada, dependente das pessoas e não das instituições, das vontades e posicionamentos privados e não da política pública constitui laço tão frágil que a troca de uma pessoa, a saída de um indivíduo, pode alterar e interromper um fluxo que, concretamente, nunca fora formalizado.

O movimento de denúncia ou de anúncio da desproteção e da violação de direitos que caracteriza esta seção, frente a percepção que temos dos direitos infantojuvenis existentes, é válido na medida em que explicita que a formalização dos direitos por meio da sanção de leis não é suficiente para a proteção integral de crianças e adolescentes, tendo estes ou não envolvimento com a prática infracional. Entretanto a existência das leis e a reivindicação de seu cumprimento por meio da construção e implementação das políticas públicas se insere na luta política pela compreensão de que, conforme Costa (2006a) a legislação infantojuvenil cria condições para sua exigibilidade.

Cabe-nos um último posicionamento antes da conclusão desta seção. Tratar da trajetória de Falcão seja no período anterior ao cometimento de atos infracionais ou durante a privação de liberdade compreendida na medida de internação empregando as categorias utilizadas neste trabalho, foi tarefa que, em uma primeira análise, nos indicou a necessidade de constituição de novas categorias. Isto pela percepção de que a trajetória do adolescente não estaria contemplada nas categoriais constituídas e utilizadas para compreensão das histórias de Zé do Carço, Neném e Pivete.

Porém, Falcão materializa em nossa percepção justamente a insuficiência que a composição e definição de padrões para o atendimento socioeducativo representam ao trabalho educativo junto aos meninos e meninas. Talvez por este motivo a individualização do atendimento seja uma diretriz para o processo de execução das medidas socioeducativas. Diretriz que na mediação entre política e prática de atendimento, demanda a ampliação de políticas públicas que de fato contemplem as necessidades que são comuns aos adolescentes e jovem-adultos inseridos no SINASE, mas que atendam concomitantemente suas especificidades.

Falcão em sua trajetória e em sua percepção dá concretude à necessidade e urgência da construção de um sistema nacional, que não o alcançará, posto que já teve a medida socioeducativa extinta, mas que nem por isso torna esta tarefa desnecessária.

5 – INSTITUIÇÃO, INSTITUCIONALIZAÇÃO E POLÍTICAS

O processo sociohistórico de constituição dos direitos sociais não escapa de contradições. Abordamos mais especificamente neste trabalho aqueles que são direcionados às crianças e adolescentes e que, por ora, adotam por perspectiva a doutrina da proteção integral, somada a compreensão de que por estarem em peculiar situação de desenvolvimento devem ser salvaguardadas de quaisquer formas de violação.

Tais contradições também se colocam na tessitura das políticas públicas que o Estado deve implementar na atenção e garantia destes direitos, neste caso, na constituição do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

O movimento de aproximação e tentativa de desvelamento desta política nos indica de um lado, um caminho já percorrido quanto ao reconhecimento de direitos e sua universalização ao conjunto de crianças e adolescentes, por outro lado, lacunas e uma longa trajetória na constituição de um sistema de garantia e defesa de direitos, conforme apontado na seção anterior analisando o histórico de Zé do Carço, Neném, Pivete e Falcão.

Todavia, em nossa percepção, estas lacunas não se restringem às complexas relações travadas entre Estado e sociedade na esfera da luta de classes (BEHRING; BOSCHETTI, 2011) no processo de construção da política social. Apontam ainda para outro campo que ultrapassa os sistemas e se situa em nível privado, embora guarde com o público íntima e dialética relação. Está ligado à formação, ou mais criteriosamente, à educação, ao processo educativo e aqui lançamos foco na formação dos/as trabalhadores/as que atuam nas unidades e programas que integram o SINASE.

Muito embora, seja necessário reconhecer os avanços que a sanção da Lei 8.069/90 e mais recentemente da Lei 12.594/12 e os Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Atendimento Socioeducativo, que regulam a execução das medidas socioeducativas, impõem ao trato com a população infantojuvenil que é responsabilizada pelo cometimento de atos infracionais, alguns limites ainda remontam o arcabouço jurídico anterior, conduzido a partir da perspectiva da situação irregular.

Neste sentido, analisando mais especificamente a medida de internação em estabelecimento educacional que destacamos nesta pesquisa frente ao conjunto de medidas, Costa (2009) afirma:

[...] No entanto, todos sabemos que o que ocorre dentro dos internatos não é a resultante apenas de fatores internos. Há todo um contexto que influencia os dinamismos psicossociais no interior das unidades de internação, que se distribuem em diferentes pontos de seu entorno institucional, interinstitucional e sociocomunitário. Esses fatores exógenos ao funcionamento do centro de privação de liberdade, se não forem compreendidos e abordados de maneira adequada, poderão influenciar negativamente ou mesmo inviabilizar os esforços realizados no plano interno (COSTA, 2009, p. 198).

O presente capítulo tem por objetivo submeter à análise as categorias apreendidas das histórias dos adolescentes Zé do Carço, Neném, Pivete e Falcão que estão relacionadas às questões institucionais da execução da medida socioeducativa de internação, focalizando assim discursos e práticas na constituição do SINASE.

Para tanto, as trajetórias destes quatro adolescentes são desmembradas em duas categorias temporais relativas ao período em que permaneceram em um Centro de Socioeducação cumprindo a MSE de internação e o período posterior ao seu cumprimento, caracterizado fundamentalmente pelo retorno ao convívio familiar e comunitário. Estas duas categorias temporais serão cotejadas com três outras, apreendidas do processo de execução da medida socioeducativa, referindo-se tanto às práticas desenvolvidas no estabelecimento educacional quanto ao discurso legal e as diretrizes que devem regula-lo.

Analisaremos assim o perfil das atividades ofertadas, as orientações legais que devem regular o processo de execução e o atendimento socioeducativo e, por fim, as contradições entre discursos e práticas captadas nesta relação.

Organizamos a exposição em três subitens, o primeiro a respeito das atividades a que os/a adolescentes tiveram acesso estando vinculados ao sistema socioeducativo, o segundo contemplando a legislação e as políticas de execução e, por fim, o terceiro que destaca as distâncias entre o estabelecido legalmente e o realizado institucionalmente, desnudando as contradições teórico-práticas percebidas.

CATEGORIAS DE ANÁLISE



5.1. Perfil das atividades ofertadas

As trajetórias de Zé do Carço, Neném, Pivete e Falcão, quando analisado o período em que permaneceram privados de liberdade em um Centro de Socioeducação do sistema paranaense para o cumprimento da medida de internação indicam basicamente a oferta de atividades escolares e de aprendizagem profissional. Tais atividades são apontadas de forma mais constante, ocorrendo ao longo do período de institucionalização. Complementarmente são percebidas ainda ações mais pontuais e que se relacionam com estratégias de intervenção para a reinserção do adolescente no convívio familiar e comunitário.

A contradição sinalizada na seção anterior que tratava das trajetórias dos meninos e da menina quanto ao acesso aos direitos localizada na relação massificação x individualização é percebida como presente também na oferta de atividades proporcionadas no período de internação.

Na oferta da educação escolar, os quatro adolescentes foram submetidos ao mesmo formato de atendimento, organizado na mesma modalidade da educação básica: a educação de jovens e adultos – EJA.

No sistema paranaense, a oferta da escolarização no interior das unidades de privação de liberdade, tanto naquelas em que os adolescentes cumprem a medida cautelar de internação provisória quanto nas que executam a medida socioeducativa de internação, ocorre por meio do Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas – PROEDUSE. Trata-se de uma cooperação técnica firmada em 2005 entre o gestor estadual do meio fechado, na época o IASP, e a Secretaria de Estado da Educação – SEED. O programa prevê o atendimento ao adolescente na modalidade EJA e, desta forma, tem sua prática pedagógica organizada de acordo com sua legislação e normativas específicas.

Ocorre que a EJA, por seu caráter compensatório, se direciona ao atendimento de pessoas jovens e adultas, o que implica na existência de um recorte etário em sua oferta, estabelecido em 15 anos completos na data da matrícula para as pessoas que devem retomar e necessitam concluir os estudos referentes ao Ensino Fundamental – equivalente aos 9 anos deste nível no ensino regular, e de 18 anos completos para a continuidade e conclusão dos estudos relativos ao Ensino Médio, equivalente aos 3 anos deste nível no ensino regular.

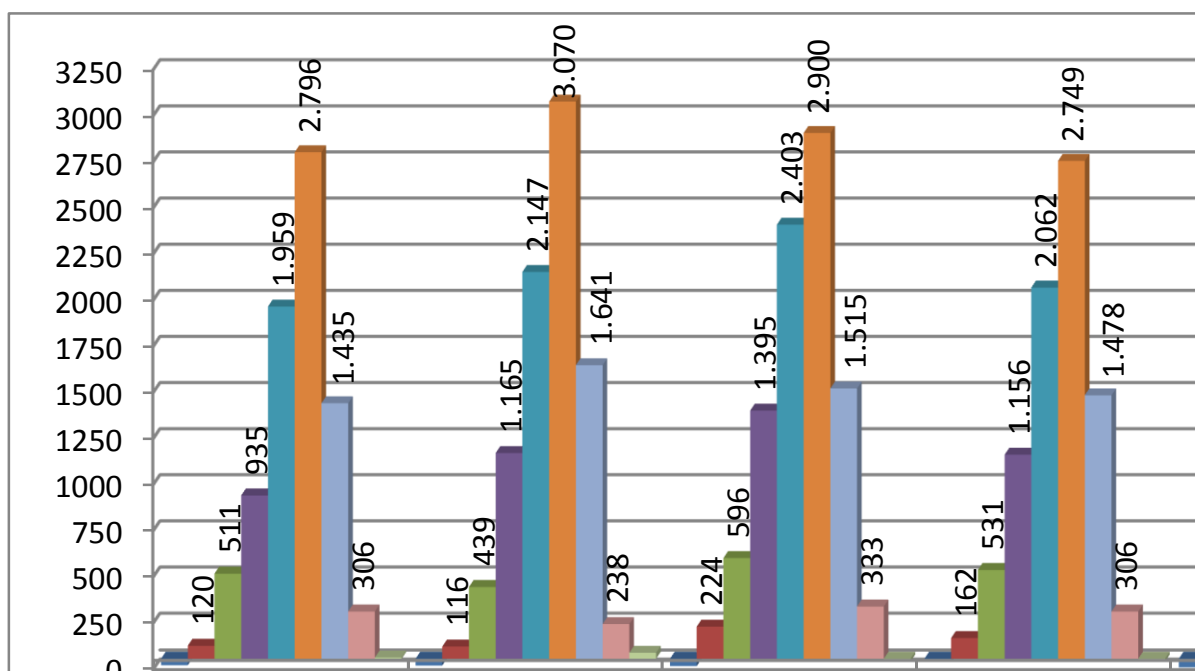
Com base neste recorte etário temos que os adolescentes com idade inferior a 15 anos que necessitam cursar o Ensino Fundamental e aqueles que ainda não completaram 18 anos que devem cursar o Ensino Médio não constituem público da EJA. Esta constatação deveria então representar a necessidade de oferta de escolarização conforme a organização adotada nas instituições escolares de ensino regular para o atendimento dos meninos e meninas que, inseridos em instituições do meio fechado no sistema socioeducativo paranaense, não possuem idade para inserção na EJA. Porém, o PROEDUSE não contempla a oferta de ensino regular.

Esta opção que o sistema paranaense realizou na construção do programa de escolarização e que tem se sustentado a partir daí, representa de um lado o desrespeito ao direito à educação do adolescente e por outro a contradição com o preceito legal que prevê o atendimento individualizado. Fere o direito à educação e contradiz a perspectiva da individualização do atendimento por desconsiderar ou ser indiferente às especificidades de cada menino ou menina. Independentemente da idade, nível de escolaridade em que sua trajetória escolar fora interrompida e, sobretudo, alheio a sua vontade e a de seus responsáveis,

promove-se o ingresso na EJA de forma compulsória, envolvendo inclusive a organização de processos de solicitação de autorização para matrícula nesta modalidade para adolescentes que não reúnem a idade estabelecida legalmente (CARDOZO, 2012; CARDOZO; SILVA, 2013).

Os dados quanto à faixa etária dos meninos e meninas que cumprem medida em meio fechado no Paraná e que constam no Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo favorecem a compreensão do universo de que tratamos.

Faixa etária dos/as adolescentes atendidos/as na internação

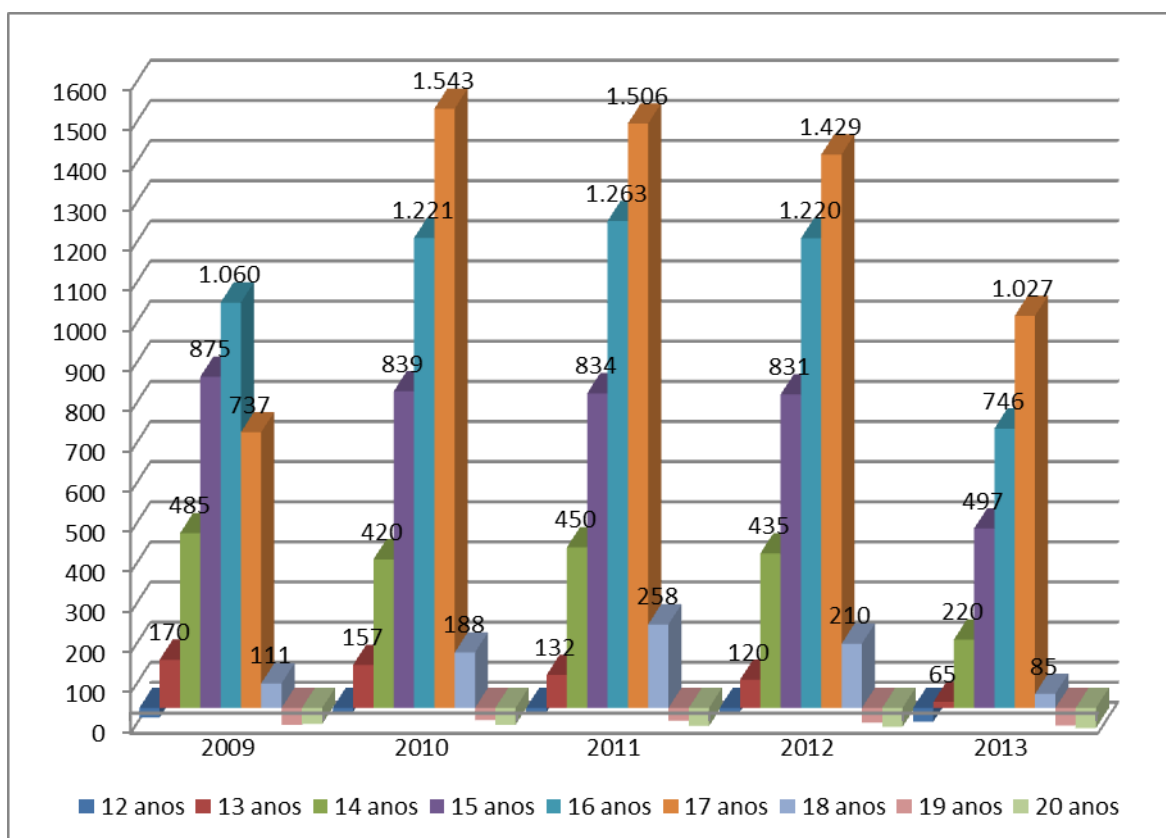


Fonte: Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo – PR 2014

Desta forma fica mais bem evidenciada a quantidade de meninos e meninas que podem ter a matrícula na EJA procedida a partir da organização de processos que solicitam autorização em desacordo com a idade estabelecida legalmente.

A massificação da oferta da escolarização aos adolescentes por meio da Educação de Jovens e Adultos não se restringe a desconsideração da idade para o ingresso na modalidade, ela se estende ao formato do atendimento, fenômeno que envolve também o atendimento aos adolescentes em cumprimento de medida cautelar de internação provisória.

Faixa etária dos/as adolescentes atendidos/as na Internação Provisória



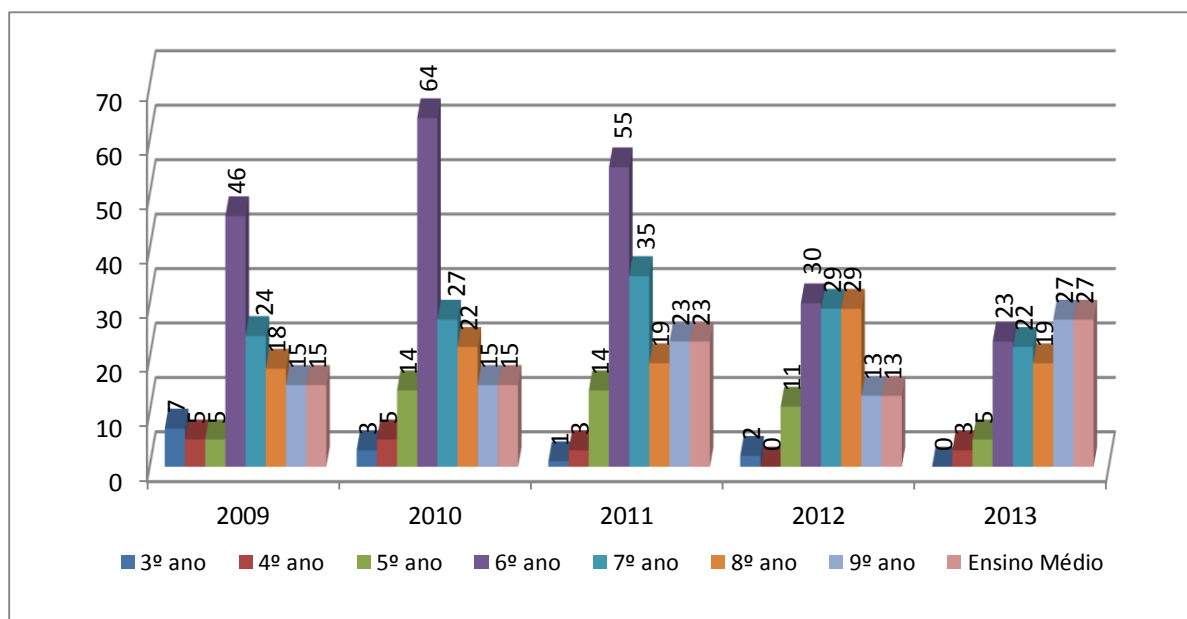
Fonte: Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo – PR 2014

Conforme indicado na seção anterior, a oferta de atividades por meio da construção de programas ou políticas públicas considera o perfil médio dos adolescentes a partir de pesquisas e levantamentos estatísticos. No caso paranaense, e também nacionalmente, os adolescentes que estão inseridos por ora no sistema socioeducativo tiveram majoritariamente a trajetória escolar interrompida antes da conclusão do Ensino Fundamental nos anos que na EJA compõe a fase II – equivalente ao ensino regular de 6º a 9º ano.

Com base neste perfil médio a oferta de escolarização contempla, sobretudo, as disciplinas que compõem a matriz curricular da EJA Fase II, o que impacta no atendimento aos adolescentes da Fase I, como o caso de Pivete em sua 1ª internação, quando ainda não havia concluído nem o processo de alfabetização, e do Ensino Médio como Falcão. Isto porque as APEDs de CEEBJAs que ofertam escolarização nos CENSEs não possuem as disciplinas específicas destas fases ou as tem de forma insuficiente.

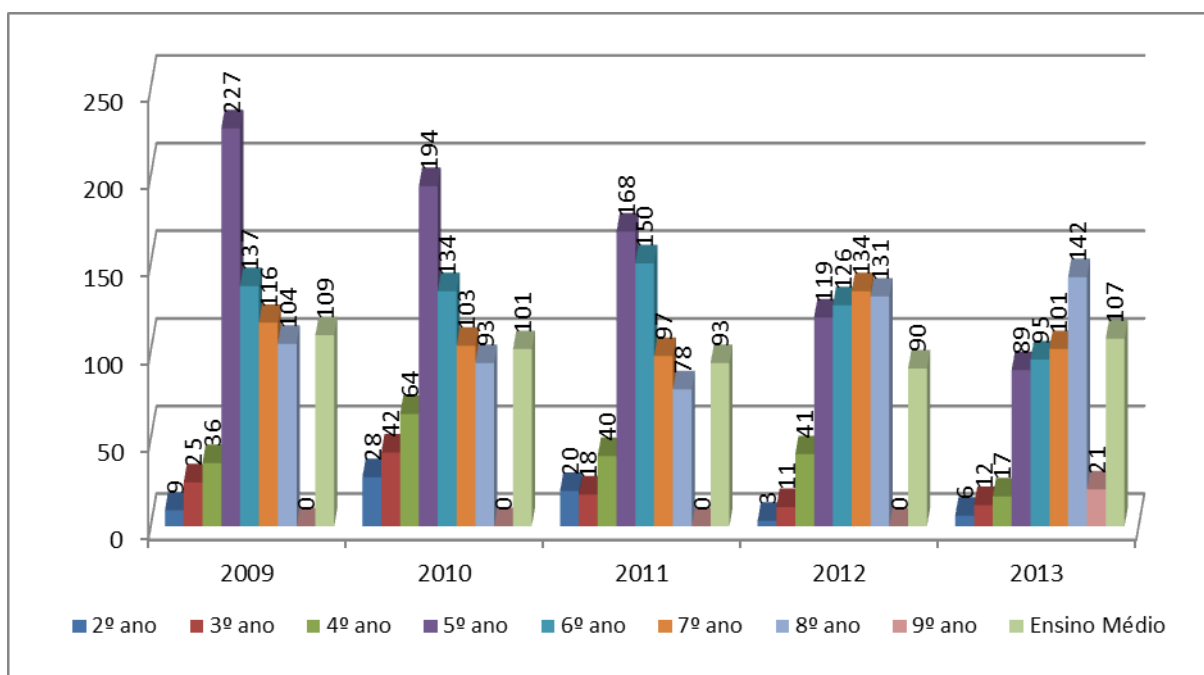
Ainda empregando os dados do marco situacional do PEAS paranaense, temos um diagnóstico do nível de escolaridade da população de adolescentes atendida. Tais dados se referem à situação de matrícula no momento da inserção dos meninos e meninas nas unidades que compõem o meio fechado do sistema estadual de atendimento socioeducativo.

Matrículas no Ensino Regular – Internação



Fonte: Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo – PR (2014)

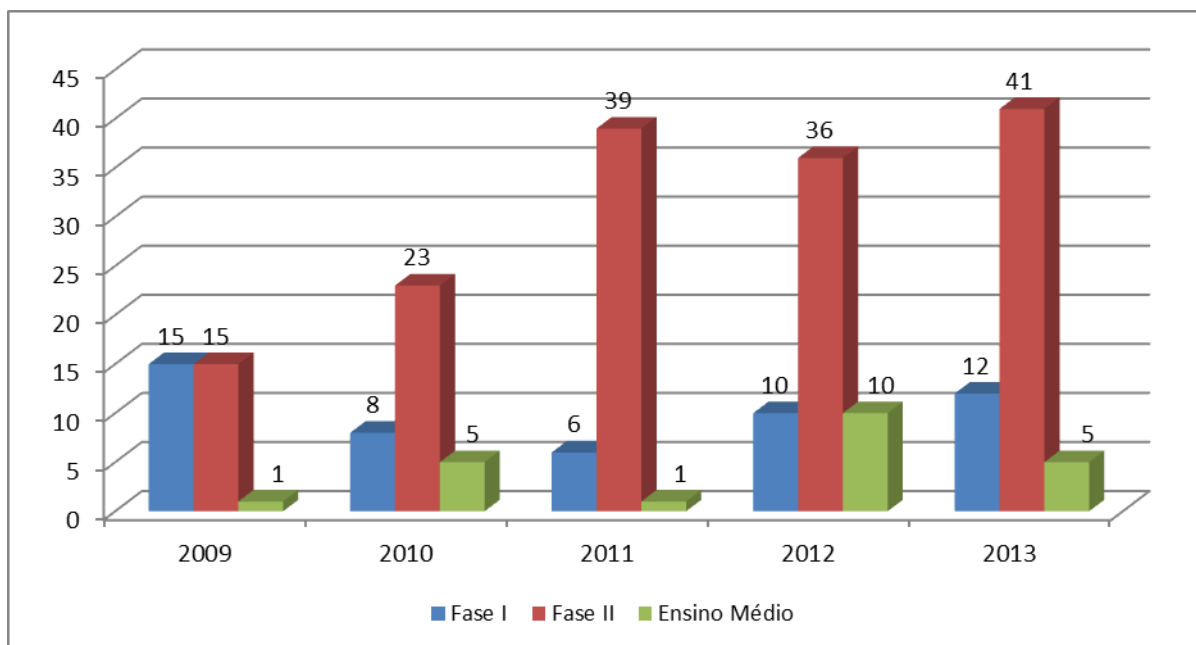
Matrículas no Ensino Regular



Fonte: Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo – PR (2014)

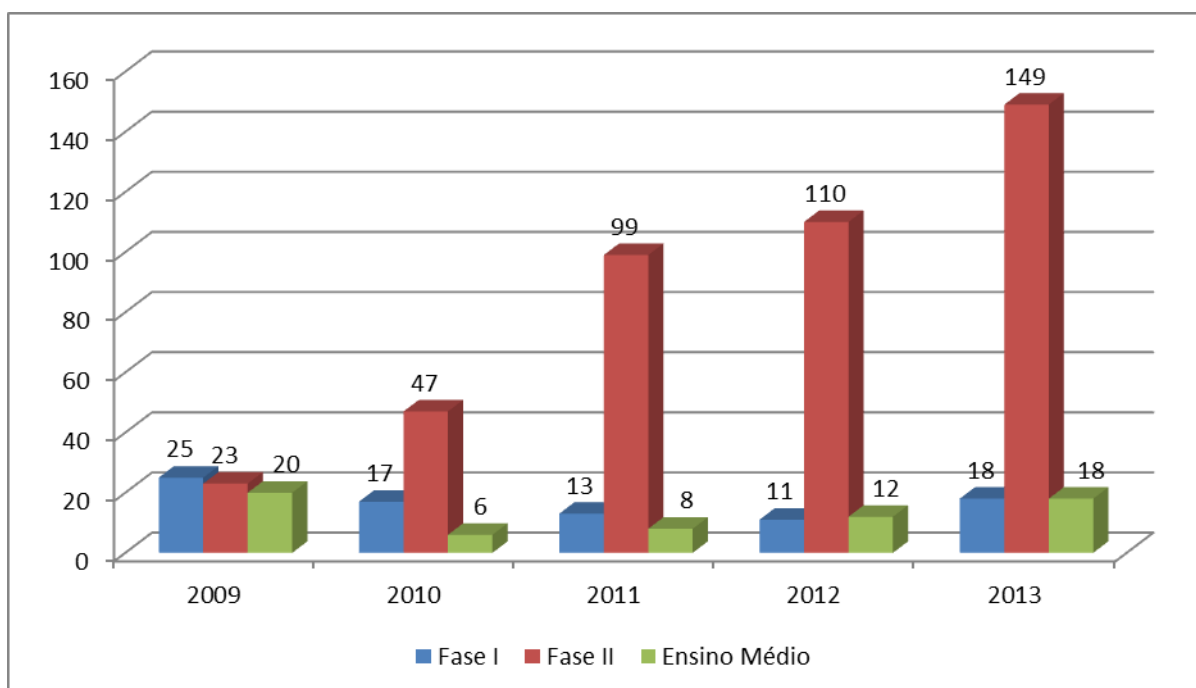
Quanto aos adolescentes que, no ingresso no sistema estadual possuíam matrícula na EJA, temos que:

Matrículas na EJA – Internação



Fonte: Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo – PR (2014)

Matrículas na EJA – Internação Provisória



Fonte: Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo – PR (2014)

Os dados do sistema paranaense indicam quão representativas são as trajetórias dos meninos e meninas para análise das insuficiências e lacunas da oferta pública da escolarização.

O Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo estabelece como uma de suas diretrizes:

Garantir o direito à educação para os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e egressos, considerando sua condição singular como estudantes e reconhecendo a escolarização como elemento estruturante do sistema socioeducativo (BRASIL, 2013, p. 10).

A diretriz se refere à educação como processo de escolarização que passa a ser dotada de caráter estruturante do SINASE.

Considerada assim a educação escolar, a violação deste direito durante a internação de Neném, pelas restrições a realização de atividades grupais devido aos processos discriminatórios, convertidos em ameaças contra sua integridade física, adquire significado mais expressivo. Amplia-se ainda a pertinência da reflexão de Falcão quanto aos rumos do cumprimento de sua medida socioeducativa após a conclusão de seus estudos, reconhecendo que esta dimensão é preponderante na organização da oferta de atividades nas unidades socioeducativas³⁵.

O ingressar na educação de jovens e adultos para o adolescente que se insere nas unidades do sistema socioeducativo de meio fechado – seja para cumprimento da medida cautelar de internação provisória ou da medida socioeducativa de internação – implica sua saída do sistema regular. Inicia-se por este procedimento um novo processo de continuidade dos estudos que se organiza de forma muito diversa do ensino regular quanto ao formato do acompanhamento e as possibilidades de avanços e conclusão dos estudos. Assim, uma vez inserido na EJA por meio da matrícula nas disciplinas que compõe sua matriz curricular, que é comum ao ensino regular, o estudante deve continuar vinculado a esta modalidade ao menos até a conclusão daquele nível da educação básica, a EJA fase I que equivale ao ensino do 1º ao 5º ano do ensino regular ou a EJA fase II, equivalente ao ensino de 6º a 9º ano do Ensino

³⁵ Usa-se o plural pelo fato do adolescente ter permanecido durante o cumprimento das medidas socioeducativas em mais de um Cense.

Fundamental³⁶. Isto porque diferentemente da organização do regular, a matrícula na EJA ocorre por disciplina curricular e não por ano, sendo possível o curso concomitante de até quatro disciplinas, enquanto que no ensino regular o estudante cursa anualmente todas as disciplinas da matriz curricular específica do nível de ensino.

Por esta diferença organizativa, a reinserção do adolescente que fora inserido na EJA no ensino regular, implica o retorno ao ano em que seu processo de escolarização nesta modalidade foi interrompido, visto que durante a permanência na EJA estudou conteúdos de apenas quatro das disciplinas da matriz curricular. A única possibilidade em que o retorno do adolescente ao ensino regular após o ingresso na EJA não implique perda do estudo realizado é para os casos em que, na EJA, por conclusão das disciplinas – seja pela integralização da carga horária a ser cursada ou por certificação de competência por meio das avaliações de larga escala, o estudante tenha concluído uma das duas etapas supracitadas. Nestes casos, o menino ou menina que concluiu a EJA fase I, poderá reingressar no ensino regular sendo matriculado no 6º ano e o concluinte da fase II ter sua matrícula no 1º ano do Ensino Médio.

Assim, no tocante à escolarização dos adolescentes podemos inferir que o atendimento por meio do PROEDUSE, estando este organizado exclusivamente para a oferta da EJA, constituiu um elemento do que nomeamos por massificação do atendimento socioeducativo aplicado ao contexto paranaense. Isto pelo recorte etário para o ingresso por meio de matrícula que, na medida em que se direciona as pessoas jovens e adultas, não contempla o universo de adolescentes do sistema socioeducativo. Além da questão etária desconsiderada na proposição do atendimento à escolarização do/a adolescente nos Centros de Socioeducação por meio da EJA, este fenômeno concorre para juvenilização desta modalidade da educação básica (CARDOZO, 2012), extrapolando o atendimento aos adolescentes em privação de liberdade (seja esta na medida cautelar ou socioeducativa), visto que a saída do adolescente da instituição e a conseqüente reinserção no convívio familiar e comunitário implica continuidade de seu processo de escolarização na EJA.

³⁶ Visto que após a conclusão da EJA Ensino Médio equivalente aos 3 anos deste nível no ensino regular a continuidade do processo de escolarização se daria pelo ingresso no Ensino Superior.

Portanto, o ingresso do adolescente na EJA durante sua permanência no sistema socioeducativo, caso ela envolva a inserção em uma unidade do meio fechado, representará a necessidade de que a continuidade do processo de escolarização deste menino ou desta menina após a reinserção no convívio familiar e comunitário ocorra ainda nesta modalidade, visto que a reinserção no ensino regular implica a desconsideração do que fora estudado durante o período de privação de liberdade, conforme exposto. Desta forma a dinâmica indicada, que envolve o acompanhamento escolar dos meninos e meninas do meio fechado, se estende ao trabalho dos programas e unidades do meio aberto que executam a Liberdade Assistida e a Prestação de Serviço à Comunidade nos equipamentos da política de Assistência Social (CREAS/CRAS), uma vez que, conforme os dados do Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo do Paraná, a maioria dos adolescentes que saem das instituições do meio fechado continuam inseridos nos sistema socioeducativo passando a cumprir medidas em meio aberto.

A outra atividade que nas trajetórias expostas aparece com maior relevância e de forma mais constante ao longo do período de cumprimento da medida socioeducativa é a aprendizagem e/ou qualificação profissional ou profissionalização.

Muito embora o preparo para o mundo do trabalho constitua direito do adolescente, sua garantia não conta com organização semelhante a da oferta escolar que, mesmo caracterizada pela insuficiência frente as demandas e especificidades dos meninos e meninas, constituiu o que pode ser compreendido como política de atendimento, o PROEDUSE. Portanto, a profissionalização dos adolescentes do sistema socioeducativo não é direcionada a partir de uma política pública de oferta universal, mesmo que massificada.

A inexistência de uma política que garanta o direito à profissionalização ao conjunto de adolescentes é o que provoca que ao longo dos aproximados um ano e seis meses de internação de Zé do Carço este adolescente não tenha acessado nenhum curso desta natureza. O que também ocorreu com Neném, porém por motivo diverso.

Os processos de aprendizagem profissional ofertados no sistema paranaense são contratados pelo estado por meio de processos licitatórios.

Assim, sua realização está condicionada às condições de financiamento, o que implica na descontinuidade das ações. Mais recentemente, a partir de 2014, este sistema passou a pactuar com o governo federal a oferta de cursos por meio de uma modalidade específica do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC.

O PRONATEC/SINASE, inserido no bojo de ações conjuntas do programa com a Secretaria Especial de Direitos Humanos do governo federal, prevê a oferta de cursos nas unidades socioeducativas. A extensão do programa para o atendimento aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas indica possibilidade de avanço na garantia deste direito, mas ainda não supera dificuldades para o acesso e a permanência dos meninos e meninas.

O PEAS paranaense expõe importante reflexão a respeito das questões que envolvem o acesso às atividades de profissionalização:

[...] outra questão quanto a faixa etária da população atendida se relaciona com o acesso aos processos de aprendizagem e qualificação profissional que são ofertados na rede de serviços, sobretudo vinculados atualmente ao PRONATEC. Nestes, a oferta de cursos para educandos/as com menos de 16 anos é muito baixa, havendo ainda grande limitação nas opções oferecidas à estes/as adolescentes. De outra parte embora ainda não tenham idade para o ingresso em processos de qualificação profissional e no mundo do trabalho, este conjunto de adolescentes já se encontra em idade superior ao ingresso em boa parte dos serviços de convivência e fortalecimento de vínculos alocados na política de Assistência Social (PARANÁ, 2014, p. 45).

Pode ser compreendido com base nesta reflexão que, além da questão da oferta de processos de aprendizagem profissional nas unidades de atendimento, a garantia da profissionalização envolve a articulação dentre outros fatores: da idade, do nível de escolaridade e do interesse do adolescente.

Os fatores idade e nível de escolaridade são convertidos em elementos dificultadores ao acesso a cursos profissionalizantes, observável nos dados supra. Os cursos que prescindem de menor escolaridade e que assim são adequados ao nível majoritário entre os adolescentes são justamente os que demandam a realização de atividades não compatíveis à idade e fase do desenvolvimento dos educandos, muitos deles pertencentes à área da construção civil. Já os cursos que estão de acordo com o tipo de trabalho que os

adolescentes podem legalmente exercer, na condição de aprendizes, estabelecem critérios de escolaridade superiores aos do conjunto de meninos e meninas.

Quanto ao interesse, percebe-se que a oferta de cursos adota o mesmo critério utilizado na escolarização, a composição dos perfis médios, a identificação dos interesses recorrentes, ou seja, concorre à massificação. Tal situação é captada e questionada por Falcão que não compartilha com estes interesses e assim, não vê sentido em se vincular a realização de atividades que por não atenderem suas expectativas nem tampouco suas perspectivas futuras, não contribuirão para seu processo de reinserção no convívio familiar e comunitário.

Assim, aqueles socioeducandos que não desejam a formação para inserção laboral na área da construção civil (como pintores, azulejistas, eletricitas prediais ou gesseiros) ou na prestação de serviços relacionados ao setor de alimentação e hotelaria (cumins, garçons ou chapeiros), quando institucionalizados, não encontram processos de aprendizagem profissional compatíveis com seus interesses, visto que eles não são representativos numericamente ao ponto de constituir uma demanda permanente para o atendimento.

A alternativa para a escassez de oferta de cursos nas unidades socioeducativas ou a limitação das opções de cursos disponíveis seria a utilização dos recursos comunitários, fundamentada pelo princípio da incompletude institucional que direciona a política socioeducativa. Todavia, as limitações na oferta pública de processos de aprendizagem profissional não é exclusividade do sistema socioeducativo e afeta o conjunto de adolescentes, não sendo este um direito universalizado o que, ao menos estatisticamente, é o caso da escolarização. Além disso, usar a rede de serviços implica, no caso dos adolescentes do meio fechado, a realização de atividades externas previstas no ECA.

Novamente utilizamos a percepção de Falcão para tratar da realização destas atividades. Na pactuação do PIA, conforme relatado, este adolescente manifestara o entendimento de que não teria autorização para realizar ações desta natureza, dado esta avaliação estar atrelada preponderantemente a aspectos disciplinares e de segurança, ficando por vezes o direito do menino em

segundo plano. Assim, a utilização deste recurso para a garantia dos direitos que na unidade socioeducativa não são contemplados é escassa, não sendo esta uma alternativa que possa representar a universalização deste atendimento aos adolescentes.

Desta forma, a diversidade das trajetórias, dos anseios e das necessidades apontadas por Zé do Carço, Neném, Pivete e Falcão nos indicam de um lado a urgência da existência de instituições que contemplem o atendimento à diversidade de forma a garantir que cada menino ou menina tenha acesso a seus direitos.

Para tanto, reconhecemos a necessidade de organização de uma rotina e de um conjunto de intervenções que contemple o conjunto de socioeducandos no que os unifica e no que os diferencia. Assim, este conjunto de intervenções deve conjugar o que está posto enquanto política pública para que seja possível adequar o atendimento, conforme as especificidades de cada socioeducando – o que permitiria o estudo de Neném, por exemplo, ou o acesso de Falcão à processos de aprendizagem profissional.

Quanto às intervenções que, mesmo pontualmente, são realizadas visando à reinserção dos meninos e meninas no convívio familiar e comunitário, as trajetórias nos pontuam ações que envolvem:

- Inserção em atividades laborais – como no caso de Zé do Carço que ao sair do Cense já estava empregado e atuando em empresa;
- Continuidade do processo de escolarização por meio das discussões junto à rede de serviços;
- Inserção em programas e projetos nos serviços de apoio e fortalecimento de vínculo e/ou que ofertam formação profissional – como no caso de Neném.

Portanto, a partir das trajetórias dos meninos é possível observar ênfase nas atividades que dão continuidade à escolarização do adolescente e que visam sua inserção no trabalho. Em certa medida, esta constatação nos remete às considerações de Saliba ao pretensu caráter educativo do ECA.

É de fácil percepção que em nenhum momento, a educação propalada pelo ECA é a tônica do processo de acompanhamento do infrator, especialmente se entendermos educação para a

cidadania como a capacidade de propiciar a qualquer pessoa e, em especial, ao adolescente, já que é dele que se está tratando, a possibilidade de reprimir as crenças e as ilusões que não contribuem para o desenvolvimento da consciência crítica, do surgimento da liberdade com responsabilidade e do gosto pela investigação e a reflexão. Pelos relatos, verifica-se que o caráter educacional apenas disfarça a preocupação central, que é o exame do infrator e de sua família; vigiá-los durante o período estipulado na medida e, paralelamente, conduzi-los a zonas de maior vigilância, tais como escola, trabalho etc. Essas zonas de vigilância substituem gradativamente ao final da medida o pedagogo judicial³⁷ (2006, p. 121).

A partir desta sucinta análise do perfil das atividades ofertadas no cumprimento da medida socioeducativa e considerando o processo de normalização denunciado por Saliba (2006), tratamos das diretrizes para o sistema socioeducativo.

5.2. Legislação e políticas de execução

O que chamamos de diretrizes para o sistema socioeducativo pode ser compreendido como o conjunto de leis que regulamentam a aplicação e a execução das medidas socioeducativas, interessando-nos aí o processo de execução, e ainda o que se constitui até o momento como política de atendimento.

Nossa análise não pretende tratar do processo de construção da política de socioeducação e das demais políticas sociais ou do papel que elas desempenham na atual conjuntura, a partir do novo padrão de acumulação capitalista. Importa-nos por ora identificar quais são estas diretrizes que visam regular o atendimento socioeducativo no intuito de melhor compreender as práticas de atendimento e as contradições nesta mediação entre política e prática.

A construção social da infância e as implicações deste processo para a constituição de relações sociais e dos direitos infantojuvenis resultam em alteração da concepção sobre crianças e adolescentes, sua peculiar condição de

³⁷ Para o autor o pedagogo judicial, [...] têm a função de controlar, gerenciar e avaliar a aplicação das medidas, informando ao juiz, por meio de relatório pormenorizado, os progressos “educacionais” (SALIBA, 2006, p. 16). Se encontram nesta categoria profissionais das áreas de psicologia e serviço social, em geral, podendo incluir outros/as da pedagogia, terapia ocupacional e áreas afins.

desenvolvimento e a necessidade de sua proteção integral. Tal concepção repercute na formulação da política social destinada às crianças e adolescentes e em seu financiamento. Compreende-se a política social, identificando a de execução de medidas socioeducativas neste conjunto, enquanto resultado e processo de complexas relações travadas entre Estado e sociedade na esfera da luta de classes (BEHRING; BOSCHETTI, 2011). No Brasil este processo envolve a sanção da Lei 8.069/90, o ECA.

A partir deste novo marco legal, altera-se tanto a compreensão da prática de atos infracionais no período da infância e da adolescência quanto, conseqüentemente, a proposta de atendimento a estes sujeitos nos centros especializados, executores das medidas de responsabilização propostas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

As medidas socioeducativas, ao serem aplicadas pelo Poder Judiciário, ouvido o Ministério Público, deverão considerar a capacidade do adolescente em cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração cometida. De acordo com tais critérios, comprovada a autoria do ato infracional, poderão ser aplicadas ao adolescente as seguintes medidas: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade ou internação em estabelecimento educacional, além das medidas protetivas previstas no artigo 101³⁸, incisos I a VI.

Adotando este novo referencial no entendimento da infância e da adolescência, novas estruturas – os Conselhos de Direitos³⁹ passaram a atuar mais ativamente na formulação de diretrizes para o atendimento a esta população. Mais especificamente no que se refere à proposta de atendimento destinada aos adolescentes responsabilizados pelo cometimento de ato(s) infracional(is), o trabalho dos Conselhos de forma mais articulada, ampliando a

³⁸ Art. 101 - Verificada qualquer das hipóteses previstas no Art. 98, a autoridade competente poderá determinar, entre outras, as seguintes medidas: encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade, orientação, apoio e acompanhamento temporários, matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental, inclusão em programa comunitário ou oficial, de auxílio à família, à criança e ao adolescente, requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial, inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos.

³⁹ Órgãos colegiados de caráter permanente e deliberativo com funções de formular estratégias, controlar e fiscalizar a execução das políticas públicas inclusive nos aspectos econômicos e financeiros, principalmente dos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente nas esferas federal, estaduais e municipais criados a partir do início da década de 90 do século passado após a promulgação da Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente)

discussão de setores implicados com a matéria, culminou com a publicação do SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo⁴⁰.

O SINASE 2006

[...] se constituirá em um guia na implementação das medidas socioeducativas. A implementação do SINASE objetiva primordialmente o desenvolvimento de uma ação socioeducativa sustentada nos princípios dos direitos humanos. Defende, ainda, a idéia dos alinhamentos conceitual, estratégico e operacional, estruturada, principalmente, em bases éticas e pedagógicas (BRASIL, 2006, p. 18).

Este documento, transcorridos já 16 anos desde a sanção do ECA, criou parâmetros e diretrizes para a execução das medidas socioeducativas nos programas e unidades de atendimento. O documento é composto por um marco situacional no qual são apresentados dados que sugerem características dos adolescentes do sistema socioeducativo e das instituições nas quais são atendidos. Com base neste diagnóstico do sistema são expostos o conceito de políticas públicas adotado e a forma para sua integração, assim como o marco legal no qual se insere. Apresentam-se então a proposta de organização do sistema, da divisão das competências organizativas entre união, estados e municípios, e a proposta de gestão dos programas e unidades. Complementarmente o documento expõe parâmetros tanto para a gestão pedagógica quanto para a arquitetura das unidades de atendimento, abordando ainda a discussão a respeito da gestão e do financiamento do sistema e de seu monitoramento e avaliação.

O SINASE (2006) pode ser compreendido assim como a primeira ação mais sistematizada na constituição de um Sistema Nacional de Atendimento e ainda de construção de parâmetros para sua realização e ainda para a oferta do atendimento aos adolescentes responsabilizados com medidas socioeducativas. Com base neste documento os sistemas estaduais foram reorganizados de forma a atender os padrões contidos, como no caso paranaense.

⁴⁰ Trata-se de um documento elaborado por meio da SEDH (Secretaria Especial de Direitos Humanos do Governo Federal) e do CONANDA (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente) em parceria com outras instituições e organizações da sociedade civil e estatais que se constitui como uma diretriz para a implementação dos projetos que irão executar as medidas socioeducativas previstas pelo ECA, publicado em 2006. Em janeiro de 2012, finalizado o processo de discussão do PL 1627/2007, a Lei Federal 12.594/2012 foi sancionada, instituindo o SINASE e regulamentando a execução das medidas socioeducativas.

Em consonância com as reformulações propostas a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente, das normativas internacionais e ainda por meio do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), o Estado do Paraná passou a adequar progressivamente a proposta de atendimento dos estabelecimentos destinados à privação de liberdade dos (as) adolescentes autores de ato infracional a estas normativas (CARDOZO; SILVA, 2013, p. 959).

Embora a publicação do SINASE em 2006 tenha representado um avanço na qualificação do atendimento aos adolescentes sancionados com a aplicação de medidas socioeducativas, ainda se colocava necessária sua regulamentação legal que fora prevista pelo PL 1.627/2007 sancionado em 18/01/2012 pela Lei 12.594.

A regulamentação do sistema nacional pela Lei 12.594/12 pode ser entendida com instrumento de constituição da política de socioeducação,

[...] política pública específica para reparação de uma dívida histórica da sociedade e do Estado junto à população de adolescentes por ora inserida no sistema socioeducativo, reconhecidamente composta por sujeitos a quem prioritariamente tem se direcionado a/s violência/s e violações de direitos (PARANÁ, 2014, p. 16).

A lei do SINASE estabeleceu ainda a necessidade de elaboração dos planos decenais de atendimento socioeducativo fixando prazo para sua constituição. Coube ao gestor nacional elaborar o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, aprovado pelo CONANDA em novembro de 2013. Este documento constituiu diretriz para que estados e municípios construíssem seus planos os quais deveriam ser aprovados pelos respectivos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA e CEDCA até novembro de 2014.

O PNAS possui fundamento no

[...] diagnóstico situacional do atendimento socioeducativo, nas propostas deliberadas na IX Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, no Plano Decenal dos Direitos da Criança e do Adolescente e no Plano Nacional de Direitos Humanos III – PNDH 3 (BRASIL, 2013, p. 7).

Com base neste diagnóstico, foram expostos princípios e diretrizes do sistema, alinhados conceitualmente com a legislação nacional e a doutrina da proteção integral, um marco situacional geral indicando as situações que devem

ser superadas por meio da política decenal quanto ao sistema de justiça e segurança, ao atendimento inicial integrado, ao atendimento em meio fechado e no meio aberto, aos recursos humanos e aos sistemas de informação. A superação destes limites da política de socioeducação indicados no marco situacional geral do plano deve ser perseguida a partir de um modelo de gestão sistêmica envolvendo a cooperação entre união, estados e municípios e, sobretudo, a perspectiva da intersetorialidade da política socioeducativa.

A intersetorialidade coaduna ao princípio da incompletude institucional já presente no SINASE publicado em 2006 na condição de diretrizes aprovadas pela resolução 119 do CONANDA. Ela constitui “um eixo estruturante da organização dos serviços e possibilita processos decisórios organizados e coletivos que culminam em ações capazes de impactar positivamente as políticas socioeducativas” (BRASIL, 2013, p. 22). Assim, o modelo de gestão proposto do PNAS, e portanto contemplado nos PEAS e PMAS, não vincula a socioeducação a uma política específica, ao invés disso constitui gestores (nacional, estaduais e municipais) que devem atuar na coordenação e articulação do SINASE.

Reconhecendo o diagnóstico do atendimento socioeducativo no Brasil, identificando-se assim as situações que devem ser superadas para a qualificação do sistema e o modelo de gestão que pretende garantir sua realização, o PNAS estabelece quatro eixos operativos por meio dos quais são estipuladas metas e definidos prazos e responsáveis na política decenal: gestão, qualificação do atendimento, participação e autonomia dos/as adolescentes e sistema de justiça e segurança.

Apesar de representar importante avanço na construção ou na consolidação do sistema nacional e da política socioeducativa, o PNAS não contemplou questões nevrálgicas: a avaliação do sistema, seu financiamento e o sistema de informação. Além disso, não foram contempladas ações de enfrentamento ao índice de adolescentes que morrem no sistema ao longo do cumprimento das MSEs seja em meio aberto ou mesmo no meio fechado e a fragilidade na articulação da rede de serviços, dentre outras.

Em crítica ao PNAS, Lima (2014) afirma que

[...] Auxiliará a identificar melhor as fraquezas que afetam hoje o Sistema Socioeducativo uma análise feita a partir das áreas das

diferentes políticas públicas: assistência social, saúde, educação, cultura, esporte, lazer, entre outros. Há que se considerar que tais áreas têm responsabilidades diretas em relação às necessidades dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas e não atuam tão somente como suporte ao sistema socioeducativo. Quem é responsável pela saúde do adolescente é a saúde, independente se ele – adolescente – está em casa com a família ou vivendo temporariamente numa unidade socioeducativa. O mesmo precisa ser dito a respeito da educação, da cultura e assim por diante (p. 25).

O PEAS paranaense, embora apresente organização diferente do documento nacional e reúna dados significativos quanto ao diagnóstico do sistema paranaense, reproduz em certa medida as questões que não foram contempladas no PNAS expostas acima e, apesar de prever a constituição do Colegiado Interinstitucional – gestor do sistema estadual, não implicou até o momento na formalização e atuação deste⁴¹.

A análise concisa desta incipiente política de socioeducação se comparada às demandas que as trajetórias de Zé do Carço, Neném, Pivete e Falcão pautam para o atendimento socioeducativo, indicam longo caminho a percorrer na perspectiva de garantia dos direitos dos meninos e meninas nele inseridos. Reconhece-se a necessidade de fortalecimento da política de socioeducação ampliando, por exemplo, o perfil da oferta de atividades nos centros socioeducativos ou nos equipamentos da assistência social especializada que executam as MSEs em meio aberto restrito, no mais das vezes, a escolarização e profissionalização.

Todavia, o fortalecimento da política socioeducativa ocorre, conforme sinalizado por Lima (2014), pela consolidação das políticas setoriais que envolvem o atendimento a que tem direito os/as adolescentes e jovem-adultos que se encontram vinculados ao SINASE, o que favorece a concretização dos princípios da incompletude institucional e da intersectorialidade da política que são estruturantes da política de socioeducação.

As trajetórias dos meninos que conduziram nossa análise do processo de constituição do SINASE e da política de socioeducação indicam limitações na tessitura desta política.

⁴¹ Cabe esclarecer que o PEAS paranaense fora aprovado pelo CEDCA-PR em 28/11/2014.

Carrano (2013) ao abordar as políticas de juventude no Brasil, nas quais reconhecemos a pertinência da discussão a respeito da política de socioeducação, reconhece avanços que se relacionam ao campo das representações sobre os jovens. Com base nestes avanços percebidos, afirma a impossibilidade da concepção das políticas públicas de juventude a partir da reiteração de uma percepção que reconhece no jovem, em especial aquele oriundo da classe trabalhadora ou das camadas mais pauperizadas, a manifestação de problemas sociais que carecem de respostas por meio do controle social ou do que denomina por tutela de tempos e espaços. Este novo entendimento, que não implica na existência de consensos ou na ausência de contradições na discussão sobre a juventude brasileira, pode ser interpretado dotando-o de positividade como o reconhecimento deste campo político – o direito da juventude, como campo de direitos por “excelência”. Trata-se, portanto, de um momento político no qual o questionamento quanto aos direitos infantojuvenis encontra-se em parte superado pela discussão de ações e estratégias para torná-los concretos por meio da construção de políticas públicas.

É possível compreender a sanção da Lei do SINASE no início de 2012, após aproximados 5 anos de tramitação, e a construção dos planos nacional, estaduais e municipais de atendimento socioeducativo por esta perspectiva exposta por Carrano (2013) quanto ao direcionamento das discussões a respeito do direito da juventude para a construção de ações e políticas públicas ao invés do questionamento em torno de sua existência.

Em contrapartida há que se ponderar que esta superação parcial dos debates quanto ao direito infantojuvenil indicada por Carrano (2013), como sinalizado pelo autor, não implica a construção de um consenso a seu respeito, o que nos permite ainda compreender as discussões em curso a respeito da alteração da Constituição Federal e do ECA sobretudo quanto a responsabilização dos adolescentes pela prática de ato infracional, seja propondo a alteração da idade para imputabilidade penal ou quanto aos prazos mínimos e máximos para a execução das medidas socioeducativas.

O Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo publicado em 2013, com base em diagnósticos sobre a execução das medidas socioeducativas no Brasil define quatro eixos operativos que devem sustentar a construção da Política de

Socioeducação: gestão, qualificação do atendimento, participação cidadã dos adolescentes e sistemas de justiça e segurança.

Optar pela constituição de um eixo que institui a participação dos meninos e meninas na construção do SINASE e na definição da política decenal para a consolidação de políticas e práticas de atendimento se relaciona de um lado com o que se compreende como diretriz da execução das MSEs a fim de que “o processo de responsabilização do adolescente adquira um caráter educativo, de modo que as medidas socioeducativas (re)instituem direitos, interrompam a trajetória infracional e permitam ao adolescente a inclusão social, educacional, cultural e profissional” (BRASIL, 2013, p. 6). Por outro lado diz respeito ao dever de incorporar a perspectiva democrática de participação e controle social na construção e gestão do sistema socioeducativo e no reconhecimento de que

[...] a intervenção dos vários grupos e categorias populacionais na construção do espaço público é atravessada por factores de mobilização, por sistemas de crenças e representações sociais e por dispositivos institucionais e políticos que diferenciam os direitos formais e as possibilidades reais de contribuição na decisão política. A infância é especialmente prejudicada, entre todos os grupos e categorias sociais excluídas, quer pela relativa invisibilidade face às políticas públicas e aos seus efeitos, quer por que é geralmente excluída do processo de decisão na vida colectiva (SARMENTO, FERNANDES, TOMÁS, 2007, p. 183).

Reconhecendo esta necessidade do processo de acompanhamento das/os adolescentes por ora inseridos no SINASE, tem-se então o desafio de, para além da constituição e do fortalecimento do sistema nacional, construir mecanismos que assegurem sua participação individual e coletiva, sendo este além de uma meta para construção da Política de Socioeducação um meio para que os objetivos das medidas socioeducativas sejam atingidos.

5.3. Contradições teórico práticas

Ao procurar proceder a análise da atual constituição do SINASE empregando a discussão sobre a construção de políticas públicas para a execução de medidas socioeducativas no Brasil, especialmente a de internação em estabelecimento educacional, a partir da reflexão sobre os sujeitos de direitos

submetidos a seu cumprimento no sistema paranaense pretendemos também analisar de que forma políticas e práticas do SINASE garantem:

- a) A (re)instituição de direitos aos/as adolescentes responsabilizados/as pelo sistema de justiça juvenil;
- b) O favorecimento da interrupção da trajetória infracional do sujeito; e
- c) Sua reinserção social, educacional, cultural e profissional tal qual preconizam suas diretrizes.

Esta tridimensionalidade das medidas socioeducativas é indicada no PNAS (BRASIL, 2013) estando em consonância com o ECA e a Lei do SINASE. Em nossa percepção, garantir que cada adolescente submetido ao cumprimento de MSE tenha seus direitos restabelecidos, o que implica a reinserção social, educacional, cultural e profissional, e possibilitar sua ruptura com a prática de ato(s) infracional(is) requer a realização de um processo educativo, ou socioeducativo. São as ações promovidas junto aos adolescentes por meio das práticas de atendimento que permitirão que estes objetivos da MSE sejam alcançados.

Em pesquisa sobre o possível caráter educativo presente no ECA, Saliba afirma que

Diferentemente da aplicação da lei penal, o que se aplica aos adolescentes infratores é um conjunto de práticas de normalização cujo objetivo é a produção do normal. O normal passa a ser um critério complexo de discernimento sobre o "delinqüente". Está baseado num saber, pois é definido por critérios e objetivos, à medida que constitui os princípios de regulação da conduta segundo os quais funcionam as práticas sociais de disciplina. Portanto, a produção do normal é uma prática pedagógica que está inserida nos aparelhos disciplinares, incluindo a família. Assim, as medidas socioeducativas têm o papel de distribuição de normas e reencaminhamento do adolescente infrator aos aparelhos destinados a esse fim (SALIBA, 2006, p. 85).

A afirmação de Saliba (2006) se insere no estudo dos relatórios técnico-avaliativos que são produzidos pelos/as profissionais que atuam nas instituições de execução das medidas socioeducativas e que subsidiam as avaliações do Poder Judiciário quanto a possibilidade de manutenção da MSE, de sua substituição por medida menos gravosa ou mesmo por sua extinção. Analisando estes relatórios Saliba verifica que na medida em que, as intervenções do que

nomeia pedagogo judicial vão implicando (re)inserção do/a adolescente nos aparelhos disciplinares – como a escola e o trabalho, a necessidade do acompanhamento individualizado pela execução da MSE é superada. Na análise das práticas de atendimento, em especial quanto ao perfil das atividades ofertadas ao longo do cumprimento da MSE, reconhecemos o processo de escolarização e de aprendizagem profissional enquanto ações mais sistematizadas e contínuas, o que permitiria ao adolescente maiores condições para que a inserção nestes aparelhos disciplinares seja realizada.

Neste sentido, percebe-se oportuna a recuperação do prefácio redigido por Saviani, em 1981, à obra de Violante (1984) “O Dilema do Decente Malandro”, de grande impacto na discussão sobre a institucionalização de adolescentes “infratores” no Brasil no contexto do Código de Menores, legislação anterior ao ECA, na qual o autor indica algumas das indagações à educação no interior destas instituições:

Ao leitor desta obra, por certo não escapará uma estranheza: por que instituições como a FEBEM atribuem às suas unidades o adjetivo educacional? Com efeito, ao longo deste livro, nada se viu de educativo na ação dessas unidades; muito ao contrário. Esse trabalho nos ajuda, portanto, a entender a complexidade e, em determinados contextos, a improcedência da afirmação tão difundida segundo a qual a educação cumpre uma função dissimuladora. Na verdade, não é a educação que é dissimuladora; ela pode, isto sim, ser utilizada como instrumento de dissimulação. Não parece ser outro o caso da FEBEM. Ao denominar de unidades educacionais esses verdadeiros presídios de menores, o que se faz é tentar dissimular perante a sociedade a sua característica dominante: a repressão. E, de quebra, consegue-se burlar, no interior mesmo do aparato jurídico e com sua legitimação, a própria lei que proíbe a prisão de menores. Revela-se, assim, em toda a sua nudez, a imensa hipocrisia inscrita no âmago da legalidade erigida sobre a base das relações sociais próprias do modo de produção da existência humana numa sociedade capitalista como é a nossa (SAVIANI, 1984, p.10).

As percepções de Saliba (2006) e Saviani (1984) questionam o caráter educativo da institucionalização. Se analisada a tridimensionalidade da MSE conforme preconizado pelo PNAS e retomadas as trajetórias dos meninos, na medida em que são reveladoras de graves violações de direito seja no período anterior ao envolvimento com a prática infracional, no interior das instituições que

integram o SINASE e no período de reinserção no convívio familiar e comunitário, podemos reconhecer neste pretense escopo educativo das MSEs uma função dissimuladora dos processos de exclusão e repressão destinados aos meninos e meninas. A ênfase das MSEs estaria associada então ao aspecto sancionatório e não ao educativo.

Agora, presentes nas instituições fechadas, conhecerão as potencialidades do poder público para a repressão e para consolidar em muitos a tragédia nas relações sociais da violência e do crime [...]. Sem dúvida, uma lucrativa indústria do medo e da insegurança se ergue sobre seus ombros, mas não é ela que os gera socialmente. Quando cometem o ato infracional, o que está presente são as condições materiais de existência em que suas vidas são educáveis. Ousaram, nas circunstâncias do quadro dantesco da realidade vivida, romper, na forma de crimes e violências diversos praticados por grupos ou indivíduos, o contrato social definido entre nós para a convivência pacífica. Sobre eles, então, o poder público e social que age para negar seus direitos se faz presente na forma de sanção como medida socioeducativa. Mas essa medida não suspende o direito a ser educado (DIAS, 2011, p. 248).

É o reconhecimento deste direito a ser educado que nos movimenta na militância para a construção de um SINASE que atue na promoção do processo de desenvolvimento integral dos meninos e meninas o que envolve tanto a constituição da política socioeducativa e o fortalecimento das políticas setoriais quanto a construção de práticas de atendimento coerentes com seus fundamentos políticos. Assim, o término desta pesquisa nos indica a necessidade da continuidade dos estudos a respeito do conteúdo educativo contemplado nos processos de execução das MSE, pauta para projeto futuro.

A realização do trabalho e o conjunto de questões apreendidas nesta tentativa de analisar as políticas e práticas de atendimento em função da atuação junto aos adolescentes que são o foco destas intervenções nos remeteram ao que procuramos anunciar como tensões entre público e privado. Tensões estas que condicionam a atuação daqueles/as que são responsáveis por transpor a política de socioeducação em prática de atendimento e que nomearemos por educadores/as sociais.

A opção pelo emprego da terminologia educador social para tratar do conjunto de profissionais que compõem o sistema socioeducativo reafirma nossa

compreensão de que as medidas socioeducativas consistem num processo educativo que pode ser compreendido por meio do conceito de educação social. Nomear por educadores/as sociais o conjunto de profissionais que atua neste campo também contempla nossa percepção de que, todas as intervenções realizadas no âmbito da execução das medidas socioeducativas, sejam elas no meio aberto ou fechado, concorrem para o desenvolvimento do processo socioeducativo junto ao adolescente, tenham elas sido propostas por profissionais das áreas de pedagogia, psicologia, serviço social, terapia ocupacional, psiquiatria, enfermagem ou pelos profissionais que atuam mais diretamente na perspectiva da segurança que, no sistema paranaense são chamados educadores sociais.

No caso paranaense, para a atuação no meio fechado que compreende a execução da medida cautelar de internação provisória e as socioeducativas de semiliberdade e internação, estes profissionais que ocupam a função de educador/a social possuem como requisito de escolaridade o Ensino Médio completo para ingresso por meio de concurso público. Trata-se, portanto, de profissionais que não contam com formação específica para o exercício da função, para a atuação junto aos adolescentes. Cabe-nos, porém esclarecer que no sistema estadual grande parte dos profissionais que realizam esta função possui formação em nível superior nas mais diversas áreas de conhecimento.

A falta de formação específica destes/as educadores/as sociais não é exclusividade do sistema socioeducativo, tampouco se restringe aos profissionais assim denominados pelas instituições de meio fechado que integram o sistema paranaense, contempla os/as profissionais que exercem função técnica e que ingressam no sistema já possuindo formação em nível superior. Aos profissionais de áreas de conhecimento que são demandados pelo sistema socioeducativo, como os que nomeamos acima, também falta formação na perspectiva da educação social e da atuação na execução das medidas socioeducativas. Em nossa percepção, reduzir a amplitude das tensões entre político e público, social e pessoal e estreitar, neste mesmo movimento, práticas e políticas socioeducativas, está intimamente relacionado com a formação dos profissionais que atuam no SINASE, reconhecidos/as como educadores/as sociais nesta pesquisa.

6. ANÁLISES CONCLUSIVAS

A realização da pesquisa que culmina na apresentação desta dissertação, conforme exposto nas aproximações iniciais de nosso objeto de estudo e do universo temático onde ele se localiza, consiste em processo que envolve dupla motivação desta pesquisadora. Relaciona-se com a atuação profissional como trabalhadora do sistema socioeducativo exercendo a função de pedagoga, ou de “pedagoga judicial” como conceituado por Saliba (2006), frente à percepção cotidiana de situações que explicitam graves violações de direito que marcam a trajetória individual e coletiva dos meninos e meninas por ora inseridos/as no SINASE. Esta demanda, que compreende a atuação profissional e que dialoga com a percepção das violações de direito, está comprometida ainda com a construção das políticas e práticas de atendimento deste sistema materializadas nas instituições que o compõem⁴².

A sanção da Lei do SINASE impôs à união, estados e municípios a necessidade de elaboração dos planos de atendimento socioeducativo, documentos que além de constituírem a política de atendimento irão direcioná-la decenalmente. Desta forma, fora aprovado em novembro de 2013 pelo CONANDA o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo e os planos estaduais e municipais deveriam ser aprovados pelos respectivos CEDCAs e CMDCAs até novembro de 2014. Assim, estes documentos muito recentes inauguram o que pode ser compreendido como a política de socioeducação. É a relação profissional com a constituição de uma política de socioeducação e com os adolescentes a quem ela se direciona que pautou a realização desta pesquisa.

Contudo, a pesquisa ainda se vincula a outra motivação, muito relacionada com a primeira e que diz respeito à militância política no processo de luta pela garantia e pela ampliação dos direitos sociais, pela criação de novas relações a favor da emancipação humana. Este compromisso político

⁴² Isto porque, embora as medidas socioeducativas enquanto processos de responsabilização aos adolescentes em função da prática de ato infracional no contexto nacional tenham sido previstas em treze de julho de mil novecentos e noventa, data em que fora sancionado o ECA, a regulamentação que institui o sistema nacional de atendimento foi sancionada transcorridos vinte e um anos e seis meses pela Lei 12.594/12.

colocado para a atuação profissional representou o farol que direcionou as escolhas teóricas e inventos metodológicos empregados nesta navegação pelos mares e marés da socioeducação.

Desta forma, é o emprego deste farol que justifica a posição de, na intenção de analisar políticas e práticas de atendimento socioeducativo, fazê-lo a partir das trajetórias das pessoas que são submetidas ao processo de sua execução. Para nós, a socioeducação como conjunto de políticas e práticas de atendimento voltadas ao trabalho de execução das medidas socioeducativas, surge e se organiza em função da existência da questão social manifestada por meio da prática infracional protagonizada por adolescentes e da forma pela qual é interpretada socialmente.

Neste sentido, ao longo da realização da pesquisa, sobretudo no que concerne na relação entre diretrizes expressas na política e práticas de atendimento, foram capturadas e reiteradas contradições e condicionantes que se vinculavam a questões públicas e privadas.

Públicas na medida em que dizem de relações que são travadas no espaço público e que demanda das pessoas uma atuação coerente com um arcabouço que deve regular as relações neste espaço normatizado, cabendo aí não o posicionamento individual amparado por um sistema de crenças e valores que pode ser compreendido enquanto senso comum, mas aquele ancorado no sistema de crenças e valores respaldado socialmente. Na atuação dos trabalhadores e trabalhadoras da socioeducação os fundamentos que devem justificar forma e conteúdo das intervenções são aqueles contidos no ECA, na resolução 119/2006 do CONANDA, na Lei do SINASE, na doutrina da proteção integral.

Privadas, posto que para a materialização deste conjunto de normativas, para a transposição das políticas e diretrizes de atendimento em práticas, em intervenções concretas, são demandadas pessoas. Profissionais que irão atuar na intervenção junto aos meninos e meninas e que, para operacionalização de seu trabalho empregam estas políticas e diretrizes a partir de sua interpretação e compreensão, tratando-se assim de uma questão que coloca em relação direta e constante isto que delineamos como público e privado, ou em outros termos o social e o pessoal.

Esta dinâmica pessoal e social, público e privado, conforme a compreensão que construímos a respeito das trajetórias que nos serviram de meio para a análise da constituição do SINASE, além de possibilitar entendimento das histórias de Zé do Carçoço, Neném, Pivete e Falcão permite reconhecer que o acesso destes adolescentes a seus direitos, sua inserção em processos educativos, o nível e o tipo de proteção ou desproteção de que gozaram se relaciona tanto com a tessitura da política de socioeducação e das demais políticas setoriais, quanto com as estratégias que as pessoas, os trabalhadores que operam este SINASE e atuam nas unidades onde se instalam seus programas de atendimento lançam mão para garantir tais direitos ou para denunciar sua inexistência. Nessa medida, tornamos a reconhecer interstícios nos quais a atuação dos trabalhadores da socioeducação, a quem nomeamos de educadores e educadoras sociais, pode interferir.

Cabe-nos ainda pontuar que o processo formativo desencadeado pelo curso de Mestrado e pelo ingresso e participação no Programa Multidisciplinar de Pesquisa Estudo de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente – PCA possibilitaram além da realização desta pesquisa o acesso a espaços de participação direta e, em certa medida, de influenciar o processo de constituição da política de socioeducação.

A fase final de realização da pesquisa deu-se em concomitância com a atuação na Coordenação Técnica da elaboração do Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo do estado do Paraná, aprovado em 28/11/2014 pelo Conselho Estadual de Direitos da Criança e do Adolescente, com a atuação também como membro da comissão de elaboração do Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo de Londrina e mais recentemente, como docente contuadista da primeira especialização que será ofertada pela recém constituída Escola Nacional do SINASE para formação continuada dos/as profissionais que atuam na Socioeducação.

Ancorando-nos provisoriamente nesta posição da qual observamos a constituição do SINASE, as políticas e práticas de atendimento aos adolescentes que circunstancialmente se inserem neste sistema, passamos a expor o que apreendemos enquanto conclusões analíticas na realização desta pesquisa.

1) Individualização do atendimento x massificação:

As trajetórias de Zé do Carço, Neném, Pivete e Falcão, representativas neste trabalho da grande diversidade dos meninos e meninas que são atendidos pela política de socioeducação nas unidades que executam as medidas socioeducativas, expõem a imperiosidade da construção de intervenções que possibilitem o atendimento àquilo que unifica o conjunto de adolescentes respeitando o que os diferencia entre si.

Os quatro adolescentes em certa medida se distanciam do perfil do adolescente em conflito com a lei que pode ser identificado nas pesquisas e que tem servido de referência aos municípios, estados e à união para a constituição de propostas de atendimento, ou seja, da política de socioeducação. Na medida em que as propostas de atendimento são construídas para atender as demandas dos perfis mais comuns, medianos ao conjunto de socioeducandos, os/as adolescentes que não são contemplados nesta média, não estão representados por este perfil comum, passam a contar com um fator dificultador ao atendimento e a própria (re)instituição de direitos. Cabe-nos pontuar ainda que mesmo as demandas mais comuns ao universo de adolescentes, como apreendido, também não são atendidas plenamente pela política de sócio ou por suas práticas nas unidades e programas de atendimento, indicando desta forma a necessidade de aprimoramento das ações deste SINASE em constituição.

Assim, olhando para o sistema nacional a partir do sistema paranaense, a análise das trajetórias dos quatro adolescentes nos permitiu verificar que, ao menos na execução da medida socioeducativa de internação em estabelecimento educacional que envolve um processo de institucionalização devido à privação de liberdade, a proposição de atividades para o atendimento aos socioeducandos é massificada.

Esta necessidade de superação do que a princípio pode ser compreendido enquanto contradição entre individualização e massificação do atendimento socioeducativo, pauta em nossa percepção a urgência de construção de ações que estejam direcionadas pela articulação das políticas setoriais para o trabalho junto ao adolescente e ainda a concretização da incompletude institucional. É imperiosa a necessidade de contemplar a demanda dos meninos e meninas por ora inseridos no sistema socioeducativo na construção de ações das políticas de

educação, esporte, cultura, saúde, formação profissional e inclusão no mundo do trabalho, como exemplo, que atuem no atendimento ao longo do cumprimento da medida socioeducativa, seja ela em meio aberto ou fechado de modo que, ao final deste processo seja possível a continuidade destas atividades pelo adolescente, contando agora com os recursos destas políticas que se localizam em seu território.

Complementarmente é a existência destes equipamentos públicos e de ações destas políticas setoriais direcionadas ao conjunto de crianças e adolescentes e disponível nos territórios que possibilitaria que, por meio do emprego da incompletude institucional, as intervenções das instituições de atendimento socioeducativo fossem complementadas com o acesso a estas ações de modo a garantir a atenção àquele adolescente que necessita de recursos mais específicos e não disponíveis nas instituições.

2) Construção da política de atendimento, participação e controle social:

As trajetórias dos meninos pelas instituições que integram o SINASE nos impõem a necessidade de constituição do Sistema Nacional, de forma articulada e intersetorial, e de sua consolidação. Esta tarefa coloca-se mais urgente no atual cenário de ataques intensos a recém regulamentada política de socioeducação pelas discussões em curso quanto a redução da imputabilidade e a ampliação do tempo para cumprimento das medidas socioeducativas, em especial, a de internação em estabelecimento educacional que implica privação de liberdade.

Em nossa percepção a participação dos meninos e meninas do sistema socioeducativo na construção da política de socioeducação remete ao processo de formação política e de emancipação, compreendido na tarefa educativa que deve acompanhar a execução das MSEs. Processo que, para nós, é parte do trabalho da educação social posto que a concebemos, conforme Núñez, enquanto meio pelo qual é possível atuar junto aos sujeitos na construção de “recursos pertinentes para a resolução dos desafios do momento histórico” (1999, p. 26). Assim, a formação política destes adolescentes, sua participação na constituição da política de socioeducação e em seu controle social, materializaria o que Müller et al (2010, p. 450) afirmam como atuação da educação social “uma ação do presente, olhando para o futuro e considerando o passado”. Promover a

participação política do adolescente se relaciona nesta medida com o que Carrano (2007) afirma enquanto construção de um consenso ativo para a constituição da política de atendimento socioeducativo.

3) Formação dos/as trabalhadores/as do sistema socioeducativo:

Compreendemos que a formação dos educadores sociais, como conjunto dos profissionais que atuam no sistema socioeducativo, respaldada no reconhecimento, respeito e atenção aos direitos da criança e do adolescente, nos referenciais da educação social enquanto arcabouço teórico-metodológico para o trabalho junto aos meninos e meninas e no conhecimento acerca da construção social da infância, adolescência e juventude que respalda a constituição dos tratos sociais e das respostas dadas às suas manifestações, pode favorecer a superação do que indicamos enquanto contradições entre público e privado.

Por fim, cabe-nos o apontar da necessidade de continuidade dos estudos e pesquisas sobre o processo educativo subsumido a imposição das medidas socioeducativas aos adolescentes que praticaram ato infracional. Por ora, as trajetórias dos meninos analisados a partir da memória desta profissional além de nos indicar uma longa trajetória para a construção do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e para a política de Socioeducação, contemplando a formação dos educadores sociais, a qualificação do atendimento e, fundamentalmente o fortalecimento das políticas setoriais, identificaram importante tensão na política e nas práticas de atendimento entre massificação e individualização do trabalho junto ao adolescente. Tensão esta que se instaura com base nas contradições e condicionantes que marcam a constituição do SINASE em seu aspecto político e prático. Importa-nos o posicionamento quanto a necessidade de avançar na garantia do direito à educação e ao ser educado dos meninos e meninas que se inserem nas instituições que compõem este sistema nacional numa perspectiva que, para além da consideração as suas demandas específicas de atendimento que irão compor o PIA – Plano Individualizado de Atendimento, comprometa-se com Planos Coletivos e Sociais de Atendimento, comprometam-se com a perspectiva socioeducativa e favoreçam a formação humana na perspectiva da emancipação, que consideramos a finalidade última da ação educativa.

REFERÊNCIAS

BEHRING, Elaine Rossetti.; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011. – (Biblioteca Básica de Serviço Social; v. 2)

BILL, Mv. Falcão. In: _____. **Falcão: o bagulho é doido**. São Paulo: Chapa Preta/Universal Music: 2006. Faixa 1.

BOLDARINE, Rosaria de Fátima. Representações Narrativas e Práticas de Leitura: um estudo com professores de uma escola pública. Dissertação de Mestrado em Educação. Unesp – Marília, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988.

_____. Lei nº. 6.697, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. Revogada pela Lei 8.069/90.

_____. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção I, 16 jul. 1990.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Brasília-DF: CONANDA, 2006.

_____. **Lei nº 12.594/12**. 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 8.069/1990; 7.560/1986, 7.998/1990, 5.537/1968, 8.315/1991, 8.706/1993, os Decretos-Leis nºs 4.048/1942, 8.621/1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452/1943. Brasília: 2012.

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

BRANDÃO, Leci. Zé do Carço. In: _____. **Leci Brandão**. Taboão: Copacabana, 1985. LP. Faixa 4.

CARDOZO, Glória Christina de Souza.; SILVA, Ana Lucia Ferreira. Educação Formal e Cumprimento de Medidas Socioeducativas: políticas públicas para a educação escolar de adolescentes privados de liberdade no estado do Paraná. In: Congresso Nacional de Educação. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE/ II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE / IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD UNESCO**: formação docente e sustentabilidade: um olhar transdisciplinar. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 951-967

CARDOZO, Glória Christina de Souza. Educação, adolescência e privação de liberdade: políticas públicas educacionais no estado do Paraná. ? In: **II Seminário Violar**: "Problematizando as Juventudes na Contemporaneidade", 2012, Campinas.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Políticas Públicas de Juventude: desafios da prática. In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes.; VERGÍLIO, Soraya Sampaio. **Juventudes, Políticas Públicas e Medidas Socioeducativas**. Rio de Janeiro: DEGASE, 2013. p. 17-36

CARRARA, Kester. Apresentação. In: SALIBA, Maurício Gonçalves. **O Olho do Poder**: análise crítica da proposta educativa do Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: Editora UNESP, 2006. p. 9-12

CARLOS, Viviane Yoshinaga. **Escolas de Reforma:** um estudo sobre as ideias que sustentaram a sua organização no Brasil. 142f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

CARVALHO, Flávia Xavier. **Análise da Configuração de Políticas Públicas para a Juventude a Partir de 1990:** evidenciando concepções e estratégias neoliberais. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. Infância, Juventude e Política Social no Brasil. In: RIVERA, Deodato.; COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Brasil Criança Urgente:** a lei. 2 ed. São Paulo: Columbus, 1994. (Coleção Pedagogia Social; v. 3). p. 69-105

COSTA, Antonio Carlos Gomes da; COSTA, Alfredo Carlos Gomes da; PIMENTEL, Antônio de Pádua Gomes. **Educação e Vida:** um guia para o adolescente. 2 ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001a.

_____. **Aventura Pedagógica:** caminhos e descaminhos de uma ação educativa. 2 ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001b.

_____. (Coord. Técnica). **As Bases Éticas da Ação Socioeducativa:** referenciais normativos e princípios reguladores. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006a.

_____. (Coord. Técnica). **Os Regimes de Atendimento no Estatuto da Criança e do Adolescente:** perspectivas e desafios. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006b.

_____. (Coord. Técnica). **Parâmetros para a Formação do Socioeducador:** uma proposta inicial para reflexão e debate. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006c.

_____. (Coord. Técnica). **Por uma Política Nacional de Execução de Medidas Socioeducativas:** conceitos e princípios norteadores. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006d.

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

_____. A Pedagogia Social e o Adolescente Autor de Ato Infracional. In: SOUZA NETO; SILVA; MOURA. (Orgs.) **Pedagogia Social.** São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p. 195-205

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem Médica e Norma Familiar.** 4 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

DIAS, Fernando. Os direitos humanos, o direito a ser educado e as medidas socioeducativas. In: SCHILLING, Flávia. (Org.). **Direitos Humanos e Educação.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 241-252

DIGIÁCOMO, Murilo. **Representação Gráfica do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente.** Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=235>

DIGIÁCOMO, Murilo José; DIGIÁCOMO, Ildeara de Amorim. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** anotado e interpretado. Curitiba: SEDS, 2013.

DONZELOT, Jacques. **A Polícia das Famílias.** 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FENELON, Déa. Memórias Profissionais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 127-134, jun. 2008.

FERRARO, Alceu Ravanello. **História Inacabada do Analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009. Biblioteca básica da história da educação brasileira.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 30 ed. Petrópolis, Vozes, 2005.

FREIRE, Paulo. Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo. **Revista de Cultura da Universidade do Recife**. Nº 4; Abril-Junho, 1963.

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

FREITAS, Marcos César de.; BICCAS, Maurilane de Souza. **História Social da Educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009. Biblioteca básica da história da educação brasileira; v. 3.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

FUCHS, Andréa Márcia S. L.; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi; MEZÊNCIO, Márcia de Souza. **Plano Individual de Atendimentos**. Brasília: CEAG/UNB, 2012. (Capacitação para operadores do SINASE).

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. A reflexão como fundamento do processo investigativo. In: _____. **Questões de Método na Construção da Pesquisa em Educação**. 2 ed.. São Paulo: Cortez, 2011. p. 103-126. Coleção Docência em Formação.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Debates; 91).

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não Formal e o Educador Social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 1).

_____. Educação não-formal na pedagogia social.. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006. **Proceedings online...** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100034&lng=en&nrm=abn>. Access on: 22 Oct. 2014.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia Social de Rua**: análise e sistematização de uma experiência vivida. 6 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2009. (Coleção Prospectiva, v. 4). p. 211-214

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. **Preconceito racial**: modos, temas e tempo. São Paulo: Cortez, 2008. (Preconceitos, v. 6).

HOFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. *Cad. CEDES* [online]. 2001, vol.21, n.55, pp. 30-41. ISSN 0101-3262.

IASP. Instituto de Ação Social do Paraná. Secretaria de Estado do Trabalho, Emprego e Promoção Social. **Cadernos do IASP**: Gestão de Centro de Socioeducação. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2006.

IDEOLOGEMA. In: HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KILDUFF, Fernanda. O Controle da Pobreza Operado Através do Sistema Penal. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 240-249, jul./dez. 2010.

LIMA, Pe. Agnaldo Soares. **Plano Nacional Decenal de Atendimento Socioeducativo Comentado**: uma abordagem crítica para apoiar a elaboração dos Planos Estaduais e Municipais. Brasília: SDB, 2014.

LIMA, Licínio C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 41).

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2012.

MELO, Doriã Luis Borges de.; CANO, Ignácio. (Orgs.). **Índice de Homicídios na Adolescência**: IHA 2012. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2014.

MORELLI, Ailton José.; MÜLLER, Verônica Regina (Orgs.). **Crianças e Adolescentes**: a arte de sobreviver. Maringá: EDUEM, 2001.

MORELLI, Ailton José. A Criança diante da Lei. In: ____; MÜLLER, Verônica Regina (Orgs.). **Crianças e Adolescentes**: a arte de sobreviver. Maringá: EDUEM, 2001. p. 47-92

____. O Laboratório de Apoio à Pesquisa Histórica da Infância e Adolescência - LAPHIA. In: XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH: 50 anos, 2011, Universidade de São Paulo. **Anais do XXVI Simpósio Nacional da ANPUH - Associação Nacional de História**. São Paulo: ANPUH-SP, 2011. p. 1-15.

MÜLLER, Verônica Regina. **História de Crianças e Infâncias**: registros, narrativas e vida privada. Petrópolis: Vozes, 2007.

____; MOURA, Fabiana.; NATALI, Paula Marçal.; SOUZA, Cléia Renata Teixeira de. A formação do profissional da educação social: espectros de realidade. In: **XVII Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL / CONE SUL**, Florianópolis, 2010.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 5 ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

NÓVOA, Antônio (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

NÚÑEZ, Violeta. **Pedagogía Social**: cartas para navegar en el nuevo milenio. Buenos Aires: Santillana, 1999. Saberes clave para educadores.

OLIVEIRA, Dalila (Org.). **Gestão democrática da educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Raíssa Menezes de. **Homicídios de Adolescentes Negros e Instituições**: reflexões a partir do programa de proteção a crianças e adolescentes ameaçados de morte (PPCAM). 2014. 133 fls. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade de Brasília, Brasília. 2014.

OTTO, Hans-Uwe. Origens da Pedagogia Social. In: SOUZA NETO; SILVA; MOURA. (Orgs.) **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p. 29-42

PAIVA, Vanilda. Introdução: O debate sobre a juventude em conflito com a lei. In: SENTO-SÉ, João Trajano.; PAIVA, Vanilda (Orgs.). **Juventude em Conflito com a Lei**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007a. p. 9-15

_____. Contradições da Reeducação de Jovens que Cometeram Atos Infracionais. In: SENTO-SÉ, João Trajano.; PAIVA, Vanilda. (Orgs.). **Juventude em Conflito com a Lei**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007b. p. 19-34

PARANÁ. Decreto nº. 6489, de 16 de março de 2010. Institui o Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte – PPCAM/PR. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, nº 8180, Curitiba, PR, 16 mar. 2010. Disponível em <https://www.documentos.dioe.pr.gov.br/dioe/consultaPublicaPDF.do;jsessionid=A6>

BEAD009D14F65A1C0DD44C59A0FB0A?action=pgLocalizar&enviado=true&numero=8180&dataInicialEntrada=&dataFinalEntrada=&search=6.489&diarioCodigo=3&submit=Localizar&localizador= Consultado em 16/02/2015

_____. Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo. 2014.

PARO, Vitor Henrique. A natureza do trabalho pedagógico. In: _____. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2008. p. 29-37

PÉREZ, Victor J. Ventosa. **Intervención Socioeducativa**. 2 ed. Madri: CCS, 1999.

PIMENTEL, Lenine. Relampiano. In: _____. **Na Pressão**. BMG, 1999. CD, Faixa 10.

PRIORE, Mary Del (Org.). **História da Criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

RICHARDSON, Roberto Jarry. (et all). **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RIVERA, Deodato.; COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Brasil Criança Urgente: a lei**. 2 ed. São Paulo: Columbus, 1994. (Coleção Pedagogia Social; v. 3).

RIZZINI, Irene. Crianças e Menores – do Pátrio Poder ao Pátrio Dever: um histórico da legislação para a infância no Brasil. In: RIZZINI, Irene.; PILOTTI, Francisco. (Org.) **A Arte de Governar Crianças**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009a. p. 97-149

RIZZINI, Irma. Meninos Desvalidos e Menores Transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In: RIZZINI, Irene.; PILOTTI, Francisco. (Org.) **A Arte de Governar Crianças**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009b. p. 225-286

SALAS, Jaime Couso. Problemas Teóricos y Prácticos del Principio de Separación de Medidas y Programas: entre la vía penal-juvenil y la vía de protección especial de derechos. **Justicia y Derecho del Niño**, Santiago de Chile, n. 1, p. 79-114, nov. 1999.

SALES, Mione Apolinário. Desigualdade e Cultura da Violência no Brasil: “*conluio entre dois hemisférios*”. In: _____. **(In)Visibilidade Perversa**: adolescentes infratores como metáfora da violência. São Paulo: Cortez, 2007. p. 50-63

SALIBA, Maurício Gonçalves. **O Olho do Poder**: análise crítica da proposta educativa do Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

SAPUCAHY, Leandro. Problema Social. In: _____. **Favela Brasil**. Rio de Janeiro: Warner, 2008. CD. Faixa bônus.

SARLO, Beatriz. **Paisagens Imaginárias**. São Paulo: Edusp, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas Públicas e Participação Infantil. In: **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 25, p. 183-206, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. In: VIOLANTE, Maria Lucia V. **O Dilema do Decente Malandro**: a questão da identidade do Menor-FEBEM. 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984. p. 9-10

_____. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: _____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991. p. 19-30

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO. Antonio Dias e HETKOWSKI, Tania Maria. (Orgs.). **Memória e Formação de Professores**. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 59-74.

SOUZA NETO, João Clemente.; SILVA, Roberto da.; MOURA, Rogério. (Orgs.) **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda (orgs.). **Política educacional**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

VIOLANTE, Maria Lúcia Vieira. **O Dilema do Decente Malandro**. 5 ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1984.

ZAMORA, Maria Helena. Prefácio. In: PAIVA, Ilana Lemos de.; SOUZA, Candida.; RODRIGUES, Daniela Bezerra. **Justiça Juvenil**: teoria e prática no sistema socioeducativo. Natal: EDUFRN, 2014. p. 11-16

ANEXOS



Curitiba, 15 de abril de 2015.

Ref.: Projeto de pesquisa de Glória Christina de Souza Cardoso
Protocolado sob nº 13.474.040-0

À Direção do Cense
Sr. Márcio Augusto Schmidt Alencar

CC:
À pesquisadora
Sra. Glória Christina de Souza Cardoso

Informamos que, após análise, o projeto de pesquisa de Glória Christina de Souza Cardoso, sobre “Privado, Político e Público: Condicionantes e Contradições nas Práticas do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo”, foi DEFERIDO pelo Secretário de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos.

Com esta aprovação, a referida pesquisadora efetuará sua pesquisa neste Cense, a partir da data e em horário compatível com as atividades do Cense, a serem combinados entre pesquisador e direção da unidade.

A pesquisadora pretende analisar a atual constituição do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, para tanto discute a construção de políticas públicas para a execução de medidas socioeducativas no Brasil, especialmente a de internação, a partir da reflexão sobre os sujeitos de direito submetidos a seu cumprimento no sistema paranaense.

Mediante esta aprovação, estamos enviando o Termo de Compromisso de Pesquisa para que seja entregue à pesquisadora, juntamente com uma cópia deste parecer.

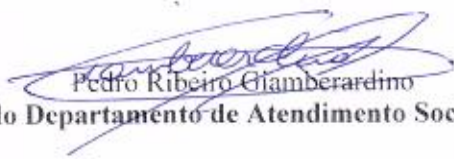
Outrossim solicitamos que a pesquisadora nos envie uma cópia do resultado da pesquisa quando esta estiver finalizada, conforme item 2.2 da cláusula 4ª do Requerimento e





Termo de Compromisso de Pesquisa.

Atenciosamente,



Pedro Ribeiro Giamberardino
Diretor do Departamento de Atendimento Socioeducativo

fl. 04
Cg

ANEXO I (RESOLUÇÃO Nº 220/2014-SEDS)

REQUERIMENTO E TERMO DE COMPROMISSO DE PESQUISA

À Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos

Eu, **Glória Christina de Souza Cardozo**, brasileiro(a), acadêmico(a) do curso de **Mestrado em Educação** venho por meio deste **requerer autorização** para realizar pesquisa no(a) **Centro de Socioeducação Londrina II**

Celebra-se, desta forma, este Termo de Compromisso de Pesquisa entre a Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos – SEJU (CONCEDENTE), Instituição de Pesquisa (CEDENTE) e Pesquisador, neste ato representadas pelas partes a seguir nominadas:

CONCEDENTE		
Nome do órgão		CNPJ
Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos		40.245.920/0001-94
Rua/Avenida		Número
Rua Jacy Loureiro de Campos, Palácio das Araucárias		s/nº
Bairro/Distrito	CEP	Município
Centro Cívico	80.530-915	Curitiba
Sítio	Telefone (com DDD)	Fax (com DDD)
www.justica.pr.gov.br	(41) 3221-7200	(41) 3221-7200
-----Representada por-----		
Nome		Cargo/Função
Maria Tereza Uille Gomes		Secretária de Estado

CEDENTE		
Nome da Instituição (de Ensino ou responsável pela pesquisa)		CNPJ
Universidade Estadual de Maringá		79151312-000156
-----Endereço Comercial-----		
Rua/Avenida	Número	Complemento
Campus Universitário - Avenida Colombo	5790	Bloco I-12 - Sl. 11
Bairro/Distrito	CEP	Município
Jardim Universitário	87.020-900	Maringá
E-mail	Telefone (com DDD)	Fax (com DDD)
sec-ppe@uem.br	(44) 3261-4853	(44) 3262-1161
-----Representada por-----		
Nome		Cargo/Função
Profa. Dra. Verônica Regina Müller		Docente / Orientadora

fl. 05
Dg
(

PESQUISADOR				
Nome do(a) Pesquisador(a)				
Glória Christina de Souza Cardozo				
RG	CPF	Data de Nascimento	Série/Período	Ano/Turma
8.023.763-4	036.469.649-44	18/10/1982	2º ano	Turma 2013
Curso			Matricula	
Programa de Pós Graduação - Mestrado em Educação			PG47151	
Rua/Avenida		Número	Complemento	
Rua Quintino Bocaiuva		351	Apto. 201	
Bairro/Distrito		CEP	Município	
Centro		86.020-150	Londrina	
E-mail		Telefone (com DDD)	Celular (com DDD)	
gloriaccardoza@gmail.com		(43) 3323-3006	(43) 9656-8257	
Outro e-mail para contato		Outros telefones para contato (com DDD)		
gloriacardoza@seds.pr.gov.br		(43) 3343-4687		

Estipulando entre si as cláusulas e condições a seguir estabelecidas:

CLÁUSULA 1ª – O Termo de Compromisso de Pesquisa tem por objetivo formalizar as condições básicas para a realização de pesquisa da CEDENTE junto ao Órgão CONCEDENTE, sendo obrigatória a apresentação do Projeto de Pesquisa explicitando com clareza a justificativa, objetivos, metodologia e cronograma.

CLÁUSULA 2ª – O Termo de Compromisso de Pesquisa firmado entre a CONCEDENTE e Pesquisador (a) tem por objetivo particularizar a relação jurídica especial, caracterizando-se pela não vinculação empregatícia.

CLÁUSULA 3ª – Ficam estabelecidas entre as partes as seguintes condições básicas para a realização da pesquisa:

1. Este Termo de Compromisso de Pesquisa terá vigência de acordo com o período estabelecido no cronograma apresentado no projeto de pesquisa (CLÁUSULA 1ª), podendo ser renunciado a qualquer momento, unilateralmente, mediante comunicação escrita com justificativa;
2. A pesquisa será realizada em horário compatível com a Unidade, de acordo com escala previamente elaborada pela Direção da Unidade.

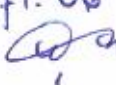
CLÁUSULA 4ª – No desenvolvimento da pesquisa caberá:

1. À Concedente

- 1.1. Autorizar o (a) Pesquisador (a) a realizar sua pesquisa na Unidade, mediante avaliação técnica da Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos;
- 1.2. Acompanhar o (a) Pesquisador (a) na realização da pesquisa, mediante indicação de um funcionário pela Direção da Unidade.

2. Ao(À) Pesquisador(a)

- 2.1. Cumprir com empenho e interesse a programação estabelecida para sua pesquisa;
- 2.2. Elaborar e entregar à Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos e à Unidade a redação final de sua pesquisa, assim como demais publicações originadas da pesquisa;
- 2.3. Observar e obedecer as normas internas da CONCEDENTE e do Serviço Público Estadual, bem como outras eventuais recomendações emanadas pela Direção da Unidade.

fl. 06


3. À Pesquisa

3.1. Conter fundamentos teóricos e éticos, os quais deverão dar sustentação ao tipo de pesquisa a ser realizada;

CLÁUSULA 5ª – Os procedimentos para realização da pesquisa devem observar rigorosamente as normativas da Unidade, quanto as rotinas de segurança:

1. Todo acesso do (a) Pesquisador (a) se dará com a prévia autorização da Direção da Unidade ou por aquele que estiver respondendo por ela;
2. O acesso do (a) Pesquisador (a) ocorrerá no horário de expediente, previamente agendado com a Direção da Unidade;
3. Toda autorização será precedida de identificação e apresentação do motivo do ingresso nas dependências da Unidade;
4. Caberá ao vigilante da guarita de rua solicitar o RG ou documento de identificação do (a) Pesquisador (a), conferir e registrar em formulário próprio o nome, o número do documento apresentado, a data e o horário de entrada, o motivo do ingresso na unidade e o setor/pessoa que irá recebê-lo;
5. O (A) Pesquisador (a) será encaminhado ao funcionário elegido pela Direção da Unidade que acompanhará a pesquisa.

CLÁUSULA 6ª – A Conduta do (a) Pesquisador (a) deverá seguir as seguintes normas:

1. É dever do(a) Pesquisador(a):

- 1.1. Manter sigilo absoluto sobre procedimentos de segurança, sobre história de vida e situação judicial dos adolescentes;
- 1.2. Primar pelo comportamento ético e moral dentro da Unidade, tanto na relação com os adolescentes como com a equipe técnica;
- 1.3. Ser assíduo e realizar suas tarefas com responsabilidade e compromisso profissional;
- 1.4. Respeitar rigorosamente os horários de comparecimento ao trabalho e intervalos estipulados para a refeição;
- 1.5. Manter uma conduta exemplar, de modo a influenciar positivamente os adolescentes;
- 1.6. Submeter-se à revista ao adentrar no Cense, quando exigido;
- 1.7. Zelar pela disciplina geral da Unidade;
- 1.8. Apresentar-se à Unidade com vestuário apropriado, bem como em condições devidas de asseio corporal.

2. É vedado ao(à) Pesquisador(a):

- 2.1. Fazer acordos, negociações e troca de favores com adolescentes;
- 2.2. Prestar informações aos adolescentes sobre sua vida pessoal;
- 2.3. Dar aos adolescentes objetos, alimentos, correspondências ou qualquer outro material não previsto na rotina da atividade;
- 2.4. Receber presentes dos adolescentes;
- 2.5. Relacionar-se com os adolescentes de forma diferenciada quanto às exigências ou benefícios;
- 2.6. Usar roupas provocativas, sujas, transparentes, curtas ou que contenham símbolos e/ou logotipos de times esportivos, partidos políticos ou religião;
- 2.7. Fumar nos locais de acesso aos adolescentes;
- 2.8. Portar armas de qualquer espécie e telefones celulares nas áreas de acesso aos adolescentes, seguindo as normas de segurança da Unidade;
- 2.9. Fazer pregações políticas ou religiosas dentro da Unidade;
- 2.10. Usar apelidos ou adjetivos depreciativos ao se referir aos adolescentes;

fl. 07
uf

2.11. Manifestar ou incentivar idéias que não coadunem com as diretrizes da Unidade ou que incitem revolta ou reações agressivas nos adolescentes;

2.12. Adentrar a área de acesso aos adolescentes com quaisquer objetos ou substâncias desnecessários e não autorizados, que ameacem a segurança e ou possam servir como moeda de troca para os adolescentes;

2.13. Assediar e/ou abusar moral ou sexualmente de qualquer pessoa dentro da Unidade;

2.14. Utilizar qualquer forma de agressão, seja física ou verbal;

2.15. Manter envolvimento e/ou relacionamento afetivo com adolescentes;

2.16. Fazer uso de álcool ou qualquer substância tóxica antes e/ou durante a realização da pesquisa dentro da Unidade.

2.17. Divulgar dados dos indivíduos pesquisados, devendo este ter cautela na divulgação de dados, zelando pela preservação dos indivíduos e de sua dignidade, conforme diretrizes estabelecidas do Decreto de 10.285, de 25 de fevereiro de 2014, que Dispõe sobre os procedimentos do Poder Executivo, que garante o acesso à informação, nos termos da legislação vigente.

3. É proibida a entrada dos seguintes materiais na Unidade:

3.1. Armas de fogo;

3.2. Objetos perfuro-cortantes – facas, navalhas, estiletos, canivetes, metais pontiagudos e outros similares;

3.3. Drogas;

3.4. Bebidas alcoólicas;

3.5. Cigarro, charuto ou produto similar;

3.6. Fósforos, isqueiros ou similares;

3.7. Espiriteiras, fogareiros;

3.8. Produtos inflamáveis;

3.9. Produtos inalantes e/ou entorpecentes;

3.10. Revistas pornográficas e/ou eróticas;

3.11. Periódicos que fazem apologia à violência;

3.12. Jornais que tragam notícias do mundo do crime;

3.13. Telefone celular;

3.14. Quaisquer objetos que, a juízo da direção e/ou responsável pela segurança, constituir ameaça à vida, à integridade física, emocional e moral dos internos e funcionários e/ou risco de causar danos no patrimônio.

CLÁUSULA 7ª – A pesquisa se dará dentro das normas éticas vigentes, de acordo com os Direitos Humanos, Resolução 196/96 do Ministério da Saúde, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e complementares.

1. A identificação do adolescente deverá ser preservada, conforme preconizado pelo ECA, em seu artigo 143 e em seu parágrafo único:

Art. 143 – É vedada a divulgação de atos judiciais, policiais e administrativos que digam respeito a crianças e adolescentes a que se atribua autoria de ato infracional.

Parágrafo único – Qualquer notícia a respeito do fato não poderá identificar a criança ou adolescente, vedando-se fotografia, referência a nome, apelido, filiação, parentesco, residência e, inclusive, iniciais do nome e sobrenome.

O não cumprimento deste implicará em penalidades previstas no ECA, em seu artigo 247:

Art. 247 – Divulgar, total ou parcialmente, sem autorização devida, por qualquer meio de comunicação, nome, ato ou documento de procedimento policial, administrativo ou judicial relativo a criança ou adolescente a que se atribua ato infracional:

Pena – multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

fl. c
ad,

§ 2º Se o fato for praticado por órgão de imprensa ou emissora de rádio ou televisão, além da pena prevista neste artigo, a autoridade judiciária poderá determinar a apreensão da publicação ou a suspensão da programação da emissora até por dois dias, bem como da publicação do periódico até por dois números.

2. Os dados coletados serão de uso específico para o desenvolvimento da pesquisa em questão, conforme as normas vigentes. Caso os dados coletados sirvam para uma outra pesquisa, o pesquisador deverá encaminhar novo projeto para análise da Secretaria de Estado da Família e Desenvolvimento Social e autorização.

3. Qualquer alteração, exclusão ou inclusão na pesquisa será comunicada e, se necessário, solicitada a mudança ao Órgão CONCEDENTE.

CLÁUSULA 8ª – Constituem motivos para o cancelamento automático da vigência do presente Termo de Compromisso:

1. Automaticamente, ao término da pesquisa;
2. A qualquer tempo por interesse do Órgão CONCEDENTE ou da Unidade, mediante comunicação escrita com justificativa;
3. A pedido do (a) Pesquisador (a), mediante comunicação escrita com justificativa;
4. O descumprimento de qualquer dispositivo do Decreto nº 10.285, de 25 de fevereiro de 2014, que "Dispõe sobre os procedimentos do Poder Executivo, que garante o acesso à informação, nos termos da legislação vigente".
5. O descumprimento de qualquer compromisso assumido na oportunidade da assinatura do Termo de Compromisso da Pesquisa.

CLÁUSULA 9ª – Fica eleito o foro da cidade de Curitiba-PR, para dirimir qualquer dúvida ou litígio que se origine da execução deste Termo, renunciando a qualquer outro, por mais privilegiado que seja.

E por estarem de comum acordo com as condições deste Termo de Compromisso de Pesquisa, as partes assinam em 02 (duas) vias de igual teor.

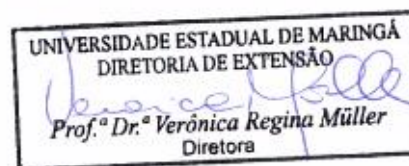
Curitiba, de de

Leonildo Genóuzo
Concedente
com carimbo

Gloria S. Cardozo
Pesquisador (a)

Autorizado de acordo com a legislação vigente

Leonildo Genóuzo
Secretário de Estado da Justiça
Cidadania e Direitos Humanos



Cedente*
com carimbo

Testemunha (nome e assinatura)

Testemunha (nome, RG e assinatura)

*(instituição de ensino ou responsável pela pesquisa)

Perseguindo o estado da arte

Analisando o conjunto da produção acadêmico-científica envolvendo abordagens em torno aos adolescentes responsabilizados pelo sistema de justiça juvenil brasileiro por meio de consultas realizadas ao banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES⁴³ foram encontrados inicialmente 1.358 trabalhos a partir de 6 descritores. Cabe destacar que este conjunto se limita às dissertações e teses defendidas nos anos de 2011 e 2012, únicas disponíveis no referido banco.

Pesquisando trabalhos a partir do descritor **SINASE** – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, foram levantadas **24** produções oriundas de: 2 Teses de Doutorado – 1 no programa de Desenvolvimento Humano e Saúde e 1 em Psicologia Social; 14 Dissertações de Mestrado Acadêmico – 1 em Dinâmica do Espaço Habitado, 4 em Educação, 1 em Organizações e Desenvolvimento, 1 em Política Social, 3 em Psicologia (destas 1 em psicologia da saúde e 1 em psicologia institucional), 3 em Serviço Social e 1 em Sociologia Política; e 8 Dissertações de Mestrado Profissional em Adolescente em Conflito com a Lei.

A partir de consulta buscando trabalhos referentes às **medidas socioeducativas** foram obtidas **113** produções, sendo: 9 Teses de Doutorado nos programas de Ciências Sociais (1), Educação (2), Estudos Linguísticos (1), Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (1), Psicologia (1), Psicologia Clínica e Cultura (1) e Serviço Social (2); 63 Dissertação de Mestrado Acadêmico nos programas de Ciências do Comportamento (2), Ciências Sociais Aplicadas (1), Ciências Sociais (1), Comunicação Social (1), Dinâmica do Espaço Habitado (1), Direito (2), Economia Doméstica (1), Educação (19), Educação e Currículo (1), Educação e Contemporaneidade (1), Educação, Arte e História da Cultura (1), Enfermagem (1), Família na Sociedade Contemporânea (1), Linguagem, Identidade e Subjetividade (1), Organizações e Desenvolvimento (1), Política Social (2), Políticas Públicas (1), Psicologia (10), Psicologia Clínica (1), Psicologia Clínica e Cultura (1), Psicologia da Saúde (1), Psicologia Institucional (1), Psicologia Social (1), Psicologia Social e Institucional (1), Serviço Social (6), Serviço Social e Política Social (1), Sociologia (1) e Sociologia Política (1); e 39

⁴³ Levantamento de dados realizado entre em 28/06/2014 e 03/07/2014.

Dissertações de Mestrado Profissional, nos programas de Adolescente em Conflito com a Lei (37), Gestão de Política Pública (1) e Teologia (1).

Investigando os trabalhos desenvolvidos sobre a temática da **institucionalização de adolescentes** obtivemos **27** produções, sendo que destas **10** se relacionam com a institucionalização para cumprimento de medidas cautelares e/ou socioeducativas: 2 Teses de Doutorado nos programas de Educação (1) e Desenvolvimento Humano e Saúde (1); 7 Dissertações de Mestrado Acadêmico oriundas dos programas de Educação (1), História (1), Psicologia (3), Saúde Coletiva (1) e Sociologia (1); e 1 Dissertação de Mestrado Profissional em Adolescente em Conflito com a Lei.

Levantando dados sobre as produções que abordam a **internação**, pretendendo analisar as discussões sobre a medida socioeducativa de internação em estabelecimento educacional, que implica privação de liberdade e a responsabilização de adolescentes pelo sistema de justiça juvenil, foram obtidos **820** resultados. Deste conjunto mais amplo de teses e dissertações, apenas **80** contemplam o universo temático pretendido, sendo 7 Teses de Doutorado, defendidas nos programas de Estudos Linguísticos (1), Letras (1), Psicologia (2), Psicologia Social (2) e Psiquiatria (1); 59 Dissertações de Mestrado Acadêmicos nos programas de Análise do Comportamento (1), Ciências Jurídicas (2), Ciência Social/Antropologia Social (1), Ciências Criminais (1), Ciências do Comportamento (2), Ciências Sociais (2), Desenvolvimento (1), Dinâmica do Espaço Habitado (1), Direito (3), Direitos Humanos, Cidadania e Violência (1), Educação (10), Educação/Currículo (1), Educação e Contemporaneidade (1), Educação e Saúde na Infância e Adolescência (1), Educação, Arte e História da Cultura (1), Enfermagem (1), Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (1), Família na Sociedade Contemporânea (1), Linguagem, Identidade e Subjetividade (1), Odontologia (1), Política Social (1), Políticas Públicas (1), Psicologia (7), Psicologia Social (1), Psicologia Clínica e Cultura (3), Psicologia Institucional (1), Psicologia Social e Institucional (1), Saúde Coletiva (2), Serviço Social (7) e Sociologia (1); e 14 Dissertações de Mestrado Profissional, dos programas Adolescente em Conflito com a Lei (12), Políticas Públicas (1) e Teologia (1).

Ao averiguar produtos que versassem a respeito da **execução de medidas**, pretendendo analisar dentre estes os que apresentariam contribuições à discussão da execução de medidas socioeducativas, foram levantados num primeiro momento **251** trabalhos, todavia apenas **35** se referiam ao campo pretendido. Destes 35, foram exploradas 4 Teses de Doutorado dos programas de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (1), Psicologia (1), Psicologia Clínica e Cultura (1) e Serviço Social (1); 22 Dissertações de Mestrado Acadêmico nos programas de Ciências Jurídicas (1), Direito (5), Economia Doméstica (1), Educação (3), Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (1), Organizações e Desenvolvimento (1), Psicologia (3), Psicologia Social (2), Serviço Social (2), Serviço Social e Política Social (1), Sociologia (1) e Sociologia Política (1); e 9 Dissertações do Mestrado Acadêmico em Adolescente em Conflito com a Lei.

Concluindo este levantamento de produtos acadêmico-científicos, foram pesquisados trabalhos a partir do descritor **adolescente em conflito com a lei**, resultando daí **121** produções: 8 Teses de Doutorado defendidas nos programas de Ciências Sociais (1), Educação (1), Estudos Linguísticos (1), Letras (1), Psicologia (1), Psicologia Social (1), Saúde da Criança e do Adolescente (1) e Sociologia (1); 52 Dissertações de Mestrado Acadêmico originárias dos programas de Ciência Política (1), Ciências Criminais (1), Ciências Jurídicas (2), Dinâmica do Espaço Habitado (1), Direito (1), Direitos Humanos, Cidadania e Violência (1), Educação (13), Educação e Saúde na Infância e Adolescência (1), Enfermagem (1), Família na Sociedade Contemporânea (1), Linguagem, Identidade e Subjetividade (1), Linguística (1), Odontologia (1), Organizações e Desenvolvimento (1), Políticas Públicas (1), Políticas Sociais (1), Psicologia (7), Psicologia Social (2), Psicologia Cognitiva (1), Psicologia da Saúde (2), Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (1), Psicologia Institucional (1), Saúde Coletiva (1), Serviço Social (2), Serviço Social e Política Social (2), Sociologia (1) e Teologia (1); e 61 Dissertações de Mestrado Profissional dos programas de Gestão de Políticas Públicas (1), Adolescente em Conflito com a Lei (59) e Teologia (1).

Cotejando o universo pesquisado a partir destes 6 descritores expostos: SINASE, medidas socioeducativas, institucionalização de adolescentes,

internação, execução de medidas e adolescentes em conflito com a lei, chegamos a um universo composto por **222** trabalhos acadêmico-científicos. Estas produções dividem-se em: 18 Teses de Doutorado nos programas de Ciências Sociais (1), Educação (3), Estudos Linguísticos (1), Letras (1), Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (1), Psicologia (2), Psicologia Social (3), Psicologia Clínica e Cultura (1), Psiquiatria (1), Saúde da Criança e do Adolescente (1), Serviço Social (2) e Sociologia (1); 141 Dissertações de Mestrado Acadêmico nos programas de Análise do Comportamento (1), Ciência Política (1), Ciência Social/Antropologia Social (1), Ciências Criminais (1), Ciências do Comportamento (2), Ciências Jurídicas (4), Ciências Sociais (3), Ciências Sociais Aplicadas (1), Comunicação Social (1), Desenvolvimento (1), Dinâmica do Espaço Habitado (1), Direito (10), Direitos Humanos, Cidadania e Violência (1), Economia Doméstica (1), Educação (31), Educação/Currículo (1), Educação e Contemporaneidade (1), Educação e Saúde na Infância e Adolescência (1), Educação, Arte e História da Cultura (1), Enfermagem (1), Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (1), Família na Sociedade Contemporânea (1), História (1), Linguagem, Identidade e Subjetividade (1), Linguística (1), Odontologia (2), Organizações e Desenvolvimento (1), Política Social (3), Políticas Públicas (2), políticas Sociais (1), Psicologia (20), Psicologia Social (4), Psicologia Clínica (1), Psicologia Clínica e Cultura (3), Psicologia Cognitiva (1), Psicologia da Saúde (2), Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (1), Psicologia Social e Institucional (2), Saúde Coletiva (3), Serviço Social (15), Serviço Social e Política Social (2), Sociologia (3), Sociologia Política (1) e Teologia (1); e 63 Dissertações de Mestrado Profissional nos programas de Adolescente em Conflito com a Lei (59), Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social (1), Gestão de Políticas Públicas (1) e Teologia (1).

Analisando tais dados a partir das áreas de conhecimento mobilizadas nesta produção acerca do sistema de responsabilização de adolescentes pelo cometimento de ato(s) infracional(is) temos a seguinte distribuição: Antropologia (1), Arquitetura e Urbanismo (1), Ciência Política (2), Comunicação (1), Direito (15, sendo 2 em Direito Público), Educação (36 – sendo 1 em Ensino-Aprendizagem), Enfermagem (1), História (1), Letras (4 – 1 em Linguística),

Odontologia (2), Pediatria (1), Políticas Públicas (1), Psicologia (46 – 1 na área cognitiva, 1 de desenvolvimento humano, 8 na abordagem social e 1 em tratamento e prevenção psicológica), Psiquiatria (1), Saúde Coletiva (3), Serviço Social (25 – 3 em seus Fundamentos), Sociais e Humanidades (70), Sociologia (9) e Teologia (1).

Portanto, é possível observar a predominância das produções nas áreas de: Sociais e Humanidades (70), Psicologia (46), Educação (36) e Serviço Social (25). Ainda analisando a origem destes trabalhos pode-se inferir sobre o impacto da constituição do programa de Mestrado Profissional em Adolescente em Conflito com a Lei da Universidade Bandeirante de São Paulo, responsável pela produção de 59 do conjunto de 222 produtos acadêmico-científicos. Quanto à produção das demais Instituições de Ensino Superior, destacam-se os programas da Universidade de Brasília e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com 11 produtos, as Universidades Federais de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul que apresentam 8 e 7 produtos – respectivamente, e a Universidade de São Paulo com 6 produções.

Buscando aproximação mais pormenorizada quanto às 36 produções referentes à área da Educação, 3 Teses de Doutorado e 33 Dissertações de Mestrado, nota-se predominância nas pesquisas que discutem, problematizam a educação escolar e sua relação tanto com os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa quanto com seu próprio processo de cumprimento.

Do conjunto de produções na área da educação, 13 trabalhos se ocupam destas relações sobre a educação escolar, ou conforme Gohn (2010), da educação formal, representando 36,1% dos produtos acadêmico-científicos da área. Estes versam sobre os significados da educação escolar para os adolescentes em cumprimento de medida, a realização dos processos de escolarização durante este período, a atuação docente nestes processos e as questões curriculares e metodológicas, abordando ainda a inclusão e a permanência escolar por parte destes sujeitos de direito.

A preponderância das pesquisas educacionais na educação formal, escolarizada, pode ser interpretada a partir das contribuições de Enguita (1993). Segundo o autor, a história da educação é composta, construída descontinuamente. Porém não é possível afirmar o mesmo da ideia de educação,

do pensamento educacional, onde existe uma série de temas e motivos, de ideologemas⁴⁴ constantes. A **identificação entre educação e escola**, pode ser apontada como uma destas constantes que domina o pensamento educacional. Esta identificação contudo, emerge após a Antiguidade Clássica. Anteriormente a este período, na Grécia Clássica, toda a sociedade se organizava como “uma grande empresa educativa” da qual o cidadão era parte integrante desde a infância. Enguita (1993) ainda aponta para o fato da história não ser monocórdia, o que permitiu a emergência de expressões do que se pode denominar de uma “pedagogia social”, uma “educação cívica” que extrapola o limite estreito da escola ou da relação professor-aluno, constituindo um processo de formação humana, como um processo de integração em uma dada cultura, realizado ao longo da vida de toda pessoa e abarcando todas as suas atividades, onde a escola era uma entre suas demais atividades.

As relações educativas formais, escolarizadas, são seguidas quantitativamente pelas pesquisas que focalizam os processos educativos subsumidos no cumprimento das medidas socioeducativas. Nas 8 produções buscadas, representando 22,2% dos trabalhos da área educacional, destaca-se a tentativa de compreender os processos educativos experimentados pelos adolescentes responsabilizados, buscando ainda identificar intervenções que favoreçam sua realização. É possível traçar uma relação entre estas produções com uma concepção mais ampliada de educação, que ultrapassa a educação formal, escolarizada, aproximando-a do conceito freireano no qual:

[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (FREIRE, 1996, p. 38).

Análises a respeito da tessitura e implementação das políticas públicas de atendimento ao adolescente em conflito com a lei e de execução das medidas socioeducativas também se colocam. As 4 produções identificadas nesta

⁴⁴ Ideologema – componente mínimo de uma ideologia; componente irreduzível, dentre outros, de uma convicção, fé, ideal, idealização (HOUAISS; VILLAR, 2001).

categoria, 11,1% dos trabalhos, problematizam a intersectorialidade das políticas, diretriz apresentada pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, que preconiza:

A incompletude institucional revela a lógica presente no ECA quanto à concepção de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais para a organização das políticas de atenção à infância e à juventude. Assim sendo, a política de aplicação das medidas socioeducativas não pode estar isolada das demais políticas públicas, os programas de execução de atendimento socioeducativo deverão ser articulados com os demais serviços e programas que visem atender os direitos dos adolescentes (saúde, defesa jurídica, trabalho, profissionalização, escolarização etc). Dessa forma, as políticas sociais básicas, as políticas de carácter universal, os serviços de assistência social e de proteção devem estar articulados aos programas de execução de medidas socioeducativas, visando assegurar aos adolescentes a proteção integral. A operacionalização da formação da rede integrada de atendimento é tarefa essencial para a efetivação das garantias dos direitos dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, contribuindo efetivamente no processo de inclusão social do público atendido (BRASIL, 2006, p. 29).

Além das investigações a respeito da intersectorialidade da política de atendimento estes trabalhos ainda se propõe a analisar criticamente a implementação destas políticas, seu alcance e limites.

Com o mesmo impacto no conjunto de produções, 11,1%, com 4 trabalhos defendidos, encontram-se as produções a respeito do impacto produzido pela vivência da experiência de institucionalização e do processo educativo realizado no cumprimento das medidas socioeducativas na trajetória de vida destes adolescentes. Busca-se assim, confrontar os resultados destas intervenções perseguindo suas reverberações nas trajetórias individuais. Paro (2008) expondo sua percepção sobre o produto do trabalho pedagógico, refuta a tese de Saviani (1991) quando, em sua pedagogia histórico-crítica afirma que no trabalho educativo produção e consumo ocorrem concomitantemente, não ocorrendo destacamento entre ambos, na tese de Paro, produção e consumo transcorrem em concomitância no trabalho pedagógico, todavia, não em termos absolutos como na produção material, é possível defender a existência de uma separação entre o ato produtivo e o consumo tendo em vista que para além do ato pedagógico – produtivo, o educando prossegue sua apropriação desta experiência. Desta forma, para Paro (2008), na medida em que o processo

educativo se realiza a contento, existe uma diferença entre o sujeito que ingressou nesta experiência e aquele que dela sai, é este acréscimo no processo de desenvolvimento que consiste no resultado do trabalho pedagógico.

Estes trabalhos acerca das trajetórias de vida dos sujeitos que estiveram submetidos às medidas socioeducativas, a nosso ver, compartilham deste entendimento quanto à alteração provocada pela experiência educativa, porém, não buscam analisar este processo educativo, mas se centram nos sujeitos, na forma como estes se apropriaram da experiência e o que dela utilizam em seus cotidianos. Destaca-se a importância da superação de uma percepção de responsabilização individual do adolescente, onde “o comportamento do Menor torna-se a justificativa do internamento, uma vez que nunca são interpretados como respostas às suas condições de vida, mas como sua causa”, como conclui Violante (1984, p. 52) em trabalho a respeito da identidade do Menor-Febem em contexto anterior ao ECA mas que ainda se aproxima de práticas institucionais vigentes nos programas de atendimento.

Com menor incidência nas produções acadêmico-científicas da área da educação, 2 trabalhos, 5,5% do universo analisado, encontram-se as reflexões a respeito da formação e da atuação dos profissionais que exercem atividades na execução de medidas. Podemos nomear estes profissionais como Educadores Sociais.

Em síntese, o Educador Social numa comunidade atua nos marcos de uma proposta socioeducativa, de produção de saberes a partir da tradução de culturas locais existentes e da reconstrução e ressignificação de alguns eixos valorativos tematizados segundo o que existe, em confronto com o novo que se incorpora (GOHN, 2010, p. 55).

Com este mesmo impacto, 5,5% - 2 produtos, destacam-se os trabalhos que discutem as representações sociais que envolvem os adolescentes autores de ato(s) infracional(is) que foram responsabilizados pelo sistema de justiça juvenil com a aplicação de medidas socioeducativas, sendo um sobre as representações que docentes possuem sobre estes sujeitos e outro pela autorrepresentação dos adolescentes.

A reflexão sobre a inclusão produtiva dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa aparece em 1 trabalho que analisa sua inserção no

programa PROJOVEM e, ainda sobre inclusão, encontra-se uma produção que aborda a inserção de adolescentes com necessidades educativas especiais em programas de atendimento socioeducativo, considerados no trabalho, na perspectiva da educação não formal (GOHN, 2010).

Temos então a seguinte representação dos trabalhos analisados:

