PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

SEJU-PR

SECRETARIA DA JUSTIÇA,
TRABALHO E DIREITOS HUMANOS

CADERNOS DE SOCIOEDUCAÇÃO: BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA SOCIOEDUCAÇÃO

2018
Paraná

Dados internacionais de catalogação na publicação
Bibliotecária responsável: Mara Rejane Vicente Teixeira – CRB9 - 775

Cadernos de socioeducação : bases teórico-metodológicas
da socioeducação / organização: Alex Sandro da Silva,
Flávia Palmieri de Oliveira Ziliotto, Juliana Biazze
Feitosa ; redação e sistematização: Andréa de Lima
Kravetz ... [et al.]. - Curitiba, PR : Secretaria de Estado
da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos, 2018.
198 p. : il. ; 21x29,7 cm.

ISBN 978-85-66413-21-2

1. Adolescente em conflito com a lei – Brasil.
2. Educação – Aspectos sociais. I. Paraná. Secretaria da
Justiça, Trabalho e Direitos Humanos.

CDD (22ª ed.)
362.740981

Cida Borghetti
Governadora do Estado do Paraná

Dilceu Sperafico
Chefe da Casa Civil

Elias Gandour Thomé
Secretário de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos

Alexandra Carla Scheidt
Diretora Geral da Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos

Alex Sandro da Silva
Diretor do Departamento de Atendimento Socioeducativo

Juliana Biazze Feitosa
Diretora Adjunta do Departamento de Atendimento Socioeducativo

FICHA TÉCNICA

CADERNOS DE SOCIOEDUCAÇÃO – BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA SOCIOEDUCAÇÃO

2018 - GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
Secretaria da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos - SEJU
Departamento de Atendimento Socioeducativo - DEASE

ELABORAÇÃO
Departamento de Atendimento Socioeducativo – DEASE

ORGANIZAÇÃO
Alex Sandro da Silva
Flávia Palmieri de Oliveira Ziliotto
Juliana Biazze Feitosa

REDAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO
Equipe do DEASE
Andrea de Lima Kravetz
Cristiane dos Santos Silva
Daniele Narduci Pereira
Érika Nara
Gilmar Bragantini
Glória Cardozo
Helyton Rodrigo Mendes dos Santos
Juliana Feitosa
Karina Soares Ambrozio
Kelys Cristine Pizzatto
Lidyana Soares e Equipe técnica
Luciana Reis Martins
Lyliane Moresco
Maria Stella Aguiar Ribeiro
Marisa Eliete do Nascimento Juliani
Matheus Vinícios Acosta
Renata Hoeflich Damaso de Oliveira
Simone Spada
Solimar Gouveia
Suzana Segalla Menegaz
Vera Neves

COLABORADORES
Aline Fioravante
Altieres Edemar Frei
Deivisson Vianna
Gabriella Mariano Munhoz Zeneratti
Luis Felipe Ferro
Márcia Cossetin
Maria Nilvane Zanella
Sabrina Stefanello

REVISÃO DE CONTEÚDO
Juliana Biazze Feitosa

REVISÃO GRAMATICAL
Gislaine Cândido Valério

PROJETO GRÁFICO
Ana Carolina Gomes - DEDIHC/SEJU

DIAGRAMAÇÃO
Raquel Sales - ESEDH/SEJU

DISTRIBUIÇÃO GRATUITA
É permitida a reprodução parcial ou total da obra, desde que citada a fonte.

DEPARTAMENTO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO

DIREÇÃO
Alex Sandro da Silva
Diretor

Juliana Biazze Feitosa
Diretora Adjunta

COORDENAÇÃO DE PLANEJAMENTO
Cristiane Garcez Gomes de Sá
Ricardo Peres da Costa

DIVISÃO ADMINISTRATIVA
Letícia Rivelini
Mirian Carvalho Catharino

DIVISÃO DE FORMAÇÃO EDUCACIONAL E PROFISSIONAL
Andrea de Lima Kravetz
Ana Carolina Assis
Luiza Ferreira Aksenen

DIVISÃO PSICOSSOCIAL
Adriana Marceli Motter
Flávia Palmieri de Oliveira Ziliotto
Flávio Miguel Slobodzian
Marcela Guedes Carsten da Silva
Nathália Pereira Prado
Samira Cois Basi
Solimar de Gouveia
Wilson Zem Kovalski

DIVISÃO DE VAGAS E INFORMAÇÕES
Alison Adalberto Batista
Beatriz De Paula E Silva Nunes
Bruno Vicente de Souza

DIVISÃO DE SAÚDE
Carla Pereira Navarro Lins
Damiana Ferreira Santos
Deborah Toledo Martins
Juliana Maruszczak Schneider

DIVISÃO DE SEGURANÇA
Ricardo Peres Costa

DIRETORES DE UNIDADES QUE REPRESENTAM SUAS EQUIPES

CENSE CAMPO MOURÃO
Diretora: Grasiela Cristina Nascimento
Diretor Assistente: Marcelo Reginaldo Alves

CENSE CASCAVEL I
Diretor: Marlos Alexandre Favreto
Diretor Assistente: Gustavo Daniel Phillippsen

CENSE CASCAVEL II
Diretor: Eleandro Roberto Nicola
Diretor Assistente: José Valdecir Monteiro

CENSE CURITIBA
Diretor: Valdecir Pereira de Souza Filho
Diretor Assistente: Leandro Maksemiv Machado

CENSE FAZENDA RIO GRANDE
Diretor: Luciano Farias
Diretor Assistente: Daniel Fabrício Hermes

CENSE FOZ DO IGUAÇU
Diretor: Rafael Lopatiuk Figueiredo
Diretor Assistente: Amilçon Mendonça

CENSE JOANA RICHA
Diretora: Gláucia Rennó Cordeiro
Diretor Assistente: Adriano de Oliveira Ruela

CENSE LARANJEIRAS DO SUL
Diretor: Fernando Giacomini
Diretor Assistente: Eduardo Alvez Cruz

CENSE LONDRINA I
Diretor: Amarildo de Paula Pereira
Diretor Assistente: Mateus Fernando Silla

CENSE LONDRINA II
Diretor: Cristiano Vieira Paschoalinoto
Diretor Assistente: Sidnei Aparecido de Lima

CENSE MARINGÁ
Diretor: Eder Bolonesi
Diretor Assistente: José Carlos Franco

CENSE PARANAVAÍ
Diretor: Jaime Aparecido dos Santos
Diretor Assistente: Fábio Ricardo Romanholi

CENSE PATO BRANCO
Diretora: Lidyana Soares Kelin
Diretor Assistente: Alvanir Zanella

CENSE PONTA GROSSA
Diretora: Vera Lúcia Kanawate
Diretor Assistente: Rodrigo Dias

CENSE SANTO ANTÔNIO DA PLATINA
Diretor: Helyton Rodrigo Mendes dos Santos
Diretor Assistente: Matheus Vinícius Acosta

CENSE SÃO FRANCISCO
Diretor: Marcos de Jesus Ramos
Diretor Assistente: Wanderlei Roberto Marques Inácio

CENSE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS
Diretor: Jorge Wilckez
Diretor Assistente: Paulo Eduardo Vilela

CENSE TOLEDO
Diretor: Sandro de Moraes
Diretor Assistente: Adilvo Poleto

CENSE UMUARAMA
Diretor: Anderson Fernandes
Diretor Assistente: Marcelo Rogério Moreira

CASA DE SEMILIBERDADE CASCAVEL
Diretor: Junior Cezar Devantel

CASA DE SEMILIBERDADE FEMININA
Diretora: Renata Hoeflich Damaso de Oliveira

CASA DE SEMILIBERDADE FOZ DO IGUAÇU
Diretor: Rodrigo Marciano de Oliveira

CASA DE SEMILIBERDADE LONDRINA
Diretor: Gilmar Bragantine Ferreira

CASA DE SEMILIBERDADE MASCULINA
Diretor: André Rodrigues de Lima

CASA DE SEMILIBERDADE PARANAVAÍ
Diretor: José Aurélio Teixeira

CASA DE SEMILIBERDADE PONTA GROSSA
Diretor: Saulo Alessandro Lopes

CASA DE SEMILIBERDADE UMUARAMA
Diretora: Luciana Reis Martins

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 09

INTRODUÇÃO 11

PARTE I – MARCO TEÓRICO E METODOLÓGICO 13

PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA NA SOCIOEDUCAÇÃO: A BUSCA PELA SUPERAÇÃO DA MERA ADAPTAÇÃO SOCIAL 15

A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA SOCIOEDUCAÇÃO 25

BASES LEGAIS PARA EXECUÇÃO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS 37

PARTE II – DIRETRIZES PARA O TRABALHO NA SOCIOEDUCAÇÃO 53

POLÍTICA EDUCACIONAL NA SOCIOEDUCAÇÃO 55

RESSIGNIFICANDO A QUALIFICAÇÃO E INSERÇÃO PROFISSIONAL 65

O TRABALHO COM FAMÍLIAS NA SOCIOEDUCAÇÃO 79

INTERFACES DA SAÚDE MENTAL NA SOCIOEDUCAÇÃO 89

PARTE III – PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS 107

FASE I – RECEPÇÃO, ACOLHIDA E INTEGRAÇÃO 109

FASEI II – ESTUDO DE CASO: CONHECER PARA PLANEJAR 123

FASE III – PLANO INDIVIDUAL DE ATENDIMENTO – PIA 135

FASE IV – PREPARAÇÃO PARA O DESLIGAMENTO, RETORNO À COMUNIDADE E ACOMPANHAMENTO AO EGRESSO 149

PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA SOCIOEDUCAÇÃO: UM NOVO OLHAR PARA A RESPONSABILIZAÇÃO E O DIÁLOGO ENQUANTO PRÁTICA RESTAURATIVA 157

O CONSELHO DISCIPLINAR COMO FERRAMENTA EDUCATIVA 167

RELATÓRIOS TÉCNICOS: MATERIALIZAÇÃO DO TRABALHO SOCIOEDUCATIVO? 177

CONSIDERAÇÕES FINAIS 197



APRESENTAÇÃO

A Socioeducação vai muito além da simples privação ou restrição de liberdade. É o exercício de oferecer aos adolescentes ferramentas e diretrizes a fim de que tenham condições de fazer melhores escolhas, encontrando uma nova oportunidade de convívio em sociedade.

Para isso, existem profissionais das mais diversas áreas, que atuam no desenvolvimento pessoal e coletivo dos meninos e meninas que passam pelo sistema socioeducativo. Dentro deste contexto, o Governo do Paraná não tem medido esforços para capacitar os servidores que atuam nos Centros de Socioeducação e nas Casas de Semiliberdade.

Tratar os temas que versam sobre a Socioeducação e compõem o cotidiano das unidades socioeducativas é um tanto quanto complexo, porém emerge a necessidade de produção de materiais que possam orientar o fazer socioeducativo, assim inicia-se o processo de revisão dos Cadernos de Socioeducação, visando promover diretrizes teórico-metodológicas como forma de garantir o cumprimento de medidas socioeducativas com respeito e segurança.

É importante destacar que estes materiais que serão disponibilizados para servidores do Estado e de todo o país, foi redigido por profissionais que atuam no sistema socioeducativo estadual e por pesquisadores da área. Alguns, atuando hoje em outros estados, mas todos tiveram como base o trabalho realizado no Paraná. São vários profissionais de áreas distintas, mas com a questão da infância e adolescência em comum.

Esse material é o resultado do esforço e da compreensão de que as informações e a produção de conhecimento são realmente a melhor base para a prática socioeducativa.

Há o questionamento de que se a realidade diverge da teoria. Por certo que sim, em muitos momentos. Mas a teoria está justamente para alicerçar a prática, para que seja melhor compreendida e haja a possibilidade da transformação da realidade.

Com os Cadernos de Socioeducação, os profissionais têm sempre à mão informações e orientações que são um norte na árdua e intensa tarefa de promover a socioeducação.

Que este material sirva de base de consulta e seja mais um diferencial no Sistema Socioeducativo do Estado do Paraná, podendo, assim, contribuir com o sistema socioeducativo de outros estados.

Elias Gandour Thomé
Secretário de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos



INTRODUÇÃO[1]

O Departamento de Atendimento Socioeducativo (DEASE), tem orgulho em apresentar o Caderno intitulado "Bases Teórico-Metodológicas e Práticas na Socioeducação". Este caderno – assim como os demais volumes desta coletânea –, representa um esforço de produção teórico-prática, realizado com a intenção de alinhar conceitos e, assim, estabelecer um padrão referencial de ação educacional a ser alcançado em toda a rede socioeducativa.

Neste Caderno, aprofundou-se as discussões sobre: a proposta político-pedagógica da socioeducação, bases legais para a execução das medidas socioeducativas, diretrizes para o trabalho na socioeducação e as práticas socioeducativas. O presente Caderno, materializa a estrutura político-pedagógica do atendimento socioeducativo, assim como, as práticas adotadas que foram adensadas com o relato de experiências exitosas. Neste sentido, pode ser considerado a publicação central desta coletânea, visto que a proposta teórico-metodológica e as práticas socioeducativas são aprofundadas neste exemplar.

Para a redação dos capítulos, contamos com a participação dos profissionais que atuam nas Unidades Socioeducativas do Estado Paraná e no DEASE, professores da Universidade Federal do Paraná, pesquisadores, Representantes do Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública. Todos os autores atuam ou atuaram com medidas socioeducativas em nosso Estado – seja na execução direta da internação ou semiliberdade, ou ministrando cursos e palestras nas capacitações realizadas – contribuindo para a efetividade, reconhecimento e valorização do trabalho socioeducativo no Paraná. O ponto em comum entre todos os textos é que a prática da infração é vista como um fenômeno multideterminado e seu enfrentamento envolve ações conjuntas.

Os conteúdos expostos neste caderno têm o intuito de produzir um material didático-pedagógico a serviço do bom funcionamento das Unidades Socioeducativas do Estado do Paraná. Espera-se que os cadernos, de forma geral, colaborem para qualificar o atendimento ofertado aos adolescentes e suas famílias.

Boa leitura!

1 No ano de 2007 foi publicado o Caderno do IASP: Práticas de Socioeducação, que foi revisado no ano de 2010. O presente Caderno configura-se como uma nova obra, uma vez que foi organizado a partir da construção de novos conteúdos e formato, não tomando como matriz as edições anteriores.



PARTE I

MARCO TEÓRICO E METODOLÓGICO



PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA NA SOCIOEDUCAÇÃO: A BUSCA PELA SUPERAÇÃO DA MERA ADAPTAÇÃO SOCIAL

Márcia Cossetin[2]

1. Introdução

O presente texto representa e é resultado tanto da atuação profissional por um período de oito anos – agosto de 2006 a agosto de 2014 – como pedagoga de Centro de Socioeducação no estado do Paraná, como também, é resultado de muitas horas de estudos e discussões sobre a socioeducação e as possibilidades de efetivação de propostas que venham a atender os sujeitos desse contexto, quais sejam: os adolescentes que cometeram algum ato infracional. Deste modo, apesar do texto compor essa coletânea datada, o percurso de sua elaboração teve início ainda no ano de 2006, ao iniciar a aproximação com a temática e com ela engendrarem as inquietações provenientes de uma área tão complexa.

Com isto, é um desafio pensar nos elementos e fundamentos para a construção de uma proposta norteadora no sentido de superação da mera adaptação. Ao refletir sobre isso, constata-se que para iniciar a discussão sobre qualquer tipo de proposta que se queira ser transformadora não apenas dos comportamentos dos sujeitos envolvidos, mas que tenha uma perspectiva mais ampla em que, ao procurar agir sobre os sujeitos, dialeticamente, procure entender que uma transformação só ocorre quando se age, atua-se, forma-se para a vivência social mais ampla. Isto significa a própria busca por uma transformação que ultrapasse as individualidades e atinja ou procure atingir, a sociedade como um todo - o que só é possível a partir de fundamentos teóricos sólidos.

O texto ora apresentado nos limites de nossa compreensão, procura orientar-se a partir de alguns questionamentos: Que tipo de sociedade almeja-se? Que homens pretende-se formar? Tendo como perspectiva esses questionamentos, todavia, com a clareza de que não se trará respostas, mas apenas alguns elementos que se consideram importantes, é que se elabora o texto - que não é uma proposta político-pedagógica, mas reflete a tentativa de demarcar alguns elementos para a possibilidade de buscar essa proposta, tendo em vista o que é comum a todos e o que é específico.

A partir desses pressupostos, este capítulo apresenta elementos para pensar sobre os fundamentos que envolvem a possibilidade de elaboração de uma proposta político-pedagógica que tenha como norte a superação da mera adaptação social. Assim, o texto é de natureza teórica e bibliográfica e em acordo com a perspectiva dos teóricos que o fundamentam. A preocupação central é a de trazer elementos para compreensão e/ou orientar de alguma forma (mesmo que seja despertando a vontade de estudar e questionar mais sobre o assunto) as propostas desenvolvidas com e/ou para os adolescentes por meio da socioeducação, e a expectativa mais ampla é a construção, em longo prazo, de uma unidade na concepção teórica que resulte na formação da consciência mais crítica e elaborada dos sujeitos que pode provocar a mobilização da própria classe trabalhadora para a busca pelas transformações sociais necessárias.

Diante disso, organiza-se a escrita abordando a concepção de homem e sociedade e a compreensão da própria violência, concepções e compreensões essas que se configuram como elementos orientadores para a proposta político-pedagógica na socioeducação, e, concomitante à concepção de homem e sociedade, explicitamos o conceito de proposta político-pedagógica com que se trabalha.

---

2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá – UEM (2017). Possui graduação em Pedagogia (2005), especialização em História da Educação Brasileira (2008) e Mestrado em Educação (2012), pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. É professora do Instituto de Ciências Humanas e Sociais no Departamento de Educação na Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT – no Campus de Rondonópolis. Possui pesquisas na área da Educação, principalmente nos seguintes temas: políticas públicas para a educação básica, parcerias público-privado, políticas e ações educativas para a educação infantil e para a formação de professores e políticas de socioeducação. E-mail: marciacossetin@yahoo.com.br.

2. Concepção de homem e sociedade e a compreensão da violência como elementos centrais para se pensar na Proposta Político-Pedagógica na Socioeducação

A compreensão da concepção de homem e sociedade, que orienta o trabalho daqueles que estão à frente das propostas socioeducativas, é essencial por entender-se que esta concepção demarca o posicionamento desses sujeitos, tanto em relação ao seu fazer profissional, quanto em relação à própria proposta socioeducativa ofertada no âmbito da socioeducação.

Na condição de condutores da proposta socioeducativa, é fundamental a consciência de que todas as ações, emoções e compreensões procedem de uma visão de mundo que não é construída de outra forma senão historicamente. O que se quer demarcar é que as nossas ações são provenientes dessa visão de mundo ao estar presente em certo período da história social, isto tanto em relação aos sujeitos executores da proposta político-pedagógica, como também, se refere aos que dela tornam-se alvo. De tal forma, as propostas socioeducativas engendram-se e demarcam uma compreensão determinada de homem, de sociedade e de compreensão destes que procuram formar pessoas também numa perspectiva definida.

As propostas político-pedagógicas, mesmo que se apresentem como neutras, remetem a um objetivo de sujeito e de homem a ser formado que, dialeticamente, apresenta a perspectiva de que sociedade pretende-se ter, mesmo que isto, em um primeiro momento, não esteja claro. Quando se considera as concepções de homem e sociedade presentes em textos, propostas e documentos oficiais provenientes da complexa área da socioeducação, isto permite a identificação da concepção teórica – forma de ver e compreender mundo – de qualquer proposta político-pedagógica. Por isso a necessidade de que se tenha clareza de que concepção teórica tem orientado nossas ações referentes à socioeducação.

Veja que, ao trazer isso à baila, está se tratando diretamente do entendimento que os executores das propostas provenientes da socioeducação têm sobre a importância do trabalho que realizam, tendo em vista que estão lidando com a formação humana. Têm-se fundamentos teóricos claros? Para que serve a teoria? Em que medida entende-se a relação entre teoria e prática? São questionamentos que devem perpassar o cotidiano dos profissionais que atuam na socioeducação e sua clareza interferirá diretamente na construção e implementação de qualquer proposta político-pedagógica.

Trazer esses questionamentos, procurar respondê-los e compreendê-los em formações continuadas que devem ser constantes para aqueles à frente das propostas socioeducativas, é necessário para que se procure trabalhar com a possibilidade de construção de uma proposta político-pedagógica com intencionalidades que ultrapassem o imediatismo e as individualidades. O que significa reconhecer na formação dos sujeitos que farão parte desta proposta, procurando-a elaborar e pôr em prática, como também, daqueles que serão os diretamente afetados por ela em sua formação, a importância de sua objetividade e universalidade, isto remete à compreensão de sua formação histórica.

Nenhum homem e nenhum adolescente, nasce com características biológicas ou genéticas que o leve a infracionar, ao contrário, todos vem ao mundo com as possibilidades de desenvolverem-se da melhor forma possível, distante do mundo da criminalidade. Todavia, são as condições materiais provenientes da sociedade em que se vive que fazem com que alguns tenham um lugar determinado, qual seja o da marginalidade. Isso não significa, como se ouve comumente, que estes sujeitos são excluídos sociais, ao contrário, na lógica da sociedade contemporânea, capitalista, estes homens - muitos ainda em processo de desenvolvimento como é o caso dos adolescentes -, têm seu lugar determinado no mundo marginal. Não por escolha ou característica individual, mas, por circunstâncias objetivas, materiais de sobrevivência.

Os adolescentes que cometeram alguma infração, e a própria socioeducação, não podem ser compreendidos e, no caso da última empreendida, a partir deles mesmos, pelo contrário só é possível entendê-los no imbricamento com a realidade social em que estão inseridos, nas condições em que foram forjados.

Ao se tratar de procurar formas de compreender tanto os adolescentes que cometeram alguma infração penal, como também os sujeitos que se quer formar, tendo em vista o contexto mais amplo e não apenas os muros das unidades socioeducativas e suas impossibilidades, é necessário ter-se um método direcionador, não apenas das práticas pedagógicas, mas o método é o direcionador da compreensão que temos da sociedade, do homem, pois, o método articula-se

> [...] a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da compreensão da realidade e ação sobre ela, neste sentido, antecede o método. Este se constitui numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (KOSIK, 1976, p. 16).

O que o teórico procura evidenciar é justamente a busca pela historicidade dos fatos e não a sua amostra superficial, ou seja, compreender, conceber a sociedade e o homem também a partir das condições históricas que os produzem e conformam. Assim, busca-se compreender a sociedade, o homem – os adolescentes - não apenas como um fenômeno isolado mas como produtos históricos, resultantes das tensões, das percepções e das demandas de diferentes sujeitos sociais, políticos e econômicos em determinado período.

Essa apreensão desmistifica a ideia de que, por exemplo, alguns, apesar de todas as oportunidades, escolhem infracionar, pois isso perpassa a questão de que não bastam oportunidades, são necessárias condições para poder acessar e aproveitar as oportunidades. Assim, só se pode "[...] compreender o mundo social – e, portanto, intervir sobre ele e não meramente responder a seus imperativos – se identificarmos as estruturas em funcionamento que geram os eventos, as aparências ou os discursos" (MORAES, 2009, p. 594). Fato que exige a concepção de uma sociedade não "[...] apaziguada, mas, ao contrário, processual, complexa, diferenciada, espaço de luta pela justiça e intervenção sociais" (MORAES, 2003, p. 165), espaço, em que a educação, também por meio da socioeducação, pode atuar.

Conforme assinala Vázquez (2007), ao tratar do social e da formação dos sujeitos:

> O social não é um produto dos indivíduos, pelo contrário, os indivíduos é que são produto social. **A individualidade** – do ponto de vista histórico-social – **não é ponto de partida; é algo que o homem conquistou – e enriqueceu – em um processo histórico-social. A individualidade e as formas de relacionamento entre os indivíduos estão condicionadas histórica e socialmente.** O modo como produzem ou se inserem no processo de produção, sua vinculação com os órgãos de poder, sua maneira de amar e de enfrentar a morte, seus gostos e preferências, estão condicionados socialmente (p. 341, grifo nosso).

O que se pode apreender do excerto do autor é que a manifestação dos atos violentos cometidos, por exemplo, pelos adolescentes, expõe uma contradição marcante: a sociedade protesta pedindo punição e se recusa a observar como está ocorrendo a constituição desses adolescentes, que tipo de homem essa mesma sociedade está formando a partir da precariedade de sobrevivência a que os expõe – a falta de condições mínimas de sobrevivência – que refletem e constituem inúmeras outras situações de violência.

Em uma sociedade assentada sob as bases do capital, como é a atual, conforme Vázquez (2007), esse tipo de violência é comum, tendo em vista uma organização social alicerçada na exploração de uns sobre outros, em que as ações violentas, a violência se manifesta tanto

> [...] nas formas diretas e organizadas de uma violência real ou possível, como também se manifesta de modo indireto, e aparentemente espontâneo, como violência vinculada com o caráter alienante e explorador das relações humanas. Tal é a violência da miséria, da fome, da prostituição ou da doença que já não é resposta a outra violência potencial ou em ato, mas sim a própria violência como modo de vida porque assim o exige a própria essência do regime social (p. 377-378).

Como se sabe essas violências permeiam a formação e o desenvolvimento da maioria dos adolescentes que chegam ao atendimento socioeducativo. Para Vázquez (2007), em uma sociedade dividida em classes, com interesses opostos, fundamentada em contradições e antagonismos, a violência configura-se como fruto do contexto e é ambivalente, na medida em que é exercida por aqueles que possuem em suas mãos o poder – pelo Estado, para a manutenção/contenção social – e aflora, também, nos espaços em que as desigualdades são vivenciadas de forma mais severa, nos contextos de miséria nos quais as necessidades básicas não são atendidas. Ainda mais, quando se é educado para o consumo, formado para consumir e, ao mesmo tempo e contraditoriamente, alguns são privados de usufruir do consumo, quando tudo ao redor mostra que viver é consumir. Isso ocorre com os adolescentes que chegam às unidades de socioeducação, o que fazer quando são privados do consumo? Como sentir-se parte da sociedade sem consumir?

A violência gerada por esse sistema desigual forma, também, as violências motivadas e sofridas pelos adolescentes que se encontram em situação de conflito com a lei. Pois, são as relações sociais imbricadas com o sujeito e com as condições que geram as formas fundamentais de seu comportamento que não "[...] existem como algo supra–individual, pois se não podemos abstraí-lo da sociedade, tampouco podemos abstrair a sociedade – e, portanto, as relações sociais – dos indivíduos" (VÁZQUEZ, 2007, p. 341).

A inserção social excludente no sentido de acesso à direitos sociais básicos (alimentação, moradia, saúde, educação, trabalho), que é, necessariamente, anterior à prática do delito, demonstra a precariedade das políticas públicas e sociais básicas de atenção a estes sujeitos que deveriam contar com prioridade absoluta. Para pensar-se na superação destas condições e das propostas político-pedagógicas meramente adaptadoras, não se vislumbra um caminho que não tenha como meio a transmissão às novas gerações das conquistas da cultura humana, isto é, com educação, conforme propõe Leontiev (2004), ao tratar da apropriação da cultura pelo homem, ou como, se poderia apreender, a socioeducação, como elemento importante no conflituoso processo em que se encontram os adolescentes que entraram em conflito com a lei.

Não é porque se está tratando de adolescentes em situação em que houve o cometimento de algum ato infracional, que estes pressupostos mudam, ao contrário, no caso dos adolescentes que chegam à socioeducação eles – os pressupostos – são ratificados, pois os sujeitos adolescentes são as provas vivas de que somos e/ou nos constituímos como humanos apenas a partir da apropriação dos bens – materiais, culturais – produzidos por aqueles que nos antecederam, assim pode-se afirmar "[...] que cada indivíduo aprende a ser um homem" (LEONTIEV, 2004, p. 286).

Leontiev (2004) evidencia, ainda, que

> A unidade da espécie humana parece ser praticamente inexistente não em virtude das diferenças de cor da pele, da forma dos olhos ou de quaisquer outros traços exteriores, mas sim das enormes diferenças nas condições e modo de vida, da

> riqueza da atividade material e mental, do nível de desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais (p. 294, grifo nosso).

Demarcam-se, assim, dois pontos centrais para se compreender os adolescentes em situação de conflito com a lei, mas, não apenas eles, primeiro que a desigualdade entre os homens não está nas suas diferenças biológicas naturais e segundo, que é a desigualdade econômica que impede os sujeitos de terem condições de desenvolverem suas potencialidades humanas apropriando-se da riqueza socialmente produzida no percurso do processo sócio-histórico.

É certo que não deveria ser necessário ser alvo da socioeducação para pensar-se em acesso de direitos e/ou, em sentido mais amplo, para buscar promover-se o contato com a riqueza produzida pela humanidade, inclusive no que se refere à compreensão da sociedade e do seu próprio ser nesse contexto. Todavia, é também preciso pensar em possibilidades não conformadoras, mas, educativas – no sentido de educação omnilateral, emancipatória – para aqueles que chegaram até as medidas socioeducativas, tendo em vista a sociedade desigual em que se vive.

3. Alguns pressupostos para a elaboração da Proposta Político-Pedagógica na Socioeducação

Buscam-se no campo da educação alguns pressupostos que se apreende importantes para se pensar na elaboração de uma proposta político-pedagógica na perspectiva de superação dos projetos de mera adaptação social. Nesse sentido, é no campo das pesquisas em educação que se encontram alguns destes pressupostos. Isso é válido por entender que a socioeducação, assim como toda prática de educação, pressupõe o social ou é, obrigatoriamente, social.

Entende-se que o termo socioeducação não se descola do contexto mais amplo em que se localiza a educação, inclusive a educação formal. Isso pode indicar sim – com o uso do que se pode chamar de produção de um pleonasmo, de uma redundância – uma forma de expressar com maior vigor ou clareza que tipo de educação se pretende construir, neste caso persegue-se uma educação emancipadora, mesmo considerando-se o contexto contraditório de sua produção. Assim, compreende-se que a socioeducação – ao tratar-se da proposta político-pedagógica – guarda, em sua essência, algo nada diferente do sentido da educação (COSSETIN, 2012).

Conforme assinala Saviani (2005), a educação tem a função social de transmitir os bens culturais produzidos socialmente pela humanidade às novas gerações, por uma exigência da sobrevivência da espécie e da preservação de sua condição humana. Consequentemente, a educação, no caso da socioeducação e, especificamente, ao tratar-se de uma proposta político-pedagógica para tal contexto, sendo social e histórica, não pode ser apreendida fora do contexto material de sua produção.

Assevera-se que a intencionalidade deve estar presente no ato educativo próprio de espaços que se constituem como tal contraditoriamente – pelo fato de não deixar de ser uma sanção – mas, que é também espaço educativo, que demarca um trabalho educativo que pressupõe produzir de forma direta e intencional, em cada sujeito, a humanidade que é produção histórica coletiva de todos os homens (SAVIANI, 2005).

Essa intencionalidade na definição do que se entende como homem a ser formado, para a sociedade, é a garantia da busca pelo cumprimento de uma proposta que queira superar a mera adaptação e assim não se deixe levar por embustes criados por diversas frentes pedagógicas.

Ao se tratar de uma proposta político-pedagógica com estes pressupostos, esta não pode constituir-se como fazer desinteressado e desvinculado das relações sociais nas quais se gera, mas é um processo de sistematização, organização e coordenação da ação dos profissionais, do adolescente e de sua família, articulando a proposta com as problemáticas do contexto social.

Por isso, pode-se dizer que a proposta deve ser política e pedagógica: é política no sentido de compromisso com a formação dos sujeitos para um tipo de sociedade e pedagógica no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias para que possamos cumprir os propósitos e intencionalidades, sua finalidade de formação pretendida (VEIGA, 1995).

A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto especificamente pedagógica. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação de uma intencionalidade, que é a formação do sujeito responsável, compromissado, crítico e coletivo, assim político e pedagógico têm uma significação indissociável (VEIGA, 1995).

A proposta político-pedagógica da socioeducação, nesse entendimento, deve ter a pretensão de formar sujeitos capazes de compreenderem e agirem politicamente em sociedade na busca da superação não apenas de sua situação individual, mas com perspectiva de coletividade. Para isso, é necessário que aqueles que estão à frente da elaboração e execução dessa proposta tenham a compreensão de que sujeitos pretendem formar e dialeticamente, para qual sociedade.

Um dos elementos centrais é assim, oferecer aos adolescentes em conflito com lei, uma educação efetiva que seja instrumento de promoção e apropriação de conhecimentos, para se formar sujeitos politicamente engajados, conscientes da sua classe social e não apenas formar sujeitos pacíficos, adaptados, capazes de conformar-se com sua condição sem contestá-la, procurando apenas sobreviver a ela. Nesse sentido, a perspectiva é de formar sujeitos que lutem e busquem seus direitos coletivamente, tendo sempre o vislumbre do fortalecimento da sua classe – a trabalhadora – para transformação das condições sociais a que se está exposto contemporaneamente.

Logo, apreende-se que a educação, conforme indica Martins (2004), não pode servir para subjugar os sujeitos aos modelos, ou adaptá-los ao contexto social posto. Pois, uma prática educativa que compartilha com a visão superficial a respeito da formação dos sujeitos, da sua constituição, da forma de enunciá-los nos discursos, colabora com a manutenção desta organização social e gera "[...] o empobrecimento objetivo e subjetivo dos indivíduos, o sofrimento físico e psíquico, a violência, etc." (MARTINS, 2004, p. 71). Do mesmo modo, a educação não pode ser entendida, como a "[...] reforma da consciência "independentemente. Deve estar ligada à transformação das reais condições de vida que constitui a base da consciência" (SUCHODOLSKI, 1976, p. 60).

Nesse sentido, é que Frigotto (1989), afirma que quando se trata da reflexão teórica que procura apreender a realidade, esta, por exemplo, para construção como é o caso específico aqui tratado de uma proposta político-pedagógica, "[...] não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar" é isso que se busca fazer ao se refletir sobre determinada proposta político-pedagógica também para a socioeducação. Ou seja, almeja-se, no movimento da história, que é constante e ininterrupto, ações que possam significar a busca por uma educação que ultrapasse os limites de apenas não mais infracionar, mas, que oportunize a esses sujeitos perceberem-se historicamente no contexto de uma sociedade desigual, pois, "[...] a realidade é a categoria básica do processo de conscientização, é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos" (FRIGOTTO, 1989, p. 81).

Makarenko (1986), ao trabalhar com adolescentes e jovens que haviam cometido delitos evidencia, já em seu tempo[3], que a educação deve ser instrumento capaz de influenciar na instituição de uma nova forma de convivência social - essa nova forma de convivência social não se restringe aos sujeitos adolescentes, no sentido de adaptá-los, mas a toda a sociedade. Essa perspectiva deve estar presente em toda proposta político-pedagógica que se queira emancipadora.

A formação oferecida na proposta de Makarenko (1986) não tinha como norte a adaptação ou reintegração à realidade posta, pelo contrário, o objetivo da teoria e da proposta pedagógica desenvolvida era a de uma educação que formasse homens fortes e capazes de lutar pela classe trabalhadora, com o vislumbre de uma outra sociedade. Nesse contexto, a educação seria um dos instrumentos para se alcançar esse objetivo, contudo, a partir de um processo de luta que, dialeticamente, seria empreendido em todos os âmbitos da vida sociais (MAKARENKO, 1986).

A proposta de Makarenko (1986) envolvia a educação e o trabalho em favor da coletividade, a qual foi desenvolvida com os jovens envolvidos com a criminalidade ou abandonados, nas cidades assoladas pela miséria. Nesta proposta, se considera o homem como aquele que é capaz de perceber que a constituição de uma nova sociedade passa pelo conjunto de ações de todos os homens que lutam por objetivos comuns, por isso a necessidade da formação para a atuação coletiva.

É nesse sentido que a educação tem, conforme afirma Mészáros (2005), como atributo uma tarefa educacional e, ao mesmo tempo, de "[...] transformação social, ampla e emancipadora" (p. 76). Mészáros considera, ainda, tanto a determinação da educação no processo de transformação do contexto social, quanto a interferência do último na educação, ou seja, a inter-relação inerente a este processo, visto que

> A transformação social emancipadora radical é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...] e vice versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam ou fracassam juntas (MÉSZÁROS, 2005, p. 76-77).

Desse modo, não há como conceber uma educação redentora, na medida em que esta refrata e sofre refrações dos condicionantes sociais, o que não inviabiliza o seu papel enquanto instrumento, dentre outros, de luta pela transformação da sociedade de modo geral.

A partir desta perspectiva, com o intuito de pensar na elaboração da proposta político-pedagógica para as instituições que trabalham com a socioeducação, apresenta-se a seguir alguns elementos práticos a serem organizados que se considera importantes:

- A interlocução e participação de todos os socioeducadores na elaboração da proposta, isto porque é uma forma de pensar juntos e responsabilizar-se juntos por sua execução;

- A definição e alinhamento dos fundamentos teóricos e metodológicos que orientarão a elaboração da proposta e execução da mesma - isto inclui a formação de grupos de estudos e

3 O educador Anton Semiónnovitch Makarenko nasceu na cidade de Bielopólhe, região de Khárkov, Ucrânia, em 1 de março de 1888, e faleceu em Moscou, em 1 de abril de 1939. Foi professor em diversas escolas, formou-se no Instituto Pedagógico de Poltava na Ucrânia e passou a dirigir instituições educacionais correcionais para crianças e adolescentes abandonados (MAKARENKO, 1986). Makarenko, situado em seu tempo histórico, teve suas experiências educacionais forjadas no contexto da Revolução Russa. Teve participação ativa no processo de construção de uma nova forma de educação, associada ao trabalho e adequada ao período e aos ideais socialistas e revolucionários, fundamentados no pensamento marxista. Caprilles (1989) aponta que Makarenko participou ativamente dos acontecimentos da Rússia no período revolucionário e, com a Revolução, em 1917, era preciso uma nova metodologia de trabalho na docência, a qual atendesse aos objetivos de formar um novo sujeito.

discussões permanentes para a compreensão dos fundamentos e de sua importância para a proposta político-pedagógica;

- A partir dos estudos teóricos e metodológicos, uma definição objetiva das intencionalidades/finalidades e mensuração de como alcançá-las;

- Estabelecimento de espaços em que os próprios adolescentes possam ser ouvidos sobre o que é importante para uma proposta político-pedagógica na socioeducação e, posterior, discussão e aproveitamento dessa percepção dos adolescentes sobre as suas necessidades, sem perder de vista as intencionalidades da proposta;

- Colaboração e parceria com universidades públicas, pesquisadores, professores, executores da socioeducação, com palestras e encontros em que se possa discutir e ouvir sobre a elaboração da proposta político-pedagógica;

- Interlocução e participação direta dos gestores municipais e/ou seus representantes para que ocorra um comprometimento dos municípios com a proposta, inclusive com formalização de tais compromissos;

- Após elaborada a proposta de criação e manutenção de espaços de formação continuada, (que pode contar com a colaboração das Universidades públicas), constante e ininterrupta, tanto para avaliar-se a execução e redirecionar ações, como também, para fortalecimento teórico metodológico para os executores da proposta, servidores antigos e novos;

- Luta constante dos sujeitos envolvidos com as políticas públicas e, especificamente, com as políticas de socioeduação, para que a discussão, a visibilidade e a continuidade dessas políticas perdurem e ultrapassem os Governos.

É evidente que estas são apenas indicações iniciais, para que se comece a pensar na elaboração de uma proposta político-pedagógica que se queira diferenciada das propostas meramente adaptativas, outras demandas e necessidades surgirão a partir do início e ou reelaboração das propostas já existentes e das especificidades de cada instituição.

4. Considerações finais

Apresentam-se neste capítulo, elementos para a busca de uma proposta político-pedagógica no âmbito da socioeducação, que procure ultrapassar a mera adaptação social. Demarca-se que a preocupação central foi a de trazer elementos para compreender e/ou orientar as propostas desenvolvidas com e/ou para os adolescentes por meio da socioeducação. A expectativa foi a de construção, em longo prazo, de uma unidade na concepção teórica que resulte na formação da consciência mais crítica e elaborada dos sujeitos para a busca pelas transformações sociais necessárias.

Assevera-se que isso só será possível com o estabelecimento de fundamentos teóricos sólidos que perpassem a compreensão de sociedade, da própria violência e do homem como historicamente formados e constituídos, tendo nisto os elementos orientadores para elaboração de propostas político-pedagógicas na socioeducação, impregnadas de intencionalidades e finalidades que se desejam alcançar. Ou seja, se trouxe a teoria no sentido de fundamentar e amparar a prática, modificando-a numa relação dialética.

A discussão sobre a socioeducacão e a busca por uma proposta político-pedagógica, que tenha como elemento norteador a superação daquelas proposições que acabam por proporcionar apenas a adaptação ao contexto social vigente não é tarefa fácil, ao contrário, é desafio que permanece e perdurará enquanto vive-se no contexto da sociedade capitalista, que produz para todos os sujeitos, não apenas para aqueles que são alvos da socioeducação, formas de adaptação ao que está posto.

O que se pretende deixar claro é que nenhuma transformação se dará ao se focar os esforços apenas na individualidade dos sujeitos na sua subjetividade, nisto incluem-se tanto os adolescentes, como também, os condutores da proposta político-pedagógica. Isto não significa dizer que não se deve considerar a individualidade, ao contrário, é necessário observar e entender cada sujeito, cada adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas nas suas peculiaridades. Todavia, para além disso, é preciso olhar para as generalizações que perpassam e engendram adolescentes que cometem infrações e que são alvos da socioeducação.

O que suas histórias de vida têm em comum? O que os leva a infracionar? Que determinantes sociais têm feito com que estes sujeitos tenham para si o lugar da infração como lugar comum? Como agir nesse contexto buscando uma proposta que busque a superação não apenas das situações individuais e a superação das propostas adaptadoras, mas a superação da sociedade que demarca para estes sujeitos o lugar de infratores?

É também a partir da busca pela compreensão destes questionamentos que se chega à seguinte constatação, que deve perpassar e ser norteadora de qualquer proposta político-pedagógica: a de que é apenas por meio da busca de igualdade de condições - que não se dá de outra forma senão pela igualdade econômica - que se pode vislumbrar um outro lugar para os sujeitos adolescentes que cometem infrações, mesmo considerando que há limites de ação no contexto social em que se vive, sem que isso, contudo, nos leve à imobilidade ou a falta de responsabilização no fazer social e profissional.

Assim, cabe a todos a incumbência de ação e participação na imprescindível luta diuturna por políticas públicas consequentes, que incluem a área da socioeducação, que caminhem no sentido de concretizarem condições objetivas para a efetivação da proposta político-pedagógica a ser elaborada e, quiçá no futuro, no movimento histórico da sociedade, não seja mais necessário pensar-se em socioeducação.

Referências

CAPRILES, René. Makarenko: **O Nascimento da Pedagogia Socialista**. São Paulo: Scipione, 1989.

COSSETIN, Márcia. **Socioeducação no Estado do Paraná**: os sentidos de um enunciado necessário. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2012. 190 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 1989.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** Tradutor: Rubem Eduardo Frias. 2ed. São Paulo: Centauro, 2004.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão Includente e Inclusão Excludente: A Nova Forma de Dualidade Estrutural que Objetiva as Novas Relações entre Educação e Trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, trabalho e educação.** SP: Autores Associados, 2001.

MAKARENKO, Anton S. **Poema Pedagógico.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (orgs). **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MORAES, Maria Célia M. "A Teoria tem Conseqüências": Indagações Sobre o Conhecimento no Campo da Educação. **Revista Educação e Sociedade.** vol. 30. n. 107. Campinas, 2009.

_____. Recuo da Teoria. In: MORAES, Maria Célia M. (Org.). **Iluminismo às Avessas Produção do Conhecimento e Políticas de Formação Docente.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. de São Paulo. (1873-1934). Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras Aproximações. Campinas: Autores Associados, 2005.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria Marxista da Educação.** Lisboa: Editorial Estampa, vol. 1, 1976.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIEGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico da Escola**: Uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA SOCIOEDUCAÇÃO

Maria Nilvane Zanella[4]
Ricardo Peres da Costa[5]

1. Introdução

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento coletivo que materializa a instituição no tempo e no espaço, evidenciado o seu processo histórico: o que foi, o que é e o seu vir a ser. É a tradução concreta das diretrizes, normas referenciais e documentos gerais aplicadas à realidade local da unidade, com seus programas específicos, executados pela equipe multidisciplinar que atua na instituição. Nesse documento são definidos os planos de ação, as estratégias de desenvolvimento dos programas e as articulações com a rede interna e externa.

A construção do PPP não é feita sem intencionalidade, método, organização e sistematização e, por isso, parte do concreto, não nega o seu processo histórico, alicerçando-se em teorias que possibilitam ao coletivo definir uma práxis que retornará ao concreto com outras interlocuções. Nesse sentido, o PPP não é um documento pronto e acabado, é, portanto, um dos reflexos da sociedade que está em constante movimento dialético.

O processo de organização do trabalho pedagógico de uma instituição exige compreensão da sua intencionalidade. Nesse sentido, além de atender a uma exigência legal, a elaboração do PPP contribui para fortalecer, dar diretrizes e orientações para os profissionais que atuam nos programas de atendimento.

A Resolução nº 119, do Conselho Nacional de Atendimento da Criança e do Adolescente (CONANDA), define que o PPP é o ordenador da ação e da gestão do atendimento socioeducativo, sendo o referencial "[...] orientador na elaboração dos demais documentos institucionais (regimento interno, normas disciplinares, plano individual de atendimento)" (BRASIL, 2006, p. 47).

Esses pressupostos do SINASE exigiram dos programas de atendimento socioeducativo a obrigatoriedade em elaborar PPP, dessa forma, queremos evidenciar com este texto os fundamentos problematizadores que impactam no cotidiano dos programas socioeducativos.

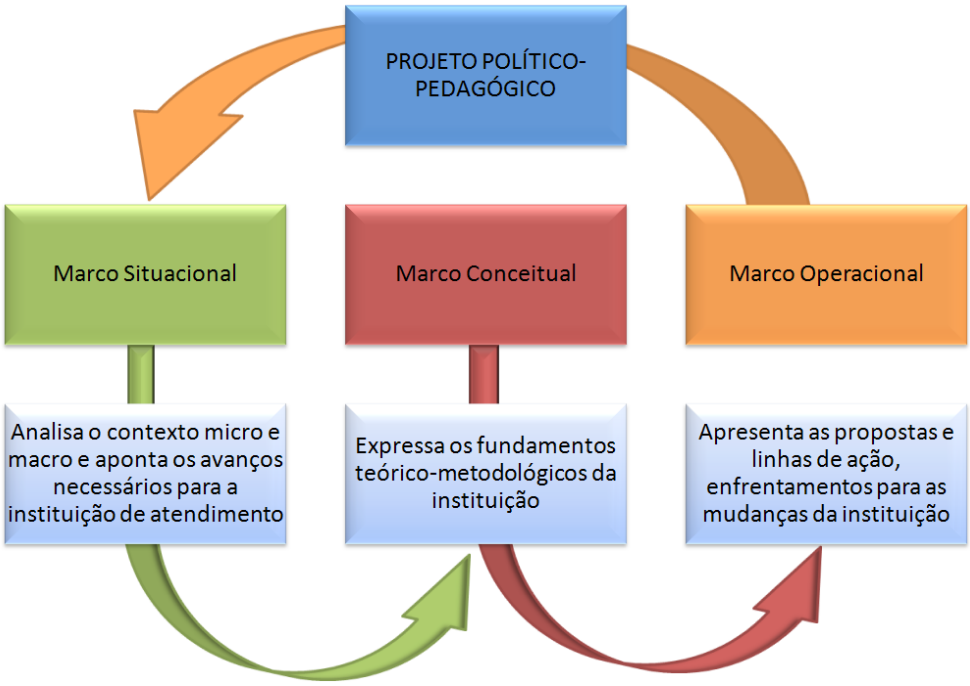
Estruturado a partir de marcos que orientam a sua elaboração, o PPP descreve a instituição no seu momento atual, suas problemáticas, suas práticas, sua estrutura física, os componentes da equipe multidisciplinar, o público atendido, enfim, a sua realidade; além de definir os pressupostos filosóficos e históricos e a base teórica que orientará as mudanças necessárias para que a instituição cumpra a sua função social. Essa relação dialética é organizada por meio de três marcos: situacional, conceitual e operacional.

O PPP deve proporcionar um movimento reflexivo para a instituição de atendimento socioeducativo. Evidentemente que esse movimento de ação-reflexão-ação não é linear, mas de avanços e retrocessos e, por isso, dialético. A reflexão muda a prática que proporciona uma nova reflexão. Ele poderá mudar práticas já consolidadas pela instituição, de forma dinâmica e, quando pronto, não está acabado - visto ser um documento em permanente reelaboração.

---

4 Professora Adjunta da área de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação (UEM), Mestre em adolescente em conflito com a lei (UNIBAN/SP); Doutorado Sanduíche no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa/Portugal; Especialista em Gestão em Centros de Socioeducação; Especialista em Educação Pobreza e Desigualdade Social (UFPR). Pesquisadora e consultora para a área da infância e juventude. E-mail: nilvane@gmail.com.

5 Tem experiência como Agente de Segurança Socioeducativo e Diretor de Centro de Socioeducação. Foi Coordenador nacional do SINASE no Ministério da Justiça. É Mestre em Política Social (UEL). Licenciado em Filosofia e em Gestão de Segurança Pública. E-mail: peresrpc@gmail.com



FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES, 2018.

Um marco é uma fronteira ou limite que se põe para demarcar um local ou acontecimento. O **marco situacional** identifica a realidade em que está inserida a unidade, enquanto base física de atendimento. Como a primeira parte do documento apresenta um diagnóstico que aponta, explicita e analisa os problemas e as necessidades presentes na realidade social - a qual influencia a prática da instituição no âmbito administrativo, pedagógico e de segurança. É importante, nesse marco, evidenciar o contexto global e local, numa percepção dialética do movimento histórico que influencia a prática.

O marco conceitual expressa a opção teórico-metodológica da instituição, ou seja, explicita a visão filosófica, de mundo, de homem e de sociedade que sustenta a sua práxis e o método que norteará o atendimento realizado em acordo com essa orientação teórica.

O marco operacional, no entanto, define as linhas de ação dos programas de atendimento e propõe novas práticas ou manutenção das mesmas, também evidenciadas no marco situacional, mas de acordo com a teoria explicitada no momento anterior. Nesse marco, propõe-se a definição de papéis institucionais, metodologias de atendimento, plano de ação e avaliação do trabalho realizado.

Articular as relações apresentadas em um movimento tão dinâmico, quanto é o movimento das unidades de atendimento socioeducativo, é um desafio que só pode ser superado num processo coletivo e democrático de construção, discussão e efetivação.

2. Metodologia para a construção

Convém mencionarmos que profissionais que atuam em outros modelos de instituições de atendimento, como por exemplo, da assistência social ou da educação, muitas vezes, não possuem a dimensão da dinamicidade das unidades socioeducativas. Por isso mesmo, é comum a equipe multiprofissional mencionar a característica mutante destas unidades. Isso significa dizer que não é possível a elaboração de um PPP que reflita essa realidade sem a participação coletiva e democrática de todos os profissionais que dela fazem parte.

Assim, a elaboração do documento pressupõe uma organização metodológica que instrumentalize a equipe multiprofissional nessa produção. Esse preparo pressupõe:

- **mobilização dos sujeitos** que participarão da elaboração do documento: famílias, adolescentes, equipe multiprofissional, rede socioassistencial, etc.;

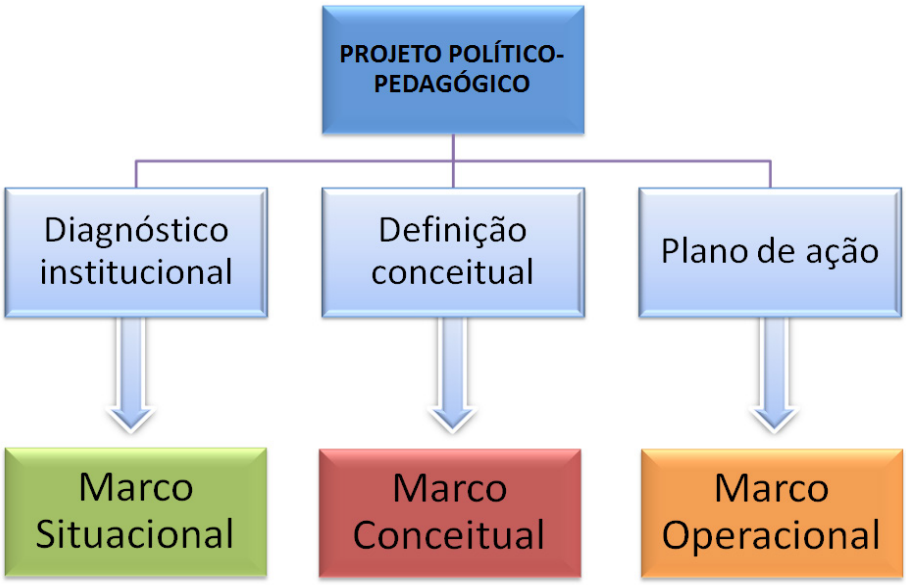
- elaboração do **diagnóstico**: para descrever o marco situacional, é necessário que se tenha uma análise da realidade da instituição. Ou seja, precisamos saber aonde estamos, para sabermos aonde queremos chegar. Nesse momento, a equipe deve definir eixos temáticos pertinentes à rotina da unidade, por exemplo: família, equipe multidisciplinar, estrutura física, segurança, gestão, educação escolar, etc.;

- definição dos **grupos de trabalho**: sugere-se que sejam constituídas equipes de trabalho por temas e/ou subtemas com um mediador e um sistematizador das discussões. O mediador é o profissional que possui habilidade para conduzir reflexões sobre o tema e mediar conflitos. Ao sistematizador caberá descrever as discussões, as propostas elaboradas e os encaminhamentos sugeridos pelos participantes. A sistematização permite que um representante do grupo possa apresentar as conclusões para os demais envolvidos no processo, mas que estão realizando outras discussões que não pertencem ao mesmo eixo;

- organização de uma **agenda de reuniões**: a instituição precisa se organizar para elaborar o seu PPP. Obviamente, que algumas pessoas ficarão com a responsabilidade de sistematizar as discussões e as conclusões que serão explicitadas no documento final. Entretanto, essa sistematização pressupõe a realização de grupos de trabalho, oficinas e reuniões que necessitam de uma agenda e uma prévia organização;Raramente as instituições param a sua rotina para produzir um documento. Nesse sentido, se ele não for construído em um momento específico de formação, a agenda para a elaboração deve ser dinâmica e ágil, para evitar que haja uma desmobilização da equipe;

- **sistematização final**: a dinâmica para a escrita final do documento depende da especificidade da unidade de atendimento, ou seja, se ela é de grande, médio ou pequeno porte. Esse fator influenciará na organização dos grupos de trabalho e eixos de discussões. Por exemplo, uma unidade grande, comporta que sejam realizados vários grupos para discutir o mesmo tema e depois haja uma condensação das discussões. Em uma unidade de pequeno porte, isso seria inviável devido ao pequeno número de servidores. Portanto, cabe dizer que essa construção final será tão mais fácil, quanto melhor for a sistematização das discussões nos grupos de trabalho. Para tanto, facilita por exemplo, a elaboração de fichas que operacionalizem a sistematização em cada um dos temas e eixos;

- **ação-reflexão-ação**: quando sugerimos que o PPP seja elaborado em partes, pretendemos didatizar o processo de construção do documento. Entretanto, uma parte não subsiste sem a outra. Ou seja, primeiramente ocorre a elaboração do diagnóstico - posterior os estudos e as sínteses sobre o embasamento teórico -, e, no momento seguinte, a elaboração do plano de ação, conforme evidenciado na figura abaixo.



FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES, 2018.

Como se exemplificou acima, elaborar um documento tão importante para a unidade de atendimento socioeducativo como é o PPP pressupõe organização, planejamento e mobilização - visto que, a sua implementação está relacionada com o desenvolvimento de propostas e ações definidas coletivamente e condicionada ao acompanhamento do processo que, quando pronto, não está acabado. Portanto, existe ainda um pressuposto que deve ser levado em consideração e que será evidenciado na parte final do PPP: a avaliação.

A avaliação deve estar presente em todo o processo de elaboração do documento. Entretanto, em sua implementação, permitirá relacionar o projetado em um dado momento, com o realizado efetivamente pela equipe. A avaliação será o parâmetro de retomada, visto que em determinada fase do processo o que era Marco Operacional, tornou-se Marco Situacional e, portanto, o que era novo se tornou velho e o que era futuro se tornou presente.

3. O Projeto Político Pedagógico e os componentes de sua estrutura

Apresentamos anteriormente, de maneira breve, os objetivos de cada um dos marcos do PPP e algumas sugestões e diretrizes que viabilizam a sua elaboração. Na figura abaixo, a representação demonstra em branco as partes formais do documento e em cinza a estrutura que integra cada um dos marcos do PPP.

Discutir teórica e metodologicamente a importância do PPP nas instituições de socioeducação é um desafio que pressupõe evidenciar conceitos que foram, até o presente momento, pouco desvelados em documentos institucionais e de formação dos operadores do sistema socioeducativo.

Dessa maneira, o desenho proposto não possui como objetivo tornar rígida a estrutura do documento, visto que, estados e municípios possuem autonomia para pensar a sua proposta pedagógica. Nesse sentido, o que se pretende ao descrever as subdivisões é apenas delinear uma orientação que se fundamenta em estudos já realizados anteriormente sobre o tema.



Fonte: Zanella, 2012.

Cabe salientar que existem casos em que os programas funcionam de maneira independente, com equipe diferenciada, ainda que dentro da mesma estrutura física. Nesses casos, é possível que existam subdivisões para cada um dos programas dentro dos marcos, mas essa é uma decisão que cabe à equipe, envolvida no processo, definir.

Em seguida, discutiremos cada um dos tópicos da estrutura do documento, com vistas a orientar a elaboração e facilitar a compreensão de maneira didática. Os tópicos a serem conceituados serão: Identificação e Apresentação, Marco Situacional, Marco Conceitual e Marco Operacional.

3.1 Identificação e Apresentação do PPP

A apresentação da unidade de atendimento é a parte inicial do PPP. Ele descreve a instituição e o documento elaborado, desenvolvendo as informações iniciais deste. Nesse sentido, sugerimos que sua elaboração se inicie pela identificação da unidade: apresentando o nome; endereço; telefone; e-mail; site institucional (caso exista); capacidade de atendimento para cada um dos programas; localização referente ao município ou ao Estado e, as informações da entidade mantenedora, quando estadual ou municipal, evidenciando se possui dependência administrativa pública, autárquica, terceiro setor etc. Nessa identificação convém mencionar os horários e dias da semana nos quais a unidade esteja aberta para o público externo e os dias de visita das famílias.

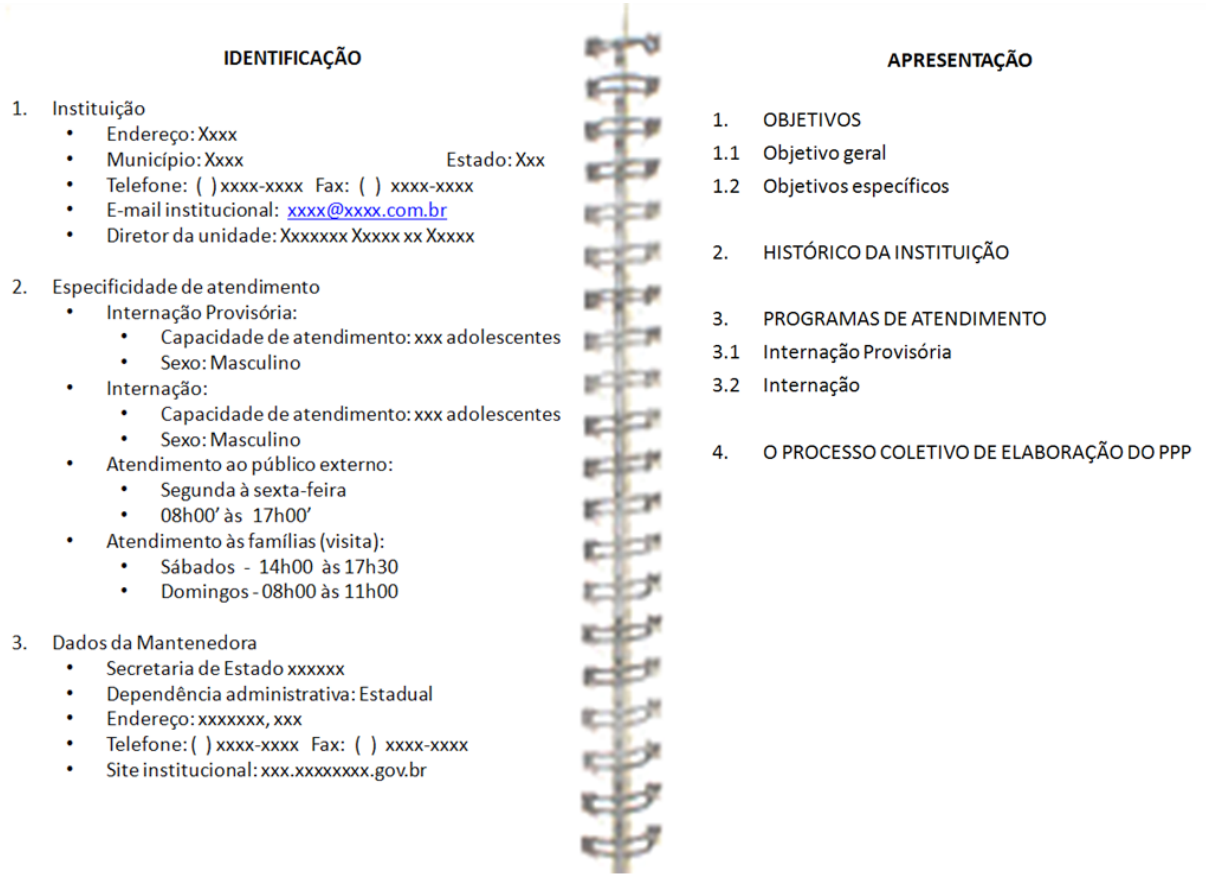
Num segundo momento, convém explicitar os objetivos geral e específicos da unidade. Esses representam não apenas a operacionalização do programa, como também um princípio e uma diretriz para a realização do trabalho.

A história da instituição constitui um terceiro tópico da apresentação, a qual aborda questões referente à sua constituição, ou seja: a mesma sempre funcionou naquele local? Quais foram os diretores anteriores? Qual contexto histórico, político, legislativo e/ou demandas sociais contribuíram para a sua criação? Se houve reformas e ampliações estruturais? Que mudanças administrativas e pedagógicas contribuíram com o avanço ou retrocesso do programa? É importante salientar que, mesmo que a unidade seja recém-inaugurada, ela possui uma história que a identifica no tempo e no espaço.

Os programas de atendimento constituem um quarto tópico que evidencia sua especificidade, considerando-se que o PPP representa o trabalho realizado como um todo, ainda que possa ser elaborado um Plano de ação específico para cada modalidade de atendimento, os princípios e diretrizes são únicos. Cabe, entretanto, descrever as especificidades do programa, as normativas nacionais que orientam o atendimento em meio aberto, a privação ou a restrição de liberdade e como ela se localiza geograficamente.

Finalizando, sugerimos que apresente o documento, explicitando como ocorreu o processo de construção deste, a contribuição dos diferentes profissionais e participantes e quais as expectativas em relação às problematizações que surgiram durante sua elaboração. A apresentação, mesmo sendo a primeira parte do PPP, é a última a ser elaborada, pois termina explicitando a intencionalidade de cada um dos marcos e convidando o leitor a ler o documento.

Seguindo a orientação estabelecida nessa apresentação, o documento ficaria estruturado conforme se apresenta na figura a seguir.



IDENTIFICAÇÃO

1. Instituição
   - Endereço: Xxxx
   - Município: Xxxx Estado: Xxx
   - Telefone: ( ) xxxx-xxxx Fax: ( ) xxxx-xxxx
   - E-mail institucional: xxxx@xxxx.com.br
   - Diretor da unidade: Xxxxxxx Xxxxx xx Xxxxx

2. Especificidade de atendimento
   - Internação Provisória:
     - Capacidade de atendimento: xxx adolescentes
     - Sexo: Masculino
   - Internação:
     - Capacidade de atendimento: xxx adolescentes
     - Sexo: Masculino
   - Atendimento ao público externo:
     - Segunda à sexta-feira
     - 08h00' às 17h00'
   - Atendimento às famílias (visita):
     - Sábados - 14h00 às 17h30
     - Domingos - 08h00 às 11h00

3. Dados da Mantenedora
   - Secretaria de Estado xxxxxx
   - Dependência administrativa: Estadual
   - Endereço: xxxxxxx, xxx
   - Telefone: ( ) xxxx-xxxx Fax: ( ) xxxx-xxxx
   - Site institucional: xxx.xxxxxxxx.gov.br

APRESENTAÇÃO

1. OBJETIVOS
1.1 Objetivo geral
1.2 Objetivos específicos

2. HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO

3. PROGRAMAS DE ATENDIMENTO
3.1 Internação Provisória
3.2 Internação

4. O PROCESSO COLETIVO DE ELABORAÇÃO DO PPP

3.2 Marco Situacional

O marco situacional evidencia o momento presente da instituição como um todo. Ele parte do diagnóstico da instituição, explicitando os problemas, as dificuldades, as necessidades e os avanços já conquistados pela equipe de socioeducadores. O diagnóstico contribui para evidenciar o ponto de partida da análise e deve articular todos os eixos possíveis que se entrelaçam no cotidiano da instituição. Nesse sentido, didaticamente, convém organizarmos eixos que possibilitem uma interlocução entre os marcos.

São considerados eixos[6] os que estão relacionados aos direitos fundamentais dos adolescentes, o:

a) do direito à vida[7] e à saúde: devem ser descritos os cursos, atividades e programas realizados pela instituição ou em parceria com a rede de serviços de atendimento em saúde. Comporta mencionar como são os tratamentos: odontológicos, de saúde física e mental, a prescrição de medicamentos, o uso de álcool e outras drogas psicoativas, além de mencionar as questões relacionadas aos direitos sexuais e reprodutivos e os procedimentos da equipe em relação aos adolescentes ameaçados de morte.

b) do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade: convém discutir o respeito à crença religiosa, culto e fé, assim como, o direito do adolescente de se declarar inocente frente ao cumprimento da medida e o tratamento dispensado aos adolescentes em convivência protetiva no interior da unidade. Cabe ainda refletir sobre os adolescentes a quem são aplicadas medidas socioeducativas como forma de tratamento para o envolvimento com a drogadição, problemas de saúde mental, etc.;

6 A descrição dos eixos considerou a especificidade das unidades de internação por serem mais complexas, sendo necessário que as demais medidas analisem os parâmetros para o que couber dentro da sua especificidade.

7 As unidades que atendem adolescentes do sexo feminino devem situar as questões relacionadas ao gênero, como por exemplo, a maternidade.

c) do direito à convivência familiar e comunitária: descrever a relação da instituição com as famílias ou responsáveis, o perfil delas, como é a relação com os adolescentes, se existe um programa específico de atendimento, como se dá a inserção nos serviços públicos a partir de uma mediação da instituição, como minimizar os danos relacionados aos adolescentes que não recebem visitas familiares e quais os encaminhamentos possíveis para esses casos, após e durante o cumprimento de medida;

d) do direito à educação[8], à cultura, ao esporte e ao lazer[9]: expor como é a rotina de atividades escolares, de acesso à cultura ao esporte e ao lazer, como estão organizadas, quantas são e qual a manutenção das salas de aula, da quadra esportiva, dos espaços de convivência da unidade, etc.. Sugere-se também que se explicite nesse tópico, as dificuldades relacionadas à inclusão escolar dos adolescentes durante e após o cumprimento da medida;

e) do direito à profissionalização e à proteção no trabalho: é necessário que se faça a descrição da realização de atividades ocupacionais e de inserção produtiva, assim como, a existência de programas e projetos específicos de qualificação e profissionalização dos adolescentes, podendo também ser inseridos como apêndice do PPP. Compete mencionar as experiências profissionais anteriores dos adolescentes, os encaminhamentos após o desligamento, os cursos realizados durante o cumprimento da medida, quem são os parceiros não institucionais (públicos, privados, do terceiro setor ou sistema S), que contribuem para uma qualificação profissional.

Além dos eixos vinculados diretamente à pessoa do adolescente, também devemos considerar alguns eixos referentes à unidade física de atendimento e aos aspectos constituintes dos programas:

a) estrutura física da instituição: detalhar quantitativamente os espaços existentes (salas de atendimento, banheiros, cozinha, área de lazer etc.) em acordo com a realidade da unidade, evidenciando, quando for o caso, como se dá a manutenção desses espaços e a necessidade de pintura, móveis, ampliação etc.;

b) equipe multidisciplinar[10]: descrever o número de profissionais, a formação destes, em quais categorias se inserem. Quantos são os psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, terapeutas ocupacionais, advogados, educadores sociais, coordenadores, diretor etc. e qual o vínculo de trabalho desses profissionais com a instituição (concursados, temporários, terceirizados, estagiários etc.). Explicitar qual a demanda atual de profissionais e qual seria a demanda real, a periodicidade dos atendimentos dos adolescentes, como está organizada a divisão de demandas e as especificidades do trabalho;

c) instrumentos coletivos e metodológicos: é o momento de evidenciar quais os instrumentos coletivos das fases de atendimento socioeducativo; saber se a instituição possui Plano individualizado de atendimento (PIA) formalizado; verificar a função do PIA, como sendo um instrumento jurídico e de controle ou se pressupõe a emancipação política, social, afetiva, cultural do adolescente; averiguar se é feito estudo de caso; quais são seus participantes e; como é a elaboração do relatório enviado ao Poder Judiciário.

8 As unidades de privação de liberdade possuem o atendimento escolar dentro da instituição. Nesse sentido, sugere-se que seja elaborado um PPP específico da escola que deverá constar no apêndice do PPP da Instituição.

9 Os projetos específicos que a unidade possuir relacionados à família, cultura, lazer, profissionalização etc. devem ser incluídos no apêndice do PPP.

10 Convém a definição de papéis e funções institucionais caso essa demanda não esteja escrita em nenhum documento institucional. Ainda que no contrato de trabalho ou concurso público esteja definido um perfil profissiográfico em algumas situações a demanda da unidade por motivos vários é diferente do explicitado no documento gestor ocasionado dúvidas e até mesmo conflitos. Nesses casos, sugere-se a elaboração de um documento construído pelos profissionais que atuam em conjunto na mesma área definindo as suas funções, o qual deve ser inserido no apêndice do PPP.

d) medidas de segurança[11]: ainda que os procedimentos de segurança sejam um tema específico do manual de procedimento institucional, ele deverá ser minimamente contemplado no PPP, com vistas a não se esquecer de que a segurança é responsabilidade de todos os membros da equipe multidisciplinar e, portanto, é ela quem possibilita que as atividades pedagógicas aconteçam, cabendo-se questionar: de quem é a responsabilidade? Como a unidade articula a segurança com a proposta pedagógica? Como são definidas as medidas disciplinares na privação ou restrição de liberdade? Como é o desafio de trabalhar o limite nas medidas em meio aberto? Existe consenso ou conflito sobre isso? Como seria possível minimizar esses conflitos? Analisar ainda os problemas existentes na instituição no que tange ao descumprimento da medida, os casos de evasão, fuga, motins, rebeliões etc. tendo em vista que estes fatos estão relacionados com a segurança da unidade, dos seus membros e dos próprios adolescentes;

e) relações com a rede de serviços e rede local: mencionar como é o acesso aos serviços básicos de educação, saúde, lazer, etc., situando de modo breve o cenário de vulnerabilidades e oportunidades que se pode identificar na comunidade e que podem ser requisitados em benefício do adolescente e sua família. Descrever a interface entre as medidas de meio aberto com as demais.

f) ações de acompanhamento de egresso: evidenciar a existência de programas específicos municipais ou estadual de acompanhamento ao adolescente egresso à medida socioeducativa. Como é o índice de reincidência, a inserção escolar, produtiva, familiar e comunitária, após a progressão da medida;

Os eixos apresentados possuem a pretensão de demonstrar que o marco situacional tem como ponto de partida a prática social e deve situar o programa no atual contexto da realidade brasileira: no Estado e no município, explicitando os problemas e as necessidades que servirão de base para as mudanças.

Outros temas que não foram contemplados podem ser inseridos a partir da realidade da unidade que elabora o documento. É importante conceber que essas análises partem de um contexto micro, que possui interface com um parâmetro normativo. Ainda que não esteja explícito, o marco situacional evidencia dois perfis que se articulam no interior da instituição: o perfil do adolescente e o da própria instituição. Importante salientar que se os parâmetros descritos aqui não forem realizados na unidade, podem ser contemplados no marco operacional, como proposta de mudança da prática.

3.3 Marco Conceitual

Em relação à legislação vigente, é importante descrever as normativas nacionais e internacionais que orientam a execução das medidas. No entanto, não é necessário citar longas passagens sobre cada um dos artigos, bastando evidenciar a norma que orienta o atendimento.

O marco conceitual explicita como a equipe da unidade compreende a sociedade em que está inserida e como ela se caracteriza no contexto social e cultural, no seu papel de instituição que atende jovens que não apenas violaram direitos, mas que também tiveram os seus direitos violados.

Obviamente, a equipe multiprofissional é formada por diferentes áreas e linhas teóricas de formação. Assim, cabe a equipe que atua se perguntar: como articularemos esses diferentes saberes? Como podemos beneficiar a prática de atendimento partindo dessas diferenças? Como se faz para que elas se somem em benefício do adolescente e sua família?

11 O termo medidas de segurança possui relação intrínseca com as unidades de privação e restrição de liberdade. Nesse sentido, deve ser considerada como item específico desses programas e servir de base no que couber para as demais medidas.

As respostas para as questões acima, apenas a equipe multidisciplinar da instituição poderá responder, tendo em vista que não existe uma resposta certa ou única para os questionamentos, portanto, pode-se optar por estudar as matrizes teóricas e definirem a que utilizarão para orientar a práxis. Por outro lado, pode-se concluir, enquanto Estado ou município, que determinada unidade seguirá uma matriz, pois atenderá especificamente um perfil de adolescente, enquanto outra; seguirá caminhos distintos. O importante nesse contexto é que a equipe multiprofissional consiga se complementar em relação ao trabalho.

Importante mencionar que, geralmente, a definição da matriz teórica a ser utilizada é estabelecida pelo órgão gestor da medida socioeducativa que o apresenta por meio da sua Proposta Pedagógica Institucional.

A elaboração do marco conceitual pressupõe, antes de tudo, uma formação e, em caso de dificuldade, convém buscar apoio nas universidades, para melhor compreender o que significa pensar o adolescente e a instituição por uma linha teórica ou por outra.

Devemos considerar que é inerente ao trabalho socioeducativo seguir os princípios e diretrizes das normativas nacionais e internacionais, e isto já é evidenciado na apresentação do PPP. Nesse sentido, o marco conceitual vai além de princípios normativos, visto que ele se questiona sobre o sujeito que a instituição deseja formar? Qual a intencionalidade da instituição? Qual a sua proposta pedagógica? Como ela se insere na sociedade capitalista? Essas perguntas demandam respostas de cunho filosófico, político, econômico, social e histórico.

Ainda que esses questionamentos sejam imprescindíveis para a elaboração do PPP, a equipe pode se perguntar sobre a sua importância. Nesse sentido, é adequado dizer que no contexto atual, de exacerbação do capital, é sempre mais fácil pensarmos apenas a prática comungando com as teorias pragmáticas. Entretanto, uma concepção filosófica de mundo, permite-nos ainda fazermos questionamentos acerca da relação ao eixo institucional: saber qual o motivo que nos leva a fazer o que fazemos; descobrir se devemos continuar fazendo da mesma forma; indagar sobre quais interesses estamos atendendo, quando optamos por uma metodologia e não por outra; responder sobre a função da instituição de execução de medidas na sociedade; refletir sobre como ela tem se posicionado frente as dificuldades enfrentadas pelos adolescentes; ao mesmo tempo, ir em busca de saber, de fato, qual é a função social da instituição; levando-nos pensar em como evitar que o contexto social se torne máquina reprodutora do status quo.

Em relação ao eixo específico dos direitos fundamentais relacionados ao adolescente e o cumprimento da medida, devemos responder conceitualmente: Como o adolescente e o jovem se inserem nessa sociedade? Qual a relação que o consumo exacerbado possui com o cometimento de atos infracionais? Os preceitos da sociedade de risco contribuem para que o adolescente busque na conduta delitiva e nas substâncias psicoativas formas de adrenalina? A família dessa sociedade é a mesma família do início da idade moderna? Como são essas relações familiares?

Por exemplo: para que serve o Plano Individual de Atendimento? Ele é um instrumento de controle ou de humanização do adolescente? As medidas disciplinares aplicadas servem para emancipar o sujeito ou contribuem para que a privação de liberdade seja agravada? As atividades de qualificação profissional oferecidas pela instituição são atividades de ocupação do tempo ou contribuem para uma real inserção produtiva? As atividades de escolarização contribuem para a continuidade e avanço nos estudos ou continuam violando os direitos do adolescente não sendo possível sua matrícula e conclusão?

Essas questões orientadoras contribuem para uma reflexão social, política e filosófica no marco conceitual. Entretanto, suas respostas pressupõem mudanças ou consolidação de práticas realizadas que devem aparecer na elaboração do marco operacional.

Essas reflexões devem ser realizadas para cada um dos instrumentos coletivos utilizados no cotidiano da unidade, com vistas a possibilitar que se construa um espaço de contradição ou corremos o risco de apenas reproduzir os interesses do sistema capitalista ou, pior que isso, talvez estejamos reproduzindo com o adolescente, as mesmas violações de direitos que ele já vivenciou em outros espaços institucionais.

3.4 Marco Operacional

O marco operacional parte da análise da prática social elaborada no marco situacional e orienta-se em reflexões realizadas na elaboração do conceitual. Nesse sentido, é também uma proposta de mudança ou consolidação da prática social evidenciada.

Nesse marco, cabe discutir como é a gestão da instituição e em quais pontos poderia avançar? E a organização do trabalho em relação aos limites apontados: o que se poderia propor de mudanças no âmbito pedagógico, de segurança, administrativo e financeiro?

No âmbito da política de atendimento: como a equipe multiprofissional pode se fazer presente nos conselhos de direitos? Nos órgãos de representação de classes? Como oxigenar a instituição na interface com a rede de proteção e com os demais operadores das outras medidas? Como articular as diferentes políticas públicas municipais, estaduais e da União?

O marco conceitual deve estar articulado com os eixos apresentados no marco situacional, de maneira a contribuir com as possíveis mudanças almejadas que serão evidenciadas no marco operacional. O quadro abaixo apresenta uma proposta de articulação entre os marcos, relacionando-os aos eixos estruturantes.

QUADRO 1 – PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO

TEMA	MARCOS		
	SITUACIONAL	CONCEITUAL	OPERACIONAL
Drogas	Diagnóstico	O que é droga?	Plano de ação
	90% dos adolescentes experimentaram maconha;	Qualquer substância que altera o comportamento: café, remédio, chocolate, maconha, cocaína etc. A equipe multidisciplinar coaduna com a proposta da redução de danos.	Discutir na elaboração do PIA os fatores de risco e de proteção para operacionalizar uma redução de danos.
Família	Diagnóstico	Qual o conceito de família que seguimos?	Plano de ação
	A maioria dos adolescentes são educados por mães e avós;	A família nuclear burguesa é apenas um dos modelos de família na história da humanidade, mas não é o único, especialmente na história contemporânea em que as relações sociais são transformadas pelo capital.	Buscar junto ao CRAS programas de apoio às mães e avós.

FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES, 2018.

O modelo explicitado objetiva apresentar a proposta de articulação entre os eixos. Para que sua elaboração seja dialética, a equipe multidisciplinar deverá retornar ao diagnóstico realizado no marco situacional e evidenciar o que se pretende em relação aos eixos estabelecidos. Para tanto, propõe-se que seja elaborado um Plano de ação que deverá ser orientador do trabalho que será desenvolvido. Abaixo apresentamos um modelo de Plano de ação.

EIXO	PROBLEMAS LEVANTADOS	ENCAMINHAMENTOS	RESPONSÁVEL ARTICULAÇÃO	PRAZO
Cultura	Falta de atividades regulares	Buscar contribuições do curso de artes e letras das universidades;	Pedagoga	Definição do mês, bimestre, trimestre ou ano para o cumprimento da meta.
		Solicitar à Entidade mantenedora contratação de profissionais para realizar essas atividades;	Diretor	
		Realização de algumas oficinas por parte da equipe multiprofissional;	Coordenação de educadores e Terapeuta Ocupacional	

FONTE: ELABORADO PELOS AUTORES, 2018.

No modelo explicitado no quadro acima, utilizamos o "eixo cultura". Apresentamos que o problema evidenciado foi a falta de atividades regulares de cultura na unidade. Esse problema pode ser desvelado no diagnóstico ou no marco situacional. Na coluna "encaminhamentos", explicitamos três possíveis soluções para o problema e outras tantas podem ser pensadas. Esses encaminhamentos estão relacionados ao marco operacional, que apresenta uma proposta sobre o que fazer para solucionar o problema e nas outras duas colunas os responsáveis por executar a atividade e o prazo dessa execução.

3.5 Monitoramento e Auto Avaliação do PPP

Nesta seção apresentamos aos leitores a necessidade de prever as estratégias de monitoramento, planejamento estratégico e indicadores de avaliação das ações consideradas a partir do PPP, apontando métodos quantitativos e qualitativos e instrumentos a serem utilizados ao longo do tempo que o PPP estiver vigente.

Esta previsão é necessária pela insuficiência e inexistência de uma prática de monitoramento e avaliação na gestão pública, especialmente no que diz respeito ao atendimento socioeducativo brasileiro. Entendemos que o monitoramento e a avaliação têm como principal objetivo subsidiar a comunidade socioeducativa na tomada de decisões e no desenvolvimento das ações do conjunto do programa de atendimento. A partir da Resolução Nº 119/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente surge a preocupação com o estabelecimento de orientações um pouco mais elaboradas sobre a instituição de sistemas de monitoramento e avaliação para as políticas e programas de atendimento socioeducativo.

Muitas vezes, a unidade é inaugurada e inicia o atendimento junto aos adolescentes com algumas pendências de organização institucional, como: registros, certificações, alvarás, licenças de funcionamento; que precisam ser monitoradas com responsáveis permanentes para acompanhar e finalizar os devidos trâmites.

Outra categoria desse capítulo poderá ser a Gestão de equipe, onde se expressará o modelo de gestão adotado e suas ferramentas a serem disponibilizadas nos processos decisórios, no tipo e na frequência das reuniões, no formato de comunicação do gestor etc. E por fim, se faz necessário explicitar qual o registro formal de Informações e Monitoramento que a unidade vai adotar para que efetivamente as ações do PPP sejam efetivadas.

4. Considerações finais

No texto ora apresentado, procuramos discutir alguns conceitos sobre o PPP na Socioeducação, refletindo além dos pressupostos jurídicos que exigem tal tecitura. O PPP deve ser um instrumento pedagógico que contribuirá para fortalecer e dar diretrizes claras ao trabalho cotidiano dos profissionais que atuam nos programas de atendimento.

A concepção de que o Projeto Político Pedagógico precisa ser o ordenador da gestão e execução da ação socioeducativa e que deve estar em consonância com os princípios do SINASE, está sendo incorporada aos poucos na Socioeducação. Esta visão é pouco recorrente nas instituições de medidas socioeducativas, visto que foi somente nos últimos anos que o tema apareceu como uma necessidade de ser elaborado coletivamente pelas equipes de socioeducadores e pelo órgão gestor da medida.

Dessa forma, evidenciamos a importância da sua confecção e procuramos demonstrar como se efetiva na prática essa elaboração. Tentamos adaptar a discussão para a realidade da socioeducação por meio de dois eixos que estão relacionados aos direitos fundamentais dos adolescentes e à estrutura da unidade.

Destacamos, ainda, que a operacionalização exitosa do PPP dependerá da previsão de monitoramento e avaliação articulada em torno de um coletivo da comunidade socioeducativa.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012**. Acesso em: 6/fev.2018. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm>.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Sistema nacional de atendimento socioeducativo (SINASE)**. Brasília: CONANDA, 2006.

Formação Continuada de Socioeducadores (Caderno II). Campo Grande. UFMS. 2010.

BASES LEGAIS PARA EXECUÇÃO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

Helyton Rodrigo Mendes dos Santos[12]
Matheus Vinícios Acosta[13]

1. Introdução

Como já observamos nos capítulos anteriores, a socioeducação tem suas bases teóricas, metodológicas e pedagógicas bem determinadas e estas precisam estar embasadas também no princípio da legalidade, ou seja, deve estar fundada concretamente na positividade da lei.

Neste capítulo, trataremos justamente a perspectiva legal da aplicação e execução das medidas socioeducativas, demonstrando desde a sua evolução histórica no mundo e no Brasil - com os principais ordenamentos jurídicos que regem o tema – até os seus princípios norteadores da aplicação e o garantismo jurídico.

Todo este demonstrativo legal caminhará junto à prática desenvolvida nas unidades de socioeducação, dialogando com o dia a dia da equipe, primando pela eficiência e eficácia na execução das medidas socioeducativas. Portanto, o estudo e conhecimento das bases legais da execução das medidas socioeducativas são de extrema importância para o nosso cotidiano, pois nos norteará as formas, maneiras e limitações do desenvolvimento do nosso trabalho, de forma a garantir aos socioeducandos seus direitos e novas oportunidades, concretizando a prioridade absoluta, conforme o ditame do artigo 227 de nossa Carta Magna.

2. Breve resgate histórico das normativas

O Direito da Criança e do Adolescente evoluiu estrondosamente na legislação brasileira e mundial. No dizer do professor João Batista Costa Saraiva "evolui da indiferença à proteção integral", sendo que ainda, em certos momentos, o mestre chega afirmar que a evolução foi do cachorro (fazendo um paralelo com um sujeito sem nenhum direito) ao cidadão com proteção integral (SARAIVA, 2003, p.13).

Veremos abaixo, de forma breve e resumida, a evolução dos direitos, imputabilidades e medidas socioeducativas na história brasileira.

2.1. Ordenações Filipinas

Começamos nossa saga histórica pela aplicação das medidas socioeducativas, ou normativas assemelhadas, com as Ordenações Filipas - ou Código Filipino (1603) - a qual, devido a relação com o Direito Canônico, consideravam que o indivíduo adquiria plena razão aos sete anos de idade, conforme era pregado pela Igreja Católica Apostólica Romana; logo, a sua imputabilidade começava também nesta idade.

A criança ou o jovem, até os 17 anos de idade, somente não poderia ser apenado com a pena capital e tinha o benefício da diminuição da pena, em determinados casos. Dos 18 aos 21 anos de idade, era aplicado o regime de "jovem adulto", no qual o indivíduo já poderia responder capitalmente por sua conduta, todavia, poderia gozar do benefício da diminuição de sua pena.

---

12 Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Paraná, MBA em Gestão Pública pela Universidade do Norte do Paraná. Diretor do Centro de Socioeducação Santo Antônio da Platina desde 2013.

13 Bacharel em Direito pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – Cursando Especialização Lato Sensu em Direito do Estado pela Faculdades Integradas de Ourinhos. Diretor Assistente do Centro de Socioeducação Santo Antônio da Platina desde 2013.

O julgamento era realizado na justiça comum e a execução da pena ocorria em abrigos e nos cárceres, com os demais presos de diversas idades.

2.2. Código Penal do Império 1830

Com a conquista da independência, tivemos a confecção de novas normativas, no tocante ao nosso tema em especial, o Código Penal do Império em 1830, a qual tratava sobre a imputabilidade e a execução de penas.

Para este ordenamento, a imputabilidade começava aos 14 anos de idade, todavia aplicava-se, aos que tinham entre idade de 7 a 14 anos, o critério biopsicológico, ou seja, uma avaliação do possível infrator sobre sua compreensão quanto à lesividade e reprovabilidade de seu ato. Nas palavras do Professor Rolf Koener Junior (1998):

> Declaração do tribunal de Relação da Corte, proferida em 23 de março de 1864, assentou que os menores de sete anos não tinham responsabilidade alguma, não estando, portanto, sujeitos a processo. Entre os sete e quatorze anos, os menores que obrassem com discernimento poderiam ser considerados relativamente imputáveis e, nos termos do artigo 13 do mesmo Código, serem recolhidos às casas de correção 'pelo prazo que o juiz parecer contanto que o recolhimento não exceda à idade de dezessete anos (p. 124-125).

Quanto à execução das penas os relativamente imputáveis, eram recolhidos na Casas de Correção do Império, as quais, na prática, não diferenciavam aqueles dos imputáveis, todavia podendo ficar até os 17 anos de idade.

2.3. Código Penal de 1890

Mesmo com o advento da República, o novo Código Penal manteve características do código anterior, como exemplo, a imputabilidade se manteve aos 14 anos de idade. Entretanto, a imputabilidade poderia retroagir até os nove anos de idade, por meio do exame biopsicológico e não mais com sete anos como seu antecessor.

2.4. Código Mello Matos 1927 e Consolidação das Leis Penais em 1932

Uma nova corrente advinda, principalmente, do Congresso Internacional de Menores (1911 – Paris), se criou em relação ao tratamento das crianças e adolescentes. Tal corrente baseava-se praticamente no binômio carência/delinquência, o qual não diferenciava abandonados/carentes de infratores, conduta perpetuada, infelizmente, até nossos dias.

Neste panorama, surge uma distinção, errônea, entre as crianças 'bem-nascidas' e o restante, também conhecidas como delinquentes, criando-se o conceito de "**menor**", ou seja, aqueles com menos de 18 anos.

A professora Martha Toledo Machado (2003) faz esta afirmação muito apropriada sobre tal binômio e o conceito de menor:

> (...) esta nova categoria expressa no binômio carência/delinqüência, aliada à distinção que se faz entre a infância ali inserida e as boas crianças, vai conformar todo o direito material da Infância e da Juventude e as instâncias judiciais criadas para aplicação desse direito especial, que, ele sim, já nasceu menor (p. 35).

No ano de 1927, com fulcro nesta nova corrente, estabeleceu-se por meio do Decreto 17.943-4, o **Código de Menores** - também conhecido como Código Mello Matos, que trouxe em seu art. 26 o conceito de menores abandonados até os 18 anos de idade.

Para consolidar a teoria objetiva, foi realizado o Decreto 22.213 de 1932, mais conhecido como Consolidação das Leis Penais, que reforçou a ideia de imputabilidade aos maiores de 14 anos de idade.

2.5. Código Penal de 1940

O código Penal de 1940, ainda em voga em nosso sistema jurídico, de proposta do professor Alcântara Machado, determinou a imputabilidade aos 18 anos de idade, sendo que os "menores" acusados de cometimento de ato infracional continuavam sobre a égide do Código Mello Matos.

Todavia, durante a sua vigência inicial, (1940 – 1978) quanto à política de atendimento dos infratores, houve certa evolução, pois se criou o SAM – Serviço de Atendimento ao Menor, o germe da FUNABEM e das FEBEMs, a qual estabeleceu, na teoria, ambientes estritamente para adolescentes e crianças, não mais os colocando com adultos que cumpriam penas ou esperavam seus julgamentos.

Os menores infratores ou delinquentes (termos usados na época), eram encaminhados para as casas de correções - nome herdado ainda das instituições do império, como vimos. Já os adolescentes e crianças em situação de abandono ficavam em patronatos agrícolas ou em escolas de aprendizagem de ofícios urbanos para menores carentes e abandonados. Entretanto, havia comumente, como também já vimos, a confusão entre carentes e infratores, a qual trazia em si a aplicação de medidas basicamente correcionais, repressivas e higienistas, sem nenhum caráter pedagógico efetivo, ou limitação temporal para o seu cumprimento.

2.6. Código de Menores, Lei 6.697/79

Apesar das inovações jurídicas e conceituais trazidas pela Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959, e a criação da teoria da proteção integral no Brasil, no ano de 1979, foi promulgada o **Código de Menores**, o qual trouxe a teoria da "**Situação Irregular**", que era uma mera evolução do binômio carências/delinquência.

Tal teoria, segundo Saraiva (2003, p. 44), era a ideologia em que os "menores" tornam-se objeto do direito especial quando apresentam uma "patologia social", a chamada situação irregular, ou seja, quando não se ajustam ao padrão estabelecido".

No trabalho da professora Mary Beloff (1999), encontramos algumas principais características da teoria da situação irregular:

> a) as crianças e os jovens aparecem como objetos de proteção, não são reconhecidos como sujeitos de direitos, e, sim, como incapazes. Por isso as leis não são para toda a infância e adolescência, mas sim para os "menores" (...)
> d) Estabelece-se uma distinção entre crianças bem nascidas e aqueles em "situação irregular", entre criança e menor, de sorte que as eventuais questões relativas àquelas serão objetos do direito de família e destes dos Juizados de Menores. (...)
> i) Neta mesma lógica se afeta a função jurisdicional, já que o Juiz de Menores deve ocupar-se não somente de questões tipicamente judiciais, mas também, de suprir deficiências da falta de políticas públicas adequadas. Por isso se espera que o juiz atue como "um bom pai de família" em sua missão de encarregado do "patronato" sobre estes "menores em situação de risco ou perigo moral ou material". Disso resulta que o Juiz de menores não está limitado pela lei e tenha faculdades ilimitadas e onipotentes de disposição e intervenção sobre a família da criança, com amplo poder discricionário (p.9).

Com a teoria da situação irregular unindo-se com o "menorismo", trazido pelo Código Mello Matos, criou-se o termo menor delinquente, o qual, erroneamente, é aplicado até nossos dias por muitas pessoas para caracterizar os adolescentes em conflito com lei. Tal caracterização é um exemplo clássico de estigma imposto pela sociedade, visando a neutralização institucional, pois quando estigmatiza o adolescente diminui o seu valor como pessoa.

2.7. Reforma da parte Geral do Código Penal de 1984

Na reforma realizada em 1984, nada se alterou de relevante quanto à idade da imputabilidade, pois o marco objetivo continuou aos 18 anos de idade, entretanto, observamos o início da derrocada da teoria "situação irregular". Como exemplo, podemos observar claramente na Exposição de Motivos de Nova Parte Geral do Código Penal a seguinte afirmação:

> 23. Manteve o Projeto a inimputabilidade penal ao menor de 18 (dezoito) anos. Trata-se de opção apoiada em critérios de Política Criminal. Os que preconizam a redução do limite, sob a justificativa da criminalidade crescente, que a cada dia recruta maior número de menores, não consideram a circunstância de que o menor, ser ainda incompleto, e naturalmente antissocial na medida em que não é socializado ou instruído. O reajustamento do processo de formação do caráter deve ser cometido à educação, não à pena criminal. De resto, com a legislação de menores recentemente editada, dispõe o Estado dos instrumentos necessários ao afastamento do jovem delinquente, menor de 18 (dezoito) anos, do convívio social, sem sua necessária submissão ao tratamento do delinquente adulto, expondo-o à contaminação carcerária.

Como podemos vislumbrar nesta exposição, o legislador começou a preocupar-se mais com adolescentes e crianças, visando tutelá-los das agruras da criminalidade adulta, além de enfatizar a necessidade de medidas aplicadas no sentido pedagógico. Quanto ao sistema de medidas socioeducativas, nada se alterou, sendo que a matéria ainda regida pela lei de Menores.

2.8. Constituição da República de 1988

Após um longo período sobre a égide do regime Militar, nosso País concebeu uma nova Constituição, a qual quebrou todos os paradigmas de direitos humanos e direitos fundamentais de suas antecessoras. Tal Constituição abandonou velhos preceitos retrógrados e aplicou, de certa forma, uma revolução social, almejando o verdadeiro Estado Democrático de Direito, nas palavras de Ulysses Guimarães, Presidente da Assembleia Nacional Constituinte, "uma Constituição Cidadã, pois teve ampla participação popular em sua elaboração e especialmente porque se volta decididamente para a realização da cidadania" (Silva, 2005, p.90).

No tocante à criança e ao adolescente, a nova Constituição também foi revolucionária, pois deixou de lado a injusta teoria da "situação irregular" adotando a teoria da "proteção integral", já muito pregada por organismos internacionais, como podemos observar no artigo 227 de nossa Carta magna:

> Art. 227, CF. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, 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).

Buscando novamente a análise da Professora Mary Berloff (1999), encontramos os principais conceitos e características da doutrina da proteção integral, sendo eles:

> a) Definem-se os direitos das crianças, estabelecendo-se que, no caso de algum destes direitos vir a ser ameaçado ou violados, é dever da família, da sociedade, de sua comunidade e do Estado restabelecer o exercício de direito atingido, através de mecanismos e procedimentos efetivos e eficazes, tanto administrativos quanto judiciais, se for o caso [...]
> n) Recoloca-se o juiz na sua função jurisdicional, devendo a justiça da infância e juventude ocupar-se de questões jurisdicionais, seja na órbita infracional (penal), seja na órbita civil (família). [...]
> p) Na questão do adolescente em conflito com a lei, enquanto autor de uma conduta tipificada como crime ou contravenção, reconhecem-se todas as garantias que corresponde os adultos nos juízos criminais, segundo as constrições e os instrumentos internacionais pertinentes, mais garantias específicas. Destas a principal é de que o adolescente deve ser julgado por tribunais específicos, com procedimentos próprios e que a responsabilidade do adolescente pelo ato cometido resulte nas aplicações de sanções distintas daquelas de sanções do sistema de adultos, estabelecendo deste pondo de vista, uma responsabilidade penal juvenil, distinta daquela de adultos. [...]
> r) A privação de liberdade será sempre o último recurso, presididas como princípios de brevidade e excepcionalidade, com período determinado de duração e somente aplicável em casos de um delito grave" (p. 18-19).

Após esta explicação histórica da aplicação das medidas socioeducativas e com esta reviravolta, tanto principiológica como jurídica, trazida pela Constituição de 1988, passemos aos principais ordenamentos jurídicos tangentes a aplicação das medidas socioeducativas.

3. Legislação pertinente à execução das medidas socioeducativas

Para que haja uma devida execução dos direitos e garantias aplicáveis aos adolescentes em conflito com a lei, faz-se necessário o conhecimento das normativas internacionais pertinentes, bem como das disposições legais extraídas da Constituição Federal e pormenorizadas na legislação especial, precipuamente, no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990) e com o advento do SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Lei 12.594/2012) responsável por normatizar e orientar a execução da medida socioeducativa.

Adiante, serão analisados, de forma sucinta, os documentos internacionais mais relevantes, estabelecendo a relação direta entre eles e a defesa dos direitos das crianças e adolescentes.

3.1. Normativas internacionais

Diversos documentos internacionais foram imprescindíveis para o reconhecimento da tutela dos direitos e garantias envolvendo o chamado Direito Penal Juvenil, principalmente ao se reconhecer, positivamente, a sua condição de pessoa em desenvolvimento.

Vale anotar que, no final do séc. XIX e início do século XX, vários movimentos sociais foram deflagrados com o fim de demonstrar a preocupação para com as crianças e os adolescentes, além da necessidade de se normatizar a sua proteção posto que "até então a criança era vista como autêntica propriedade de seus pais, a quem competia dirigir (...) sem que houvesse qualquer interferência estatal (ROSSATO; LÉPORE; CUNHA, 2012, p.53)".

Nesse mesmo sentido, prosseguem os autores com o esclarecimento:

> Essa é a atual compreensão da comunidade internacional sobre os direitos humanos de crianças, comprovada principalmente após vários documentos, entre Declarações e Convenções, surgidos no séc. XX, que passam q reconhecer a criança como objeto de proteção (Declaração de Genebra) ou sujeito de direitos (Declara-

> ção de Direitos e Convenção sobre os Direitos), tal como todos os seres humanos. Além disso, as crianças passam a ser merecedoras de total atenção em temas específicos, em decorrência de graves ofensas que não se encontram adstritas ais limites dos territórios nacionais, como ocorre com a venda, a pornografia e a exploração infantis (ROSSATO; LÉPORE; CUNHA, 2012, p.53).

As convenções da Organização Internacional do Trabalho, que iniciaram no ano de 1919, tutelaram, em resposta, aos reclames de classe operária e de sindicatos, benefícios sociais a pessoas integrantes de certa coletividade, a saber: crianças, mulheres e idosos. Nesse sentido, teve grande relevância também na defesa dos direitos humanos de crianças, ao proibir o trabalho noturno aos menores de 18 anos e definir a idade mínima de 14 anos para o trabalho da indústria, além de outras conquistas.

Com atrocidades ocorridas após a Primeira Guerra Mundial, viu-se a necessidade da defesa pelos direitos da infância sendo elaborada a Declaração de Genebra - Carta da Liga sobre a Criança de 1924, que foi o primeiro documento amplo e genérico, relativo à criança e ao adolescente. Nesse documento, diferente das normas da OIT, que se limita a tutela dos direitos humanos da criança, a presente declaração abrange a proteção à infância em sentido bem mais amplo reconhecendo a vulnerabilidade da criança e, consequentemente, a necessidade imperiosa de um campo de proteção bem maior e específico do que o concedido ao adulto.

Já na data de 10 dezembro de 1948, foi adotada pela Organização das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Com a finalidade de construir um mundo sob novos alicerces, por um ser humano livre, isento do temor e da miséria, este documento, de grande relevância histórica, deu início a noção de sujeito de direito com os valores presentes nas grandes revoluções liberais, a saber: igualdade, liberdade e fraternidade. Embora não seja um documento com obrigatoriedade legal, serviu de base para os demais tratados com força legal.

Ainda no período Pós Segunda Guerra Mundial, aparece um divisor de águas na tutela legislativa dos direitos e garantias das crianças e adolescentes em 1959, ano em que a Assembleia Geral da ONU aprovou a Declaração dos Direitos da Criança. Por meio de tal declaração, supera-se a visão da criança e do adolescente de mero objeto de proteção de direitos e se reconhece à criança e ao adolescente como ser sujeito de direito. Em seus dispositivos, eleva a criança como credoras de vários direitos devendo as legislações adotadas levar em conta os melhores interesses da criança. Foram abrangidos, além das demais normas e diretrizes, dez princípios específicos da tutela das crianças, sendo este um dos documentos mais relevantes historicamente ao tratar a infância, independente da origem da criança, como sujeito coletivo de direitos.

Outro documento de destaque é a Convenção Americana de Direitos Humanos - Pacto de São José da Costa Rica (1969) - ratificado pelo Brasil em 25/09/1992, e que teve por fim consolidar dentro do quadro das instituições democráticas um sistema de liberdade pessoal e de justiça social baseado, precipuamente, nos direitos humanos essenciais. Por ser o Brasil signatário desta Convenção, é digno de nota transcrever o artigo 19 que versa, especificamente, sobre os direitos da criança: "Toda criança terá direito às medidas de proteção que a sua condição de menor requer, por parte da sua família, da sociedade e do Estado.". Pode-se afirmar do texto legal que ficou nítida a parte da função protetiva da infância respeitando-se a sua condição de pessoa em desenvolvimento além de atribuir uma forma de responsabilidade solidária na salvaguarda dos direitos e garantias atribuídas ao núcleo familiar, à sociedade e ao ente estatal.

Já Regras Mínimas das Nações Unidas para administração da Justiça da Infância e da Juventude - Regras de Beijing ou Regras de Pequim (1985) - realizadas em Milão em 1985, visam promover o bem -estar da criança e do adolescente e de sua família, bem como tem como traço diferenciador no cenário

normativo internacional o reconhecimento da Justiça da Infância e da Juventude como parte integrante do desenvolvimento de cada país. Assim sendo, esse documento faz referência literal a aplicação da justiça para crianças e adolescentes quando cometerem "ilícitos penais" ao prever várias garantias de julgamento justo, imparcial e conduzido por um Juízo especializado.

Vale mencionar a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada em 1989 e vigente em 1990, que também é conhecida como Convenção de Nova York. Tal convenção enaltece o tratamento com humanidade às crianças, além da necessidade imperiosa de se respeitar a dignidade da pessoa humana nas condições biológicas de toda criança e adolescente (pessoa em desenvolvimento), ao mencionar princípios de tratamento apropriado, separação dos detentos adultos, do direito ao contato com a família e o direito a um adequado processo legal no caso de suposta ou reconhecidamente infração da lei. Trata também da proibição da tortura, pena de morte, prisão perpétua e prisão ilegal.

Em síntese, no plano normativo internacional e seu gradual avanço cronológico, cumpre trazer a ilação de Cunha ao versar:

> Assim, passo a passo, a comunidade internacional foi adotando documentos de abrangência heterogênea que visava ao cuidado especial à infância, reconhecendo-se, inicialmente, a sua vulnerabilidade, para, posteriormente, declará-la detentora de direitos e credora de políticas públicas direcionadas, que considerassem o fato de ser a criança uma pessoa, mas em desenvolvimento (ROSSATO; LÉPORE; CUNHA, 2012, p.58).

3.2. Constituição Federal de 1988

Em conformidade com os avanços legislativos internacionais, a Constituição de 1988, trouxe, precipuamente, em seu Capítulo VII, um novo olhar para o direito da criança e do adolescente, ao elencar duas regras basilares no seu artigo 227, a doutrina da proteção integral e o princípio do melhor interesse, senão vejamos:

> Art. 227. 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. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

Assim sendo, pela própria dicção do texto legal, muito mais do que combater a violação a que estão expostas crianças e adolescentes, a norma constitucional assegurou o mais amplo acesso aos direitos e garantias de prestação positiva ao elencar a responsabilidade solidária da família, comunidade, sociedade em geral e, acima de tudo, do Poder Público, o efetivo respeito a seus direitos além de coibir qualquer forma de opressão ou discriminação. Nesse mesmo entendimento vale transcrever:

> O art. 227 representa o metaprincípio da prioridade absoluta dos direitos da criança e do adolescente, tendo como destinatários da norma a família, a sociedade e o Estado. Pretende, pois, que, a família se responsabilize pela manutenção da integridade física e psíquica, a sociedade pela convivência coletiva harmônica, e o Estado pelo constante incentivo à criação de políticas públicas (ROSSATO, Luciano Alves; LÉPORE, Paulo Eduardo; CUNHA, Rogério Sanches, 2012, p. 78).

Outra parte constitucional relevante diz respeito a tutela da infância como um direito social expresso no art. 6º do texto constitucional, que, embora não trate apenas da tutela de crianças e adolescentes, já demonstra a preocupação do Estado em realizar prestações positivas na salvaguarda da infância e juventude conforme abaixo:

> Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. ((BRASIL, 1988, grifo nosso)

Esse mesmo entendimento normativo-tutelar aplicável aos indivíduos em peculiar situação de desenvolvimento da personalidade foi observado em seu art. 228, que trata da inimputabilidade penal ao versar: "São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeito às normas da legislação especial."

Com isso, em virtude de presunção legal, a Constituição Brasileira adotou o critério puramente biológico reconhecendo que os menores de dezoito anos não possuem a plena capacidade de entendimento e deverão se sujeitar as normativas presentes na legislação especial.

3.3. Estatuto da Criança e do Adolescente

Coroando a revolução constitucional, que colocou o Brasil como uma das nações mais avançadas na defesa dos interesses infantojuvenis, ao elencar crianças e adolescentes como titulares de direitos fundamentais, fica nítida a ruptura da Doutrina da Situação Irregular, de caráter assistencial e filantrópico, com gestão centralizada no Poder Judiciário e implanta-se a Doutrina da Proteção Integral, com caráter de política pública, sendo atribuído ao Estatuto da Criança e Adolescente, criado pela Lei 8.069/1990, a construção sistêmica da presente doutrina, respeitando a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Assim sendo, sobre o nascimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, Murilo José Digiàcomo versa que: "O Estatuto da Criança e do Adolescente, portanto, vem em resposta à nova orientação constitucional e à normativa internacional relativa à matéria, deixando claro, desde logo, seu objetivo fundamental: a proteção integral de crianças e adolescentes" (DIGIÁCOMO; DIGIÁCOMO, 2013, p.10).

Fato curioso a se destacar, num primeiro momento, refere-se a nomenclatura de Estatuto à legislação específica e não Código posto que se optou pela denominação de Estatuto em vez de Código porque aquele dá ideia de direitos, enquanto este tem sentido de punir. Assim sendo, trata-se de um verdadeiro microssistema que cuida de todo o arcabouço necessário para se efetivar o ditame constitucional da doutrina da proteção integral por meio de ampla tutela da área da infância e juventude.

Esse avanço legislativo foi um passo importante no direito brasileiro, tendo como um desafio a efetividade das normas, ou como bem preleciona Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade Maciel (2006):

> Implantar o sistema de garantias é o grande desafio dos operadores da área da infância e da juventude. Inicialmente, se faz necessário romper com o sistema anterior, não apenas no aspecto formal, como já fizeram a Constituição da República e a Lei 8.069/90, mas e principalmente no plano prático. Trata-se de uma tarefa árdua, pois exige, conhecer, entender e aplicar uma nova sistemática, completamente diferente da anterior, entranhada em uma sociedade há quase um século, mas o resultado, por certo, nos levará a uma sociedade mais justa, igualitária e digna (p.11).

Nesse sentido, a Lei 8.069/1990, apresenta duas propostas fundamentais: garantir que crianças e adolescentes passem a ser tratados como sujeitos de direitos e desenvolver uma nova política de atendimento à infância e à juventude com uma participação concreta da sociedade civil.

3.4. Resolução 119 CONANDA

Datada em 11 de dezembro de 2006, após a devida deliberação pelo CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, a presente Resolução é responsável não só por aprovar o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (art. 1º), mas também enaltecer a sua finalidade como política pública e social nos mais diversos campos da inclusão do adolescente em conflito com a lei.

Vale anotar que, na sua origem, este documento foi elaborado em conjunto pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República com o próprio Conanda, bem como diversas outras áreas de governos, representantes de entidades e especialistas na área.

Nesse sentido, o campo de abrangência do SINASE instituído pela Resolução inclui os sistemas: nacional, estaduais, distrital e municipais e não se limita tão só a execução da medida socioeducativa pois elenca, de forma ordenada, princípios, regras e critérios norteadores desde a apuração do ato infracional.

3.5 SINASE

Realizado o avanço histórico da criança e do adolescente, acompanhado dos documentos nacionais e internacionais mais relevantes, fazia-se necessária a existência de um texto normativo que traçasse, de forma mais detalhada e efetiva, os princípios, regras e objetivos trazidos, precipuamente, com respeito aos procedimentos para a execução das medidas socioeducativas.

Nesse contexto, desde 1998, foi iniciado um debate sobre a proposta de uma de lei de execução das medidas socioeducativas. Contudo, só por meio da sanção da Lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012, surge este documento normativo com o fim de aprimorar a percepção e os valores que a sociedade brasileira possui em relação à responsabilização e ao atendimento do adolescente em conflito com a lei. O propósito maior do SINASE, portanto, consiste não só em reforçar a autonomia do sistema aplicável à criança e ao adolescente, mas sim fortalecer todo o arcabouço legislativo existente e colmatar as lacunas deixadas tanto pela Constituição Federal quanto pelo próprio Estatuto da Criança e do Adolescente ao determinar diretrizes claras e específicas para a execução das medidas socioeducativas por parte das instituições e pelos profissionais que atuam nessa área.

Para corroborar este entendimento, Mário Luiz Ramidoff, trata da finalidade do SINASE que: “tem por fim ordenar cada uma das atribuições legais que se destinem a efetivação das determinações judiciais relativas à responsabilização diferenciada do adolescente a quem se atribua a prática de ação conflitante com a lei” (RAMIDOFF, 2012, p. 13).

Com isso, evita-se interpretações equivocadas de artigos presentes no Estatuto, sendo sua organização dividida em três títulos, a saber: a) o título I versa sobre a criação, organização, estruturação e funcionamento além de manutenção orçamentária nos vários níveis de governo. Já o Título II, por sua vez, refere-se à regulamentação das atividades, diretrizes ao passo que o derradeiro título III trata das disposições finais e transitórias.

Consultando a boa doutrina e, com o devido esclarecimento, preleciona Guilherme de Souza Nucci (2014):

> A Lei 12.594/2012 não chegou ao ponto de estabelecer um Direito de Execução Socioeducativa, mas atingiu o patamar de regrar, à parte do Estatuto da Criança e do Adolescente, o sistema de execução da medida socioeducativa, além de fixar

> vários princípios e regras para tanto. Do mesmo modo, manteve os mesmos princípios constitucionais voltados à criança e ao adolescente (p. 780).

3.6. Código de normas

Vale anotar que o art. 71, inc. I, do SINASE, delegou as entidades de atendimento socioeducativo tipificar as medidas disciplinares, sendo que o Estado do Paraná assim o fez por meio da Resolução nº 44/2016 – GS/SEJU. Trata do Código de Normas e Procedimentos das Unidades de Atendimento Socioeducativo do Estado do Paraná, de natureza instrutiva/explicativa, tem por fim não só padronizar e balizar a execução das medidas socioeducativas dentro do âmbito de atuação do Estado, mas sim garantir a proteção integral dos direitos dos adolescentes por meio de um conjunto articulado não só das ações governamentais e não governamentais.

Com isso, além de repisar o sistema de garantias presentes às crianças e adolescentes, o Código de Normas no Estado do Paraná, disciplina pontos importantes de atuação dos servidores, trata dos direitos, deveres e estímulos dos adolescentes em conflito com a Lei, pontuando todos os processos e etapas no espaço socioeducativo. Regulamenta todas as fases da execução da medida socioeducativa, que vão desde a recepção do adolescente até o efetivo processo da sua desinternação, pormenorizando as cautelas administrativas e judiciais na efetivação da rotina socioeducativa.

Ponto de destaque do Regimento refere-se também ao regulamento disciplinar, que esclarece todo o processo de apuração das faltas disciplinares cometidas, repisando nas garantias processuais como contraditório, ampla defesa e legalidade.

Além disso, o Regimento aborda várias questões dignas de nota, a saber: procedimentos de segurança, de caráter preventivo, além da importância dos registros diários das ocorrências praticadas e das orientações para com os visitantes e da própria equipe interdisciplinar dos Centros e Casas de Semiliberdade, bem como das políticas sociais pertinentes a infância e a juventude.

Vale anotar que todo o conteúdo axiológico e formal do Regimento deve estar sempre em consonância com os preceitos já elencados nas demais normativas legais.

4. Princípios orientadores das medidas socioeducativa

De maneira adequada, a legislação especial foi clara ao enumerar nos nove incisos do art. 35, da Lei do SINASE, um rol de princípios que devem nortear a execução da medida socioeducativa. Para uma melhor compreensão, embora se reconheça que o texto de lei é autoexplicativo, passemos a analisar cada inciso do artigo 35, em forma separada:

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

O que se pretende, neste inciso, é proibir que o tratamento concedido ao adolescente em conflito com a lei seja mais prejudicial do que aquele conferido pelo Código Penal ao adulto, ou seja, veda-se aplicação de sanções e tratamentos mais severos pela própria condição da pessoa em desenvolvimento.

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

Nessa parte, deve-se ter em mente que a aplicação da medida socioeducativa privativa de liberdade deve ser sempre a última opção (ultima racio). Além disso, ganha-se grande força a autocomposição de conflitos durante a execução da medida socioeducativa ao atribuir aos interessados na situação conflitante a possibilidade de uma forma pacífica na composição do litígio, seja pela via negocial seja pela reparação do dano causado.

III – Prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas e, sempre que possível, atendam às necessidades das vítimas;

Observa-se, nesse ponto, nítido caráter de valorização do diálogo como forte espaço de inclusão da vítima no processo de justiça consensual saindo da esfera de justiça retributiva tão marcante no sistema penal. Neste aspecto, o Estado do Paraná, atento a esse novo olhar de composição de conflitos, revisa, no ano de 2018, o Caderno de Socioeducação intitulado: "Justiça restaurativa e a socioeducação" - o qual teve grande relevância prática nesse olhar para o futuro por meio de um processo dialógico e inclusivo.

Vale notar que nem todos os casos serão passíveis de aplicação da justiça restaurativa, mas se deve sempre fomentar a sua aplicação nas mais variadas formas, pois como versa Howard Zehr (208, p.191): "A justiça precisa ser vivida e não simplesmente realizada por outros e notificada a nós."

IV – proporcionalidade em relação à ofensa cometida;

Nesse ponto, cabe ao Juiz da execução se valer da justa proporção, de forma equilibrada e coerente entre o ato infracional praticado e a execução da medida socioeducativa, relembrando os preceitos já enumerados com os incisos I e II.

V – brevidade da medida em resposta ao ato cometido, em especial o respeito ao que dispõe o art. 122 da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);

Outro subprincípio da proteção integral. Nesse ponto, Mário Luiz Ramidoff explica que a brevidade "deve sempre orientar a intervenção estatal sociopedagógica para que não se prolongue no tempo, que não seja suficientemente necessário para a inclusão social do adolescente em conflito com a lei, proporcionando-lhe acessos diferenciados para sua emancipação subjetiva" (RAMIDOFF, 2012, p.81).

VI – individualização, considerando-se a idade, capacidades e circunstâncias pessoais do adolescente;

Na abordagem socioeducativa, as condições existenciais do socioeducando devem ser sopesadas em todo o processo socioeducativo, assim sendo, é de suma importância o papel da equipe multidisciplinar em não só apontar as características do socioeducando, mas sim, em fomentar habilidades e aptidões necessárias para a sua integração social, respeitando sempre sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

VII – mínima intervenção, restrita ao necessário para a realização dos objetivos da medida;

Para este propósito, o processo sociopedagógico deverá ser atendido na sua integralidade, ou seja, não limitar a visão do socioeducando com a lesividade do ato infracional atribuído. Para tanto, deve-se buscar um alto índice de autonomia e reflexão do adolescente dentro do espaço socioeducativo com o fim de integração social preconizado pela legislação.

VIII – não discriminação do adolescente, notadamente em razão de etnia, gênero, nacionalidade, classe social, orientação religiosa, política ou sexual, ou associação ou pertencimento a qualquer minoria ou status;

Pelas mais diversas condições, o verdadeiro alcance da não discriminação reside no princípio da igualdade de todos perante a lei visto que, ao proibir qualquer prática discriminatória tal inciso implica em duas premissas. Num primeiro momento, garantir a todos os adolescentes em conflito com a lei, na sua individualidade, o respeito aos seus atributos, qualificações e orientações, além de responsabilizar àqueles que vierem a praticar quaisquer atos de conteúdo discriminatório.

IX – fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários no processo socioeducativo.

Como a finalidade precípua da execução da medida socioeducativa é fornecer condições de integração social nada mais coerente que o legislador reconhecer a importância do convívio familiar e comunitário. Nesse sentido, Nucci (2014) preleciona:

> Não se trata de um princípio, mas de regra imposta pelo ECA, ora repetida nesta Lei. O objetivo maior do Estado e da sociedade em geral, garantindo o bem-estar de crianças e adolescentes, é mantê-los integrados em suas famílias e comunidades. Com isso, apresentarão rendimento educacional positivo em vários ângulos. O princípio da proteção integral cuida disso. Reitera-se em execução da medida socioeducativa a mesma proposta (p. 813).

Vale anotar, por fim, que este rol de princípios e garantias não é exaustivo, ou seja, todo o sistema principiológico já traçado nas demais legislações aplicáveis e no próprio SINASE, devem ser respeitados e aplicados na execução da medida socioeducativa, como um conjunto harmônico na tutela dos direitos e garantias fundamentais do socioeducando.

5. Objetivos das medidas socioeducativas

Nesse tópico, com o advento do SINASE, o legislador inovou ao trazer de forma expressa os objetivos principais dentro das medidas socioeducativas, sendo eles:

I – a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação;

Pela própria condição de pessoa em desenvolvimento, a busca pela responsabilização, neste inciso, analisada de forma unilateral, pode ser interpretada como uma visão punitiva acerca da medida socioeducativa, contudo, como já exposto neste caderno, a disciplina preconizada por Makarenko é de fundamental importância para o desenvolvimento do homem. Neste aspecto, a responsabilização precisa ser trabalhada sob o viés educativo, com intencionalidades, objetivando produzir alterações na forma de se relacionar consigo e com a coletividade. Já na segunda parte, a qual incentiva a reparação do dano, é oriunda das novas propostas da justiça restaurativa e da autocomposição dos conflitos, com o viés da pacificação social como meio de compor o conflito.

II – a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; e

Em consonância com o próprio princípio da individualização, tem-se por fim integrar o socioeducando ao meio social, na efetivação de metas e abordagens eficazes com o consequente comprometimento não só do adolescente em conflito com a lei, mas da própria família e da sociedade ao serem inseridos no processo socioeducativo.

III – a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei.

Neste inciso, teve-se ter como base a gravidade do ato infracional praticado em conformidade com as motivações do Juiz da execução, sempre em respeito aos limites legais. Também se espera que o próprio adolescente consiga genuinamente desaprovar sua conduta infracional.

6. Orientação pedagógica na execução das medidas socioeducativas

As medidas socioeducativas têm como missão precípua não a punição pura e simplesmente, mas sim, principalmente, a proteção e educação do adolescente em conflito com a lei, bem como, o acesso pleno aos direitos sociais.

As medidas previstas nos art. 112 a 125 do Estatuto da Criança e do Adolescente não são penas e possuem o objetivo primordial de proteção, de modo afastar os adolescentes da conduta infracional e de uma situação de risco. Isso atende aos princípios da proteção integral e da prioridade absoluta (art. 227 da CF/88 e art. 3º e 4º do ECA).

Com a execução de tais medidas, o caráter não seria diferente, pois, ao contrário das penas no direito penal, as medidas socioeducativas não podem ter viés repressivo-punitivo, mas sim garantir e oportunizar direitos, uma educação para cidadania e que o adolescente possa construir um novo caminho benéfico para si, sua família e a sociedade.

Ou seja, as medidas socioeducativas têm caráter estritamente pedagógico, não podendo o adolescente cumprir medida socioeducativa, ou ter negada sua progressão meramente pela gravidade de seus atos infracionais ou por outros argumentos visando apenas a punição, ou como bem acentua Feitosa (2011, p.116) “critérios sustentados pela Doutrina Menorista e pelo ideário da higiene mental”.

Assim sendo, o socioeducando cumprindo efetivamente as metas estipuladas no Plano Individual de Atendimento (PIA) e evoluindo no cumprimento da medida socioeducativa poderá, mediante análise da equipe, realizar atividades externas, sem necessidade de autorização judicial (art. 121, §1º, ECA) e até mesmo progredir para medida em meio aberto sem uma estipulação de prazo mínimo ou analogias as cominações de penas do sistema penal, perfazendo assim o caráter pedagógico da medida socioeducativa.

Podemos ver claramente o desejo do legislador em demonstrar tal orientação pedagógica que deve gozar a medida socioeducativa, bem como a separar do viés punitivo pelo art. 123, Parágrafo único do Estatuto da Criança e do Adolescente:

> Art. 123.ECA – A internação deverá ser cumprida em entidade exclusiva para adolescentes, em local distinto daquele destinado ao abrigo, obedecida rigorosa separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração.
> Parágrafo único. Durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas (BRASIL, 1990).

Estas atividades pedagógicas, segundo Digiacomo (2013, pg. 168), constituem um dos principais diferenciais entre a execução das medidas socioeducativas e as penas cominadas aos imputáveis, sem a qual haverá a verdadeira violação “norma-princípio” da inimputabilidade preconizada pelo artigo 228 da Constituição Federal.

Vale ressaltar que estas atividades estarão relacionadas, nas palavras do professor Mário Luiz Ramidoff (2012), "à aprendizagem, à profissionalização, à cultura, enfim, de todas as medidas e práticas que possibilitem a inclusão social do adolescente", sendo que estas atividades devem contemplar as necessidades e anseios do adolescente e devidamente planejadas em estudo de caso e personificadas no Plano de Atendimento Individual (PIA).

Portanto, a execução das medidas socioeducativas deverá ter como norte uma ação pedagógica e não repressivo-punitiva aos socioeducandos de forma a amoldar-se as necessidades de cada adolescente, compreendendo suas capacidades e limitações conforme vermos a seguir.

7. Capacidade de cumprimento das medidas socioeducativas

Para efetividade do cumprimento da medida socioeducativa, bem como para que não venha à tona o caráter repressivo-punitivo e tomar lugar à proteção integral, o adolescente deverá ter a real capacidade de cumprimento de metas estipuladas em seu Plano Individual de Atendimento.

Esta capacidade veio expressa no Estatuto da Criança e do Adolescente como um princípio implícito no artigo 121 quanto ao "respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento", repedido de forma principiológica, mais uma vez, pela Lei Federal 12.594/2012 – SINASE em seu artigo 35, VI, - "individualização, considerando-se a idade, capacidade e circunstâncias pessoais do adolescente. Ou seja, a capacidade de cumprimento da medida socioeducativa deve ser utilizada com princípio norteador para este cumprimento, sendo que os profissionais devem programar e planejar as atividades a serem desenvolvidas observando a individualidades, capacidades e gostos de cada indivíduo.

Este princípio também está exposto na Resolução 44/2016 – Código de Normas e procedimentos das Unidades de Atendimento Socioeducativo do estado do Paraná, em seu art. 3, IX - "respeito à capacidade do adolescente em cumprir a medida socioeducativa", afirmando ser um princípio e diretriz do atendimento socioeducativo no Estado.

Quando o adolescente demonstrar que não tem capacidade de cumprimento da medida socioeducativa, haja vista moléstia grave, nos termos do art. 46, VI do SINASE, deverá ter sua medida extinta. Em outros casos observados pela equipe em estudo de caso, estes deverão ser levados por meio de relatório técnico ao judiciário, suscitando os motivos que ensejam a incapacidade do cumprimento da medida.

8. Garantia na execução das medidas socioeducativas

Como já demonstrado, todo o sistema de execução de medida socioeducativa - sendo ele jurídico, pedagógico, teórico e metodológico - está embasado nos princípios que norteiam a socioeducação. Não é diferente com as garantias dadas aos adolescentes quando em cumprimento das medidas socioeducativas.

Como também já vimos, as medidas não devem ter um viés repressivo-punitivo, sendo que a restrição de liberdade do adolescente imposta pelo Estado, no caso das medidas de semiliberdade e internação, tem o caráter educativo e pedagógico. Ou seja, apesar de restrita de sua liberdade, o adolescente deverá gozar dos demais direitos, garantias e oportunidades que teria em uma vida comunitária, sendo dentro da unidade ou utilizando-se da rede de atendimento municipal, estadual e federal, dentro da limitação imposta pela lei e judiciário.

As garantias dadas aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em nossas unidades estão claramente expostas no ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Federal 8.096/920 (Art. 124 e 125), SINASE – Lei Federal 12.594/2012 (Capitulo III – Arts. 49 – 41) e Código de Normas e Procedimentos das Unidades de Atendimento Socioeducativo do Estado do Paraná - Resolução 44/2016 – SEJU (Arts. 15 e 16), além daquelas trazidas nos regimentos internos de cada unidade, as quais não as citaremos em particular, haja vista a clarividência de suas literalidades, todavia são de extrema importância para garantirmos uma socioeducação humanitária visada a transformação e emancipação dos nossos socioeducandos.

Acentuamos ainda que o rol apresentado por estas leis é meramente exemplificativo, sendo que o adolescente que está privado de sua liberdade não deve ser despojado dos seus demais direitos intrínsecos a condição humana, pois "perde-se, por algum tempo, a liberdade, mas jamais a condição de ser humano e, com isso, a sua ínsita dignidade" (NUCCI, 2014, p.434).

9. Considerações finais

De tudo que foi exposto, há que se consignar todo o avanço legislativo aplicável à criança e ao adolescente. De forma a acompanhar gradualmente os avanços sociais, toda base legislativa deve-se adequar às conquistas sociais, como foi demonstrado no resgate histórico das normativas aplicáveis à infância e juventude, ou seja, saindo do campo do esquecimento normativo para um quadro legislativo com direitos e garantias específicas em respeito à sua condição peculiar em desenvolvimento.

Ainda que de forma paulatina, no plano normativo internacional, foram abordadas as mais variadas legislações responsáveis pela evolução no tratamento da infância e da juventude, o que culminaram, em nosso país, na transição da situação irregular para a doutrina da proteção integral elencadas, precipuamente, na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Este sistema, por ter cunho eminentemente prático e ser a legislação específica mais recente na execução da medida socioeducativa, mereceu maior abordagem com ênfase para os seus princípios, objetivos e finalidades sem esquecer, entretanto, do viés pedagógico e da capacidade de cada adolescente (individualidade) em cumprir a medida socioeducativa.

Por derradeiro, é salutar reconhecer que o todo o sistema normativo aplicável na execução das medidas socioeducativas deve ser dotado de efetividade por todas as partes envolvidas no processo socioeducativo. Assim sendo, de forma integrada e uníssona, a família, a sociedade e o Estado poderão salvaguardar todas as diretrizes normativas envolvendo a criança e o adolescente.

Referências Bibliográficas

BERLOFF, M.. **Modelo de la Proteción Integral de los derechos Del niño y la situación irregular: um modelo para armar y outro para desarmarda.** In Justicia Y Derechos del Niño. Santiago de Chile: UNICEF. 1999.

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

DIGIÁCOMO, M. J.; DIGIÁCOMO, I. de Amorim. **Estatuto da criança e do adolescente; anotado e interpretado.** Curitiba, SEDS, 2013.

FEITOSA, J. B.. **A Internação do Adolescente em Conflito com a Lei como "Única Alternativa": reedição do ideário higienista.** Maringá – 2011.

KOERNER J., R. et all. Adolescentes Privados de Liberdade: **A Normativa Nacional e Internacional e Reflexões Acerca da Responsabilidade Penal.** 2ª Edição. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

MACIEL, K. R. F. L. A. (Coord.). **Curso de Direito da Criança e do Adolescente: aspectos teóricos e práticos.** Rio de janeiro, Lumen Juris, 2006.

Martha T. M., apud SARAIVA, J. B. C.. **Adolescente em conflito com a lei: da indiferença à proteção integral: uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.
NUCCI, G. de S.. **Estatuto da Criança e do Adolescente comentado: em busca da Constituição Federal das crianças e dos adolescentes.** Rio de Janeiro, Forense, 2014.

RAMIDOFF, M. L. SINASE – **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Comentários à Lei n.12.594 de 18 de janeiro de 2012.** São Paulo; Saraiva, 2012.

ROSSATO, L. A.; LÉPORE, P. E.; CUNHA, R. S.. **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado – Lei 8.069/1990.** 3ª Edição. São Paulo, Editora Malheiros, 2012.

SILVA, J. A. da. **Curso de Direito Constitucional Positivo.** 27ª Edição. São Paulo, Editora Malheiros, 2005.

SARAIVA, J. B. C.. **Adolescente em conflito com a lei: da indiferença à proteção integral: uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

ZEHR, H.. **Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça.** São Paulo. Palas Athena, 2008.

PARTE II

DIRETRIZES PARA O TRABALHO NA SOCIOEDUCAÇÃO



POLÍTICA EDUCACIONAL NA SOCIOEDUCAÇÃO

Andrea de Lima Kravetz[14]
Cristiane dos Santos Silva[15]
Fabio Luiz Maciel da Cunha[16]

1. O direito à educação

O Sistema de Atendimento Socioeducativo prevê, dentre outras prerrogativas, a formação escolar, profissional e cultural de adolescentes que cumprem medida socioeducativa. Desta forma, torna-se obrigatória a oferta escolar nas unidades socioeducativas, de forma a garantir o acesso dos adolescentes em privação e restrição de liberdade à educação básica.

A Lei 8.069, de 13 de Julho de 1990, que promulga o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ao tratar da aplicação das medidas socioeducativas, dispõe no art. 124 inciso XI, que ao adolescente privado de liberdade deve ser assegurado, entre outros direitos, receber escolarização e profissionalização.

> "Art. 124. São direitos do adolescente privado de liberdade, entre outros, os seguintes:
> XI – receber escolarização e profissionalização" (BRASIL, 1990, seção VII, capítulo IV).

O mesmo texto legal dispõe no art. 94, inciso X a obrigatoriedade da entidade responsável pelo programa de internação em propiciar escolarização e profissionalização.

> "Art. 94. As entidades que desenvolvem programas de internação têm as seguintes obrigações, entre outras:
> X – propiciar escolarização e profissionalização" (BRASIL, 1990, seção I, capítulo II)

A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente lançou um olhar de otimismo em relação às crianças e adolescentes de todo o Brasil em razão de passar a reconhecê-los como sujeitos de direito, instituindo no Brasil, uma nova ordem de atenção e atendimento.

A partir de então, foi necessário adequar as políticas públicas do Estado à nova legislação vigente, considerando que esse "novo" sujeito de direitos, passou a ter prioridade de atendimento. E, em se tratando de crianças e adolescentes que cumprem medida socioeducativa em regime de internação ou de semiliberdade, em que pese a formatação das instituições que tem o encargo de executar tais medidas, operando seu funcionamento sobre o reflexo histórico da disciplina, da ordem e da segurança, tornou-se imprescindível buscar ações pedagógicas objetivadas a atender integralmente o adolescente em regime de privação ou restrição de liberdade.

Além da previsão legal, instituída no Estatuto da Criança e Adolescente, o direito à educação está respaldado na Constituição Federal de 1988 e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE de 2012. A garantia deste direito consiste não apenas na formação educacional, como também na garantia de condições de acesso e permanência do adolescente privado de liberdade, na educação básica.

---

14 Chefe da Divisão de Formação Educacional e Profissional do Departamento de Atendimento Socioeducativo, vinculado à Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos. Professora da rede Estadual de Educação. Graduada em Letras pela Universidade Tuiuti do Paraná e possuí Especialização em Literatura, pela mesma Universidade.

15 Pedagoga do Centro de Socioeducação Campo Mourão, Unidade do Departamento de Atendimento Socioeducativo, vinculado à Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina e possui Especialização em Gestão Escolar, pelo Centro Universitário Internacional.

16 Pedagogo do Centro de Socioeducação Curitiba, Unidade do Departamento de Atendimento Socioeducativo, vinculado à Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná e possuí Especialização em Gestão de Centros de Socioeducação, pela mesma Universidade.

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, seção IV, capítulo III).
> Art. 8o Os Planos de Atendimento Socioeducativo deverão, obrigatoriamente, prever ações articuladas nas áreas de educação [...] (BRASIL, 2012, capítulo III).

Cabe ressaltar a importância da oferta da educação básica inserida em um contexto de privação de liberdade, já que por meio dela, faz-se possível o acesso dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa ao conjunto de conhecimentos científicos e culturais, que contribuem para seu progresso, além de auxiliar na permanência e continuidade de sua trajetória escolar.

2. Histórico sobre a oferta educacional

A oferta educacional para adolescentes em privação de liberdade iniciou uma estruturação formal no ano de 1993, com a publicação da Resolução nº 3780/93, que criou o Núcleo Avançado de Ensino Supletivo para o atendimento das séries iniciais do Ensino Fundamental, especificamente para o Educandário São Francisco. A Resolução 762/96 autorizou o atendimento das séries finais do Ensino Fundamental e, a partir do ano de 1997, as Secretarias de Estado e Órgãos responsáveis pelas unidades socioeducativas formalizaram termo de convênio, com o objetivo de ofertar a educação básica nas unidades, porém até o ano de 2004 não havia garantia de isonomia e de aplicação de uma proposta que, minimamente garantisse a oferta educacional em todas as unidades socioeducativas do Estado, de acordo com preceitos pedagógicos que prezassem pela integralidade da formação educacional dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa.

A partir do ano de 2004, por ocasião das discussões para a implementação de um programa educacional específico para a socioeducação, foram publicados editais próprios de seleção interna para profissionais da SEED que intencionavam atuar nos Centros de Socioeducação. Os Editais foram regulamentados inicialmente pela Resolução Conjunta nº 002/2004 – SETP/SEJU, propiciando maior transparência, considerando que muitos profissionais passaram a ter interesse em atuar na oferta da educação básica para privados de liberdade.

Após este processo de estruturação da organização educacional, a educação básica se concretizou nas unidades de internação e internação provisória do Estado do Paraná, a partir do ano de 2005, com a implementação do Programa de Educação na Socioeducação (PROEDUSE).

O PROEDUSE foi instituído por meio da Resolução nº 1417/2005 – SEED e, como objetivo primordial preza pela garantia da oferta da educação básica, ensino fundamental – séries iniciais e finais e ensino médio para adolescentes que cumprem medida socioeducativa, além de inseri-los na modalidade de ensino mais adequada após o término ou progressão da medida. A partir da implementação do Programa nos centros de socioeducação do Estado, foi instituída parceria formal entre a Secretaria de Estado da Educação e Secretaria à qual está vinculada à socioeducação do Estado, visando a garantia do direito à educação de forma efetiva e integral.

O Programa em seu formato inicial instituiu a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, passou a ser considerada uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio. O Programa instituiu a EJA - semipresencial para a oferta da educação básica nas séries iniciais e finais do ensino fundamental e para a oferta do ensino médio, com previsão de momentos presencias (coletivos), correspondendo a 70% da organização da oferta, acompanhados pelos professores e momentos de estudo, correspondendo a 30% da organização da oferta, acompanhados pelos educadores sociais, além de prever

em sua organização, proposta de complementação curricular composta por oficinas de educação física, literatura e língua portuguesa, matemática, ciências, educação artística e língua estrangeira moderna.

> "A Matriz Curricular do Ensino Fundamental e Ensino Médio utilizada no Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas é a soma das atividades de escolarização com propostas de complementação curricular. A escolarização se dá com a mesma proposta dos CEEBJAS semipresenciais uma vez que os adolescentes em conflito com a lei estarão matriculados nesses estabelecimentos de ensino, próximos das Unidades Socioeducativas onde estão privados de liberdade. As propostas de complementação curricular ocorrerão em tempo e turno diverso das atividades escolares, a serem estabelecidas em cada uma das Unidades." (PARANÁ, 2005).

O PROEDUSE, ao longo dos anos de oferta sofreu adequações em virtude das alterações das legislações vigentes e termos de parcerias formalizados entre as Secretaria de Estado da Educação, responsável pela oferta da Educação Básica no Estado e pela Secretaria responsável pelo Sistema de Atendimento Socioeducativo, porém o programa, em desenvolvimento até a atualidade, através das ações pedagógicas descentralizadas especiais - APEDs, vinculadas a uma instituição de ensino da rede estadual de educação, se configurou como um instrumento de garantia de direto à educação formal e se caracterizou como elemento essencial no conjunto de ações propostas e desenvolvidas nas unidades socioeducativas.

3. A oferta atual da educação básica

A implementação da modalidade de ensino da EJA nas unidades socioeducativas do Estado do Paraná, por meio do PROEDUSE se demonstrou a mais adequada pelo fato de que ela atende às necessidades e aos diversos perfis dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa no que diz respeito à faixa etária, nível de escolarização, situação social, econômica e cultural. Além disso, outro diferencial encontra-se, principalmente, em permitir um tempo diferenciado de formação, que respeita os conhecimentos adquiridos pelos adolescentes ao longo de sua trajetória.

Cabe ressalta que a educação de jovens e adultos é entendida como uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio possui especificidade própria e, justamente por isso, as orientações para fins de organização curricular das instituições de ensino que ofertam esta modalidade, estão reunidas em um documento diferenciado: as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos. O documento é fruto dos esforços de todas as partes envolvidas com essa modalidade educacional e constitui-se como um referencial no que se refere à educação destinada ao público de jovens e adultos, sendo, além de uma orientação para a organização dos cursos e dos exames supletivos, uma ferramenta que legitima e auxilia a efetivação da prática pedagógica.

É essencial destacar que as ações pedagógicas postas em prática na EJA pautam-se na compreensão de que o perfil educacional do público por ela atendido, na maioria das vezes é permeado por fatores como a inserção prematura no mercado de trabalho, evasão ou repetência escolar, elementos que revelam uma trajetória educacional fragmentada e que devem ser observados para o desenvolvimento de um currículo escolar que propicie a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades, habilidades, competências e valores necessários para a ampliação de sua participação em sociedade, por meio da inclusão social e do exercício da cidadania, propiciando a esses sujeitos um maior controle sobre suas perspectivas de vida.

Para que seja possível a conclusão dos estudos nas diferentes etapas de ensino, cada instituição de ensino que oferta educação de jovens e adultos elabora cronograma de oferta, de acordo com a carga horária estabelecida na legislação vigente para os níveis do ensino fundamental e médio. Os conteúdos básicos são desenvolvidos ao longo da carga horária total estabelecida para cada disciplina, conforme a matriz curricular, com oferta diária de 04 (quatro) horas/aula ou de 05 (cinco) horas/aula por turno, com avaliação presencial ao longo do processo ensino-aprendizagem. Os conteúdos escolares se organizam por área de conhecimento para a oferta do ensino fundamental – Fase I e por disciplinas para a oferta do ensino fundamental – Fase II e ensino médio, seguindo o que determina as matrizes curriculares e em concordância com as Diretrizes Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos.

A proposta da EJA proporciona a recuperação de estudos o que possibilita a reorientação dos conteúdos. Esse processo acontece concomitantemente ao processo de ensino-aprendizagem, considerando a apropriação dos conhecimentos básicos e sendo considerado como direito de todos os adolescentes, independentemente do nível de apropriação dos mesmos. Além do processo de recuperação de estudos, os adolescentes oriundos de organizações de ensino por série, período, etapa, semestre ou bloco já concluídos, têm a possibilidade de requerer na ocasião da matrícula da disciplina, o aproveitamento de estudos, mediante apresentação de comprovante de conclusão. No que se refere à perspectiva de valorização dos conhecimentos adquiridos pelos adolescentes, existe a possibilidade de classificação ou reclassificação, que permitem o posicionamento dos adolescentes, para matrícula na disciplina, de acordo com a experiência educacional dos educandos, em 25%, 50%, 75% ou 100%, da carga horária total de cada disciplina do ensino fundamental – Fase II e, no ensino médio, em 25%, 50%, 75% , da carga horária total de cada disciplina.

A oferta da educação básica nas unidades socioeducativas é acompanhada de modo cooperado pela Secretaria de Estado da Educação – SEED e a Secretaria da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos – SEJU, bem como pelas instituições de ensino que ofertam a EJA na rede pública estadual de ensino, as quais devem atuar para a inserção de ações voltadas ao atendimento escolar, para a garantia da oferta de todas as etapas da educação básica e implementação de ações de incentivo à permanência desses adolescentes no sistema escolar.

4. A educação básica nas unidades socioeducativas de internação e internação provisória: parâmetros gerais

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, é atribuição das instituições que desenvolvem programas de internação e internação provisória propiciarem a escolarização, sendo a educação um direito fundamental do ser humano, devendo ter como objetivo a pessoa, respeitando suas características físicas, intelectuais e sociais (ECA, art. 94, inciso X). Desta maneira, ao ingressarem na instituição, os adolescentes recebem o atendimento pedagógico com o objetivo, entre outros, de levantamento do histórico escolar e de aprendizagem para que posteriormente sejam encaminhados à escolarização.

Significativo número de adolescentes que ingressa nos Centros de Socioeducação, para o cumprimento de medida socioeducativa, possui uma realidade de evasão e/ou abandono escolar[17]. Esta situação pode ser observada nos diálogos realizados com os adolescentes e confirmada através do histórico escolar. Desta maneira, as medidas de internação e internação provisória tornam-se oportunidade de reinserção escolar, que deve ser aproveitada para o desenvolvimento dos adolescentes.

17 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep, no qual Filho e Araújo (2017) destaca que: "abandono" significa a situação em que o aluno desliga-se da escola, mas retorna no ano seguinte, enquanto na "evasão" o aluno sai da escola e não retorna mais para o sistema escolar.

No âmbito da organização da escola nos Centros de Socioeducação, os conteúdos curriculares são desenvolvidos ao longo da carga horária para cada disciplina, conforme a matriz curricular, com avaliação presencial no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, mediante ações didático-pedagógicas, organizadas de forma individual. Os adolescentes são atendidos nas respectivas disciplinas em que estejam matriculados, por professores das diferentes áreas que compõem o currículo. O professor atende os grupos conforme calendário escolar e cronograma de oferta, visando desenvolver um trabalho de produção e reconstrução do conhecimento de maneira contínua e crítica a partir das ações planejadas de acordo com o plano docente, projeto político pedagógico, diretrizes curriculares estaduais das diferentes áreas de conhecimento e diretrizes curriculares estaduais da educação de jovens e adultos.

Para a prática pedagógica, são adotados os materiais didáticos indicados pelo Departamento da Educação Básica (DEB/CEJA), da Secretaria do Estado da Educação do Paraná e os mesmos materiais didáticos utilizados na instituição de ensino a qual a APED Especial está vinculada. Os professores enriquecem suas aulas com outros materiais que visem levar os adolescentes à reflexão crítica da sociedade, bem como sobre os diversos temas relacionados à sua problemática de vida e que estimulem a participação comunitária.

O PROEDUSE, implementado em 2005, pressupõe que a prática educativa desenvolvida responda os seguintes desafios: a universalização dos direitos de escolaridade aos jovens e adultos; a inclusão da educação de jovens e adultos como modalidade da educação básica e o estabelecimento de metodologias próprias à modalidade da educação de jovens e adultos. A escolarização deve permitir a avaliação do estágio em que o adolescente se encontra, o aproveitamento das atividades, a garantia de continuidade e conclusão dos níveis de ensino, dando condições aos adolescentes de prosseguirem seus estudos.

A proposta metodológica das práticas pedagógicas da EJA considera os eixos articuladores propostos nas diretrizes curriculares estaduais: cultura, trabalho e tempo, os quais estão inter-relacionados, visando a apropriação do conhecimento que não se restringe à transmissão/assimilação de fatos, conceitos, ideias, princípios, informações, entre outros, mas sim objetiva a aquisição cognitiva e está intrinsecamente ligado à abordagem dos conteúdos curriculares propostos para a educação básica. A metodologia em todos os níveis de estudo é dialógica, reflexiva e crítica, voltada para questões sociais, culturais, políticas, dentre outras, compreendendo o educando como sujeito que participa e interfere na construção histórica da sociedade em que vive.

Quanto à inserção no programa, a matrícula pode ser efetivada a qualquer época do ano. No ato da matrícula é realizado o aproveitamento de estudos, mediante documento comprobatório, conforme legislação vigente. No caso específico dos CENSES, o planejamento das matrículas dos adolescentes é realizado em conjunto pela coordenação pedagógica do PROEDUSE e pedagogo da unidade, considerando a ofertas das disciplinas nas unidades e necessidades dos alunos. Para os adolescentes privados de liberdade a proposta pedagógica da educação de jovens e adultos prevê matrícula por disciplina e, esta poderá ser efetivada em até 4 (quatro) disciplinas concomitantemente. Nas unidades de internação os encaminhamentos escolares fazem parte do plano individual de atendimento[18].

Considerando que as unidades recebem adolescentes com idades entre 12 e 18 anos, podendo estes permanecer até os 21 anos e todos necessitarem dar continuidade ao processo de escolarização, a matrícula na EJA é realizada em caráter de exceção para aqueles que se encontram fora da faixa etária exigida para a matrícula na EJA. A Instrução 014/2012 – SUED/SEED respalda a matrícula de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, com idade inferior a permitida na regulamentação.

18 Plano Individual de Atendimento – PIA: Instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente (BRASIL,2012 art. 52.)

A avaliação na educação de jovens e adultos é compreendida como uma prática que alimenta e orienta a intervenção pedagógica e deve estar comprometida com a construção e socialização do conhecimento. Tem a finalidade de acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos adolescentes, diagnosticar os resultados, bem como, estimular a autonomia do adolescente em função dos conteúdos expressos na proposta pedagógica durante o processo de ensino aprendizagem, de forma diagnóstica, contínua e sistemática. São utilizadas técnicas e instrumentos diversificados e significativos tais como: provas escritas, trabalhos práticos, debates, seminários, experiências e pesquisas, participação em trabalhos coletivos e/ou individuais e atividades complementares propostas pelo professor, que possam elevar o grau de aprendizado dos adolescentes e avaliar os conteúdos desenvolvidos.

A oferta da recuperação nas unidades de internação ocorre simultaneamente ao processo ensino aprendizagem, considerando a apropriação dos conhecimentos básicos, compreendido como direito de todos os adolescentes, independentemente do nível de apropriação dos mesmos. A recuperação é individualizada, organizada com atividades significativas, por meio de exposição dialogada dos conteúdos e de novos instrumentos de avaliação, considerando o contido no regimento escolar e projeto político pedagógico da instituição de ensino de vínculo.

A classificação, comum às unidades de internação e internação provisória é o procedimento que as instituições de ensino adotam para avaliar e posicionar o adolescente, no nível compatível ao seu grau de desenvolvimento e experiência, adquiridos por meios formais ou informais, de acordo com o previsto no Art. 22, da Deliberação 09/01- CEE/PR. Já a reclassificação é o procedimento pelo qual a instituição de ensino avalia os conteúdos apropriados pelo adolescente matriculado, após frequência de, no mínimo, 25% do total da carga horária definida para cada disciplina, possibilitando o avanço e posicionamento em um percentual de carga horária necessário para a conclusão da disciplina.

A organização curricular e metodológica implementada nas unidades socioeducativas deve considerar o perfil destes adolescentes, sua realidade e o contexto em que estão inseridos. Desse modo, os projetos pedagógicos devem ser implementados considerando as aprendizagens evidenciadas por esses adolescentes, bem como os conteúdos curriculares e objetivos constantes no Programa de escolarização.

Os adolescentes em privação de liberdade das unidades de internação participam de exames de certificação específicos tais como: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e outros ofertados pela SEED.

A oferta de atividades educacionais significativas aos adolescentes implica a necessidade de construção de um processo pedagógico que leve em conta o tempo de permanência não apenas na dimensão quantitativa, representado pelo número de dias e horas da internação, mas também na dimensão qualitativa, representado pela qualidade das experiências, relações e interações vividas.

Especificamente nas unidades de internação provisória, os adolescentes que estão matriculados no ensino regular, no ato da apreensão, têm garantia para o desenvolvimento de atividades enviadas pela escola de origem e manutenção de sua matrícula sob orientação dos profissionais do PROEDUSE das diversas disciplinas que compõem a matriz curricular, sem prejuízo para continuidade dos estudos, enquanto aguardam decisão judicial.

Nestas Unidades, também são ofertadas atividades de enriquecimento curricular, cujos temas e ações são desenvolvidos através de projetos especiais a partir do início de cada ano letivo. Estes projetos compreendem uma multiplicidade de atividades – esportes de quadra, jogos de salão, modalidades de atividades corporais, artes plásticas, ensaios de canto coral e celebrações de datas comemorativas e/ou

cívicas que são planejadas no sentido de estimular a participação e criatividade, através da valorização de todas as tentativas de expressão e comunicação, respeitando-se a diversidade de talentos, interesses, habilidades, ritmos pessoais e grupais.

No que se refere a avaliação institucional, as diretrizes curriculares estaduais de EJA institui que "(...) o processo avaliativo é parte integrante da práxis pedagógica e deve estar voltado para atender as necessidades dos adolescentes, considerando seu perfil e a função social da EJA, isto é, o seu papel na formação da cidadania e na construção da autonomia." (SEED, 2005, p.44). A avaliação institucional da Proposta Pedagógica deve possibilitar a reflexão permanente sobre a prática pedagógica e administrativa, visando a qualidade do ensino. Assim, conforme a proposta do PROEDUSE, o plano de avaliação institucional do programa deve ser realizado durante o ano letivo, sendo analisados o sistema de orientação docente, a infraestrutura da unidade, metodologia, resultados do programa e atuação da equipe pedagógica e administrativa.

As capacitações oferecidas aos profissionais do PROEDUSE são ofertadas pela SEED conforme calendário escolar e eventos específicos. Os profissionais também realizam capacitação à distância, por meio da Escola Nacional de Socioeducação – ENS – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, ofertada pela Secretaria de Diretos Humanos da Presidência da República, em parceria com o Governo do Estado do Paraná, e Escola de Gestão do Estado do Paraná, sendo a participação de iniciativa individual de cada servidor.

Quanto às reuniões pedagógicas, estas são previstas em calendário e realizadas na instituição de ensino a qual o CENSE está jurisdicionado. A direção e o pedagogo da unidade realizam reuniões com professores e coordenação pedagógica do PROEDUSE, conforme organização prévia. Os profissionais do PROEDUSE participam também das reuniões setoriais promovidas nos CENSES. A coordenação pedagógica do PROEDUSE está presente nas reuniões semanais com a equipe técnica, direção e educadores com a finalidade de representar os professores e participar das discussões que envolvam o trabalho pedagógico dos profissionais da educação.

5. Documentos Orientadores e Legislação

Abaixo, segue relação de documentos orientadores e legislação vigente no que se refere à oferta da Educação Básica nas Unidades Socioeducativas:

1. O Termo de Cooperação Técnica n.º 3720160013, de 2016, entre a Secretaria de Estado da Educação e a Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos, que formaliza a oferta da Educação Básica, na modalidade da EJA nas Unidades Socioeducativas.

2. Resolução Conjunta nº 06/2016 – SEED/SEJU: Estabelece normas, critérios e procedimentos operacionais para garantir as ofertas educacionais aos adolescentes em medidas socioeducativas e regulamenta o processo de seleção, suprimento e avaliação dos servidores da Secretaria de Estado da Educação que atuam no Sistema de Atendimento Socioeducativo.

3. Resolução Conjunta nº 010/2017 – SEED/SEJU: Altera parcialmente a Resolução Conjunta nº 06/2016 – SEED/SEJU.

4. Instrução nº 014/2016 – SUED/SEED: Estabelece Critérios para implantação de Ações Pedagógicas Descentralizadas – APED da Educação de Jovens e Adultos ofertada na rede pública estadual de ensino.

5. Instrução nº 010/2017 – SUED/SEED: Estabelece normas e procedimentos para garantir o atendimento escolar aos adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e aos egressos do Sistema de Atendimento Socioeducativo.

6. Lei Estadual nº 19.130: Institui a Gratificação Intramuros.

7. Instrução nº 014/2012 – SEED/SUED – Estabelece normas para a matrícula de adolescentes que cumprem medida socioeducativa, com idade inferior à permitida pela legislação vigente na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

8. Deliberação nº 09/01 – CEE/PR – Estabelece normas para matrícula de ingresso, por transferência e em regime de progressão parcial; o aproveitamento de estudos; a classificação e a reclassificação; as adaptações; a revalidação e equivalência de estudos feitos no exterior e regularização de vida escolar em estabelecimentos que ofertem Ensino Fundamental e Médio nas suas diferentes modalidades.

9. Lei Federal n.º 8.069/1990 – Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.
10. Lei Federal n.º 9.394/1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN.

10. Lei Federal n.º 12.594/2012 – Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE.

11. Resolução Federal n.º 03/2016 – CNE/CEB – Institui as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

12. Deliberação n.º 05/2010 – CEE/PR – Estabelece Normas para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e Médio do Sistema de Ensino do Paraná.

13. Resolução n.º 3915/2012 – GS/SEED: autoriza, em caráter excepcional, matrículas nos cursos de Educação de Jovens e Adultos, da Rede Pública Estadual, aos adolescentes submetidos a medidas privativas de liberdade e aos que estão em cumprimento de medidas socioeducativas.

14. Instrução n.º 01/2017 – SUED/SEED – Estabelece procedimentos para a avaliação do aproveitamento escolar, recuperação de estudos e promoção dos estudantes das instituições de ensino da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Paraná.

15. Instrução n.º 08/2017 – SUED/SEED – Estabelece procedimentos para o processo de reclassificação de estudantes da Educação Básica das instituições de ensino vinculadas ao Sistema de Ensino do Paraná.

6. Considerações finais

Com vistas à implementação dos planos de ação pedagógica de atendimento das Unidades Socioeducativas, em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente e com o SINASE, a oferta da Educação Básica nas dependências das Unidades de Internação e Internação Provisória, por meio do PROEDUSE, se constituí como ação essencial para a instituição de política pública imprescindível para garantia da integralidade do conjunto de ações desenvolvidas nas Unidades, na perspectiva da inserção, permanência e continuidade dos adolescentes no processo de educação formal, contribuindo para seu desenvolvimento pessoal e social.

Ademais, a escolarização nos espaços de privação e restrição de liberdade se caracteriza como uma ferramenta e uma ação estratégica que deve promover ao adolescente uma análise crítica de seu contexto social, contribuindo para uma reflexão sobre os danos provocados pelo seu ato infracional.

Neste sentido, a oferta da Educação Básica aos adolescentes que cumprem medida socioeducativa está articulada a todo o conjunto de ações estratégicas que contribuem na construção de um novo projeto pessoal, despontando, sobretudo, a aproximação ainda maior do Sistema de Atendimento Socioeducativo do Estado do Paraná, às diretrizes preconizadas no Estatuto da Criança e do Adolescente e no SINASE.

Referências

ARAÚJO, R. M. L. e FILHO, R. B. S. **Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências.** Educação por escrito, Porto Alegre, v.8, n. 1, p. 35-48. Jan. –jun. 2017. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/download/24527/15729>Acesso em 06 de jan. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988.** Publicada no Diário Oficial da União. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei nº.9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº. 12.594, de 18 de janeiro de 2012.** Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Brasília, 2012.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 11 de 10 de maio de 2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

BRASIL. **Resolução nº 03** – CNE/CEB de 13 de maio de 2016. Brasília, 2016.

PARANÁ. **Deliberação n.º 05/2010** – CEE/PR de 03 de dezembro de 2012. Curitiba, 2013.

PARANÁ. **Deliberação nº 09/01** – CEE/PR de 01 de outubro de 2001. Curitiba, 2001.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.** Secretaria de Estado da Educação – SEED, Curitiba, 2006.

PARANÁ. **Instrução n.º 01/2017 – SUED/SEED de 20 de janeiro de 2017.** Curitiba, 2017.

PÁRANÁ. **Instrução n.º 08/2017 – SUED/SEED de 09 de fevereiro de 2017.** Curitiba, 2017.

PARANÁ. **Instrução nº 010/2017 – SUED/SEED de 24 de abril de 2017.** Curitiba, 2017.

PARANÁ. **Instrução nº 014/2012 – SUED/SEED de 04 de outubro de 2012.** Curitiba, 2012.

PARANÁ. **Instrução nº 014/2012 – SUED/SEED de 23 de novembro de 2016.** Curitiba, 2016.

PARANÁ. **Lei nº. 6.174, de 16 de novembro de 1970.** Estabelece o regime Jurídico dos funcionários civis do Poder Executivo do Estado do Paraná. Curitiba, 1970.

PARANÁ. **Lei nº. 13.666, de 05 de Julho de 2002.** Institui o Quadro Próprio do Poder Executivo do Estado do Paraná – QPPE, conforme especifica e adota outras providências. Curitiba, 2002.

PARANÁ. **Lei Estadual nº 19.130 de 25 de Setembro de 2017.** Institui a Gratificação Intramuros. Curitiba, 2017.

PARANÁ. **Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo.** Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos - SEJU. Curitiba, 2015.

PARANÁ. **Resolução Conjunta nº 06 – SEED/SEJU de 20 de maio de 2016.** Curitiba, 2016

PARANÁ. **Resolução Conjunta nº 10 – SEED/SEJU de 20 de novembro de 2017.** Curitiba, 2017.

PARANÁ. **Resolução nº. 1.417 de 02 de maio de 2005.** Secretaria do Estado de Educação. Garantia da oferta da Educação Básica, Ensino Fundamental e Ensino Médio para adolescentes que cumprem medida socioeducativa. 2005. Curitiba, 2005.

PARANÁ. **Resolução n.º 3915/2012 – GS/SEED.** Curitiba, 2012.

PARANÁ. **Termo de Cooperação Técnica nº. 3720160013.** Oferta Educação Básica nos Centros de Socioeducação da SEJU. Curitiba.

RESSIGNIFICANDO A QUALIFICAÇÃO E INSERÇÃO PROFISSIONAL

Renata Hoeflich Damaso de Oliveira[19]

1. Introdução

A educação e o trabalho, praticamente, estão imbricados à existência humana, visto que as origens da educação se confundem com as origens do próprio homem, que produz sua existência através do trabalho. A partir desta afirmação de Saviani (2009), iniciamos uma reflexão sobre o trabalho e seus significados para a população adolescente e, em específico, aos adolescentes que se encontram vinculados a medidas socioeducativas. Para tal, faz-se necessário considerar as vinculações feitas acerca da atividade laborativa como forma de prevenção ao cometimento de atos infracionais, seja pelo "bom uso do tempo", ou mesmo pela minimização da situação de vulnerabilidade associada à condição de pobreza. Temos assim, elementos que possibilitam discutir e ampliar a compreensão em torno da atividade que constitui a essência do homem.

Ontologicamente, a categoria trabalho está relacionada a resposta às necessidades humanas, sejam culturais, sociais, estéticas, simbólicas e afetivas vivenciadas. Logo, não deveria ser associada apenas a atividade laborativa ou ao emprego em si (FRIGOTTO, 2010). Então por que ao pensarmos trabalho logo nos remetemos a atuação profissional, empregos e salários?

Esta relação entre emprego e trabalho é característica da sociedade capitalista, que tem como preceito a acumulação de capital e o lucro sob as demais relações sociais. Neste contexto, o trabalho ontológico deixa de ser central nas relações e passa a ter um papel reduzido à mercadoria de força de trabalho, tendo esta força de trabalho como foco na produção de valor de troca, lucro (FRIGOTTO, 2010). É inevitável portanto, a reflexão sobre o ato de compra e venda da força de trabalho. Este modelo comercial é o fundante da organização social atual, sendo também geradora de desigualdades e subordinação, visto que o trabalhador detém apenas de sua força de trabalho para venda, enquanto ao capitalista interessa a compra de tempo de trabalho ao menor preço possível. A relação de compra e venda a princípio justa e vantajosa para ambas as partes se torna uma relação de exploração, onde resta ao trabalhador aceitar os termos e valores da transação econômica.

Esta realidade é ainda agravada ao pensarmos que, atualmente, a economia é globalizada, havendo a possibilidade de grandes grupos deslocarem seus investimentos para onde há o maior lucro, independente de barreiras físicas ou sociais. A possibilidade de uso da ciência e técnica para produção de uma maior qualidade de vida, através da diminuição do tempo de realização de tarefas de produção é contraditória, considerando a relação de desemprego estrutural e trabalho precarizado, tão comuns atualmente, como apontado por Frigotto (2010).

Considerando então tal contexto, é evidente que a busca por colocação profissional em emprego que garanta condições mínimas para subsistência do trabalhador com maiores salários ,seja acirrada. E esta competição não é vivenciada apenas pelos adultos, mas também pela população jovem e, até mesmo, infantil.

Conceitualmente, qualquer forma de trabalho exercido por criança ou toda forma de trabalho realizado por adolescentes que esteja em desacordo com o previsto na legislação, é denominado "Trabalho infantil". Importante pensarmos que estas inserções no mercado de trabalho apresentam dimensões coletivas e sociais, sendo que:

19 Graduada em Terapia Ocupacional, mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, - UNIOESTE, Agente profissional na Secretaria de Justiça, Trabalho e Direitos Humanos – SEJU/PR.

> No Brasil, um dos mais importantes fatores que impulsionam o trabalho infantil é a grave situação de desigualdade social e econômica, que obriga um número significativo de famílias pobres a contar com a atividade laboral de suas crianças e adolescentes como fonte fundamental de renda e sobrevivência. Somam-se a isso, como se viu, o fator positivo que preconceituosamente se agrega ao trabalho de crianças e adolescentes em condição de pobreza e a naturalização de tais práticas (SOARES; ALMEIDA, 2016, p. 283).

Ao analisarmos as inserções formais, ou seja, as previstas na legislação, observamos que estas acabam sendo menos frequentes devido à baixa escolaridade, necessidade de conciliação das rotinas escolares com a jornada de trabalho e exigência de qualificação específica para alguns cargos. A situação mostra-se ainda mais difícil no caso das mulheres, que usualmente se dedicam aos cuidados de pessoas e afazeres domésticos somados as demais ocupações (GUIMARÃES; ALMEIDA, 2013; SNJ/IPEA, 2014b).

Ao discutirmos a qualificação e inserção profissional dos adolescentes, não podemos deixar de considerar a relação entre a educação escolar, as possibilidades de inclusão da juventude no mercado de trabalho e as condições socioeconômicas vivenciadas. Ao tempo que estimulamos a qualificação profissional com base nas demandas próprias dos indivíduos, seus interesses, suas culturas e suas necessidades, também temos que ter em mente que este tipo de ensino tem como objetivo formar trabalhadores que serão utilizados pelo sistema econômico vigente.

Tendo em conta este paradoxo, é necessário que reflitamos se a educação profissional que propomos, apenas tem o papel de qualificar mão de obra para a inclusão na lógica já estabelecida, ou se pode também orientar e formar os jovens trabalhadores com possibilidades de superação da situação vivenciada. A partir desta segunda perspectiva, o foco das atividades passa para a formação de indivíduos aptos para rever os conceitos pré-estipulados pela dinâmica social atual e capazes de intervir e encontrar possibilidades de reorganizar o sistema.

Especificamente em relação aos adolescentes no cumprimento de medidas socioeducativas, nos propomos a refletir sobre os desafios enfrentados por esta população, considerando a qualificação e inserção profissional. Buscamos possibilidades de ação voltadas para a garantia dos direitos sociais, sendo que este raciocínio é desafiador, visto que a lógica social não oportuniza que os jovens avancem para uma formação além da instrumental proposta.

Para a elaboração deste ensaio, nos utilizamos da pesquisa bibliográfica, através do levantamento de referências que se aproximam da temática proposta, somada a análise da realidade a partir da experiência prática profissional vivenciada em unidades de atendimento socioeducativo de internação. A experiência prática é uma importante fonte de dados, servindo como elemento constituinte da pesquisa e da produção de conhecimento. É a partir da prática que conseguimos materializar os conhecimentos teóricos nos deparando com as reais dificuldades.

2. Relações entre o contexto socioeconômico e a prática de ato infracional

O cometimento de atos infracionais por crianças e adolescentes, não deve ser compreendido como um fenômeno próprio da atualidade. A construção social da criança e do adolescente está intimamente ligada às relações sociais vivenciadas em cada época, como já discutido por Ariès (1981), Del Priore (2002), Rizzini (2008), dentre tantos outros.

Durante os diferentes períodos históricos o Estado adotou variadas posturas frente ao atendimento à infância e juventude. Estas políticas usualmente utilizam um discurso de "amenizar" a pobreza e a violência, apesar de possuírem em seu âmago o objetivo de legitimar um sistema autoritário corretivo, com caráter fragmentário e setorial (POSSAMAI; FABRIS, 2011).

O cometimento de atos infracionais por adolescentes, também não é uma prática apenas local, da realidade brasileira, sendo que a emergência da criminalidade tem sido observada em diversos países ao redor do Globo. Waiselfisz (2014) destaca que a América do Sul apresenta "polos dinâmicos da violência", apontando que esta realidade é relacionada intimamente com o narcotráfico. Porém, ainda que o tráfico tenha potencializado a violência, não podemos resumi-la a este. A criação de zonas de segregação em decorrência do desenvolvimento urbano também influencia e favorece a rápida emergência e a disseminação da pobreza e de desigualdades, e consequentemente da criminalidade (ADORNO; SALLA, 2007).

Como resposta ao aumento da criminalidade, o Estado intervém utilizando-se de um discurso repressivo e criminalizador, sendo os indivíduos responsabilizados pelas infrações sem que se leve em conta as situações vivenciadas por eles. Ou seja, desconsidera-se o contexto sócio econômico e cultural no qual estes sujeitos são produzidos. A este respeito, Saviani (2013, p. 39) apresenta que:

> Ao não se levar em conta essa condição objetiva, isto é, a base econômico-social, a estrutura social de classes que engendra a violência, a atenção se volta para a própria violência em suas diversas manifestações empíricas e imediatas em lugar de se concentrar no sistema que gera, necessariamente, a violência. Assim, toma-se consciência da violência, mas não se chega a detectar sua base social. A consciência detém-se na dominação colonial, opressão política, terror, repressão armada, guerras. (SAVIANI, 2013, p. 39).

Como forma de estancar esta violência, o Estado preocupa-se em neutralizar os indivíduos, muitas vezes, retirando-os do convívio social amplo. Como apresenta Feitosa (2011), a internação socioeducativa tem sido a resposta oferecida pela sociedade para o enfrentamento do problema da prática de atos ilícitos pelos adolescentes, assim como em relação aos demais problemas sociais, tanto na atualidade como no passado.

Este processo de exclusão acaba por isolar o indivíduo, não dando a ele a possibilidade de exercer outro papel a não ser o que lhe foi imposto pelo estigma criado socialmente. Para Misse (2008), este estigma acaba por tornar os indivíduos como virtuais criminosos[20]. Neste contexto, identifica-se o sujeito com o crime em geral, tendo suas características sociais generalizadas, tendo também um "tipo social estigmatizado". Como complementa o autor, "o nosso criminoso já perdera sua liberdade antes de cometer o crime e, ao cometê-lo, procura resgatá-la, atualizando-a no crime, identificando-se com ele, tornando-se seu sujeito potencial a ponto de, no limite, reconhecer-se em sua superioridade moral" (MISSE, 2008, p. 380-381).

Analisando o ato infracional que ensejou a apreensão e internação provisória dos adolescentes, no estado do Paraná, entre os anos de 2009 e 2014, temos o roubo como ato principal (exceto em 2013), seguido pelo tráfico de drogas (responsável pelo maior número de apreensões em 2013) (PARANÁ, 2015). A diferença entre estes dois atos infracionais e os demais é significativa, expressando que atos infracionais relacionados ao patrimônio, como o roubo, ainda são os que mais demandam uma intervenção estatal.

20 Sobre o conceito de "Virtual Criminoso", ver: MISSE, M. Sobre a acumulação social da violência no Rio de Janeiro. Civitas – Revista de Ciências Sociais, vol. 8, núm. 3, set/dez 2008, p. 371-385 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/4865/3641>. Acesso em 01 dez. 2017.

Como apresentado por Gonçalves (2011) ao citar Sales (2007)[21], os adolescentes, assim como os adultos, vivenciam o desejo do ter e não poder, sendo este o condutor para práticas ilícitas. Possamai e Fabris (2011) também apontam que as famílias com menor acesso aos bens de consumo ou a políticas sociais básicas são mais vulneráveis a influências negativas externas, sendo que este contexto impulsiona o adolescente na busca por mecanismos para a superação destas dificuldades.

Ainda analisando a realidade paranaense, observamos que o princípio de menor intervenção ou aplicação de medidas socioeducativas proporcionais ao cometido muitas vezes, não é respeitado. É necessário fazermos então uma reflexão que abranja todas as camadas sociais, evitando "que a privação de liberdade sirva como referência diversa da responsabilização por ato infracional atuando como instrumento de segregação social" (PARANÁ, 2015).

3. Juventude e inserção no mercado de trabalho: o contexto brasileiro atual

De acordo com o Boletim Juventude Informa, realizado pelo Observatório Participativo da Juventude/SNJ/SG/PR em cooperação com Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (2014a), estudantes com idade correspondente ao ensino médio (15 a 17 anos) já acumulam dificuldades referentes as fases de ensino anteriores, sendo o atraso escolar um dos fatores que influenciam a baixa presença dos jovens na escola. Conforme a pesquisa, jovens ricos e brancos apresentam indicadores educacionais mais favoráveis do que a população negra e de baixa condição econômica. Tentando compreender o motivo do distanciamento dos jovens com a escola, levantam-se indicadores como o desinteresse pelos estudos, assim como a incompatibilidade em razão de trabalho e/ou família. Logo, entendemos que o processo vivenciado por exclusão e desigualdade social se reflete no sistema educacional e dele se realimenta.

Não são incomuns casos de adolescentes que se encontram desestimulados a frequentar a escola e não mais estudam, e nem tem interesse em participar do mercado de trabalho, sendo esta categoria de jovens conhecidos como os "nem-nem". Nos anos 2000 a população brasileira jovem que não estudava nem trabalhava foi contabilizada em 16,9%. Já em 2010 este número alcançou os 17,2%, e em 2015 chegou a contabilizar 22,5% da população entre 15 e 29 anos (CAMARANO, KANSO, 2012; VASCONCELOS et al, 2017).

Para Camarano e Kanso (2012) não frequentar a escola e não trabalhar pode trazer prejuízos do ponto de vista social e econômico, visto que a educação escolar é tida como fator fundamental para o desenvolvimento do país. Com relação a população masculina de "nem-nems", tem-se que estes vivem com os pais ou outros parentes, dependendo do apoio familiar para sua subsistência, sendo a maioria solteiros. O matrimônio e a maternidade, no caso das adolescentes do sexo feminino, são fatores que influenciam as jovens a permanecerem na categoria "nem-nem". Influências dos demais membros do domicílio, como a escolaridade cursada e a renda também são fatores que afetam a decisão de estudar, trabalhar ou não exercer uma ou as duas ocupações (CAMARANO; KANSO, 2012).

Em contrapartida, o SNJ/IPEA (2014a) aponta que em 2014 o percentual de jovens de 15 a 17 anos que estudavam e trabalhavam era próximo aos 20%, e os jovens com esta idade que apenas trabalhavam ultrapassava 10%, o que correspondia a mais da metade dos que estavam fora da escola. Em 2013, mais de 55% dos jovens de 15 a 29 anos exercia algum tipo de trabalho, formal ou não. Esta taxa foi a menor em 18 anos, sendo que sofreu oscilação tanto pelo grau de interesse dos jovens em realizar as atividades laborais, quanto pela dificuldade de conseguir a colocação profissional quando desejado (SNJ/IPEA, 2014b). No mesmo ano, a taxa de desemprego[22] desta faixa etária foi contabilizada em 13%. Conside-

21 SALES, M. A. (IN) visibilidade perversa: adolescentes infratores como metáfora da violência. São Paulo: Cortez, 2007.

22 Considera-se desempregado o indivíduo que não está ocupado, mas que está buscando sua inserção no mercado de trabalho.

rando a população feminina, pesquisas apontam que apesar de apresentarem menor atraso escolar e maior nível educacional que os homens, as mulheres recebem em média cerca de 3/4 do salário pago aos trabalhadores do sexo masculino (IBGE, 2018).

Para Soares e Almeida (2016) a preocupação com a inserção precoce no mercado de trabalho deve ser entendida como a busca por uma identificação positiva, de "trabalhador", visto que usualmente ser trabalhador remete a um valor moral associado a noção de dignidade, bem como ao sentimento de pertença a experiência da vida adulta.

Considerando a legislação brasileira que trata sobre a inserção profissional de adolescentes, destacamos a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990), a Lei nº 10.097/2000 (Lei da Aprendizagem), a Lei nº 11.788/2008 (referente a estágios) e o Estatuto da Juventude (2013) (BRASIL, 1988; 1990; 2000; 2008; 2013).

A Constituição de 1988, em seu capítulo referente aos direitos sociais, prevê que é permitido ao adolescente a inserção no trabalho mediante condição de aprendiz, a partir dos 14 anos. Já, a partir dos 16 anos, o adolescente pode exercer as atividades laborativas, exceto em caso de trabalho noturno, perigoso ou insalubre, sendo estes permitidos apenas a maiores de 18 anos. O ECA, lei que estabelece os direitos fundamentais para as crianças (até 12 anos) e adolescentes (12 a 18 anos), também traz, em capítulo específico, a descrição dos direitos relativos a profissionalização e a proteção no trabalho, reafirmando o previsto na Constituição (BRASIL, 1988; 1990).

Após a promulgação do ECA, novas legislações foram publicadas referente a contratação de adolescentes, como a Lei nº 10.097/2000, conhecida como a Lei da Aprendizagem, e a Lei nº 11.788/2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes. Estes ordenamentos determinam às empresas de médio e grande porte a contratação de 5 a 15% de seu quadro funcional de jovens em cargos de aprendizagem ou estágio (BRASIL, 2000; 2008).

Mediante o texto das leis fica explícita a possibilidade de contratação de adolescentes nas condições de estagiários, aprendizes ou em vagas gerais, respeitando-se as restrições quanto a idade e tipo de trabalho, assim como a necessidade de manutenção do vínculo do adolescente trabalhador com o ensino regular, seja nos âmbitos da educação superior, profissional, ensino médio, fundamental ou educação especial.

O direito a profissionalização, trabalho e renda também é descrito no Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013). Já em suas diretrizes gerais esta legislação aponta a necessidade de se:

> Zelar pelos direitos dos jovens com idade entre 18 (dezoito) e 29 (vinte e nove) anos privados de liberdade e egressos do sistema prisional, formulando políticas de educação e trabalho, incluindo estímulos à sua reinserção social e laboral, bem como criando e estimulando oportunidades de estudo e trabalho que favoreçam o cumprimento do regime semiaberto (BRASIL, 2013, p. 27).

Apesar de ter como definição de jovem os indivíduos de 15 a 29 anos, o Estatuto da Juventude delimita as ações de qualificação e profissionalização aos jovens com mais de 18 anos, pois aos adolescentes a legislação de referência permanece sendo o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Programas específicos também foram criados com o objetivo de proporcionar aos jovens possibilidades de qualificação e inclusão profissional, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) (BRASIL, 2013).

Apesar das orientações legais quanto a obrigatoriedade de registro de contrato de trabalho/estágio (emprego formal) nas relações profissionais firmadas, não são raras as inclusões de jovens em atividades proibidas pela legislação. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontou que 2,7 milhões de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos trabalhavam em 2015. Estes dados incluem desde relações de trabalho intrafamiliar ou para subsistência própria quanto para contribuição na renda familiar (REDE PETECA, 2018).

Em uma pesquisa realizada pelo SNJ/IPEA, durante o período de 1995 a 2013, foi constatado que as atividades informais, inicialmente, representavam a metade das exercidas pela população juvenil. A partir do ano de 2002, é observada a queda neste índice, sendo que em 2013 a taxa de informalidade dos jovens chegou a 37,1% (SNJ/IPEA, 2014b). Mesmo com a diminuição deste índice, é importante refletirmos que a naturalização do trabalho realizado por crianças e adolescentes, assim como a fragilidade de políticas públicas com foco na garantia e manutenção do emprego para os adultos, são fatores que influenciam diretamente as condições sociais e materiais, levando os adolescentes a buscarem trabalho e se submeterem a atividades muitas vezes convencionadas como não adequadas para a faixa etária (REDE PETECA, 2018).

Como confirmação desta característica de trabalho, temos uma alta taxa de rotatividade entre os jovens em relação a manutenção dos empregos, observada através da pesquisa do SNJ/IPEA, sendo que esta rotatividade é devida a própria alocação dos jovens em setores que apresentam esta característica (de alta rotatividade), não sendo observada relação com a idade dos empregados. Assim, entendemos que usualmente quando os jovens conseguem superar as barreiras referentes a entrada no mercado de trabalho estes são direcionados a empregos e empresas com as piores condições, como a informalidade e a alta rotatividade (SNJ/IPEA, 2014b).

A taxa de jovens de 15 a 17 anos inseridos no mercado de trabalho, 19,6%, é significativamente menor que de jovens de 18 a 24 anos, 59,3%, porém considerando a formalidade das relações trabalhistas apontamos que 36,5% os jovens de 18 a 24 anos tinham vínculos formais de trabalho, enquanto mais de 74% dos jovens de 15 a 17 anos possuíam trabalhos informais em 2013 (SNJ/IPEA, 2014b).

Considerando informações como as apresentadas pelo SNJ/IPEA quanto ao desemprego e rotatividade dos jovens, somadas a compreensão que a inserção da juventude se dá de maneira precária ao mercado de trabalho, sem acesso à qualificação e com jornadas incoerentes a rotina escolar, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) elaborou um documento chamado "Manual da Aprendizagem". Este manual tem como objetivo principal orientar os empregadores a respeito dos procedimentos quando da contratação de aprendizes, considerando que "os primeiros passos na vida profissional são determinantes não apenas para o futuro dos jovens, mas **também para o futuro das empresas e do País**" (MTE, 2013, p. 9, grifo nosso).

Com esta afirmação fica explícita a dualidade da inserção profissional dos jovens (em nossa organização) no contexto atual. Por um lado a preocupação com uma inclusão efetiva, respeitando-se as peculiaridades do indivíduo em desenvolvimento, e por outro o interesse nas empresas, com a criação de novos trabalhadores para a inclusão na lógica já estabelecida. O MTE deixa explícito que a modalidade de aprendizagem tem como objetivo preparar o aprendiz a "desempenhar atividades profissionais e de ter capacidade de discernimento para lidar com diferentes situações no mundo do trabalho", assim como promover às empresas a formação de "mão de obra qualificada, algo cada vez mais necessário em um cenário econômico em permanente evolução tecnológica" (MTE, 2013, p. 11).

4. Qualificação profissional de adolescentes privados de liberdade: despertando potencialidades

Antes de realizarmos a discussão sobre a qualificação profissional de adolescentes privados de liberdade, precisamos compreender quem são estes adolescentes. De acordo com o com o levantamento realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada –IPEA, em parceria com o Ministério da Justiça, mais da metade (60%) dos adolescentes que cumpriam medida de privação e liberdade eram negros, não frequentavam a escola (51%), viviam em famílias consideradas extremamente pobres (66%) e não trabalhavam quando do cometimento do ato infracional (49%). Em 2013, a imensa maioria dos adolescentes que cumpriam medida socioeducativa de privação de liberdade eram do sexo masculino (95%), e mais da metade tinham entre 16 e 18 anos (60%) (SILVA; OLIVEIRA, 2015).

Para esta população, jovem, em sua maioria masculina, negra e já distanciada das políticas educacionais e de trabalho, a qualificação profissional é prevista na legislação internacional e nacional. De acordo com Prado e Batista (2011), em 1985 quando da publicação das Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores, conhecida como Regras de Beijing, condições foram apresentadas para a oferta de qualificação e inserção profissional dos jovens privados de liberdade. A formação profissional e possibilidade de exercer um emprego de acordo com seus interesses passa a ser considerada como direito dos adolescentes, sendo que esta oferta deve respeitar as normas de proteção referentes ao trabalho dos sujeitos nesta condição.

Em complemento ao estipulado em 1985, as Diretrizes das Nações Unidas para Prevenção da Delinquência Juvenil, denominadas Regras de Riad (1990), apresentam que ofertar informações e orientação sobre formação profissional e possibilidades de profissões e inserção no trabalho passa a ser papel das unidades de internação (PRADO; BATISTA, 2011).

Nacionalmente, os adolescentes no cumprimento de medida socioeducativa gozam de todos os direitos previstos para a população geral da mesma faixa etária, como descrito na Constituição Federal (1988), no ECA (1990) e no Estatuto da Juventude (2013) (BRASIL, 1988; 1990; 2013).

> Art. 227. 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, grifo nosso).
>
> Art. 69. O adolescente tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho, observados os seguintes aspectos, entre outros:
> I - respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento;
> II - capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho.
> [...]
> Art. 94. As entidades que desenvolvem programas de internação [socioeducativa] têm as seguintes obrigações, entre outras:
> X - propiciar escolarização e profissionalização (BRASIL, 1990, grifo nosso).
>
> Art. 9º. O jovem tem direito à **educação profissional** e tecnológica, articulada com os diferentes níveis e modalidades de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, observada a legislação vigente.
> [...]
>
> Art. 14. O jovem tem direito à profissionalização, ao trabalho e à renda, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, adequadamente remunerado e com proteção social.

> Art. 15. A ação do poder público na efetivação do direito do jovem à profissionalização, ao trabalho e à renda contempla a adoção das seguintes medidas:
> IV – atuação estatal preventiva e repressiva quanto à exploração e precarização do trabalho juvenil;
> V – adoção de **políticas públicas** voltadas para a promoção do estágio, aprendizagem e trabalho para a juventude (BRASIL, 2013, p. 28, grifos nossos).

Singular aos adolescentes no cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade, o ECA define que:

> Art. 120. O regime de semiliberdade pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitada a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial.
> § 1º São obrigatórias a escolarização e a profissionalização, devendo, sempre que possível, ser utilizados os recursos existentes na comunidade
> [...]
> Art. 124. São direitos do adolescente privado de liberdade [medida de internação], entre outros, os seguintes:
> XI - receber escolarização e profissionalização (BRASIL, 1990, grifo nosso).

É de responsabilidade das unidades de atendimento proporcionar aos adolescentes vinculados oportunidades de qualificação profissional, considerando os desafios enfrentados por esta população. Freitas (2017) reflete sobre esta ênfase na profissionalização da população de adolescentes em privação de liberdade, relacionando-a à disciplina e amoldamento da população para que estes sirvam a organização socioeconômica atual. Esta análise também deve ser feita pelos profissionais que atuam nas unidades de atendimento, de maneira com que as práticas propostas extrapolem estas características.

Considerando a realidade local, o Estado do Paraná apresentou as diretrizes para a construção de um Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo e da Política de Socioeducação para o decênio 2015-2024. A constituição de uma política pública que considere as especificidades destes adolescentes é apontada como sendo essencial, no âmbito da Profissionalização, Trabalho e Previdência (PARANÁ, 2015).

Para a organização destas atividades é necessário ter clareza de que o adolescente que está em cumprimento de medida socioeducativa de internação tem unicamente restrita sua liberdade e o convívio com a comunidade, devendo ter sua cidadania e demais direitos resguardados. Logo, a unidade socioeducativa deve garantir que o adolescente tenha acesso aos seus demais direitos, incluindo-se a qualificação profissional. Isso significa dizer que independente de situações como grau de envolvimento infracional, nível de escolaridade e comportamento institucional (salvo quando comprometa a segurança do próprio adolescente ou de outros), as atividades de qualificação devem ser ofertadas e sua execução garantida. Assim, a escolha dos cursos e atividades de qualificação deve respeitar o interesse do público de adolescentes, sendo que estes devem participar da seleção de atividades a serem realizadas.

O planejamento das atividades de qualificação deve, além de ser direcionada pelos interesses dos adolescentes, compreender a realidade da instituição no que diz respeito ao número de adolescentes atendidos com foco na oferta de cursos, objetivando apresentar aos jovens novas possibilidades de inserção profissional além das já conhecidas por eles. Neste sentido, quanto mais abrangente for a oferta de cursos de qualificação, mais o potencial dos adolescentes poderá ser explorado, visto que muitas vezes as escolhas por cursos específicos acontecem pelo pouco ou não conhecimento das diferentes áreas, bem como seu potencial de inserção futura no mercado de trabalho e obtenção de renda.

Junto a ideia de qualificar os adolescentes em áreas que lhes sejam atrativas, as atividades profissionalizantes devem proporcionar um despertar de novos interesses, antes adormecidos ou até mesmo desconhecidos. O sucesso nestas atividades auxilia em todo o processo socioeducativo dos jovens, como apresentado por um participante da pesquisa de Prado e Batista (2011), ao relatar que a partir do processo reflexivo de busca por novas possibilidades os adolescentes apresentam melhora da autoestima, autoconfiança e ampliação de conhecimentos, sendo que é percebida uma mudança no foco de discussão e atuação dos jovens, que começam a vislumbrar novas possibilidades de ação.

Como nem sempre é possível a oferta de atividades de qualificação profissional na área de interesse dos adolescentes intramuros, como por exemplo, em situações onde a estrutura física das unidades socioeducativas não comporte tais atividades, a inserção dos adolescentes nestes cursos deve ser buscada através da parceria com instituições locais. Para tanto, faz-se necessária a proximidade da equipe da unidade socioeducativa com as diferentes entidades que realizam cursos ou promovam a qualificação profissional na comunidade.

Seguindo a proposta de qualificar os adolescentes em cumprimento ou egressos de medida socioeducativa o SINASE (BRASIL, 2012) aponta que poderão ser celebrados instrumentos de cooperação entre as escolas do "Sistema S"[23] e os gestores dos Sistemas de Atendimento, para oferta de vagas específicas.

Acerca das adversidades existentes na efetivação destas atividades no interior das unidades socioeducativas, apontamos que a segurança não deve ser um fator limitante à realização, mas ao contrário, o que garante a efetivação destas atividades. Isto significa dizer que as medidas de segurança adotadas serão proporcionais as atividades propostas, sendo essencial uma articulação entre os diferentes setores da unidade socioeducativa visando a realização das propostas de maneira mais proveitosa possível.

Como exemplo, apresentamos que devido a diversidade das atividades de qualificação não é incomum a necessidade de utilização de materiais divergentes dos aprovados pelas rotinas de segurança regulares, como: facas e outros utensílios, utilizados em atividades na área de alimentos, ou chaves de fenda, martelos, furadeiras e outros equipamentos, utilizados nas atividades relacionadas a construção civil. Logo, a equipe deve analisar quais são as condições necessárias para utilização destes materiais de maneira responsável, possibilitando o uso e garantindo tanto a execução da atividade quanto a integridade de todos os envolvidos.

A formação e acompanhamento das turmas também deve ser entendida como aspecto de segurança. É necessário ainda que sejam considerados os relacionamentos pregressos entre os adolescentes para a formação das turmas, assim como acompanhada a convivência efetiva. A mediação de conflitos entre os adolescentes muitas vezes se faz necessária para a garantia da continuidade das atividades.

É importante refletirmos que a inclusão do adolescente em cursos de qualificação, tanto no interior quanto fora das unidades socioeducativas não garante um efetivo aproveitamento destas atividades. O adolescente necessita estar em condições de assimilar o que a ele é repassado, assim como estar aberto a estas novas experiências. Essencial então a sinergia entre as atividades de qualificação profissional e as atividades de escolarização, visto que o grau de escolaridade é tido como o fator mais importante considerando-se as chances de inserção e possibilidades de ascensão profissional (GUIMARÃES; ALMEIDA, 2013).

23 É entendido como Sistema S "o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest)". Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em 23 Jun 2018.

Considerando o perfil escolar dos adolescentes que compõe as turmas de qualificação, é necessário que as atividades sejam organizadas de maneira complementar, competindo à equipe da unidade socioeducativa realizar a interlocução entre estas duas áreas, escolarização e qualificação profissional. A oferta das atividades de qualificação nas unidades socioeducativas deve ser constantemente avaliada, tanto no que se refere ao alcance das mesmas, quanto no aproveitamento por parte dos adolescentes participantes. Isso significa dizer que de acordo com cada grupo de adolescentes participantes, novas estratégias podem ser necessárias.

5. Inserção profissional: a efetivação do direito ao trabalho

O conceito de trabalho pode ter diferentes significados aos olhos dos adolescentes, familiares e comunidade. Por meio de uma pesquisa, Jacobina e Costa (2007), buscaram conhecer como a experiência laborativa de adolescentes que estão vinculados a medida socioeducativa em meio aberto influencia as relações familiares. Para os pesquisadores, a inserção no trabalho minimiza as situações de risco social e auxilia na construção da identidade individual e social, tendo papel importante na desconstrução de uma possível identidade marginal. Para os adolescentes e familiares participantes da pesquisa, "trabalhar significa pertencer a um outro grupo que é socialmente mais aceito e isso tem também uma dimensão ética, pois eles passam de uma atividade condenável e punida a uma moralmente aceita" (JACOBINA; COSTA, 2007, p. 105).

Apesar de o trabalho infantil ser uma prática já enraizada, é necessário que haja, tanto com os adolescentes quanto com os responsáveis, a reflexão com foco na desnaturalização desta realidade. Logo, discussões acerca da função atribuída ao trabalho, assim como os processos e relações interpessoais associados a estas atividades devem permear as conversas relacionadas a qualificação profissional, principalmente dos adolescentes que não possuam idade mínima para inserção no mercado de trabalho.

Já aos que possuem idade para inserção profissional, a documentação necessária deve ser providenciada caso o adolescente ainda não a tenha. São exemplos de documentos a Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS), Título de Eleitor, Certificado de reservista (no caso de adolescente do sexo masculino) e demais documentos pessoais. O ideal é que o adolescente conheça os equipamentos responsáveis pela confecção desta documentação, assim como compreenda o funcionamento e propósito dos mesmos, apropriando-se das políticas existentes.

Para os que já possuem 14 anos, a inserção profissional pode ser estimulada, sendo que devido às orientações legais, os programas de aprendizagem são os adequados. Dentre estes, destacamos experiências positivas com a Guarda Mirim - instituição sem fins lucrativos que atende adolescentes de 14 a 18 anos com foco do atendimento na qualificação profissional e inserção no mercado de trabalho através de parceria com empresas. É possível que hajam critérios para inserção dos adolescentes no programa, sendo que a proximidade e o contato da equipe da unidade de atendimento com a equipe do programa são essenciais para a efetivação destas inclusões.

Outro programa voltado para a preparação e inserção dos adolescentes ao mercado de trabalho é o Aprendiz Legal, que se fundamenta na lei da aprendizagem. Em cada estado federativo uma instituição é responsável pela gerência do programa, fazendo a conexão entre o jovem que busca a colocação profissional e as empresas que necessitam de profissionais nesta categoria. No Paraná a instituição que coordena o Programa Aprendiz Legal também implementou um projeto para busca de vagas de estágios, outra modalidade em que os adolescentes podem se inserir, de acordo com suas qualificações. Para esta modalidade, o Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) também auxilia na busca e inserção de estagiários e estudantes no mercado formal de trabalho.

Considerando a inserção profissional ampla, aos adolescentes maiores de 16 anos, a primeira ação a ser adotada normalmente é a realização de cadastro no Site Nacional de Empregos (Sine), que "atua como um classificado online de vagas de emprego" (SINE, 2018). Outra maneira de inserção utilizada usualmente é a busca, seja pelo adolescente, familiares, equipe socioeducativa ou parceiros, de empresas que estejam com vagas abertas a contratação. Se as experiências pregressas foram exitosas, muitas vezes as próprias empresas a que os adolescentes já prestaram serviços estão dispostas a recontratá-los. O importante é que nas diferentes formas de inserção profissional os adolescentes sejam orientados e estimulados a firmarem os compromissos profissionais dentro da legalidade, evitando a perpetuação e exploração do trabalho infantil ou informal.

A inserção dos adolescentes nas atividades laborativas pode acontecer antes mesmo do desinternamento, favorecendo assim uma vinculação gradual com o emprego. Por ser considerado um momento de vulnerabilidade, esta inserção deve ser acompanhada pela equipe da unidade socioeducativa, pois agora o adolescente passa a vivenciar novas experiências comparando com as que estava acostumado no ambiente de privação. A inserção profissional buscada deve propiciar aos adolescentes possibilidades plenas de desenvolvimento de funções adequadas a sua idade e condições, e não apenas se limitar a uma colocação no mercado de trabalho.

Assim, além de ser uma atividade que transforma as perspectivas poderá também redefinir o papel social do adolescente, como apresentam Jacobina e Costa (2007). Entendemos que a experiência de trabalho mais do que evitar a insatisfação, deve sim representar a satisfação pela realização de atividade útil e com significado aos jovens, tendo importância além do retorno financeiro.

6. Considerações Finais

Ao refletirmos sobre a qualificação profissional e a inserção dos adolescentes no mercado de trabalho é essencial considerarmos as relações sociais e econômicas às quais estamos submetidos. As relações de compra e venda da força de trabalho baseadas na exploração são as predominantes, sendo que, é neste universo que as inserções dos adolescentes serão efetivadas.

Aos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, além desta realidade somam-se obstáculos como o preconceito e a não garantia de direitos fundamentais pregressos, dificultando ainda mais a inserção formal no mercado de trabalho. Como forma de minimizar esta contrariedade, são ofertadas aos adolescentes atividades de qualificação profissional. A qualificação dos adolescentes, seja através das atividades profissionalizantes, seja através da educação formal deve ser "uma forma de fazê-los compreender as condicionalidades históricas de sua ação no mundo e de sujeitos de transformação, sem moralismo, vitimização ou criminalização", como afirma Freitas (2017, p. 170).

É necessário compreendermos que na prática a oferta destas não é determinante no rompimento do ciclo de violações vivenciado por estes jovens. Como apresentam Prado e Batista:

> A proposta deve ir muito mais além, para não criar uma expectativa ilusória de inserção imediata motivada pela formatação profissional de adolescentes ao gosto das demandas do mercado. É necessário incluir a consideração de que tanto a sociedade quanto o adolescente precisam evoluir e romper barreira para alcançar a experimentação de uma nova relação social, livre da infração e do preconceito. Para isso se torna necessário algo que aponte para além da mera formação profissional. É necessário criar um ambiente capaz de ser reconhecido pelo adolescente como enriquecedor e significativo em função da vivência e da convivência em moldes solidários e humanamente mais saudáveis, instancia em que ele possa melhor compreender a dinâmica social excludente imposta pelo capitalismo e agregar valores essenciais para a sua futura trajetória frente essa realidade (PRADO e BATISTA, 2011, p. 278).

Logo, o objetivo das atividades de qualificação profissional com adolescentes em situação de privação de liberdade deve ir além do ensinar um ofício que servirá como facilitador de inserção no mercado de trabalho. Como apresentado por Guimarães e Almeida (2013) quando da discussão da formação de políticas para a juventude, o objetivo deve ser fortalecer as capacidades cognitivas dos jovens, principalmente ao considerarmos a realidade em que estes tem se inserido profissionalmente. Assim a qualificação e inserção profissional não devem ser desvinculadas de práticas educativas, visto que estas têm importante papel de instrumentalizar os jovens para que estes possam romper com as dificuldades vivenciadas.

A partir da experiência profissional em unidade de atendimento socioeducativo percebemos que as atividades de qualificação podem ser utilizadas pelos adolescentes como possibilidades de inserção, não os limitando às temáticas apresentadas, mas instrumentalizando-os para possíveis inserções através do despertar de possibilidades. Porém, além de intervir na qualificação e aprimoramento do adolescente para inserção no mercado de trabalho é essencial buscarmos através destas atividades a promoção de um repensar acerca do sistema que estamos inseridos, assim como estimularmos o desenvolvimento de possibilidades para o rompimento da lógica vigente. Dessa forma objetiva-se não perder de vista o estreito vínculo ontológico-histórico próprio da relação entre trabalho e educação.

Referências

ADORNO, S., SALLA, F. Criminalidade organizada nas prisões e os ataques do PCC. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, São Paulo, v.21, n.61, p 7-29, 2007, Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16/04/2012

AYRÈS, P. História social da Criança e da Família. Tradução de Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: JC, 1982

BRASIL. Constituição Federal de outubro de 1988. Publicada no Diário Oficial da União em, v. 5, 5.

BRASIL. Lei Nº. 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das eis do Trabalho, 2000.

BRASIL. Lei Nº. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes, p. 2.164-41, 2008.

BRASIL. Lei Nº. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), 2012.

BRASIL. Estatuto da Juventude (2013). Estatuto da juventude: atos internacionais e normas correlatas. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013. 103p

CAMARANO, A. A., KANSO, S. O que estão fazendo os jovens que não estudam, não trabalham e não procuram trabalho? Mercado de trabalho. v. 53, p. 37-44, 2012. Disponível em: <http://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/bmt53_nt03_jovens.pdf>. Acesso em: 21 Jun. 2018.

DEL PRIORE, M. (Org). História das Crianças no Brasil. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

FEITOSA, J. B. A internação do adolescente em conflito com a lei como "única alternativa": reedição do ideário higienista 243 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá, 2011.

FREITAS, R. C. F. Sistema punitivo e justiça restaurativa: os reflexos na escolarização e profissionalização na socioeducação.265f. Tese (Doutorado em Educação) do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará – UFPA, Belém, 2017.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, p. 57-82, 2005. Disponível em: <http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/2-Frigotto2008.pdf>. Acesso em 21 Jun. 2018.

GONÇALVES, V. R. V. Adolescentes em conflito com a lei e o trabalho: (in) possibilidade de cidadania. 63f. Trabalho de Conclusão de curso, da Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, 2011.

GUIMARÃES, A. Q.; ALMEIDA, M. E. Os jovens e o mercado de trabalho: evolução e desafios da política de emprego no Brasil. Temas de Administração Pública, v. 8, n. 2, 2013.

IBGE. Estatísticas de gênero: responsabilidade por afazeres afeta inserção das mulheres no mercado de trabalho. Agência IBGE Notícias. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/2013-agencia-de-noticias/releases/20232-estatisticas-de-genero-responsabilidade-por-afazeres-afeta-insercao-das-mulheres-no-mercado-de-trabalho.html>. Acesso em 10 Jun. 2018

SILVA, E. R. A., OLIVEIRA, R. M., O Adolescente em Conflito com a Lei e o Debate sobre a Redução da Maioridade Penal: esclarecimentos necessários. IPEA, 2015. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/150616_ntdisoc_n20> Acesso em 20 Jun. 2018

JACOBINA, O. M. P; COSTA, L. F. "Para não ser bandido": adolescentes em conflito com a lei e trabalho. Cadernos de Psicologia social do trabalho, v. 10, n. 2, p. 95-110, 2007.

MISSE, M. Sobre a acumulação social da violência no Rio de Janeiro. Civitas - Revista de Ciências Sociais, vol. 8, núm. 3, set/dez 2008, p. 371-385 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/4865/3641>. Acesso em 01 dez. 2017

MTE. Manual da Aprendizagem: O que é preciso saber para contratar o aprendiz Edição revista e ampliada. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.ipt.br/download.php?filename=1031-Manual_da_Aprendizagem___2013.pdf>. Acesso em 07 Jun. 2018.

PARANÁ. Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo – PR. Paraná, 2015. Disponível em <http://www.dease.pr.gov.br/arquivos/File/PEAS_PR_2015.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

POSSAMAI, R. A. S; FABRIS, D. R., Perfil os adolescentes que cumpriram medida socioeducativa de prestação de serviços a comunidade no CREAS II da cidade de Cascavel: reincidência no ato infracional e o contexto social – PR. In: BIDARRA, Z. S.; ROESLER, M.R.V.B. Socioeducação: reflexões para a construção de um projeto coletivo de formação cidadã. p. 289-320. Cascavel: Edunioeste, 2011

PRADO, D. A.; BATISTA, A. Cooperativa e sociabilidade: repensando a intervenção junto aos adolescentes do Cense Cascavel II In: BIDARRA, Z. S.; ROESLER, M.R.V.B. Socioeducação: reflexões para a construção de um projeto coletivo de formação cidadã. p. 289-320. Cascavel: Edunioeste, 2011

REDE PETECA. Trabalho Infantil. 2018. Disponível em: <http://www.chegadetrabalhoinfantil.org.br/trabalho-infantil/conceito/>. Acesso em 20 Jun. 2018.

RIZZINI, I. O século perdido: Raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. 2 ed rev., São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica, as lutas de classe e a educação escolar. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013. Disponível em <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/ view/9697/7085 > Acesso em: 15 dez. 2016.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, p. 147-164, 1994.

SNJ/IPEA. SECRETARIA NACIONAL DA JUVENTUDE E INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMICA E APLICADA. Boletim juventude informa. Ano 1, n. 1. Brasília: SNJ, 2014a. v.: il. – (Coleção juventude. Série juventude informa). Disponível em: <http://juventude.gov.br/articles/participatorio/0009/5052/Boletim_Juventude_Informa_Educacao_-_n1.pdf>. Acesso em 18 Jun. 2018.

SNJ/IPEA. SECRETARIA NACIONAL DA JUVENTUDE E INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMICA E APLICADA. Boletim juventude informa. Ano 1, n. 2. Brasília: SNJ, 2014b. v.: il. – (Coleção juventude. Série juventude informa). Disponível em: <http://juventude.gov.br/articles/participatorio/0009/3190/Boletim_Juventude_Informa-Trabalho.pdf>. Acesso em 18 Jun. 2018.

SINE, Site Nacional de empregos. Quem Somos. Disponível em: <https://www.sine.com.br/quem-somos> Acesso em 01 Jul. 2018.

SOARES, C. R. S.; ALMEIDA, M. C. de. Terapia Ocupacional Social e a erradicação do trabalho infantil: o desafio de articular proteção social e autonomia In. LOPES, R. E.; MALFITANO, A. P. S. Terapia Ocupacional social: desenhos teóricos e contornos práticos. São Carlos: Edufscar, p. 275, 294, 2016.

VASCONCELOS, A. M. et al. Programa Bolsa Família e Geração "Nem-Nem": Evidências para o Brasil. Revista Brasileira de Economia, v. 71, n. 2, p. 233-257, 2017.

WAISELFISZ, J.J. Juventude viva – Os jovens do Brasil. Secretaria-Geral da Presidência da República. Brasília, 2014. Disponível em <http://www. mapadaviolencia.org.br/mapa2014_jovens.php> Acesso em: 24 nov. 2016.

O TRABALHO COM FAMÍLIAS NA SOCIOEDUCAÇÃO

Karina Soares Ambrozio[24]
Luciana Reis Martins[25]
Marisa Eliete do Nascimento Julianí[26]
Simone Spada[27]

Este capítulo busca apresentar possibilidades de atuação com famílias de adolescentes que se encontram em cumprimento de medida socioeducativa, partindo da compreensão de que o adolescente deve ser considerado pessoa em situação peculiar de desenvolvimento e que, prioritariamente, deve ser criado no seio de sua família, seja ela biológica ou não, conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Sendo assim, compreende-se ser primordial que qualquer atuação junto a adolescentes leve em consideração o contexto familiar em que está inserido e a possibilidade de intervenções neste espaço dinâmico e relacional.

Contudo, antes de se pensar sobre tais intervenções, há que se considerar algumas questões que atravessam a temática "famílias", como as concepções sobre família ao longo da história, os diversos arranjos familiares da contemporaneidade, a relação família x Estado, a centralidade da família nas políticas públicas e as perspectivas das legislações relativas à socioeducação. Deste modo, este capítulo percorrerá um breve[28] percurso teórico e histórico sobre o tema e apresentará a experiência que tem sido desenvolvida junto a famílias de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas no município de Umuarama-PR, a partir das diretrizes do sistema socioeducativo do Estado do Paraná.

Parte-se da perspectiva da teoria social crítica de que as necessidades humanas presentes na atualidade não são culpa dos indivíduos ou das famílias, mas sim fruto de um modo de produção excludente, e que a possibilidade de solução destas questões, passa também pela transformação social. A família é vista, sob este aspecto, como uma construção privada, mas também pública, com importante papel na estruturação da sociedade em todos os seus níveis.

Portanto, busca-se com este trabalho, a construção de um olhar de valorização da família, do reconhecimento de suas potencialidades e de sua integralidade, e da reafirmação da medida socioeducativa como um espaço de possibilidades para adolescentes, famílias e para o exercício da intersetorialidade nas políticas públicas.

1. Os desdobramentos históricos das concepções de família

Quando se pretende propor uma intervenção junto às famílias, é preciso se perguntar a que conceito ou modelo de família tal prática se propõe a atender. Conforme afirma Szymanski (2006), as diversas teorias que se debruçaram a interpretar e compreender a dinâmica familiar voltaram-se prioritariamente a um arranjo familiar específico: o modelo de família nuclear burguesa, composto por pai, mãe e filhos. Contudo, na contemporaneidade, é possível encontrar diversas estruturas e modos de "ser família" que fogem ao padrão burguês, sendo que, anteriormente a este período, várias diferenças estiveram presentes.

24 Agente Profissional/Psicóloga, lotada atualmente no Centro de Socioeducação Umuarama. Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina. Pós graduada em Gestão de Políticas Públicas para Infância e Juventude pela Universidade Estadual de Maringá.

25 Agente de Execução/Agente de Segurança Socioeducativo, atual Diretora da Semiliberdade Umuarama, Graduada em História – Universidade Paranaense, Pós Graduada em Educação Especial – Faculdades Alfa, Pós graduada em Gestão de Centros de Socioeducação - Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

26 Agente Profissional/Assistente Social, lotada atualmente no Centro de Socioeducação Umuarama. Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual de Londrina e Pós graduanda em Terapia de Casal e Família no Instituto de Família da Faculdade Teológica Sul Americana.

27 Agente profissional/Assistente Social, lotada atualmente na Semiliberdade Umuarama, Graduada em Serviço Social – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Graduada em Tecnologia em Gestão Pública – Universidade Federal do Paraná, pós Graduada em Gerontologia com Perspectiva Interdisciplinar – CESCAGE.

28 Para maior aprofundamento, sugerem-se leituras complementares como as referências citadas ao final do capítulo.

Segundo a mesma autora, as concepções sobre família foram se modificando ao longo da história, tendo em vista as transformações da sociedade na área política, econômica e/ou social, que não ocorreram de modo linear, diferenciando-se a partir também do contexto cultural em que aconteceram. Desta forma, é importante considerar que, conforme aponta Mioto (1997 apud STAMM; MIOTTO, 2003, p. 162), "(...) ao falarmos de 'famílias' devemos nos ater à sua especificidade, sua particularidade, posto que as famílias diferem significativamente entre si nos diversos momentos da história humana".

Recorrendo aos estudos de Ariès (1981), por exemplo, é possível observar que na família europeia do período medieval, não existiam os conceitos de privacidade e intimidade nas relações familiares presentes na atualidade. Naquela época, a família era um espaço público, de circulação de pessoas com e sem laços consanguíneos e o cuidado com as crianças não era responsabilidade dos pais, que inclusive as enviavam para casa de outras pessoas para serem aprendizes de um ofício ou da etiqueta social. Como afirma o autor, a família era "uma realidade moral e social, mais do que sentimental" (ARIÈS, 1981, p. 231) e as crianças não eram vistas como alvos de investimento afetivo ou mesmo financeiro. A sociedade era centrada no adulto e não havia separação em relação ao "mundo infantil", sendo que as crianças participavam das mesmas funções desempenhadas pelos adultos.

Segundo este autor, a partir da modernidade, com a revolução industrial e também científica, surge a necessidade de se investir na criança, de se cuidar dela. Para tanto, passou a ser importante um olhar mais atento à formação da criança e, consequentemente, o fechamento da família em um espaço privado e íntimo. Surge, nesta época, a figura do chefe de família, representada pelo pai que deveria zelar pelos membros da família, e a função da mulher direcionada fundamentalmente ao papel de mãe. A necessidade de mão de obra qualificada para ocupar os novos postos de trabalho exigidos pela industrialização também interfere na dinâmica familiar. Criam-se manuais de cuidados com a criança, o desenvolvimento do sentimento de proteção da infância que passa a reger o modelo de família nuclear burguesa (ARIÉS, 1981). Contudo, conforme aponta Szymanski (2006), ainda no século XIX, entre as famílias pobres da Europa a dinâmica familiar era similar à presente na Idade Média, mais numerosa e com o afastamento das crianças dos convívios com os pais.

O Brasil Pré-colonial também contava com uma concepção de família diferente do modelo burguês, tendo em vista as diversas etnias indígenas presentes em seu território. Contudo, a partir da exploração e catequização dos índios, e da colonização europeia com a imposição de seus costumes e sua cultura, a formação e a dinâmica familiar anteriormente existentes foram afetadas. Já no Brasil Colonial, Itaboraí (s/d) discute a presença da família patriarcal como uma unidade política, econômica e social forte, mas sem vivência de autoridade e afetividade, concomitante a outros arranjos familiares, inclusive a família nuclear que, posteriormente, também ganhará força no país - enquanto modelo ideal, pois, na realidade, diversas são as famílias presentes no território brasileiro.

Segundo dados da última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) realizada pelo IBGE e datada de 2015, a família nuclear não ocupa mais o perfil predominante das famílias brasileiras, sendo que a presença deste arranjo tradicional nos lares brasileiros diminuiu ao longo dos anos, cedendo espaço para novas configurações familiares. Os dados revelaram, por exemplo, o aumento do número de casais sem filhos e das "famílias mosaico", frutos de recasamentos muito comuns no país desde a legalização do divórcio em 1977. Os avanços científicos na área da saúde, que se refletiram no aumento da expectativa de vida do brasileiro, também contribuíram para o crescimento do número de idosos nas famílias que, muitas vezes, contam com várias gerações dividindo o mesmo espaço. Há também a presença significativa de lares chefiados por mulheres, muitas vezes, em famílias monoparentais.

Os diversos arranjos presentes na atualidade distanciam-se muito do modelo tradicional burguês, mas este ainda se faz presente no imaginário social, nas práticas de atendimento e no planejamento de políticas públicas, sendo que:

> O mundo familiar mostra-se numa vibrante variedade de formas de organização, com crenças, valores e práticas desenvolvidas na busca de soluções para as vicissitudes que a vida vai trazendo. Desconsiderar isso é ter a vã pretensão de colocar essa multiplicidade de manifestações sob a camisa-de-força de uma única forma de emocionar, interpretar, comunicar (SZYMANSKI, 2006, p. 27).

Desta forma, qualquer concepção de família que se pretenda adotar nas intervenções voltadas a este público, deve considerar sua pluralidade de manifestações, sendo também necessário se refletir sobre sua relação com o Estado e o contexto econômico em que estão inseridas.

2. Família, Estado e Políticas Públicas

Historicamente, a família é vista a partir de suas funções políticas, econômicas, de representação e reprodução social, reprodução biológica e cultural. Todavia, com o desenvolvimento do Estado enquanto regulador da vida social, a família é destituída de parte de suas funções, e com a intervenção cada vez maior do Estado no espaço que antes era reservado às famílias (espaço privado), estabeleceu-se entre estas duas instituições uma relação conflituosa e contraditória que, segundo Mioto (2004), está pautada na disputa do controle do comportamento dos indivíduos.

> (...) o exercício vital das famílias é semelhante às funções das políticas sociais: ambas visam dar conta da reprodução e da proteção social dos grupos que estão sob sua tutela. Se, nas comunidades tradicionais, a família se ocupava quase que exclusivamente dessas funções, nas comunidades contemporâneas elas são compartilhadas com o Estado pela via das políticas públicas (CARVALHO, 2005, p. 267)

Para Singly (2002 apud ITABORAÍ, s/d), o Estado sempre atuou por meio de suas políticas nas funções da família, seja pelo incentivo ou controle da natalidade, seja pelo provimento de bens materiais associados a programas que divulgam valores familiares e sociais voltados especialmente à educação e saúde, ou, de forma mais sutil, no processo de construção de identidade, quando assegura (ao menos propõe) por meio da legislação a valorização e fortalecimento dos vínculos familiares e enfrentamento à violência doméstica.

É possível, assim, afirmar que o papel regulador do Estado causa profundo impacto na organização das famílias, seja pela sua presença íntima neste espaço através das leis e políticas públicas por elas regidas, seja pela sua omissão ao que se propõe na garantia de "proteção social".

Com o advento da Constituição Federal em 1988 e das legislações sancionadas nas décadas de 80 e 90, como por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Orgânica de Assistência Social e o Sistema Único de Saúde, o olhar das políticas públicas sobre a família é reforçado, bem como o papel do Estado na segurança e "proteção" dos indivíduos a ela pertencentes. Como previsto no artigo 226 da Constituição Federal, "a família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado" (BRASIL, 1988).

Este novo olhar colocou a família na centralidade das políticas públicas, em especial aquelas voltadas à garantia de direitos, reconhecendo no grupo familiar a capacidade de proteção e reprodução social, espaço privilegiado para o desenvolvimento do afeto e a construção do sentimento de pertença, posicionando o Estado como provedor das condições necessárias para o desempenho de suas funções (ITABORAÍ, s/d). Contudo, é possível observar que as políticas públicas, desde as primeiras intervenções do Estado, não atingem igualmente todas as famílias, nem distribuem dentro destas, a responsabilidade de forma equitativa, sobrecarregando especialmente as mulheres.

Segundo Mioto (2010), de modo geral, há duas grandes tendências de atuação quando se pensa em trabalho com famílias: a proposta familista, que se baseia na ideia do fracasso familiar, e, portanto, o Estado intervêm de forma compensatória e temporária, sendo esse fracasso entendido como resultado da incapacidade da família em gerir seus recursos e suprir as necessidades de seus membros. A outra tendência é a proposta protetiva, que parte da compreensão de que a proteção só se efetiva através da garantia de direitos sociais universais. Nesta tendência, as políticas públicas são chamadas a disponibilizar antecipadamente os custos enfrentados pelas famílias antes que seus recursos se esgotem. E a proposta protetiva é crucial para o trabalho com famílias, pois pode romper com o foco na busca pelas causas dos problemas e conflitos, ou seja, na culpabilização da família, enfatizando o fortalecimento das possibilidades de proteção das famílias e o foco em suas potencialidades.

Sendo assim, para a implementação da nova política pública advinda com a Constituição de 1988, há o desafio de trazer mudanças de paradigmas, atentando para a complexidade e diversidade das dinâmicas familiares e sociais, superando a lógica da competição entre grupos de interesse e das decisões centralizadas, objetivando a construção de uma rede de atenção integrada onde cada política possa desenvolver ações de cooperação em torno de um objetivo comum, a matricialidade de atenção na família, dando suportes individuais e coletivos de forma que todos sejam atendidos em suas peculiaridades.

A atuação intersetorial destaca-se neste novo cenário, como estratégia de resposta à necessidade e à complexidade das situações apresentadas pelas famílias e seus indivíduos nos dias atuais, todavia vem carregada de desafios.

> Intersetorialidade é aqui entendida como a articulação de saberes e experiências no planejamento, a realização e a avaliação de ações, com o objetivo alcançar resultados integrados em situações complexas, visando a um efeito sinérgico no desenvolvimento social" (JUNQUEIRA; INOJOSA; KOMATSU, 1997, p.24)

Mesmo após várias conquistas no âmbito das políticas públicas, estas são, em geral: desenvolvidas de forma pouco articulada, levando em muitas situações a uma superposição de objetivos e competências; oferecem serviços com público-alvo bastante específico; mantêm a delimitação clara de cada equipamento de intervenção, além dos ranços históricos ligados à centralização do poder decisório e do conflito de interesses.

Desta forma, a diversidade dos arranjos e dinâmicas familiares existentes na atualidade exige a integração das diversas políticas públicas para atender a suas demandas. No caso das famílias de adolescentes em conflito com a lei, a política de socioeducação precisa considerar toda esta complexidade ao planejar suas ações, considerando a relação histórica entre a família e o estado, bem como a necessidade de articulação junto às políticas setoriais.

3. Família e socioeducação

A política de socioeducação vigente no Brasil começou a ser delineada a partir da instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8069/90 de 13 de julho de 1990, que revogou o Código de Menores de 1979, inaugurando o paradigma da Doutrina da Proteção Integral que reconhece a criança e o adolescente como cidadãos prioritários de direitos. O ECA foi criado com o intuito de regular os dispositivos já presentes na Constituição Federal de 1988, no que se refere à proteção da infância e adolescência, reconhecendo que:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, 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).

Nesta perspectiva, amplia-se o compromisso e a responsabilidade do Estado e da sociedade na busca de soluções com propósitos desafiadores para a garantia de direitos de crianças e adolescentes, mas também se reafirma a importância da família tanto como mediadora do acesso a tais direitos como destinatária da atenção do Sistema de Garantia de Direitos previsto pelo Estatuto.

Seguindo estes mesmos pressupostos, Veronese e Lima (2009) expõem que o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) foi criado, tornando-se um instrumento jurídico-político pedagógico que complementa o Estatuto da Criança e do Adolescente, no que se refere ao ato infracional e as medidas socioeducativas aplicadas aos adolescentes em conflito com a lei, sinalizando a corresponsabilidade da família, da sociedade e do Estado para a efetivação dos direitos fundamentais dos adolescentes que cometeram ato infracional.

Este novo ordenamento jurídico visa atender o adolescente em sua condição de desenvolvimento, atentando para a manutenção e fortalecimento de seus espaços de socialização e convivência, prioritariamente no âmbito familiar.

No que concerne à família, coloca-se a necessidade de que ela, juntamente com a comunidade, participe de forma ativa da experiência socioeducativa enquanto diretriz fundamental para orientar a prática pedagógica na socioeducação. O SINASE, parte do pressuposto de que tudo o que se refere ao adolescente e a sua formação, diz também, respeito à sua família de forma extensiva, sendo que sua cidadania não pode ser concretizada se distante de sua comunidade e não compartilhada com sua família.

Conforme Mielnik (1993 apud FEIJÓ; ASSIS, 2004, p. 164), "a família tem como papel preponderante a educação dos filhos, a orientação para o desenvolvimento de suas potencialidades e a direção no convívio social". E, no contexto da execução das medidas socioeducativas, a família também precisa ser fortalecida e, muitas vezes, empoderada para que sua participação seja ativa na vida do adolescente, apoiando-o em um novo projeto de vida e estando efetivamente comprometida com este projeto. Assim, receber o apoio de sua família é primordial para o adolescente em conflito com a lei, pois, além de ser um lócus de proteção, apoio e incentivo, ela também exerce a função de cuidar, zelar, estabelecer limites e possibilidades.

Por esta razão, é importante destacar que a abordagem familiar compõe os parâmetros socioeducativos do SINASE que prevê, dentre outras ações, a consolidação de parcerias com os serviços da rede e a oferta de diferentes modalidades de atendimento à família. Desta forma, o trabalho com as famílias dentro do processo socioeducativo é parte fundamental para o desenvolvimento do adolescente, e cabe aos profissionais envolvidos com a execução das medidas socioeducativas construir espaços de comunicação, participação e intervenção familiar, desde a recepção, elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA) e também no desligamento do adolescente do programa (BRASIL, 2006), sendo possível a lógica apresentada por Mioto (2004) de "atender as famílias enquanto sujeitos, buscando responder às suas demandas/necessidades numa perspectiva de construção da autonomia".

No que se refere às medidas restritivas ou privativas de liberdade, como a semiliberdade e a internação, configura-se um desafio permanente garantir um atendimento socioeducativo que efetivamente envolva a família do adolescente, uma vez que tais medidas caracterizam-se pelo afastamento físico do adolescente do grupo familiar e seu encaminhamento para uma unidade socioeducativa estruturada a partir de uma série de procedimentos e rotinas distintas da vivência familiar.

Por esta razão, é fundamental um olhar constante para a necessidade da preservação e/ou do fortalecimento dos vínculos familiares, a partir da lógica da intersetorialidade e da incompletude institucional, haja vista a complexidade que envolve esta questão.

4. Trabalho com famílias na socioeducação: a experiência de Umuarama-PR

O município de Umuarama, localizado na região noroeste do Paraná, é considerado de grande porte e, em seu território, conta com equipamentos de referência para o atendimento socioeducativo, sendo eles: o Centro de Socioeducação (CENSE) Umuarama, responsável pela execução da medida cautelar de internação provisória e a medida socioeducativa de internação; a Casa de Semiliberdade de Umuarama; e o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), que executa as medidas de liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade. Compõem a rede de proteção aos direitos de crianças, adolescentes e suas famílias outros equipamentos tais como: unidades básicas de saúde, Centro de Atenção Psicossocial para usuários de álcool e outras drogas (CAPS ad), 03 Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), entidades não-governamentais, Centro da Juventude, Centro de Integração Empresa-Escola do Paraná (CIEE-PR), escolas profissionalizantes, equipamentos do Sistema S, universidades públicas e particulares, dentre outros.

Considerando esta realidade e, também, o princípio da incompletude institucional[29] previsto pelo SINASE (2006), o CENSE e a Casa de Semiliberdade de Umuarama buscam diversas parcerias com a rede de atendimento dos municípios de origem dos adolescentes e, em especial, no território em que estão localizadas, para atender as diversas dimensões do trabalho socioeducativo: educação, qualificação profissional, esporte, cultura, lazer, diversidade étnico-racial e de gênero, espiritualidade, direitos sexuais e reprodutivos, e convivência familiar e comunitária.

Com relação a tais dimensões, pode-se afirmar que a família permeia toda a ação socioeducativa, uma vez que não há como descontextualizar o adolescente de sua vivência familiar. Percebe-se que, durante a restrição/privação de liberdade, muitos adolescentes se voltam mais às suas referências afetivas, seja na figura da mãe, pai, irmãos, avós, tios, e outras, como companheiras e amigos. Partindo desta demanda afetiva potencializada em virtude do cumprimento da medida socioeducativa e, também, visando fortalecer os laços familiares, tendo-os como um espaço privilegiado de mudança pessoal e social, as equipes procuram oportunizar espaços de convivência tanto do adolescente com a família como da família com as equipes.

Tais ações encontram-se sistematizadas nos programas de atendimento em instrumentos diversos como o Plano Político Pedagógico (PPP), o Plano de Ação e o Projeto de Acompanhamento Familiar[30] das unidades socioeducativas, e seguem as diretrizes previstas nas legislações afetas à socioeducação. Esta sistematização é importante para a organização e planejamento do trabalho com famílias, visto como um processo dinâmico e não engessado que considera as particularidades de cada modalidade de medida socioeducativa.

Neste planejamento, observa-se que várias estratégias estão presentes tanto na internação quanto na semiliberdade, como o envolvimento da família desde a entrada na unidade socioeducativa, na recepção e acolhida, com a realização de orientações, escuta qualificada e entrevista com os membros da família, que ocorrem tanto nas dependências das unidades quanto, posteriormente, nas visitas técnicas realizadas nas residências do grupo familiar.

29 Caracteriza-se pela compreensão de que a unidade socioeducativa não é a única responsável por prover as necessidades do adolescente e de sua família e que as demais políticas públicas devem ser também incluídas neste atendimento.

30 Conforme estabelecido na Portaria nº 001/2018 do Departamento de Atendimento Socioeducativo da Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos do Paraná.

As visitas técnicas domiciliares, além de visarem a aproximação da equipe com a realidade sociofamiliar do adolescente, buscam também a identificação dos serviços de atendimento à família no território que possam ampliar a rede de atenção e cuidado desta família em seu contexto comunitário. Isto porque apesar de o envolvimento familiar ser considerado fundamental no percurso socioeducativo, porque a família é quem melhor conhece o adolescente e que pode oferecer o suporte afetivo, material e social necessário para seu retorno ao convívio comunitário, nem sempre a dinâmica familiar possibilita a oferta deste suporte, podendo haver vulnerabilidades de diversas ordens, bem como a fragilização dos vínculos familiares. Nesta perspectiva, as intervenções com a família por parte das equipes, em parceria com a rede dos municípios, por meio de visitas técnicas institucionais e de encaminhamentos às demais políticas públicas, são necessárias para contribuir com o fortalecimento da família e com o processo socioeducativo do adolescente, reconhecendo-o como fruto de uma realidade que transcende o âmbito individual e encontra significado nas relações e no contexto histórico-social em que está inserido.

O Plano Individual de Atendimento (PIA) - documento norteador da execução da medida socioeducativa - deve considerar as informações colhidas a partir do contato e participação da família, e também, prever as ações que serão desenvolvidas não só pelo adolescente, como também por seus familiares. A integração da família com o planejamento, execução e avaliação do PIA auxilia na ampliação da compreensão familiar sobre a própria execução da medida e também do papel fundamental que a família pode exercer no percurso socioeducativo e após o retorno do adolescente ao convívio social.

Conforme já exposto, as medidas de semiliberdade e internação envolvem o afastamento do adolescente do grupo familiar, mas, sendo a convivência familiar direito fundamental, as unidades devem proporcionar esta convivência durante todo o período de cumprimento da medida. Para tanto, são proporcionadas visitas dos familiares aos adolescentes nas unidades e a visita destes à família em sua residência[31]. Estes momentos podem se configurar como estratégicos para observações e intervenções pontuais por parte das equipes, com vistas ao fortalecimento das relações intrafamiliares, a partir de escuta, orientações e reflexões que têm sido demandadas, muitas vezes, pelas próprias famílias junto às equipes técnicas dos serviços.

Considerando estas ações já estruturadas na rotina institucional, o CENSE e a Casa de Semiliberdade, em parceria com o CREAS de Umuarama, implantaram no segundo semestre de 2017 os "Encontros de famílias: fortalecendo laços". Essa proposta surgiu a partir de reuniões intersetoriais entre os três equipamentos em que foi debatida a importância de dar continuidade e ampliar o trabalho desenvolvido pelos serviços junto às famílias dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e a necessidade de instituir estratégias de atendimento coletivo às famílias de forma a otimizar recursos estruturais, materiais e humanos.

Nestas reuniões, foram definidas as perspectivas que norteariam este trabalho, primando pela participação ativa e alternada das três instituições, a horizontalidade das relações entre os profissionais, a gestão democrática dos grupos de família, e a adoção de estratégias que priorizassem a interatividade e a participação das famílias para a construção coletiva de saberes e práticas relacionadas aos temas família, adolescência e socioeducação.

Para a realização destes encontros, optou-se pela adoção da técnica de oficinas temáticas que se caracteriza, segundo Afonso (2010), por um trabalho estruturado com grupos, organizado em torno de um tema central que os participantes se propõem a elaborar, e que não se limita a uma reflexão racional sobre o tema, mas que permite o envolvimento integral dos participantes a partir de sua forma de pensar, sentir e agir.

31 No CENSE Umuarama, a maior parte dos adolescentes recebem visitas dentro da unidade, somente quando encontram-se com autorização para realização de atividades externas é que podem realizar visitas à família no domicílio. Já na Casa de Semiliberdade, considerando a natureza da medida socioeducativa executada, a maioria dos adolescentes realiza visita domiciliar, sendo menos frequente a visita da família ao adolescente na instituição.

A operacionalização destas oficinas é possível somente a partir da articulação intersetorial que baliza esta proposta de intervenção com as famílias, sendo que os encontros ocorrem em frequência mensal, com o apoio de outro parceiro da rede: o Centro da Juventude de Umuarama, que cede o auditório para realização da atividade. Utilizam-se estratégias lúdicas, envolvendo jogos, músicas, vídeos e dinâmicas de grupo, a partir de recursos materiais partilhados entre as três instituições, sendo que ao final de cada encontro, é fornecido um lanche aos participantes e também uma "lembrança" para marcar a mensagem proposta a partir da oficina. Após cada encontro, os profissionais se reúnem para avaliar os resultados da oficina e planejar a próxima (qual o tema, as atividades e os responsáveis pela condução da oficina).

Os encontros iniciaram em novembro de 2017, e tiveram como temas: "medidas socioeducativas", "laços familiares", "adolescências", "violência sexual contra crianças e adolescentes", "drogas e suas consequências", "direitos de crianças e adolescentes", totalizando até o momento seis encontros.

No início, houve tímida participação das famílias e verificou-se a necessidade da realização de uma busca ativa, dando ênfase na acolhida realizada pelos profissionais e na importância de auxiliar as famílias na construção de uma identidade para o grupo. Outra estratégia adotada foi a oferta de transporte para as famílias participarem dos encontros, a partir da disponibilização de veículo e motorista da Casa de Semiliberdade, que passa em três pontos estratégicos da cidade para buscar os participantes que necessitarem do transporte.

A cada encontro, o número de participantes aumenta e as famílias sentem-se mais à vontade e participam mais ativamente das reuniões, fortalecendo os laços com as instituições. Outro aspecto a se ressaltar foi o impacto positivo que tais reuniões tiveram nos adolescentes submetidos às medidas e na sua relação com a família, pois se sentem mais valorizados e cuidados por sua família, quando sabem que esta participou da reunião.

As equipes envolvidas, por sua vez, fortalecem os laços da intersetorialidade e do trabalho em rede e percebem a ampliação e melhoria na qualidade do atendimento que, até então, ofertavam às famílias. As perspectivas inicialmente traçadas continuam presentes e são respeitadas, com horizontalidade e transversalidade das ações, buscando não fragmentar o trabalho com famílias, mas integrá-lo nesta rede tecida a partir dos laços que se fortalecem a cada encontro realizado.

5. Considerações finais

A importância da família no processo socioeducativo do adolescente é inegável, no entanto, para que a família possa desenvolver suas funções, é necessário que também esteja fortalecida, que possa acessar seus direitos e esteja amparada pelo Estado por meio de políticas públicas.

Conforme abordado neste capítulo, há uma diversidade de arranjos familiares que, muitas vezes, não é considerada na elaboração das políticas públicas, uma vez que, historicamente, as políticas visam atender a um tipo específico de família, a burguesa.

Assim, é necessária a reflexão de em que medida a política de socioeducação também reforça um ideal de família que não se refere à realidade das famílias dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, desenvolvendo práticas estigmatizantes e que não vão ao encontro das reais necessidades do público atendido. Outro aspecto que pode ser questionado é com que frequência e de que forma os programas de atendimento monitoram e avaliam as ações desenvolvidas com os adolescentes e suas famílias, a fim de evitar a mera reprodução de práticas antigas e cristalizadas.

A experiência aqui relatada surgiu a partir da avaliação de que era necessário ampliar o trabalho com famílias no sistema socioeducativo do município de Umuarama, a partir do reconhecimento da incompletude institucional das unidades de internação e semiliberdade. A busca por uma estratégia de trabalho atrelada à intersetorialidade não só com abordagem individual, mas, principalmente, coletiva, tem apresentado resultados positivos para as famílias, adolescentes e equipes envolvidas.

No entanto, há que se considerar que os "Encontros com famílias" são uma possibilidade de intervenção, dentre um leque de estratégias possíveis dentro da socioeducação e já executadas em Centros de Socioeducação e Casa de Semiliberdade do Paraná e do Brasil, como práticas restaurativas na construção de círculos de paz, escolas de pais, grupos operativos/focais, entre outros.

Cada unidade socioeducativa possui sua realidade peculiar no que se refere à sua territorialização, estrutura física, rede de serviços, perfil da equipe e linha de trabalho adotada. Assim, diferentes realidades exigem diferentes perspectivas de intervenção que precisam ser pensadas, executadas e repensadas, em um processo de renovação constante.

Destaca-se, contudo, a importância de que as práticas desenvolvidas se adaptem à realidade das famílias e não sejam burocratizadas em uma programação rígida e que não viabilizem o acesso, a adesão e a participação de seu público. Ou, ainda, que busquem apenas adequar à família as regras da instituição. A participação da família no processo socioeducativo do adolescente vai além de estar presente nas ações propostas. Há de ser uma presença ativa e viva de sujeitos de uma política comprometida em não reforçar fracassos, mas em trazer à tona potencialidades de uma instituição social antiga e importante como são as famílias.

Referências

AFONSO, M. L. (Org.). **Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família.** 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 jul. 2018.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069,de 13 de julho de 1990.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm Acesso em: 28 jun. 2018.

_____. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE** – Secretaria dos Direitos Humanos – Brasília – DF: CONANDA, 2006.

CARVALHO, M. C. B. Famílias e políticas públicas. In: ACOSTA, A. R.; VITALE, M. A. S. (orgs.). **Família: redes, laços e políticas públicas.** São Paulo: Cortez e IEE/PUC-SP, 2005, p. 267-274.

FEIJÓ, M. C.; ASSIS, S. G. O contexto de exclusão social e de vulnerabilidades de jovens infratores e de suas famílias. **Estudos de Psicologia.** n. 9, v. 1, 2004, p. 157-166. Disponível em: www.scielo.br/pdf/epsic/v9n1/22391.pdf . Acesso em: 15 jul.2018.

ITABORAÍ, N. R. **Proteção social da família brasileira contemporânea: reflexões sobre a dimensão simbólica das políticas públicas.** Disponível em: http://files.viverjunto.webnode.com.br/200000042-1572a166d0/familia.pdf. Acesso em 22 jun. 2018.

JUNQUEIRA L. A. P.; INOJOSA, R. M.; KOMATSU S. **Descentralização e intersetorialidade na gestão pública municipal no Brasil: a experiência de Fortaleza.** Caracas, 1997. Disponível em: http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/clad/unpan003743.pdf. Acesso em: 28 jun. 2018.

MIOTO, R. C. T. Trabalho com Famílias: um desafio para os Assistentes Sociais. **Revista Virtual Textos & Contextos**, n.3, dez. 2004. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/979/. Acesso em 27 jun. 2018.

_____. Família, trabalho com famílias e Serviço Social. **Serviço Social em revista.** 2010. Disponível em: www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/download/7584/6835. Acesso em: 25 jun. 2018.

STAMM, M; MIOTO R. C. T. Família e cuidado: uma leitura para além do óbvio. **Ciência, Cuidado e Saúde.** Maringá, v. 2, n. 2, p. 161-168, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/5539/3521>. Acesso em: 30 jun. 2018.

SZYMANSKI, H. Teorias e "teorias" de famílias. IN: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (org.). **A família contemporânea em debate.** 3.ed. São Paulo: EDUC/Cortez, 2000, p.23-27.

VERONESE, J.; LIMA, F. O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase): breves considerações. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade.** América do Norte, 2009. Disponível em: <http://pgsskroton.com.br/seer/index.php/adolescencia/article/view/185/172>. Acesso em: 15 jul. 2018.

INTERFACES DA SAÚDE MENTAL NA SOCIOEDUCAÇÃO

Luis Felipe Ferro[32]
Altieres Edemar Frei[33]
Deivisson Vianna[34]
Sabrina Stefanello[35]

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), instituído pela lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012, regulamenta a execução das medidas socioeducativas voltadas a adolescentes que pratiquem atos infracionais. Procurando garantir a integração social dos adolescentes e seus direitos individuais e sociais, o SINASE impõe às diferentes esferas de governo a necessidade do planejamento de ações articuladas entre as áreas da cultura, educação, saúde, assistência social, capacitação para o trabalho e esporte (BRASIL, 2012). Neste sentido, um grande desafio é lançado aos profissionais do SINASE quanto à busca e construção de parcerias intersetoriais que possibilitem a elaboração de estratégias compartilhadas, voltadas a proporcionar suporte aos adolescentes em medidas socioeducativas.

Procurando instrumentalizar o profissional para o vislumbre de possibilidades de interlocuções intersetoriais, o presente capítulo pretende abordar algumas das atuais propostas da política brasileira de Saúde Mental. Ainda, pretende-se discutir nuances a respeito da redução de danos e de questões próprias ao suicídio, de maneira a tecer reflexões que possibilitem o aprofundamento crítico nestas temáticas.

1. Saúde Mental e o SINASE: estrutura e possibilidades de parceria

A partir da década de 1970, em contexto brasileiro, diferentes movimentos sociais passaram a apontar consistentemente falhas do modelo manicomial de atenção à Saúde Mental. Críticas contra as práticas de exclusão social promovidas por este modelo paulatinamente propuseram alternativas de cuidado, reposicionando vertiginosamente as políticas públicas no campo (AMARANTE; NUNES, 2018).

Neste contexto, o cuidado territorial e comunitário vem se constituindo a partir de diferentes frentes, configurando uma nova rede de cuidados voltada a pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas. Pautada em um novo modelo de atenção, a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) propõe intervenções que promovam a inclusão social, aliadas ao suporte e cuidado comunitário, promovendo a Saúde Mental (BRASIL, 2017).

Ao modelo da Reabilitação Psicossocial, um conceito que sustenta e promove o reposicionamento das práticas é caro, o conceito de existência-sofrimento. Rotelli (1990) afirma que pensar e agir sobre o sofrimento psíquico requer práticas que transbordem o binômio doença-paciente. A proposta do autor é entender o sofrimento imerso em uma realidade plural em intenso diálogo micro e macro estrutural.

---

32 Graduado em Terapia Ocupacional pela Universidade de São Paulo. Mestre em Psicologia e doutor em Ciências pelo programa de pós-graduação em Psicologia Social da Universidade de São Paulo – USP. Docente do Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal do Paraná com interesses e pesquisa voltados ao campo da Saúde, com ênfase em estudos na Saúde Mental, Terapia Ocupacional, processos de controle social das políticas públicas, economia solidária e educação em saúde.

33 Psicólogo clínico, docente, pesquisador doutorando pela Universidade de São Paulo – Faculdade de Saúde Pública e Mestre em Psicologia Clínica pela PUC-SP, especialista "lato sensu" pela PUC SP-COGEAE em "Semiótica Psicanalítica e Clínica da Cultura"; especialista pelo Programa de Aprimoramento Profissional na área de Saúde Mental e Saúde Coletiva, pela FUNDAP/Secretaria Estadual da Saúde/ UNESP-Assis.

34 Médico, Psiquiatra, Mestre e Doutor em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) com período sandwich na Université de Montréal (UnM). Atualmente é Docente Adjunto do Departamento de Saúde Coletiva da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e coordenador do Mestrado Profissional em Saúde da Família (PROFSAUDE) nesta mesma universidade. Possui MBA em Gestão em Saúde pela Fundação Getúlio Vargas.

35 Médica Psiquiatra, Mestre e Doutora em Ciências Médicas pela Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP. Pós-doutorado em Saúde Coletiva da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP e Pós-doutorado no Departamento de Artes e Ciências Sociais da Universidade de Montreal (Quebéc-Canadá). Atua como professora da Universidade Federal do Paraná, membro do Núcleo de Estudos em Saúde Coletiva (NESC), orienta alunos da graduação, pós-graduação, com projeto de extensão voltado para redução do estigma e estímulo à cidadania na área de saúde mental.

O conceito descortina um novo espectro visível ao campo da Saúde Mental. O foco terapêutico deixa de estar focado exclusivamente na doença e no usuário e passa a prever intervenções situadas em contexto próprio ao usuário, em situações de vida concreta nas quais o sofrimento emerge – uma clínica da existência (ROTELLI, 1990).

O reposicionamento não é somente teórico e impacta substancialmente na constituição de pontos de atenção com propósitos diversos, aplicados a fornecer suporte em situações reais de vida dos usuários. Tal configuração, a ser aprofundada neste material, torna o campo da Saúde Mental, seus serviços e propostas, um parceiro ímpar para o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

Embora a compreensão massiva de nossa comunidade sobre o tratamento em Saúde Mental tenha como pressuposto a criação de espaços afastados da vida real, seja por meio de Hospitais Psiquiátricos ou consultórios, nos quais técnicas miraculosas sejam aplicadas, magicamente curando o usuário, o qual, teoricamente, retornaria para a comunidade, a edificação da atual política pública da Saúde Mental segue outro caminho. Assumindo a condição crônica do transtorno mental e o sofrimento como fruto de configurações orgânicas, familiares, comunitárias e societárias, a configuração da RAPS é, ao mínimo, mais ousada e criativa.

Um exemplo que acreditamos proporcionar imediato desmonte da compreensão massiva anteriormente apontada e a aproximação na configuração das propostas da RAPS, é o Componente da Reabilitação Psicossocial. Compreendendo o sofrimento de diferentes pessoas com transtornos mentais quando imersas, em sua existência, em determinadas situações adoecedoras de trabalho e/ou quando se encontram aliadas do trabalho e do papel de trabalhador por conta de suas condições clínicas, o componente da Reabilitação Psicossocial, parte da atual política de Saúde Mental, a RAPS, prevê fomento financeiro a iniciativas de geração de trabalho e renda, empreendimentos solidários e cooperativas sociais (BRASIL, 2017).

A investidura própria ao Componente da Reabilitação Psicossocial, o qual torna pragmático o conceito de existência-sofrimento, é direcionada a proporcionar a criação de formas e possibilidades alternativas de inclusão no trabalho, procurando transformar concretamente a exclusão social e o sofrimento dela advindo. Para além do investimento financeiro proposto pelo Componente da Reabilitação Psicossocial, a RAPS ainda apresenta como um de seus objetivos específicos, orientando todos os pontos de atenção por ela previstos e seus recursos humanos a "promover a reabilitação e a reinserção de pessoas com transtorno mental e incluindo aquelas com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas na sociedade, por meio do acesso ao trabalho, renda e moradia solidária" (BRASIL, 2017). Experiências nacionais em distintos pontos de atenção da RAPS, sustentadas pelo esforço de diferentes profissionais, organizam variadas estratégias de promoção e inclusão no trabalho (FERRO, 2015; MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2005; SANTIAGO; YASUI, 2015). Por quê, contudo, versar sobre tal orientação da RAPS neste manuscrito?

A compreensão das propostas de determinada Política Pública, em nosso caso a da Saúde Mental, pode proporcionar vislumbre de parcerias que previamente não eram sequer cogitadas. Se por um lado a RAPS, enquanto política pública, prevê ações de inclusão pelo trabalho, por outro o SINASE prevê a necessidade de ações que promovam profissionalização e trabalho, tanto em medidas socioeducativas em meio aberto como fechado. A aliança entre SINASE e RAPS, desta forma, pode promover projetos comuns, apoiados e fortalecidos mutuamente.

Outro dos pontos da RAPS é o Centro de Convivência e Cultura (CECO). A proposta do CECO é promover espaço de encontro plural, que promova a convivência, a sociabilidade, a cultura, o esporte e atividades diversas. Tal convivência se daria por intermediação de oficinas diversas, respeitando a

cultura e as demandas locorregionais (BRASIL, 2017). Desta forma, por exemplo, oficinas de grafite se uniriam a oficinas de RAP, coral, canoagem, costura, informática, aulas de dança de salão ou atividades diversas que respeitassem as demandas de determinadas comunidades, promovendo encontros e a cultura regional. Algumas experiências nacionais de CECO configuram, em paralelo, projetos de geração de trabalho e renda para indivíduos com tais demandas. Insistimos: o modelo da Reabilitação Psicossocial afirma reiteradamente a necessidade de composição de ações que proporcionem repensar as intervenções em Saúde Mental, no sentido de promover a Saúde Mental de nossa população (FERIGATO, 2013; ALVAREZ; SILVA; OLIVEIRA, 2016; FERIGATO; CARVALHO; TEIXEIRA, 2016).

Se uma das propostas do SINASE é a promoção, tanto em regime fechado como aberto, de ações voltadas a garantir esporte, cultura, lazer, profissionalização e trabalho, a parceria, logo, torna-se explícita.

Demais pontos de atenção da RAPS a serem aqui explorados são os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) e Unidades Básicas de Saúde (UBS), os quais devem se responsabilizar pela saúde de determinados territórios. Embora críticas diversas a estes pontos de atenção exponham suas fragilidades na tecitura de parcerias comunitárias e na composição do cuidado comunitário, expandindo suas ações para além de seus muros institucionais (CAMPOS et al., 2009), suas ações devem destinar esforços para garantir o "desenvolvimento de atividades no território, que favoreça a inclusão social com vistas à promoção de autonomia e ao exercício da cidadania" (BRASIL, 2017; NASCIMENTO; GALVANESE, 2009). Neste sentido, a exposição das demandas e necessidades próprias aos equipamentos do SINASE e de seus usuários, convocando tais pontos de atenção e seus profissionais para a composição e execução corresponsável de projetos compartilhados, torna-se mister para a promoção e efetividade das medidas socioeducativas.

Também, a unidade de acolhimento é outro ponto importante da RAPS. Voltada a oferecer atenção contínua de saúde a pessoas com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas, com funcionamento vinte e quatro horas, a Unidade de Acolhimento prevê a possibilidade da moradia, acompanhada por profissionais da saúde, por tempo de até seis meses para usuários que necessitem de acompanhamento terapêutico e protetivo. Neste período, a proposta da Unidade de Acolhimento é proporcionar ações diversas que promovam a inclusão social, articulando "intersetorialmente a garantia dos direitos de moradia, educação, convivência familiar e social" (BRASIL, 2017).

Reforçando o caráter compartilhado de suas ações, cabe aos profissionais da Unidade de Acolhimento a "articulação com a Rede intersetorial, especialmente com a assistência social, educação, justiça e direitos humanos, com o objetivo de possibilitar ações que visem à reinserção social, familiar e laboral, como preparação para a saída" (BRASIL, 2017). É importante sublinhar a potência do estabelecimento conciso de intervenções e projetos integrados entre tais pontos de atenção e os equipamentos previstos para o desenvolvimento das medidas socioeducativas.

Os Consultórios na Rua, por sua vez, configuram-se como pontos de atenção da RAPS voltados a proporcionar suporte de atenção básica a pessoas em situação de rua. A compreensão de pessoas em situação de rua inclui também em seu escopo os indivíduos que passam grande parcela de seu tempo na rua. Para concretizar esta proposta, este ponto de atenção organiza ações por meio de vans e profissionais da saúde que circulam em pontos estratégicos de concentração de sua população alvo, propondo estratégias criativas de intervenções que promovam o cuidado comunitário (BRASIL, 2017).

O cuidado junto a situações concretas de vida de crianças, adolescentes e adultos que utilizam frequentemente os espaços da rua por diferentes questões individuais, familiares e comunitárias, com ou sem o uso nocivo de drogas, encontra, desta forma, apoio nas equipes do Consultório na Rua, tornando

estes profissionais estratégicos para promover acompanhamento de diferentes casos que participam de medidas socioeducativas.

Embora as previsões das portarias que regulamentam o campo da Saúde Mental prevejam ações que promovam cuidado comunitário e territorial, aplicado a situações concretas de vida das populações atendidas, diferentes dificuldades são encontradas cotidianamente para pragmatizá-las (AZEVEDO; FERREIRA FILHA, 2012; FIORATI; SAEKI, 2013).

Neste sentido, faz-se premente a necessidade da elaboração de estratégias concisas que promovam o trabalho em rede, integrado por profissionais de diferentes instituições, membros da comunidade e suas lideranças. A configuração de coletivos intersetoriais, locorregionalmente constituídos, que promovam encontros institucionais e a composição de ações integradas, se torna, desta forma, condição sine qua non para a qualificação e especialização das ações institucionais, na busca, constante, da promoção da vida humana.

Embora a RAPS proponha outros pontos de atenção, cada qual com potências diversas para a composição profícua de parcerias intersetoriais, limitamo-nos aqui a exemplificar alguns pontos atuais que acreditamos serem mais estratégicos para a socioeducação. Ainda, procurando tecer o aprofundamento pretendido neste manuscrito, em seguida serão apresentadas reflexões a respeito da proposta da Redução de Danos e alguns debates voltados a instrumentalizar profissionais vinculados ao SINASE sobre possíveis práticas e questionamentos.

2. A possibilidade de trabalhos sob a ética do cuidado da Redução de Danos em tempos de Guerra às Drogas

É possível trabalhar com a ética do cuidado da Redução de Danos com adolescentes? E se esse ou essa adolescente estiver em cumprimento de medida socioeducativa em regime de privação de liberdade, ainda assim, é possível trabalhar sob esta perspectiva?

São questões que, de alguma maneira, tocam os profissionais que trabalham nestes serviços, especialmente considerando-se o debate sobre o uso abusivo de álcool e outras drogas na contemporaneidade e suas disputas pelos assim chamados “mercados de tratamento”.

Neste cenário há aqueles que advogam para que todo problema decorrente do uso abusivo de álcool e outras drogas seja visto como uma “dependência química” (que, ainda que considere variáveis multifatoriais, guarda consigo um forte tributo à psiquiatria) cujo único tratamento possível é a abstinência total.

Por outra linha estão os que estudam a metodologia da Redução de Danos enquanto uma ética do cuidado e que, consecutivamente, trazem uma visão crítica à própria política de guerra às drogas que vigora na contemporaneidade (incluindo a reflexão óbvia de que o maior número de óbitos se dá pelos conflitos decorrentes do proibicionismo, a começar pela morte de policiais), do que pela superdosagem de drogas.

No meio deste embate, não são poucos os profissionais que adotam uma posição apressada, “contrafissurada” (como dizia Antonio Lancetti) baseada em suas crenças pessoais e visões de mundo, e, desta forma, desconsideram a amplitude do debate. A questão, para usar outros termos, vira uma espécie de Fla x Flu e cai nos binarismos característicos das discussões nesses delicados tempos de vida cívica no Brasil.

Cabe, a este respeito, situar o leitor menos familiarizado sobre o fato de que as estratégias de Redução de Danos, em primeiro lugar, não se opõem às estratégias que visam a abstinência. A Redução de Danos é uma construção que se dá com o usuário e com a equipe que o atende, e se o desejo ou a condição clínica do sujeito apontar para um plano terapêutico singular em que a abstinência seja uma etapa a ser alcançada, a metodologia da Redução de Danos pode ser tão útil como para o sujeito que não opta por alcançar a abstinência.

A questão é que a Redução de Danos pode ser eficaz como uma ética de cuidado, incluindo para os sujeitos que não querem alcançar a abstinência, ou sequer vislumbram diminuir seu uso de substâncias psicoativas – que, nem por isso, são sujeitos que deixam de demandar por tratamento. Por isso seu debate transcende, a mera questão da oposição ou antagonismo com as estratégias de que visam abstinência - se há um antagonista da metodologia da Redução de Danos, este é o preceito proibicionista de que toda política de Estado deve verter para "eliminar as drogas da humanidade" (o que nunca houve), ou para internar compulsoriamente as pessoas para "se tratarem".

Tais discussões encontram eco na Política Integral de Atenção Integral ao usuário de álcool e outras drogas do Ministério da Saúde (Brasil, 2002), que ratifica a importância da metodologia da Redução de Danos e reitera que, frente a uma questão tão complexa quanto o uso abusivo destas substâncias, há de se investir em diversidades de tratamentos que possam, inclusive, contemplar sujeitos em diferentes contextos de vulnerabilidades e suas singularidades.

E, ao versar sobre as singularidades, sobre um trabalho que se atente aos chamados fatores de risco, mas que também potencialize os fatores de proteção do sujeito e de seu entorno, a Política Nacional de Atenção Integral ao Usuário de Álcool e outras Drogas (Brasil, 2002), cumpre um papel decisivo ao propor a metodologia da redução de danos como uma possibilidade de intervenção com os adolescentes, considerando a importância do vínculo, do trabalho organizado por uma rede de serviços que contemple, inclusive, equipamentos e ofertas de acompanhamento em baixa exigência, e pela prevenção de agravos à saúde dos sujeitos, especialmente as doenças infectocontagiosas como o HIV-AIDS.

Mas a Redução de Danos junto a adolescentes se resume a reduzir o consumo de crack ou substituí-lo por cannabis? E, se for isso, ao fazer tal proposta de intervenção, estaria o profissional ratificando usos indevidos ou mesmo fazendo apologia às drogas?

Estas são outras questões que, embora pareçam triviais aos profissionais mais experientes, assolam um contingente importante de trabalhadores, especialmente aqueles vinculados aos atendimentos de jovens em conflito com a Lei. Cabe, contudo, desconstruir alguns estigmas sobre a própria metodologia de Redução de Danos antes de respondê-las de forma afirmativa ou negativa.

Afinal, dentro do diagrama complexo sobre o qual o dispositivo das drogas se engendra na contemporaneidade, a própria metodologia da Redução de Danos é um termo, um signo ou um território em disputa. Vilmar Ezequiel dos Santos em sua dissertação de mestrado (O sujeito-objeto da Redução de Danos) mostrou essas sutilezas, observando em um exame atento de artigos e literatura à época de sua pesquisa as diferentes interpretações sobre o tipo de redução de danos que era praticado quando o foco das ações era um ou outro tipo de sujeito.

Por exemplo: quando o objeto da redução de danos é somente a "doença da dependência química", o sujeito que recebe essas ações é o "dependente químico", e a finalidade da proposta é a abstinência apenas. Esses sujeitos são concebidos como passivos diante do uso, frágeis, incapazes de se adaptar socialmente às normas e regras sociais, são subjugados e cooptados pelo poder da droga. Assim como este sujeito é um mero objeto da droga, nesta leitura, é também um mero objeto das ações e intervenções de instituições de tratamento.

Dessa forma, a compreensão que se tem do fenômeno é a histórica e serve de justificativa para manutenção de respostas conservadoras e arbitrárias sobre a questão. O discurso da "dependência química" torna-se uma espécie de verdade sobre o sujeito que é construída "de cima para baixo" e, não raro, violências e fascismos são legitimados nessa perspectiva sob frases de efeito como "os fins justificam os meios". O que há de progressivo na Redução de Danos perde, assim, sua potência e mistura-se a mais do mesmo das metodologias de tratamento.

É algo muito distante do que houve na gênese da Redução de Danos. Cabe lembrar que este é um movimento que, desde que ganha corpo mundo afora a partir da mobilização de usuários de drogas injetáveis durante os anos 1980, traz consigo um paradigma de ações que envolvem o protagonismo dos usuários, ou seja, são ações que não são construídas de cima para baixo, mas que são construídas com os sujeitos e suas comunidades.

Por isso a Redução de Danos se aproxima de uma ética de cuidado que aponta para um horizonte que é muito próximo ao que a própria pedagogia da autonomia, os ideais de emancipação ou responsabilização do sujeito apontam na contemporaneidade. Não há como alguém se implicar pelo seu tratamento, pelas suas escolhas, pela sua vida, estando alheio às decisões que lhe dizem respeito. É um ponto que, embora pareça óbvio, precisa ser destacado para evitar que a Redução de Danos se restrinja a este tipo de sujeito-objeto.

Por isso, segundo Santos (2008), a ética da Redução de Danos é potencializada quando o objeto de suas ações é o complexo produção-comércio e consumo de substâncias. Neste caso, os sujeitos são os grupos sociais compreendidos na dimensão de classe social, são sujeitos tomados como sendo parte de um coletivo que é atravessado pelas classes sociais, submetidas às condições históricas de reprodução social. A finalidade das estratégias de redução de danos, nesta perspectiva, não se restringem a fazer com o que o sujeito "pare de usar drogas", mas é dilata à produção de mudanças significativas na concepção de identidade e nos processos das estruturas sociais.

Deste modo, o sujeito assume um caráter político e crítico frente suas escolhas e frente o seu tempo histórico. Sob tal perspectiva, a Redução de Danos é alçada a uma espécie de clínica da cultura: aponta também para os estigmas decorrentes das políticas criminalizadoras, para a própria constituição das margens do Estado, para a droga enquanto uma mercadoria fetichizada e desejada pelo capital, entre outros pontos.

Deste ponto de vista, a leitura sobre o fenômeno das drogas na contemporaneidade transcende suas implicações no corpo dos sujeitos que são acometidos por algum sofrimento psíquico decorrente de seu uso. Tem-se, desta forma, uma dilatação da complexidade do problema das drogas que alça a categoria de "dispositivo", a luz do termo proposto por Foucault.

Para discutir esta questão do dispositivo das drogas, vale a interpretação feita por dois filósofos, em momentos distintos: Giorgio Agamben e Gilles Deleuze. Em questão, está a leitura de ambos do conceito criado por Michel Foucault, na fase final da sua obra, quando este pensava os desdobramentos das relações de saber-poder para além das instituições, fossem elas parciais ou totais, no estágio de transição das sociedades disciplinares para as sociedades de controle (tal qual preconizado por Deleuze em outro momento).

Agamben, por exemplo, avança sobre a definição mais conceitual do signo dispositivo antes de fazer alusão ao sentido foucaultiano. Opto por transcrevê-la

> Tentemos nesse momento examinar a definição do termo "dispositivo" que se encontra nos dicionários franceses de uso comum. Estes distinguem três significados para o temo: 1) um sentido jurídico em sentido estrito (...) ou seja, a parte da sentença (ou de uma lei) que decide e dispõe. 2) um significado teológico (...) 3) um significado militar (...) Todos os três significados estão, de algum modo, presentes no uso foucaultiano (...) que parece se referir à disposição de uma série de práticas e mecanismos (ao mesmo tempo linguísticos e não linguísticos, jurídicos, técnicos e militares) com o objetivo de fazer frente a uma urgência e obter um efeito. (...) Chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas, etc, cuja conexão com o poder é em um certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e — porque não — a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos em que há milhares e milhares de anos um primata – provavelmente sem dar-se conta das consequências que se seguiram – teve a inconsciência de se deixar capturar (AGAMBEN, 2005, p. 11 e 13).

Deleuze, entretanto, parece ter dado mais corpo a tal estudo, especialmente quando define os dispositivos como um emaranhado, um conjunto multilinear composto por linhas de naturezas diferentes, que não cercam nem delimitam, mas seguem direções. Aplicam-se a objetos visíveis, a enunciados formuláveis, às forças em exercício. Ou, dito de outra forma, funcionam como vetores ou tensores.

A proposição posta por Deleuze é a de que os dispositivos partem da noção das três grandes instâncias de poder que Michel Foucault designara: saber, poder e subjetividade. Ambas faces desse diagrama não tem contornos fixos, são correntes variáveis em luta umas com as outras. Por isso seguir as linhas que forjam um dispositivo assemelha-se a uma operação de cartografia. Deleuze afirma isto quando defende que "separar as linhas de um dispositivo, em cada caso, é desenhar um mapa, é cartografar, medir a passos terras desconhecidas" (Deleuze, 1990); por isso, também, o trabalho de Foucault, segundo ele, era um trabalho sobre o terreno.

As drogas são um dispositivo na contemporaneidade[36], uma vez que sob a discussão em torno de suas causalidades não repousam somente as definições de ordem fármaco química. E, ainda que a questão se resumisse ao quanto de dopamina que há secretado no uso aspirado de cocaína, já teríamos elementos suficientes para estarmos diante do estudo de um dispositivo: afinal, algo tido como uma verdade científica que opera no corpo do usuário, pode referir a um saber sobre a substância que não é o saber que o usuário tem sobre seu corpo. Neste exemplo, trata-se de um saber que vem de fora, de um discurso do cientista ou do especialista.

E, para ilustrar estes casos onde impera o saber do especialista, gosto da paráfrase de que isso dá secreção do neurotransmissor dopamina na fenda sináptica é tão adequado para se dizer a um(a) usuário(a) abusivo de cocaína quanto o é dizer que ele-ela está assim porque seu ascendente é escorpião com Sol na quinta casa de sagitário, cruzando com a Lua em gêmeos, ou o que o valha. Para quem crê, e gosta desse tipo de leitura, faz sentido. Mas daí a ser tomado como uma produção de verdade universal, há um salto – ou uma política de subjetivação em curso – que precisa ser visto. A questão das drogas

36 Esta é a esteira na qual autores como Vargas (1998; 2005; 2008), Souza (2013), Fiori (2012), Malvasi (2012), Rui (2013) e Adorno (2015), entre outros, tem se apoiado. Destaco as considerações sobre Vargas, por sua contribuição sobre a partilha moral que há em torno das chamadas drogas lícitas vs ilícitas, especialmente quando resgata a noção de usos medicamentosos ou não medicamentosos de drogas (que podemos também chamar de drogas prescritas vs drogas proscritas) e quando pensa que o dispositivo das drogas é inseparável do agenciamento com a noção de acontecimentos. Cito-o: "Proponho que, em vez de indagar o porquê ou qual o significado do uso de drogas, cabe perguntar o que ocorre ou que experiência os usuários realizam mediante o consumo, questões que exigem outro modo de problematização do uso de drogas. Minha hipótese de trabalho é que o que ocorre são eventos. (...) Assinalo, em apoio a esta hipótese, que os usos medicamentosos e não medicamentosos de drogas requerem meticulosa preparação e que não é possível distingui-los de modo absoluto, mas somente com base nos agenciamentos que os mobilizam como tais. (...) Proponho que os consumos não medicamentosos de drogas são como 'jogos profundos', isto é, práticas que envolvem modos singulares de engajamento no mundo, nos quais as substâncias são mediadoras indispensáveis para a produção de alter-ações" (VARGAS, 2006).

transcende, portanto, meras colocações como estas. O verdadeiro especialista (sobre os efeitos das substâncias em seu corpo, sobre as tramas envolvendo a compra destas e seus 'corres', sobre as memórias dos diferentes usos etc.) é sempre o usuário, mesmo quando adolescente.

Por isso, ainda fazendo eco ao texto de Deleuze que elucida tais pontos, se os dispositivos são máquinas de fazer ver e fazer falar e, se há uma historicidade dos dispositivos com os regimes de luz e os regimes de enunciados, o dispositivo das drogas também opera dessa forma: fazem ver tipos de vulnerabilidades, "patologias", razões pelas quais as desigualdades sociais se perpetuam nos cenários urbano e fazem falar enunciados que se apoiam em frases de telejornais sensacionalistas que vociferam que bandido bom é bandido morto ou que vociferam no caso das verdades "científicas" em torno da dependência química de sujeitos que secretam mais dopamina do que o habitual — falácia que começa pela própria noção de dependência química: água e ar, do ponto de vista da química orgânica, são substâncias químicas; tal qual o é a glicose ou a bomba de sódio e potássio que regulam as sinapses, entre outros exemplos que nos coloca, enquanto humanos, na óbvia condição de dependentes químicos em alguma escala.

A manutenção da Guerra às Drogas no Brasil não é diferente. Também opera como uma das faces salutares do dispositivo das drogas na contemporaneidade e traz ecos importantes no trabalho – e de certa forma na própria formulação das políticas públicas para cumprimento de medidas socioeducativas para adolescentes, uma vez que parte significativa dos jovens que são público de tais medidas advém de contextos de vulnerabilidade social em que o emprego no tráfico de drogas, mais do que uma fonte de renda, implica em um status que serve como um tipo de "inserção social" às avessas do que é preconizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Paulo Malvasi em sua tese de doutorado "As interfaces da vida loka: um estudo sobre jovens, tráfico de drogas e violência em São Paulo" traduz alguns destes engendramentos do dispositivo das drogas, especialmente quando versa sobre a justaposição de três instâncias de saber e poder que operam no tráfico de drogas: a dimensão territorial (simbólica e existencial) que se dá pela quebrada; o ambiente de mercado que é o tráfico de drogas enquanto disparador de práticas e inserido em um marco discursivo – mundo do crime – e o sistema político-estatal, representado pelo sistema socioeducativo organizador de discursos e de tecnologias sobre crime e drogas.

Sob tal perspectiva é importante destacar que as esferas do regime socioeducativo respondem por uma das faces do diagrama que se constitui a questão da droga enquanto dispositivo, tal qual a dobradura do tráfico de drogas ocupa, com seus varejões, com seus pontos estratégicos onde tanto os consumidores quanto os policiais têm acesso. Pensar a redução de danos sob esta perspectiva exige, portanto, pensar de forma crítica a própria manutenção do sistema socioeducativo atendendo a demanda da Guerra às Drogas, com punições travestidas de demanda por tratamento, entre tantos outros aspectos.

Por isso é importante notar que a legislação proibicionista guarda ecos daquilo que autores como Delmanto (2015) ou Viana (2008) definem como "racismo de estado no Brasil". O caso emblemático das legislações sobre maconha associada, desde o século XIX às classes baixas, aos negros, mulatos e a "bandidagem" justifica um das primeiras leis proibicionistas que se tem notícia, o decreto do Pito do Pango da Câmara Municipal do Rio de Janeiro de 1830, com claras menções para punições diferenciadas aos escravos que dele fizerem o uso: "É proibida a venda e o uso do pito do pango, bem como a conservação dele em casas públicas. Os contraventores serão multados, a saber: o vendedor em 20$000, e os escravos e mais pessoas, que dele usarem, em três dias de cadeia. (Mott in Henman e Pessoa Jr., 1986).

A proibição das drogas no Brasil tem seu alvo. Ela serve para justificar o extermínio e o encarceramento superlativo de pessoas negras e/ou periféricas que, em sua maioria, não tem acesso a defensores, e são autuadas como traficantes mesmo quando portam quantidades análogas a que pessoas da classe média portam quando são autuadas como usuárias. Fato: usuários de classes médias e alta (especialmente donos de helicópteros) não parecem ser regidos pela mesma legislação, o que acentua as fronteiras invisíveis típicas de uma arquitetura – hoje exemplificada pela proliferação de condomínios, como assinala Christian Dunker – que ainda faz jus à distinção arquitetônica Casa Grande x Senzala.

Com a organização do mercado ilegal das drogas em sistemas híbridos que fundam preceitos bélicos ou paraestatais com ornamentos das empresas neoliberais, além destas vítimas da Guerra às Drogas que são encarceradas, há no Brasil as vítimas que são mortas decorrentes do aliciamento, recrutamento e a sedução advinda do trabalho no tráfico de drogas, especialmente em se tratando dessa atuação por parte de jovens residentes em quebradas, que não tem quase nenhuma perspectiva de ascensão social que não essa: agregar-se a venda ilícita de substâncias psicoativas.

Mas não é só o adolescente que se torna aviãozinho que é capturado nessa engrenagem; o tráfico de drogas também emprega pessoas com outros perfis: pais, irmãos e mesmo as mães, irmãs e avós dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa também são passíveis desse tipo de inserção via tráfico de drogas. É o caso das senhoras donas de casa e aposentadas têm ocupado cada vez cargos estratégicos nas regiões metropolitanas geridas pelo PCC, conforme pude contestar em uma de minhas imersões em campo. Tal operação se configura com uma plasticidade que opera de formas distintas no sistema de varejo da venda das drogas daquelas usadas no sistema de atacado–importação–exportação do comércio das drogas, incluindo as relações de especulação e conluios, tal qual prega a cartilha da hegemonia de empresas típicas da organização neoliberal deste estágio do capitalismo mundial integrado.

Isso faz com que o Primeiro Comando da Capital, a marca genérica do crime (ou, como a mídia notícia, a tal facção que atua nos presídios) configure-se como uma holding e funde-se ou favorita outros empreendimentos, na esteira do que companhias cervejeiras, bancos ou empresas de telecomunicações o fazem.

E esta não é a única questão que envolve a inserção social nas quebradas via PCC. O estudo da droga enquanto dispositivo permite-nos alcançar outros desdobramentos desta relação com a 'firma' ou com a 'irmandade' promovem que vão além de vestir-a-camisa-da-empresa e que são quase tão prejudiciais à questão das políticas de subjetivação das pessoas quanto o próprio front e o jogo da troca de tiros: refiro-me a erupção de outro estatuto ético. Postulo, à luz dos autores aqui trazidos ao diálogo, que o PCC sintoniza-se às estratégias de modulação do poder em tempos das sociedades de controle por meio de estratégias biopolíticas, tal qual os demais empreendimentos da contemporaneidade, ou ainda, de forma mais voraz.

Um jovem cuja conduta é levada para um "debate" do PCC sabe que sua vida, literalmente, vai ser decidida naquele agenciamento. Se o tamanho do vacilo couber só um esculacho, poderá viver, não sem o trauma, sem a treta, sem alguma resolução compatível com o tamanho do escorregão, por assim dizer. Com isto, mais do que o ato do debate em si, podemos inferir que esse regime de julgamento ou fórum paralelo corrobora uma concepção de Estado que passa, literalmente, longe das periferias em muitas situações.

Abstrações engenhosas que fizeram com que a sociedade avançasse rumo a democracia perdem, assim, qualquer lastro com a realidade, especialmente a polia dos poderes loteados entre executivo, legislativo, e judiciário. Há um outro código de conduta política e proceder por legislar e por seguir. Ser cidadão é quase que uma ficção neste emaranhado. Ilustro, valendo-me de trechos da tese de Malvasi:

> A inteligência, a capacidade mental recupera na vida cotidiana das periferias (...) uma visão humanizada do criminoso. Essa inteligência é caracterizada pela eleição da vida como centro da ação política. A tática de poder do PCC fortaleceu nos anos 2000 um vocabulário particular do crime: proceder, sintonia, debate, disciplina, mente, "ter uma mente" - junto e misturado – passam a compor uma linguagem ordinária de jovens das quebradas, e os seus sentidos são compartilhados e constantemente ressignificado por eles. A utilização da palavra nos "debates" como um mecanismo de se evitar a morte cria um sentido político da ação criminosa, a preservação da vida. A inteligência da marca PCC foi desenvolver uma técnica, o "debate", para o exercício da mente: lidar com uma vida incerta e saber escolher em um universo em que as leis públicas possuem legitimidade precária, abrindo o espaço para a construção de um "poder paralelo" que advoga o direito à vida (MALVASI, 2012, p. 111).

E, se isso, evidentemente, traz repercussões consideráveis no universo simbólico dos sujeitos adultos, o que dizer no caso de crianças e adolescentes que crescem orbitando esse tipo de relação com a "Lei" ou estatuto ético. Dito de outro modo, que superegos (ou supereus) podem ser forjados neste contexto? Quais intermediações simbólicas cabem à cultura nestes casos que antecedem a passagem ao ato, e, quando cabem, de qual cultura exatamente estamos falando?

Retomo a pergunta: que tipo de "Redução de Danos" cabe ao jovem em cumprimento de medida socioeducativa quando seu problema em relação às drogas se dá em uma outra face do diagrama ou dispositivo-das-drogas na contemporaneidade, onde os efeitos do uso abusivo (ou a famigerada panaceia à "dependência química") parecem em segundo plano frente aos problemas decorrentes dos aliciamentos em exércitos e organizações paraestatais?

Não há guerra contra as drogas, reitero. As guerras são feitas sempre com e contra pessoas. E neste emaranhado, o dispositivo das drogas nos permite inferir de que a questão, apesar de se operar em nome do cuidado, diz respeito a um outro tipo de discurso: não é a saúde individual ou coletiva que está em questão, especialmente em se tratando destas populações: o jogo é matar ou morrer ou silenciar. Tão "cabuloso" quanto ouvir o sonido dos pipocos, com assim são marcados os estalos dos tiros durante um combate ou acerto de contas qualquer em bairros periféricos de regiões metropolitanas, especialmente às madrugadas, é ouvir um aterrorizante silêncio depois das rajadas: nem sirenes, nem choros. Sem alarmes e sem surpresas.

A Redução de Danos, enquanto ética do cuidado, exige que o vínculo com o sujeito se fortaleça a ponto de que ele possa, inclusive, perceber seu desejo e perceber-se enquanto um sujeito imerso em uma dimensão complexa que envolve as políticas de subjetivação na contemporaneidade. É sim algo possível de ser alcançado na dimensão do cumprimento de medidas socioeducativas em privação de liberdade – não sem custos, inclusive, de uma crítica e autocrítica constante sobre seu papel e sobre as contradições do estado neste diagrama. Por isso trata-se de uma "ética do cuidado", mais do que mera "metodologia de tratamento".

3. Manejos de crises e de comportamento suicida em adolescentes em privação de liberdade

As crises no contexto da saúde mental e as ideações suicidas não costumam surgir pioneiramente durante uma medida socioeducativa. Assim como, adolescentes com algum diagnóstico de transtorno mental não agudizam ou tem episódios de agitação psicomotora de forma inata ou sem fatores ambientais aparentes relacionados seja ao próprio histórico do adolescente, seja por questões e regras institucionais estranhas ao adolescente que acaba modulando respostas consideradas apropriadas por eles. Vítimas de violência desde a infância, ameaçados de morte por envolvimento com o crime, rompimento de laços familiares, pessoas que possuem histórico familiar ou quadro de abuso de drogas, são apenas

alguns fatores um tanto quanto rotineiros dentro da socioeducação e que compõe o complexo quadro de trabalho que se apresenta e que podem ou não culminar na necessidade de maior atenção a adolescentes que externalizam sofrimentos de diversas naturezas.

Assim, o manejo de crises no âmbito da saúde mental, principalmente comportamentos suicidas, revelam-se um tema delicado e também mostra-se um assunto entre os mais palpitantes e inquietantes não apenas dentro do atendimento socioeducativo, mas em diversos segmentos da sociedade.

De todos os manejos, o do comportamento suicida é um fenômeno complexo, considerado um problema sério da sociedade que envolve determinantes sociais, educacionais, econômicos, biológicos, culturais e da história de vida de cada um. Além disso, no contexto das medidas socioeducativas mais específicas como adolescentes em conflito com a lei privados ou restritos de liberdade, existem vários fatores de risco, outros, mais intensos do que vemos na população geral: a própria condição de privação de liberdade, existência de transtornos mentais, tentativas de suicídio anteriores, desesperança, maus-tratos na infância, problemas familiares, suicídio de um colega, pouca habilidade na resolução de problemas e fácil acesso a meios letais.

4. Falando um pouco sobre o suicídio

A visão geral do suicídio tem mudado, ao longo da história, podendo ser um evento constituinte da tradição de certas culturas, uma opção aceitável para outras, o pecado na Idade Média e, no século XIX, sinal de doença mental (MINOIS, 1995). Sendo que em alguns países, mais recentemente, os debates têm incluído a noção de que em determinadas circunstâncias o suicídio é uma opção legítima, ligado aos direitos dos indivíduos e ao morrer com dignidade.

No Brasil, o coeficiente de mortalidade por suicídio para o triênio de 2005 a 2007, foi de 5,1 (8,3 para os homens e 2,1 para as mulheres). É importante saber que um coeficiente nacional esconde significativas variações regionais: na região Sul, tal coeficiente foi de 9,9, na Centro-Oeste de 7,4. Em certas cidades, assim como entre alguns grupos populacionais (por exemplo, jovens de grandes centros urbanos, indígenas no Centro-Oeste e Norte, lavradores no RS) esses coeficientes se aproximam ao de países do Leste Europeu e da Escandinávia. Mesmo em regiões com menores coeficientes de mortalidade por suicídio, Norte (4,3) e Nordeste (4,6) algumas capitais notabilizam-se por índices que destoam da média regional: Boa Vista (9,30, Macapá (8,7) e Fortaleza (7,3) (LOVISI et al., 2009, BOTEGA; RAPELI; CAIS, 2012).

Contudo, o suicídio representa somente uma parte dentro de um conjunto maior de condições e de ações humanas, denominadas de comportamento suicida. Sendo que este comportamento pode ser entendido como todo o ato pelo qual um indivíduo causa lesão a si mesmo, qualquer que seja o grau de intenção letal e do conhecimento do verdadeiro motivo desse ato. Dessa forma, o comportamento suicida pode ser concebido ao longo de um continuum: a partir de pensamentos de autodestruição, passando por planos, tentativas de suicídio e, finalmente, o suicídio (WERLANG; BOTEGA, 2004).

Estima-se que as tentativas de suicídio superem em dez vezes, pelo menos, o número de suicídios. As informações sobre isso no país derivam de um estudo realizado conjuntamente com a Organização Mundial da Saúde em Campinas, com 515 pessoas. Nele apurou-se que ao longo da vida 17,1% das pessoas “pensaram seriamente em por fim à vida”, 4,8% elaboraram um plano e 2,8% tentaram o suicídio (BOTEGA et. al., 2009).

Wasserman et al. (2010) identificaram em sua pesquisa com 9819 adolescentes que já haviam passado pelo Sistema de Justiça, que 22% destes já haviam tentado suicídio ao menos uma vez na vida. Os adolescentes reincidentes, por sua vez, apresentaram a probabilidade de preencher os critérios para um transtorno 1,5 vezes maior e apresentaram índice 3 vezes maior de tentativas de suicídio recente.

Portanto, a medida socioeducativa, pode significar para muitos uma perda de liberdade, sendo a privação a máxima delas. A privação pode também representar a perda de apoio familiar ou social, medo do desconhecido, medo de violência, incerteza e medo do futuro, embaraço e culpa sobre o ato infracional, bem como medo ou estresse referente ao ambiente de privação de liberdade em que ele se encontra. Além disso, quando ocorre a perda da liberdade real, provoca-se um aumento do estresse decorrente dos conflitos dentro da instituição, vitimização, frustração e colapso físico e emocional. Como também, estressores ambientais advindos da própria privação de liberdade desempenham um papel significativo nas relações com os suicídios (por exemplo, sanções punitivas recentes, novas acusações, receber uma sentença) (Knoll, 2010).

Assim, é importante que se empreguem métodos de identificação dos jovens com maior risco de tentar o suicídio, mantendo uma relação entre socioeducador e adolescente que prime pelo cuidado, pela observação e escuta qualificada, visando dar um novo significado à dor sentida pelo adolescente, ao seu desespero e que consiga redescobrir novas perspectivas para manejar seus conflitos, ressalvando-se, contudo, que nem todos os casos de suicídio são evitáveis (Perlman et al., 2011).

Outra especificidade do mundo dos adolescentes é que uma parcela das autoagressões está relacionada à vulnerabilidade decorrente da exposição a situações de suicídio. Existem estudos que adotaram, principalmente no que se refere ao suicídio na adolescência, o termo “suicídio contagioso”, utilizado para definir um excessivo número de suicídios que ocorrem em curtos intervalos de tempo um do outro, ou em proximidades geográficas (na mesma ala, por exemplo). Os adolescentes são particularmente mais vulneráveis à sugestionabilidade do suicídio pois, são influenciados pelos valores e comportamentos de seus pares, com sua noção do eu ainda em formação (Abrutyn & Mueller, 2014).

Desta forma, atender alguém que fala em suicídio ou que fez uma tentativa de suicídio pode gerar bastante angústia e mobilizar diferentes sensações no profissional que presta esse atendimento. Quando se fica intensamente mobilizado diante disso, primeiramente é necessário reconhecer os seus próprios sentimentos e reações. A partir dessa autoavaliação, deve-se definir não somente sua possibilidade e disponibilidade para conduzir o caso, mas também como manter uma postura profissional diante das inúmeras situações face ao comportamento suicida.

Para realizar um bom manejo, será necessário estar disponível para isso, ter tempo, agir com honestidade e organizar, na medida do possível, um ambiente privativo. Desconhecimento e preconceitos em relação ao suicídio podem conduzir a equívocos tanto na avaliação como no manejo. Ao mencionar postura profissional, não significa mudar suas crenças, mas sim manter atitude e ao mesmo tempo ter segurança para se portar nessas situações.

5. Avaliação e Manejo de comportamentos suicidas

Particularmente, diante de alguém que pensa em se matar, é importante entender o que está acontecendo na vida daquele adolescente em particular, como: como está reagindo à privação de liberdade ou à situação imposta pela medida socioeducativa, brigas, conflitos, perdas (sejam elas reais, imaginadas ou temidas), momentos de maior estresse ou pressões. Na maioria das vezes, um acontecimento recente funciona como desencadeante, em geral envolve desentendimento ou perda de alguém ou de algum status importante. Outra maior vulnerabilidade ao suicídio é uma rede de apoio frágil ou

inexistente, pois é importante que a pessoa se sinta amparada e incluída socialmente, que possa contar com a ajuda de pessoas com as quais mantém laços de confiança em momentos difíceis. Quando há uma mudança de ambiente, principalmente para o ambiente institucional, uma série de regras institucionais ou novas relações se impõe ao adolescente, o que agrava e amplifica este contexto de vulnerabilidade.

É importante conhecer os principais fatores de risco para suicídio, especialmente aqueles que são modificáveis para poder atuar sobre eles. Os dois principais fatores de risco são história de tentativa de suicídio e transtorno mental. Entre os transtornos mentais estão: transtornos de humor, decorrentes do uso de substâncias psicoativas (por ex. alcoolismo) - transtornos de personalidade, esquizofrenia, transtornos de ansiedade, sendo que comorbidades potencializam o risco, por ex. alcoolismo mais depressão. Outros fatores de risco para o suicídio na adolescência incluem: desesperança, história familiar de comportamento suicida, divórcio dos pais, maus-tratos na infância, problemas escolares, suicídio de um colega, pouca habilidade na resolução de problemas, fácil acesso a meios letais e problemas nas relações com os pais.

Ademais, a história do adolescente deve ser respeitada e conhecida em detalhes, pois considera-se que uma das formas de se prevenir o suicídio é compreender as inúmeras motivações daquela pessoa. Isso se faz importante, pois cada adolescente é dotado de singularidades marcadas pela sua história de vida, pelos comportamentos e pelo significado próprio com que avalia as situações vivenciadas.

Por ser uma fase de transição entre a infância e a vida adulta é importante que a adolescência seja vista não como um período de crise, mas como uma fase essencial de transição entre as duas etapas. Isso porque, apesar das dificuldades e das dúvidas encontradas na adolescência, essa é uma fase de preparação para a vida adulta. Esse é um momento em que o adolescente pode viver de forma mais intensa todo o conjunto de transformações que estarão presentes, de alguma forma, por toda a vida.

Assim, é imperativo que os profissionais escutem o que adolescente tem a dizer. É justamente essa conversa que ajuda o profissional a avaliar o indivíduo, compreender o que está acontecendo e, também, se bem conduzida, funciona como parte do manejo e formação de vínculo e elo de cuidado.

Ao explorar esses sentimentos e aprofundar a avaliação de alguém com comportamento suicida, é bom ter em mente que existem estágios no desenvolvimento da intenção suicida, começando pela contemplação da ideia, posteriormente planejando, seja de forma imaginária ou um ensaio concreto, até culminar em uma ação destrutiva. Entretanto, como o resultado de um ato suicida depende de uma multiplicidade de variáveis, nem sempre envolve planejamento e pode estar associado a uma grande impulsividade.

O primeiro contato com um ou uma adolescente que fala “estou cansada da vida”, “penso em acabar com tudo”, “não tenho mais razão para viver”, ou outras frases ou gestos que sugerem risco de suicídio, é muito importante. Sendo assim, o primeiro passo é encontrar um lugar adequado para conversar com privacidade e tranquilidade, quando possível. Ouvir efetivamente, é por si só, o maior passo para reduzir o nível de desespero do adolescente. Essa primeira abordagem calma, cordial, aberta, respeitosa, de aceitação e não julgamento, demonstrando empatia com as emoções é fundamental para facilitar a comunicação (CAIS; STEFANELLO, 2009).

Muitos profissionais possuem receio de fazê-lo por não saberem como agir depois, acreditando que terão que “carregar” os problemas da pessoa ou que podem “dar a ideia do suicídio”. Na prática o que acontece é que os adolescentes ficam agradecidos e até aliviados em poder falar abertamente sobre assuntos e questões que geram sofrimento e, não raro, são tratadas como tabu. Ouvir e tentar ajudar alguém nessa situação a encontrar alternativas, outras possibilidades e recuperar a esperança, não signifi-

ca assumir os problemas do outro. O atendimento envolve justamente uma colaboração bilateral, sendo raros os casos em que o profissional precisará intervir contra a vontade do jovem. O profissional que não se sentir momentaneamente capaz para lidar com uma situação de risco de suicídio poderá pedir ajuda para outras pessoas da equipe.

Uma boa estratégia para avaliar a ideação suicida é chegar ao tópico gradualmente, tentar estabelecer um vínculo de confiança, respeitar a condição emocional, situação e história de vida que o levou a pensar sobre suicídio. Mantendo atitude de acolhimento, mesmo em um momento onde o indivíduo pode ficar mais hostil e sentir-se enfraquecido. É inegável que o comportamento suicida, usualmente, gera um grau de angústia no trabalhador e isso pode fazer com que se tente conduzir o adolescente para algo que o trabalhador acredita (seja ideologia ou crença).

Portanto, diante dessa situação, é importante identificar e separar suas crenças, sentimentos e desejos, sem negar a existência deles, o que faz parte do exercício de lidar com adolescentes, e é frequentemente difícil. Sendo assim, é essencial evitar julgamentos morais (certo e errado), não tentar doutrinar, não banalizar os problemas do jovem ou, simplesmente, afirmar que tudo vai ficar bem sem de fato conseguir explorar ou vislumbrar possibilidades para diminuir a angústia. O primeiro passo para a prevenção do suicídio é avaliar o risco e falar sobre ele, se influenciado por atitudes negativas e falta de conhecimento sobre o tema, o profissional terá dificuldade em estabelecer um contato empático, não conseguindo ter uma boa noção do risco de suicídio. No lugar de compreensão e empatia, surgirá uma dissonância afetiva entre a dupla, o que dificultará a tarefa (BOTEGA; RAPELI; CAIS, 2012).

É preciso lembrar que jovens em risco de suicídio costumam apresentar algumas características, a dizer:

- Ambivalência – manter ao mesmo tempo o desejo de morrer e o desejo de viver, como em uma luta interna. Auxiliar a pessoa através do apoio emocional é o primeiro passo para interferir nessa balança, tentando aumentar seu desejo de viver;

- Impulsividade – como o suicídio pode vir de um ato impulsivo, este impulso pode ser transitório, frequentemente desencadeado por eventos negativos do dia-a-dia. O profissional pode atuar contribuindo para lidar com essa crise, diminuindo o risco;

- Rigidez/constrição – o estado cognitivo de quem pensa em suicídio pode ser de constrição, funcionando de forma dicotômica: tudo ou nada. Constantemente pensam sobre suicídio como única solução, sem conseguir vislumbrar outras maneiras para a resolução dos problemas. Portanto, à medida que um vínculo se estabelece, é possível explorar junto com o adolescente uma ampliação dessa visão, aumentando o repertório de escolhas e possibilidades para se lidar com os problemas, colocando-os em perspectiva.

Para começar a lidar com alguém nesse estado, no atendimento da crise é necessário focalizar no conteúdo expressado pelo adolescente, mesmo que sejam percebidos conteúdos latentes, sentimentos indiscriminados e conflituosos, falsas crenças, visão mais restrita, tudo isso poderá ser abordado mais tarde, com calma, à medida que a capacidade de reflexão da pessoa aumenta. Uma estratégia é a de focalizar nos aspectos positivos, estimular que fale como resolveu problemas anteriores sem recorrer ao suicídio, ao mesmo tempo permite uma recuperação da confiança em si mesmo.

Não existe, portanto, uma fórmula simples, um protocolo, nem escalas que possam estimar com precisão o risco de suicídio. Algumas pessoas escondem deliberadamente a intenção de se matar. Uma condição dramática de vida ou estado mental do indivíduo podem sugerir o contrário do que ele afirma.

É possível que nessas situações a pessoa esteja negando suas reais intenções para que seja rapidamente liberada. Deve-se desconfiar de melhoras bruscas quando situações de crise permanecem (BOTEGA; RAPELI; CAIS, 2012). Por isso tratamos até aqui sobre o aperfeiçoamento dos mecanismos de escutas e formulação de vínculo que são as melhores ferramentas para o apoio a adolescentes com esta demanda.

Uma vez estabelecido o primeiro contato, é importante negociar com o adolescente. Negocie com sinceridade, explique e peça o aval do adolescente em risco para todas as medidas a serem tomadas, coloque o que será feito de sua parte também. Estabeleça um plano conjunto do que poderá ser feito a cada etapa do processo, retome esse planejamento para que novas pactuações e escolhas sejam feitas, bem como um balanço do que já foi atingido.

Uma vez tendo o consentimento, as linhas gerais do plano estabelecido poderão ser várias: ajudá-lo a manejar um conflito no local, ajudá-lo a contatar familiares ou amigos, possibilitar ampliação da rede de cuidado envolvendo profissionais ou serviços de saúde e garantir apoio emocional.

Outras medidas importantes no ambiente da socioeducação seriam os procedimentos para monitorar sistematicamente os adolescentes durante seu período de acompanhamento, a fim de identificar aqueles que podem apresentar alto risco e mecanismos para manter o fluxo da comunicação entre os membros da equipe a respeito dos adolescentes com ideação suicida. Uma equipe bem treinada precisa manter a vigilância, especialmente nos momentos de troca de plantão, realizar as mesmas precauções quanto a materiais que possam ser usados como armas.

Entretanto, mesmo com todo o cuidado dispensado, pessoas se suicidam e isso causa um impacto grande em todos ao redor (familiares, colegas e a própria equipe), gerando sentimento de culpa, raiva, frustração, ansiedade. Reuniões com esses grupos são importantes para que o ocorrido seja discutido e elaborado (BOTEGA; RAPELI; CAIS, 2012).

Casos de maior complexidade e gravidade, não deverão ser manejados apenas na unidade onde o adolescente se encontra. Deve-se solicitar ajuda de um CAPS com hospitalidade diurna e noturna. Se esta não for uma possibilidade, ou se a pessoa já fez algo contra si mesma, será necessário encaminhá-la para uma UPA. O ideal é que esse encaminhamento seja feito diretamente para quem vai recebê-la, deixando claro o motivo do encaminhamento. O contato telefônico com quem receberá a pessoa permite um encaminhamento com mais detalhes, demonstra sua preocupação e permite fornecer informações para quem será encaminhado, como o nome de quem irá recebê-la. Independente se essa pessoa irá para uma UPA, CAPS ou até o pronto-socorro de um hospital geral, é importante explicar e esclarecer os cuidados necessários. A articulação com a rede é um fator fundamental para fortalecer o apoio não apenas daquele que fala em suicídio, mas também daqueles que acolhem.

Referências

ABRUTYN, S.; MUELLER, A. S. **Are Suicidal Behaviors Contagious in Adolescence?** using Longitudinal Data to Examine Suicide Suggestion. American Sociological Review, 211-227, 2014.

ALVAREZ, A. P. E.; SILVA, J. O. da S.; MORAES, A. C.. Centro de Convivência e Cultura: Diálogos sobre autonomia e Convivência. **Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, v. 6, p. 5-19, 2016.

AMARANTE, P.; NUNES, M. de O. A reforma psiquiátrica no SUS e a luta por uma sociedade sem manicômios. **Ciência & Saúde Coletiva** [online], v. 23, n. 6. p. 2067-2074, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018236.07082018>. Acesso em: 27 jul. 2018.

AZEVEDO, E. B.; FERREIRA FILHA, M. de O. O. Práticas inclusivas na rede de atenção à saúde mental: entre dificuldades e facilidades. **Revista Ciência & Saúde**, Porto Alegre, v.5, n.2, p.60-70, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria de Consolidação nº 3**, de 03 de outubro de 2017. Consolidação das normas sobre as redes do Sistema Único de Saúde. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 out. 2017. Seção 1. Disponível em: <https://bit.ly/2IeLNLb>. Acesso em: 30 jul. 2018.

CAMPOS, R. T. O. et al. Avaliação da rede de centros de atenção psicossocial: entre a saúde coletiva e a saúde mental. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 43, supl. 1, p. 16-22, Aug. 2009. Available from <https://bit.ly/2xEcODY>. Acesso em 31 agosto. 2018.

BOTEGA, N. J.. RAPELI, C. B.; CAIS, C. F. da S.. **Comportamento Suicida.** In: BOTEGA, N. J. (Org). Prática Psiquiátrica No Hospital Geral: Interconsulta e Emergência. 3 ed. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2012. p.335-355.

CAIS, C. F. da S.; STEFANELLO, S. **Prevenção do Suicídio: manual dirigido a profissionais das equipes de saúde mental.** Brasília: Ministério da Saúde, Organização Pan-Americana de Saúde, Universidade Estadual de Campinas. 2009.

FERIGATO, S. H. **Cartografia dos Centros de Convivência de Campinas: produzindo redes de encontros.** 2013. 320 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

FERIGATO, S. H.; CARVALHO, S. R.; TEIXEIRA, R. R. Os centros de convivência: dispositivos híbridos para a produção de redes que extrapolam as fronteiras sanitárias. Cad. **Bras. Saúde Ment.** Florianópolis, v. 8, n. 20, p. 80-103, 2016. Disponível em <https://bit.ly/2ON06Jz>. acessos em 31 ago. 2018.

FERRO, L. F.; MACEDO, M. de; LOUREIRO, M. B. Economia Solidária, Saúde Mental e a prática do terapeuta ocupacional: relatos de participantes de um grupo de geração de trabalho e renda. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional.** São Carlos, v. 23, n. 1, p. 101-16, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2DvGCrK>. Acesso em: 30 jul. 2018.

FIORATI, R. C.; SAEKI, T.. As dificuldades na construção do modo de atenção psicossocial em serviços extra-hospitalares de saúde mental. **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 97, p. 305-312, June 2013.

KNOLL J. L. Suicide in Correctional Settings: Assessment, Prevention, and Professional Liability. **Journal of Correctional Health Care**, 16(3), 188-204, 2010.

LOVISI, G. M. et al. **Análise epidemiológica do suicídio no Brasil entre 1980 e 2006.** Rev. bras. psiquiatr., São Paulo, v. 31, Sup. II, p.86-93, 2009.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Saúde mental e Economia Solidária**: Inclusão social pelo trabalho. Brasilia: Editora MS, 2005.

NASCIMENTO, A. de F.; GALVANESE, A. T. C.. Avaliação da estrutura dos centros de atenção psicossocial do município de São Paulo, SP. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 43, supl. 1, p. 8-15, Aug. 2009.

PERLMAN, C.; NEUFELD, E.; MARTIN, L.; GOY, M.; HIRDES, J. P. **Suicide Risk Assessment Inventory**: A Resource Guide for Canadian Health care Organizations. Toronto, ON: Ontario Hospital Association and Canadian Patient Safety Institute, 2011.

ROTELLI, F. et al. **Desinstitucionalização.** São Paulo: Hucitec, 1990.

SANTIAGO, E.; YASUI, S. Saúde mental e economia solidária: cartografias do seu discurso político. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 3, p. 700-711, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2R3106m>. Acesso em: 29 jul. 2018.

WASSERMAN, G. A.; MCREYNOLDS, L. S.; SHWALBE, C. S.; KEATING, J. M.; JONES, S. A. Psychiatric Disorder, Comorbidity, And Suicidal Behavior In Juvenile Justice Youth. **Criminal Justice And Behavior**, 37(12), 1361-1376, 2010.

WERLANG, B. G.; BOTEGA, N. J. **Comportamento suicida**. Porto Alegre: Artmed, 2004.



PARTE III

PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS

Fases do Atendimento Socioeducativo e seus instrumentos pedagógicos



FASE I – RECEPÇÃO, ACOLHIDA E INTEGRAÇÃO

Maria Stella Aguiar Ribeiro[37]
Suzana Segalla Menegaz[38]

1. Introdução

Neste capítulo, trataremos das ações referentes à Fase 1 do atendimento socioeducativo e seus instrumentos pedagógicos, com relatos de experiências práticas relativas ao trabalho com famílias e grupo de adolescentes. Nesta fase, se dá início ao processo socioeducativo que compreende os procedimentos de admissão, acolhida e integração a atividades. Os fluxos constam no Regimento Interno das Unidades de Atendimento Socioeducativa do Estado do Paraná, no Capítulo III.

No momento de ingresso no sistema socioeducativo o adolescente se apresenta inseguro perante a sua medida, os aspectos institucionais e os códigos internos. Necessita, portanto, de acompanhamento intensivo dos diversos setores, a fim de se familiarizar com o ambiente, suas normas e as possibilidades. Assim, o objetivo proposto à esta fase é: acolher o adolescente, orientar quanto ao funcionamento da unidade e da medida socioeducativa, realizar avaliação dos diversos setores, com intuito de subsidiar a elaboração de estudo de caso que possibilitará a construção do Plano Individual de Atendimento - PIA.

A forma como a instituição se propõe a acolher o adolescente determinará como este se relacionará com a instituição, com os demais adolescentes e, portanto, as possibilidades de sua medida socioeducativa. Desde o início, há que se fazer a opção pela natureza disciplinar e punitiva, ou pela construção de processos democratizantes e libertários que possibilitam novas formas de compreensão da realidade e ação sobre esta.

No acolhimento ao adolescente, onde todos os setores da unidade se fazem presentes, é importante pensarmos em algumas contradições do atendimento socioeducativo. Menicucci e Carneiro (2011) revelam a ambiguidade presente, onde por um lado se faz uso da coerção para manutenção da ordem, a fim de garantir a rotina, uniformidade e disciplina e, por outro, se busca desenvolver estratégias de socialização que resultem na reconstrução de valores, atitudes e identidades.

Apesar da busca pela natureza pedagógica, não podemos nos furtar de compreender as características próprias da instituição onde se executa o processo de privação de liberdade, a importância atribuída à disciplina (controle) e as relações de poder que estão em jogo neste processo, desde seu início. Foucault (2000) descreve a "prisão como uma tecnologia de punição que foi elaborada na modernidade quando os mecanismos de poder evoluíram para as sociedades disciplinares, destacando a contribuição dos profissionais de saúde mental no reforçamento de modelos patologizantes e disciplinadores". A prisão, portanto, funciona como dispositivo formador de delinquência, sendo o desafio do trabalho socioeducativo romper com esse destino.

Para tanto, é preciso compreender o poder como uma relação de força em que ambos os lados se afetam, portanto uma relação que suscita respostas de resistência. (Foucault, 1995). Os códigos internos que disciplinam a relação entre os adolescentes são os principais dispositivos de resistência observado, "auxiliam a construir os relacionamentos de grupo e estimulam estratégias de cooperação, que por sua

37 Graduada em Psicologia pela UFPR (1994). Especialista em Comportamento Organizacional (1995) ISPG/SPEI. Mestre em Engenharia de Produção – Mídia e Conhecimento, pela UFSC (2005). Membro da Comissão de Psicologia Jurídica CRP/08 de 2010 a 2016. Conselheira CRP/08 na Gestão 2013/2016. Atua na socioeducação, como Psicóloga desde 2007.

38 Graduada em Psicologia pela Universidade Paranaense (2005). Especialista em Psicologia Clínica. Especialista em Psiquiatria e Dependência Química. Especialista em Psicologia Jurídica. Especialista em Saúde Mental e Atenção Psicossocial à Criança e Adolescente. Agente Profissional da Psicologia na Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos do Governo do Estado do Paraná, atuando no Centro de Socioeducação Cascavel I.

vez provocam conscientização e fortalecimento". Entretanto, são também estes códigos internos, responsáveis pelos conflitos entre adolescentes, entre estes e a instituição e, por vezes, pela segregação de alguns adolescentes do convívio com os demais. Por outro lado, impõem regras que podem facilitar o andamento das rotinas (como limpeza e organização, ou mesmo em relação aos comportamentos em dia de visita).

Guimarães, Meneguel e Oliveira (2006) apontam que:

> De modo geral, o objetivo dessas estratégias de resistência é o de desautorizar os mecanismos de controle estabelecidos pela prisão que são reproduzidos nas relações desses homens, mecanismos que incitam ao individualismo, que estabelecem normas punitivas, que disciplinam e assujeitam, ou seja, que produzem, nas subjetividades, um único modelo, além de reforçar o território delinquente, configurando a postura de vítima e conduzindo à anestesia da potência criadora. E é justamente essa atitude de cerceamento de novas singularidades que impede os apenados de desenvolver projetos de vida que rompam o território produzido pela máquina-prisão após o cumprimento da pena.

Nesta perspectiva, podemos entender que embora a segurança seja essencial ao desenvolvimento socioeducativo, o foco no rigor disciplinar, impositivo e punitivista, favorece também uma cultura interna mais rígida, que trará problemas para a convivência entre os educandos e entre estes e a instituição. Estar próximo ao adolescente, não pode significar aqui, uma simples busca pela imposição da disciplina e normatização. Quando isso acontece, perdemos de compreender o processo educativo como encontro, diálogo e espaço de crescimento para todos os envolvidos. (COSTA, 2001).

Reconhecer as correlações de forças e, portanto, os movimentos de resistência, é fundamental para o desenvolvimento de um ambiente institucional que de fato permita alcançar os objetivos da medida socioeducativa: a construção de um ambiente que garanta o surgimento de novas singularidades e novas forças criativas dentro de uma perspectiva coletiva.

Pensar o processo socioeducativo através de Paulo Freire (2011) e dos três momentos que levam o educando a uma conscientização, nos traz pistas sobre a postura necessária aos profissionais nesta fase do processo socioeducativo. O primeiro momento, que poderíamos assumir como principal foco da atuação da equipe socioeducativa na fase inicial do percurso (recepção), é aquele em que os socioeducadores se interam daquilo que o adolescente conhece, com a finalidade de trazer a cultura (realidade) do adolescente para dentro do processo. Neste sentido, o interesse pela história de vida e realidade, sem julgamentos morais, permite aos socioeducadores, o estabelecimento de vínculo que será fundamental para as próximas etapas: a construção de uma visão crítica de sua realidade e desenvolvimento de ações que visem a transformação desta realidade.

2. Recepção, acolhida e integração

A fase 1 do atendimento socioeducativo se inicia na admissão e inclui recepção, acolhimento e integração em atividades, e sua duração se diferencia conforme os programas desenvolvidos. A medida socioeducativa de internação, que pode durar até 3 anos, permite que o período de acolhimento e integração tenha uma duração de até 15 dias (conforme Regimento Interno das Unidades de Atendimento Socioeducativa do Estado do Paraná); o programa de internação provisória, que pode ser cumprida em até 45 dias, possibilita que sejam desenvolvidas apenas as fases iniciais, tendo, portanto o período de recepção reduzido ao máximo de 5 dias.

Na internação provisória, é mais frequente que o trabalho avance até a fase 2, da qual resultará o estudo de caso, que é enviado ao Poder Judiciário, com as indicações de encaminhamentos para o prosseguimento do processo socioeducativo, seja no cumprimento de uma medida socioeducativa ou não.

É importante que a postura do profissional que acolhe o adolescente seja de abertura e continência, buscando, desde logo, a formação de vínculos positivos com o educando. Partimos do princípio de que todos os setores e profissionais ligados ao atendimento direto do jovem, devam estar preparados para acolhê-lo. A equipe de recepção deve ser composta por:

- Agente de Segurança Socioeducativa
- Assistente Social de Referência
- Psicólogo de Referência
- Setor de Pedagogia
- Setor de Terapia Ocupacional
- Setor de Saúde
- Direção ou representante

2.1 Admissão

A admissão constitui-se em um conjunto de procedimentos direcionados à entrada do adolescente. Em sua chegada à unidade, a guarda externa ou o servidor responsável pelo acesso, deve identificar os seus condutores e comunicar à equipe de Recepção/Acolhida, que orientará a entrada do adolescente. Seus procedimentos estão descritos no Regimento Interno das Unidades de Atendimento Socioeducativa do Estado do Paraná, no Capítulo III.

Na hipótese de internação provisória, sobretudo quando se tratar de adolescente apreendido em virtude de flagrante infracional, mesmo quando houver Delegacia Especializada agregada à Unidade de Socioeducação, a Equipe de Recepção/Acolhida realizará a admissão do adolescente mediante mandado de busca e apreensão ou do auto de apreensão em flagrante de ato infracional, expedido pela Autoridade policial.

No caso de Medida Socioeducativa de Internação, a Secretaria Técnica ou o Agente de Segurança Socioeducativa deverá conferir os documentos do adolescente na Portaria do CENSE, a constar, no mínimo: Guia de Execução da Medida Socioeducativa, conforme dispõe a Seção 10, item 8.10.5, do Provimento nº 221 da Corregedoria Geral da Justiça do Estado do Paraná; e Documento de identificação do adolescente (podendo ser cópia). Caso o adolescente chegue sem os documentos acima especificados, o funcionário responsável deverá comunicar a Direção da Unidade e recebê-lo somente mediante ato expresso da Direção ou Direção Assistente.

Os adolescentes devem chegar à Unidade, preferencialmente em horário de expediente, para que o devido acolhimento possa ser realizado por todos os setores. Quando isto não ocorre, recomenda-se que permaneça em local individualizado, determinado pela Referência de Segurança.

Na admissão, a equipe responsável pela recepção inicial deverá realizar a identificação do adolescente; conferir a documentação exigida por Resolução do órgão gestor estadual que disciplina a Divisão de Vagas e Informações; realizar revista minuciosa no adolescente e em seus pertences e, caso forem encontrados substâncias ou objetos ilícitos, a direção deverá ser informada e determinará o encaminhamento à Autoridade Policial para os procedimentos legais. Os pertencem são catalogados na presença do adolescente e, quando vier transferido de outro CENSE, do Agente de Segurança Socioeducativa, constando nome e assinatura do servidor da equipe de recepção e do adolescente; os bens de valor

devem ser identificados e guardados em local de acesso restrito, sendo entregue à família e/ou responsável o mais breve possível, bem como o seu vestuário pessoal de chegada.

Na chegada do adolescente é imprescindível observar a existência de marca de ferimento ou qualquer sinal de violência física, e emitir o termo de recebimento, aos condutores do adolescente, conforme previsto no Artigo 28 do Código de Normas e Procedimentos das Unidades de Atendimento Socioeducativo do Estado do Paraná. A identificação fotográfica do adolescente integrará o Sistema Informatizado de Medidas Socioeducativas – SMS. Deverá ser possibilitado que o adolescente realize sua higiene pessoal e receba vestuário disponibilizado pela unidade.

Os Agentes de Segurança Socioeducativa orientam o adolescente quanto à higiene pessoal, a troca de roupas pessoais, a revista pessoal, os próximos acontecimentos do dia e o encaminham para o alojamento. O adolescente será informado das regras e normas da unidade e as possíveis sanções disciplinares em casos de descumprimento. O documento que descreve o regulamento será entregue ao adolescente, procedendo a leitura do material em conjunto com um profissional da equipe de recepção, dirimindo quaisquer dúvidas, favorecendo que o adolescente assimile e tome ciência do regulamento, das regras impostas e das sanções previstas, pelas quais deverá assinar termo de responsabilidade a ser anexado ao Sistema Informatizado de Medidas Socioeducativas – SMS. Para a realização da leitura do regulamento, o adolescente deve estar em estado de lucidez e sobriedade.

Os atendimentos técnicos iniciais compreendem o Atendimento Psicossocial e o Setor de Saúde. O atendimento Psicossocial situa o adolescente na unidade, presta todos os esclarecimentos sobre o período de recepção, realiza uma breve entrevista analisando sua condição de compreensão, estado emocional e a identificação de possíveis indícios e/ou sinais indicativos de transtornos mentais, histórico de ideação e tentativas de suicídio, tomando as devidas providências conforme disposto em regulamentação do órgão gestor estadual. Comunica a família ou seu responsável legal sobre sua chegada na unidade e orienta sobre as normas da instituição e os procedimentos de visitas. Os dados do SMS serão preenchidos e/ou atualizados.

Quando se tratar de adolescente que foi transferido de outra unidade, todos os setores entram em contato com seus correspondentes para que possam seguir os procedimentos, tratamentos e atendimentos, partindo do estágio que o adolescente se encontrava, evitando-se, assim, recomeçar o atendimento do zero.

2.1.1 Acolhimento

A recepção é o procedimento que dá início ao processo socioeducativo e não deverá exceder 07 (sete) dias, avançando-se com o acolhimento que lhe oportuniza conhecer o ambiente e a rotina institucional.

O acolhimento corresponde a uma etapa que se movimenta com todas as demais, iniciando-se no momento da chegada do adolescente à unidade e estendendo-se até sua saída. Não se confunde, portanto, com a recepção, uma vez que a transcende, comportando, em especial, à formação de vínculos positivos entre os agentes da ação socioeducativa (educadores e educandos). Trata-se, portanto, da atitude de acolhimento, que é a base para a criação de vínculos. Nesse sentido, o acolhimento inicial deve ser direcionado para que ele possa compreender o lugar em que estão e quais são os objetivos dessa sua apreensão. Alguns adolescentes trazem consigo comportamentos que buscam "confirmar" o discurso do senso comum, conforme descrito por Jost (2006, p.34), no qual: "[...] o adolescente que comete o ato infracional é percebido como um indivíduo perigoso, que não respeita as normas nem os outros, insensível, sem limites e que precisa ser afastado do convívio social para ser reeducado [...]".

Transcender esta visão é essencial para romper com a reprodução automática destes comportamentos e códigos de resistência.

O ingresso em privação de liberdade é marcado por sentimento de insegurança quanto ao processo que se inicia. As normatizações a que o adolescente está submetido remetem a sensações de isolamento, limitação de atividade e dependência que produzirão novas formas de subjetivação, desde o período de recepção. O desafio neste período não se restringe, portanto, à orientações impositivas. A equipe necessita encontrar formas de constituir espaços que ensejam outros modos de resistência e outras possibilidades de ação. Faz-se necessário pensar, desde a Fase inicial, dispositivos outros que garantam espaços de construção coletiva, minimizando os efeitos da disciplina construída a partir da exclusão. Para tanto, a escuta e o interesse pela realidade do adolescente, uma atitude receptiva e sem julgamentos, com real interesse pela história de vida e realidade social do adolescente são fundamentais para abrir o diálogo que deverá se estender por toda a medida socioeducativa.

No período inicial de acolhimento, o adolescente conhece as normas e rotinas da casa. Paralelamente, inicia-se também um processo de autoconhecimento e conhecimento do adolescente pela equipe por meio de intensos atendimentos e entrevistas. Acolher é papel de toda equipe. Ferreira (2009), salienta que acolher é uma incumbência difícil, pois requer modificações de valores, demanda boa vontade, agilidade, generosidade, respeito e qualidade no atendimento, exigindo do profissional empatia. Disso decorre que todos os profissionais que entrarem em contato com o adolescente devem ser capazes de sensibilizar-se com este momento difícil, que é o da entrada do adolescente em um estabelecimento de privação de liberdade. O papel do educador é compor a sensibilidade da postura do acolhimento com a segurança e os limites necessários à permanência do adolescente na unidade.

No período que compreende a recepção/acolhimento, os atendimentos devem ser individuais e/ou em grupos, realizados pelos serviços de Saúde, Psicologia, Serviço Social, Pedagogia e Terapia Ocupacional. A unidade desprovida de serviço de saúde deverá buscar este atendimento junto aos recursos disponíveis na comunidade.

O Setor pedagógico, na entrevista inicial, verifica questões relacionadas com a escolaridade do adolescente, suas aptidões e interesses, apresenta as atividades pedagógicas da unidade, insere-o nos grupos de atividades ofertadas pela unidade socioeducativa, como os grupos escolares, culturais, religiosas, esportivas, de lazer e profissionalizantes.

O referido setor fará a análise do histórico escolar SERE/SEJA do aluno para verificar aproveitamento de estudo e/ou necessidade de classificação ao término do período de nivelamento para efetivação da matrícula. Será realizada a entrevista de recepção para levantamento da trajetória escolar e laborativa do aluno, orientações sobre a escolarização do PROEDUSE e demais atividades ofertadas no decorrer do percurso formativo. Neste momento, é importante compreender como o adolescente e sua família se relacionam com a escolarização, que experiências e expectativas o educando têm em relação a este processo. Muitos adolescentes se encontravam afastados do ambiente escolar e é preciso conhecer as relações estabelecidas anteriormente para pensar as ações que serão elencadas no PIA por este setor.

O adolescente participará, quando houver, de grupo de acolhimento institucional organizado por equipe multidisciplinar (setor técnico, segurança, pedagogia e saúde). Os grupos de acolhimento são importantes dispositivos para construções coletivas e democráticas, desde o início da medida socioeducativa, enfraquecendo a cultura interna associada aos processos de exclusão.

A realização de atividades lúdicas, de leitura, banho de sol e visita familiar, além das demais preconizadas em legislação específica, como as Leis nº 8.069/1990 e nº 12.594/2012, são propiciadas desde o período de recepção/acolhimento. Com prazo máximo de 15 dias, ocorre o estudo de caso do adolescente, com os resultados das avaliações multidisciplinares, objetivando a discussão dos encaminhamentos a serem seguidos.

2.1.2 A Integração

Ao final do período de recepção deverá ser realizado estudo de caso com a equipe envolvida (ao menos um representante de cada setor, a constar: segurança (coordenador de educadores, referência de equipe e referência ala), psicólogo, assistente social, terapeuta ocupacional, pedagogia, saúde), com o objetivo de identificar a ala/alojamento que seja compatível com o perfil do adolescente. Nesta ocasião, já deverão ter sido identificados interesses e potenciais, que servirão de base para inserção nas atividades da Ala/ Casa.

O adolescente é integrado à rotina em um processo que ocorre de forma gradativa, sucedendo ao período inicial de acolhimento, observando-se os elementos que circundam idade, compleição física, histórico e complexidade do ato infracional (conforme definido na Lei 8069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente), nível de escolaridade e a existência de rivalidades e/ou desafetos. É recomendável que a avaliação de perfil observe também aspectos comportamentais, maturidade emocional e grau de adesão a crenças e valores relacionados a cultura delitiva. Adolescentes com formas similares de se relacionar com o mundo e resolver problemas, tendem a manter um relacionamento menos conflituoso quando no convívio, diminuindo a necessidade de intervenção da equipe em conflitos, bem como isolamentos e/ou transferências decorrentes destes.

Nas atividades iniciais, é importante que a equipe observe as formas como as relações se estabelecem no grupo. Sendo identificado a existência de rivalidades ou desafetos, a equipe de referência deverá avaliar os encaminhamentos necessários e adequados à situação.

A integração visa ambientá-lo às rotinas, despertar seu interesse e orientar a sua participação nas atividades. A seguir, apresentamos relatos de experiência sustentados na metodologia de trabalhos em grupo, realizados nesta fase de atendimento.

RELATO DE EXPERIÊNCIA 1: A participação da família, na fase 1, para o Processo Reflexivo diante de uma Medida Socioeducativa

A legislação aplicada a adolescentes em conflito com a lei, sendo no cumprimento da medida provisória ou na internação, preconiza o direito à convivência familiar. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8069/1990), em seu artigo 19 estabelece que: "Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes". Da mesma forma, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (Lei nº 12.594/2012), determina como um dos princípios, em seu artigo 35, inciso IX: "fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários no processo socioeducativo". Contudo, observa-se que a relevância das ações que visam manter e fortalecer os vínculos familiares está além de cumprir uma normativa legal.

No trabalho realizado com familiares dos adolescentes internos, se faz necessário considerar os novos arranjos familiares sem indagar o que é "adequado ou inadequado", pois independente das formas que se organizam, as pessoas são unidas e pertencem a um grupo familiar que lhe proporciona valo-

res, afetos e funções. Para Singly (2000, APUD PRATTA E SANTOS, 2007), o momento histórico influencia a estruturação da família, ou seja, as variáveis ambientais, econômicas, culturais, sociais, religiosas, políticas e históricas determinam os diferentes tipos de composições familiares. Assim, ao falarmos de família se faz preciso considerar as modificações ocorridas nas últimas décadas, sejam elas na estrutura ou no desempenho dos papéis.

Referindo-se à instituição família, Branden (1998, APUD AMPARO ET AL, 2008), a situa entre os três tipos de proteção ao indivíduo, somada aos fatores individuais e fatores relacionados ao apoio do meio ambiente, salientando que um fator pode proporcionar o surgimento de outro.

Nesta trajetória, Amparo et al (2008), em estudo que objetivou averiguar quais fatores sociais e pessoais poderiam atuar de maneira protetiva ao adolescente e ao jovem em situação de risco social e pessoal, obtiveram como resultados os enfoques nas redes de proteção (família, escola, amigos) e nos fatores pessoais (autoestima, religiosidade/espiritualidade).

Dessa forma, considerando e atribuindo à família o seu valor simbólico, sua carga afetiva e sua peculiar capacidade de atuar como um fator protetivo diante de circunstâncias que apresentam riscos sociais e pessoais ao adolescente, atendimentos técnicos ao educando com sua família são promovidos, representada comumente por aqueles a quem o adolescente demonstra maior afetividade, reconhece como figura de autoridade e respeito. O trabalho visa o acolhimento, a orientação, o diálogo, centrando-se no respeito à individualidade de cada família, sem posturas de julgamento e nem imposições, conforme sinaliza Oliveira (2012):

> É de extrema importância que o profissional, ao trabalhar com famílias, adote uma postura socioeducativa, de trocas, numa relação horizontal, tendo sempre em mente que a realidade social e a dinâmica familiar requerem que o profissional respeite a individualidade de cada família, procurando não fazer julgamento de valor. A dimensão técnica não autoriza a tomada de decisões ou escolha de condutas: isto cabe à família.

Após atendimentos individuais ao adolescente, de conhecer aspectos que circundam sua individualidade, seus anseios e angústias, e ouvirmos da família suas demandas, traduzidas em queixas, questionamentos, incertezas, elogios, expectativas entre outras formas de expressão. Na sequência se dá a atendimento conjunto – adolescente e sua família, abordando assuntos pertinentes à especificidade de cada caso, reforçando o vínculo afetivo, ressaltando os elementos e as particularidades positivas. Família e adolescente acordam os compromissos presentes e futuros, a equipe socioeducativa efetiva os encaminhamentos conforme requer cada contingência. Apreciamos em Winnicott (2005) que:

> [...] um ambiente familiar afetivo e continente às necessidades da criança, e mais tarde do adolescente, constitui a base para o desenvolvimento saudável ao longo de todo o ciclo vital. Tanto a imposição do limite, da autoridade e da realidade, quanto o cuidado e a afetividade são fundamentais para a constituição da subjetividade e desenvolvimento das habilidades necessárias à vida em comunidade (p. 29)

Assim, a prática socioeducativa, que objetiva, entre outros, auxiliar no desenvolvimento da autonomia, na capacidade de discernir e na promoção de escolhas saudáveis, eleva sua exequibilidade com a parcela do afeto, compromisso e acolhimento propiciado pela família, em especial àquele adolescente em cumprimento de MSE, em meio aberto ou fechado, com reflexões sobre seus atos e compreensão das possíveis consequências de suas opções, assumindo sua responsabilidade, compromissado com sua existência.

RELATO DE EXPERIÊNCIA 2: Intervenção de grupo: acolher para superar o sofrimento ético-político

> Os Homens realizam-se com outros e não sozinhos, portanto os benefícios de uma coletividade organizada são relevantes a todos e a vontade comum a todos é mais poderosa do que o conatus individual e o coletivo é produto do consentimento e não do pacto social (SAWAIA, 1999, p. 116)

Este relato tem como objetivo apresentar a experiência do "Grupo de Acolhimento", desenvolvido no período da Fase 1, no CENSE São Francisco, e descreve os resultados desta prática para o trabalho socioeducativo na unidade.

O "Grupo de Acolhimento" surgiu a partir da observação dos resultados alcançados, bem como dos limites da intervenção do "Grupo de Normas", atividade organizada pelo setor pedagógico, terapia ocupacional e segurança, que orientava os adolescentes quanto aos procedimentos internos da instituição. A demanda institucional decorreu dos permanentes conflitos entre adolescentes na Ala de recepção. A presença de adolescentes reincidentes, o número reduzido de atividades e a expectativa dos adolescentes em relação ao CENSE, bem como conflitos anteriores à internação, geravam um clima de instabilidade na Ala e permitiam o fortalecimento de regras impostas pela cultura interna, reforçada pelo enfoque disciplinador das práticas anteriores. Assim, os objetivos e metodologia dos grupos foram revistos e a presença técnica na Ala, foi demandada a fim de auxiliar na mediação dos conflitos e no fortalecimento das normas institucionais.

As dificuldades encontradas quanto à adequação às regras institucionais são resultados do sentimento de não integração ao jogo social, constituindo-se em práticas de resistência, cuja força é proporcional àquela utilizada pela instituição na imposição das mesmas (FOUCAULT, 1995). Neste sentido, se faz necessário perceber a violência infantojuvenil de forma ampliada, lidando não apenas através da via da repressão (seja ela policial ou médica), mas como uma questão social (LEVISKY, 1998), na qual se deve lançar um olhar multidisciplinar com o caráter preventivo e educacional.

Levisky (2000, p. 32), aponta que a "delinquência pode ser a resultante de uma construção social cuja raiz está na própria violência familiar e social". Nessa perspectiva, a realização de trabalhos que contribuam para que os socioeducandos participem de atividades onde repensem suas práticas sociais e assumam o papel de cidadãos de direitos e deveres, torna-se de grande valia para uma verdadeira inserção destes na sociedade.

A intervenção do grupo de acolhimento parte do conceito inicialmente utilizado por Bader Sawaia, em 1999, de sofrimento ético-político, que possibilita uma compreensão entre as vivências sociais e os modos de agir, pensar e sentir possibilitados por essas vivências. O sofrimento descrito pelos adolescentes decorre de sua situação social, que o impede de lutar contra cerceamentos sociais, não sendo um sofrimento de ordem individual, proveniente de desajustamentos e desadaptações.

> O sofrimento ético-político retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade. Ele revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de se movimentar no espaço público e de expressar desejo e afeto. (SAWAIA, 1999, pp. 104-105)

Tavares e Menandro (2004) analisam a questão da criminalidade no âmbito da discussão do contexto da exclusão. Para esses autores, as prisões "operam como mecanismo de oficialização da exclusão que paira sobre as camadas populares (p. 86)". A vivência e o sofrimento, decorrentes da exclusão experienciada pelo sujeito que se torna infrator, realiza-se em um contexto de condições excludentes que se tornam intactas na organização social. E, para o sujeito, na prisão ou fora dela, após o cumprimento da pena, essas condições excludentes continuam. Sendo assim, para os autores, a prisão é oficializada como lugar de exclusão de uma estrutura social excludente, que não potencializa o indivíduo para que amenize seu sofrimento advindo de processos de exclusão social.

Nessa perspectiva, os autores alargam a noção de exclusão, ao considerá-la atrelada à dialética exclusão/inclusão proposta por Bader Sawaia. A exclusão é, assim, entendida como um processo multidimensional, no qual a dimensão subjetiva está presente. Os autores analisam o sofrimento advindo do processo de exclusão presos, observando que, o tempo de morrer é sentido na vivência da exclusão.

Para Sawaia (1999) a superação do sofrimento ético-político, se dá através do desenvolvimento da potência de ação, com o desenvolvimento de valores éticos em forma de sentimentos, desejos e necessidades. Barboza e Zanella (2007), a partir desta concepção, propõem que as intervenções do campo PSI se comprometam com a potência de ação destes sujeitos e, assim, com a superação do sofrimento ético-político.

O conceito de potência de ação para Espinoza (in Sawaia, 1999, p.115) pode ser descrito como o direito do indivíduo se afirmar e expandir, cujo desenvolvimento é condição para atingir a liberdade. Assim, potencializar significa "atuar na configuração da ação, significado e emoções coletivas", trazendo a emoção, que constitui o pensar e o agir, para dentro do processo de educação e conscientização e como estratégia de enfrentamento da exclusão.

Neste sentido, as intervenções do "O Grupo de Acolhimento", mudaram seu foco das regras e normas institucionais e passaram a procurar a construção de conhecimentos na coletividade, o fortalecimento do usuário como protagonista e a ampliação de possibilidades de diálogo, fundamentando-se na concepção de potência de ação. Neste momento, as vivências comuns são compartilhadas e se inicia o processo de conscientização, no sentido freireano, através da escuta e interesse pelas histórias, realidades sociais vividas, sentimentos compartilhados. A partir da perspectiva dos direitos, da reflexão crítica sobre estas realidades e suas manifestações no contexto institucional, possibilita-se a construção de regras mais democráticas, especialmente no que se refere ao código interno, com o desenvolvimento de valores éticos.

DESENVOLVIMENTO

O "Grupo de Acolhimento" é coordenado pelo setor de psicologia e conta com a participação da terapia ocupacional. São realizadas reuniões semanais, com duração de noventa minutos com o grupo de adolescentes da recepção (entre 5 a 8), onde são abordados aspectos da convivência institucional, direitos fundamentais, objetivos e funcionamento da medida socioeducativa. O adolescente é encaminhado ao atendimento de grupo a partir do sexto dia na instituição.

Os grupos são orientados pelo conteúdo da Cartilha do Adolescente, que trata do funcionamento da unidade, dos direitos civis, políticos e sociais do adolescente, das regras de convivência, do percurso formativo e dos instrumentos pedagógicos, procurando associar estes conteúdos às histórias e realidades sociais dos adolescentes. Cada adolescente participa de dois ou três encontros nos "Grupos de Acolhimento" e após seu encaminhamento às Alas de convívio, será inserido nos "Grupos de Cidadania

e Educação em Direitos Humanos", que acontecem com frequência quinzenal, e darão continuidade aos objetivos aqui elencados.

A cada encontro, uma vez que o grupo não é fixo, são realizadas a apresentação dos profissionais e adolescentes seguida de orientações sobre os objetivos do grupo e a diferença entre os espaços de atendimento individual e grupal. É estabelecido um contrato de trabalho que inclui o sigilo e as regras de funcionamento do grupo, construídas coletivamente, que costumam reforçar a necessidade de manter a relação baseada no respeito e cordialidade, e as formas de solucionar conflitos que surjam no grupo. Em seguida é realizada uma orientação geral sobre os objetivos do trabalho socioeducativo.

Na ocasião do encaminhamento dos adolescentes ao grupo, é possível observar a diferença na adesão e participação inicial. Enquanto alguns demonstram resistência em participar e interagir no grupo, assumindo o estereótipo de "bandido" e reproduzindo o discurso "cadeia não muda ninguém" ou "a gente só piora aqui" (especialmente os reincidentes) a maioria mostra-se participativa, apresentando seus questionamentos quanto ao funcionamento da unidade e da medida socioeducativa. O interesse pela realidade do adolescente, a escuta sem julgamento e o respeito às regras construídas no coletivo diminuem as resistências ao longo dos encontros.

É possível observar o desamparo sentido por esses adolescentes na situação de internação. A sensação de isolamento e a limitação de atividades são queixas frequentes e o grupo se constitui em um espaço de contraponto destes sofrimentos, proporcionando um lugar de fala, cuidado e interação.

O conteúdo inicial versa sobre direitos do adolescente, e é marcante no discurso de todos a descrença em relação às possibilidades de acesso aos direitos tanto no CENSE, quanto em sua realidade social (vivência de exclusão onde se insere o sofrimento ético-político). Neste sentido, a sensação de impotência diante das violações cotidianas quando estavam na rua resulta em afastamento da Lei em face da percepção de que não são os sujeitos as quais a Lei se destina, o que acaba conduzindo aos conflitos que os trouxeram à socioeducação.

A orientação aos adolescentes quanto a rotina e trabalho da unidade para atendimento dos direitos descritos e quanto os instrumentos de acesso a estes direitos em caso de violação, é um fator de diminuição do sofrimento. São valorizados o atendimento técnico individual, o grupo como espaço para mediação de conflitos e construção de conhecimentos coletivos, a possibilidade de peticionar às autoridades. A partir da orientação, o grupo tende a desenvolver estratégias de acesso aos direitos, individuais e coletivos, produzindo novas formas de ação, objetivo do processo socioeducativo.

De uma forma geral, os adolescentes manifestam resistência quando orientados a trazer os conflitos ocorridos em outros espaços, para o grupo. A cultura interna, influenciada pelas regras do tráfico, aprendida em seu meio social e reforçada em condições de encarceramento, se contrapõe diretamente a esta possibilidade, uma vez que a denúncia do comportamento de terceiro, é vista como comportamento reprovável e punível. Entretanto, na medida em que participam das intervenções os vínculos positivos entre os adolescentes e as regras anteriormente construídas, fortalecem o ambiente de confiança, resultando na substituição da cultura interna por um novo conjunto de regras criadas pelo próprio grupo. Trazer os conflitos para o grupo implica em soluções novas, que não se baseiam na exclusão e na violência, mas no diálogo, na construção coletiva de soluções, na vinculação entre os membros do grupo e no ressurgimento da potência de ação. Inicia-se aqui o fim do tempo de morrer, e o início do tempo de viver, que será foco das ações socioeducativas.

Em relação aos deveres, estes são lidos e discutidos com bastante tranquilidade, uma vez que a constante presença da segurança e os atendimentos setoriais frequentes, costumam reforçar as responsabilidades e as normas institucionais. Neste sentido, não costumam aparecer questionamentos e as falas demonstram a compreensão dos adolescentes acerca da necessidade de haverem regras institucionais. Entretanto, a possibilidade de questionar e rever regras, é sempre apresentada ao grupo, como ação a ser organizada e desenvolvida nos grupos realizados nas alas de convívio.

O PIA se constitui no instrumento pedagógico de maior interesse dos adolescentes. Inicialmente, ele é visto exclusivamente como a possibilidade de elencar desejos, algumas vezes, impossíveis. O encaminhamento para o mercado de trabalho aparece como a principal demanda, muitas vezes, descontextualizada de sua realidade e de um projeto de vida, e vem carregada da crença de que a unidade deve garantir a colocação profissional e esta é uma garantia para não haver um novo envolvimento. Em relação a este instrumento sociopedagógico, são realizadas orientações e reflexões quanto às diferenças na história de vida que demandam atuações individualizadas, sendo reforçadas as possibilidades e limites institucionais. Neste item, dúvidas sobre as possibilidades da intervenção técnica são constantemente evocadas pelos adolescentes, pois sua perspectiva quanto ao PIA se direciona mais em relação aos aspectos institucionais, que aos pessoais. O PIA é instrumento pedagógico que direciona ações institucionais na direção da inclusão e deve estar implicado com a potência de ação, com o tempo de viver. Deve ser local de expressão do caminho para a superação do sofrimento, onde o adolescente é ator e autor de seu processo.

O relatório é visto pelos adolescentes como um instrumento de punição e exclusão. E, segundo Foucault (2000), esta é a função de tal documento dentro da sociedade disciplinar. Dúvidas em relação a duração da medida socioeducativa e conteúdo dos documentos são elencadas com frequência, denotando, muitas vezes, uma percepção mais matemática e punitiva, diretamente relacionada ao ato infracional. O medo em relação ao conteúdo e resultados possíveis aparece nos discursos dos adolescentes, sendo que alguns reportam medo de conversar sobre suas dificuldades e sentimentos, o que poderia prejudicá-los.

Devido ao contrato de sigilo e a escuta sem julgamento, os adolescentes costumam falar abertamente sobre sua realidade, caminhos traçados até a internação, dúvidas quanto ao futuro, trazendo, por vezes, a criminalidade como escolha possível em uma realidade onde as oportunidades não aparecem. Justificam, assim, a escolha pelo crime, como único caminho possível à inclusão no consumo e reconhecimento de sua existência.

O trabalho realizado na fase inicial tem continuidade na ocasião da integração destes adolescentes a Ala de convívio, e acompanha todos os adolescentes ao longo de sua medida socioeducativa através dos Grupos de Direitos Humanos e Cidadania, conduzido pelo setor de psicologia.

3. Considerações Finais

O Grupo de Acolhimento desenvolvido nos primeiros dias após o ingresso do adolescente no CENSE, apresenta importante contribuição para o desenvolvimento do projeto socioeducativo, tanto na perspectiva do adolescente, quanto da instituição.

Para o socioeducando, representa local de expressão e acolhida, de resistência a força disciplinadora da instituição, em que seu poder de criação e o início da construção de um tempo de viver, é acolhido dentro de um coletivo democrático voltado a sua potência de ação. Auxilia, portanto, na redução da ansiedade e do estresse decorrente do ingresso em instituição de privação de liberdade, por seu caráter acolhedor e informativo.

A construção de regras do grupo, através do diálogo baseado em suas experiências anteriores, possibilitando a expressão de todos, é base para a revisão das regras internas (reguladoras das relações entre os adolescentes) e resulta em diminuição dos conflitos decorrentes destas regras, bem como formas de resolução mais dialógicas e menos punitivas.

As observações de comportamento e interação entre socioeducando no grupo contribuem para a avaliação de perfil para fins de inserção em Ala/Casa de convívio. Traz informações sobre as relações interpessoais, maturidade para tomadas de decisões e envolvimento com a cultura do tráfico, que complementam a avaliação dos demais setores. Tal contribuição reduz equívocos na identificação do perfil e resulta em uma melhor relação entre os adolescentes e redução dos conflitos internos.

Referências

AMPARO, D.M; et al. Adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial: redes de apoio social e fatores pessoais de proteção. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v.13, n.2, 165-174, Ag. 2008. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2008000200009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16/jul/2018.

BARBOZA, D. & ZANELLA, A. V. (2007). O movimento de potência/impotência de ação de catadores de material reciclável: o diálogo com a assessoria. Pro-Posições, 18 (2[53]), 147-166.

BRASIL. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Lei n 12.594, de 18 de janeiro de 2012.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.

FERREIRA, M. L. **Acolhimento**: uma revisão bibliográfica. Monografia [especialização]. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

FOUCAULT, M. O. Vigiar e Punir. 23ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
_____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUSS, H. Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011

GUIMARÃES, C. F., MENEGHEL, S. N., & OLIVEIRA, C. S. (2006). Subjetividade e estratégias de resistência na prisão. Psicologia: Ciência e Profissão, 26(4), 632-645.

JOST, M.C. **Por trás da máscara de ferro**: as motivações do adolescente em conflito com a lei. Bauru, SP: Edusc, 2006.

LEVISKY, D. L. Adolescência e violência: a psicanálise na prática social. In: _____ (org.). Adolescência pelos caminhos da violência: a psicanálise na prática social. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 21-43.

LEVISKY, D. L. Aspectos do Processo de Identificação do Adolescente na Sociedade Contemporânea e suas Relações com a Violência. In: _____ (org.) Adolescência e Violência: Consequências da Realidade Brasileira. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p.
19-34.

MENICUCCI, C. G.; CARNEIRO, C. B. L. Entre monstros e vítimas: a coerção e a socialização no sistema

socioeducativo de Minas Gerais. In: SERV. SOC.: São Paulo, jul./set. 2011, p. 535-556. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/
n107/09.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2018.

PARANÁ. Resolução nº 44 GS/SEJU, de 15 de março de 2016. Dispõe sobre o Código de Normas e Procedimentos das Unidades de Atendimento Socioeducativo do Estado do Paraná. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, 17 mar. 2016. Disponível em: <https://www.documentos.dioe.pr.gov.br>. Acesso em: 12 jul. 2018.

PRATTA, E.M.M; SANTOS, M.A. **Família e Adolescência**: A influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. Psicologia em Estudo. Maringá, v.12, n 2, p 247-256, maio/ago/2007.

SAWAIA, B. B. (Org.). (1999). As artimanhas da exclusão: uma análise ético-psicossocial da desigualdade. Petrópolis, RJ: Vozes.

TAVARES, G. M. & MENANDRO, R. M. (2004). Atestado de exclusão com firma reconhecida: o sofrimento do presidiário brasileiro. Psicologia Ciência e Profissão,24 (2), 86-99.

WINNICOTT, D. W. A família e o desenvolvimento individual. São Paulo: Martins Fontes, 2009



FASE II - ESTUDO DE CASO: CONHECER PARA PLANEJAR

Kelys Cristine Pizzatto[39]
Lyliane Moresco[40]

> "Eu quero desaprender para aprender de novo. Raspar as tintas com que me pintaram. Desencaixotar emoções, recuperar sentidos." (RUBEM ALVES, 2004).

1. Introdução

O estudo de caso é o instrumento norteador das intervenções durante o período de cumprimento da medida socioeducativa, independentemente de sua modalidade (internação, semiliberdade, liberdade assistida ou prestação de serviço à comunidade), bem como é o mecanismo que propicia a interlocução com os serviços da rede de atendimento e, por vezes, um diálogo mais assertivo e próximo do adolescente e de sua família.

Todavia, o que se observa é a carência de estudos científicos e discussões sérias referentes a esse importante instrumento metodológico no âmbito da socioeducação, o que, de certo modo, potencializa o interesse pelo assunto, considerando que é um tema que propicia um vasto campo de estudo e pesquisa, haja vista sua complexidade e dimensão de intervenção.

Pesquisar pressupõe um desejo, a busca pelo saber, que não emergem (in) verdades, mas sim diferentes olhares e percepções que são direcionados de acordo com quem pesquisa. Como descrito através das palavras de Fonseca, Nascimento e Maraschin (2012):

> [...] instantes quaisquer, nos espaços quaisquer, para extrair das banalidades e do ordinário que se passa, buscamos algo que nos force a pensar, não apenas algo que nos leve a reconhecer aquilo que já se tornou evidente. Buscamos vidência e não evidências. Buscamos tatear os virtuais contidos em nosso presente atual, como em um espelho partido, para afirmar que toda a imagem é bifacial, atual e virtual, associada ao curso de um tempo que ultrapassa o efetuado, que é desmedido em suas infinitas potências de se proliferar para além das representações, dos clichês e daquilo que já nos é familiar. Buscamos, na produção de conhecimentos, afirmar outros possíveis, outros mundos coalescentes a esse nosso atual presente. (FONSECA; NASCIMENTO; MARASCHIN, 2012, p. 8).

Outro fator que pode, de alguma forma, justificar o número reduzido de trabalhos que abordam o tema é que, em nosso país, a socioeducação ainda conserva um olhar discriminatório e de desvalia social, que faz com que temas relacionados à socioeducação, bem como seu objeto de intervenção permaneçam na invisibilidade ou desacreditados.

O presente artigo utiliza o referencial da pesquisa bibliográfica, entendida como o ato de indagar e de buscar informações sobre determinado assunto, através de um levantamento realizado em base de dados nacionais, com o objetivo de detectar o que existe de consenso ou de polêmico sobre a temática abordada. A revisão de literatura/pesquisa bibliográfica contribuirá para: obter informações sobre a situação atual do tema pesquisado; conhecer publicações existentes e os aspectos que já foram abordados; verificar as opiniões similares e diferentes a respeito ou de aspectos relacionados ao problema de pesquisa. Em relação aos objetivos, a pesquisa é exploratória, pois objetiva proporcionar maior familiaridade com um problema.

39 Terapeuta Ocupacional no Centro de Socioeducação de Toledo. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Graduada em Terapia Ocupacional pela Universidade Tuiuti do Paraná. contato: kelyscpizzatto@gmail.com

40 Psicóloga no Centro de Socioeducação de Laranjeiras do Sul. Especialista em adolescente em conflito com a lei (UNIPAN). Especialista em Gestão Pública com ênfase em assistência Social (UEPG). Graduada em Psicologia pela Universidade Paranaense- UNIPAR. contato: lylianemoresco@hotmail.com

A pesquisa encontra-se estruturada da seguinte forma para a apresentação de seus resultados: O primeiro capítulo busca conceituar o estudo de caso enquanto um método qualitativo de pesquisa, bem como a sua utilização enquanto instrumento metodológico formal indispensável no sistema socioeducativo, além de citar os momentos que este instrumento deve ser utilizado, e a importância desta ferramenta junto ao processo formativo do adolescente.

Este capítulo está subdividido e o primeiro item aborda a fase de coleta de dados, quais são as fontes de dados utilizados, exemplificando a partir de quais informações se pautam as discussões e os encaminhamentos, bem como a responsabilidade dos profissionais com as informações prestadas. O segundo item se refere aos profissionais que compõe o estudo de caso, sejam estes da rede socioeducativa ou os que fazem parte da rede de atendimento externa, além da família e principalmente o próprio adolescente. O sigilo das informações está contemplado no terceiro item onde também está descrito de forma breve as orientações legais.

E, por fim, temos as considerações finais, que dizem respeito às reflexões e conclusões que emergiram desta pesquisa. Nesta perspectiva, a política socioeducativa contemporânea requer de todos os atores que a compõem, que esforços sejam empreendidos de modo que os fins da socioeducação, educação para o convívio social sejam consolidados, reconhecendo que o desenvolvimento do ser humano deve se dar de forma integral, contemplando todas as dimensões do ser, e que sejam inerentes ao desenvolvimento do sujeito frente aos desafios da vida em liberdade. (COSTA, 2006).

2. Estudo de caso

O estudo de caso é um método de análise qualitativo utilizado em diversos campos do conhecimento, que consiste, geralmente, em uma forma de aprofundar uma unidade individual. Ele serve para responder questionamentos que o pesquisador não tem muito controle sobre o fenômeno estudado.

É uma ferramenta utilizada para entendermos a forma e os motivos que levaram a determinada decisão. Conforme Yin (2001) o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo em abordagens específicas de coleta e análise de dados.

Para Gil (2008), os estudos de caso apresentam natureza holística, pois têm como proposta considerar o caso como um todo, considerando o inter-relacionamento entre as partes que o compõem. Com efeito, o traço distintivo do estudo de caso é a crença de que os sistemas humanos apresentam uma característica de totalidade e integridade e não constituem simplesmente uma vaga coleção de traços. Trata-se, pois, de um delineamento adequado para tratar os fenômenos de um ponto de vista sistêmico (GIL, 2008, p. 16).

Na socioeducação, o estudo de caso é um instrumento metodológico importante, pois permite conhecer o adolescente em sua totalidade, não apenas o “infrator”, e assim, elaborar e desenvolver a proposta socioeducativa mais congruente, considerando a realidade social e familiar do adolescente, seus afetos, desafetos, promovendo um avanço no patamar educativo deste sujeito.

Este é o objeto que torna o adolescente o sujeito central das ações, por vezes esta é a única oportunidade que o adolescente tem de ser visto de forma integral. Ouvir este adolescente durante o processo é de suma importância, já que é a partir dele que se pode angariar dados para a pavimentação das ações discutidas durante o estudo de caso.

Neste processo inicial, são vários os sujeitos que poderão ser construídos: o delinquente, a vítima, o agressor, o bandido e outros, a depender dos estereótipos que podem afetar a subjetividade dinâmica e em constante mudança do adolescente.

A delinquência só é reconhecida depois que a sentença precisa é conhecida, avaliada, medida, diagnosticada e tratada, mas, mesmo assim, é preciso muito cuidado para não transformar o infrator em delinquente (FOUCAULT, 1986). Para isto, é necessário fazer uma cuidadosa avaliação das condições individuais, familiares e sociais do adolescente que cometeu um ato infracional, sem construir para ele um perfil de delinquente. Recorremos a Foucault (1986) para diferenciar essas duas nomeações. Para esse filósofo, o infrator é definido como aquele que infringiu as normas jurídicas estabelecidas, enquanto o delinquente é fabricado e submetido ao sistema judiciário, que o nomeia, estigmatiza e controla.

Para Xaud (2000), isto significa abandonar definitivamente o caráter moralista, preconceituoso, preconcebido e discriminatório das velhas práticas, procurando compreender que os aspectos que influenciaram o cometimento do ato infracional são apenas parte de um todo multifacetado.

Assim, o estudo de caso deverá apontar áreas e propostas de intervenção específicas para cada adolescente. Estas áreas ou aspectos podem estar situados no seguinte espectro: moradia, documentação, alimentação, saúde física, bucal, mental, educação (escolarização, profissionalização), colocação profissional (ocupação, trabalho), rendimentos financeiros (bolsas, salários), vida cultural, esportiva, participação política (voto). Além desses aspectos gerais, pode haver aspectos bastante específicos da vida do adolescente que podem se constituir em metas importantes, por exemplo, o adolescente deficiente auditivo pode estabelecer como uma meta a aprendizagem da linguagem de sinais (Libras). Desta forma, entendemos que as intervenções propostas no estudo de caso devem contemplar e ter significado real para o adolescente e não satisfazer uma necessidade do contexto institucional ou social.

Na medida socioeducativa de internação, o primeiro estudo de caso é realizado durante o período de recepção[41] do adolescente pelo programa. Este estudo de caso objetiva a compreensão inicial do adolescente para a organização dos dados até então apresentados, possibilitando que a comunidade socioeducativa defina a casa/ala e alojamento em o adolescente habitará, bem como a sua inserção nas atividades de rotina diária da instituição. Normalmente este primeiro estudo de caso ocorre nas reuniões do Conselho Disciplinar ou de equipe.

O segundo momento do estudo de caso permite que a comunidade socioeducativa, em conjunto com a rede de atendimento do território de referência, organize os dados sobre o adolescente, sua família, grupos de pertencimento e/ou referência, e assim, inicie um processo de compreensão deste adolescente em relação às suas necessidades (por exemplo: aprendizagem de leitura e escrita, obtenção de ganho para alimentação e outras necessidades básicas), urgências de encaminhamentos (por exemplo: documentos, saúde bucal, moradia), aptidões e competências (por exemplo: comunicação oral, desenho) e interesses manifestados pelo próprio adolescente (por exemplo: música, skate) sentimentos e sonhos, bem como os fatores motivadores ao cometimento do ato infracional. Para se chegar a tal percepção se faz necessário ampliarmos o nosso olhar, saindo da forma reducionista e naturalizante com que abordamos o fenômeno da violência e do cometimento de atos infracionais. Através da discussão e da organização destas informações se tem a construção do Plano Individual de Atendimento[42] que subsidiará todo o processo socioeducativo do adolescente.

O estudo de caso para relatório informativo avaliativo é realizado com a participação tanto dos representantes dos setores da comunidade socioeducativa, como dos serviços socioassistenciais da rede do território em que esse adolescente e sua família estavam inseridos. O estudo de caso neste período

41 O período de recepção não deverá exceder 07 dias para a internação provisória e internação podendo ser disciplinado tempo inferior nos regramentos das unidades (Código de Normas e Procedimentos das Unidades de Atendimento Socioeducativo do Estado do Paraná).

42 Do ponto de vista teórico-metodológico, o PIA é um instrumento pedagógico fundamental para garantir a equidade no processo de cumprimento da medida socioeducativa. Do ponto de vista operacional constitui uma importante ferramenta no acompanhamento da evolução pessoal e social do adolescente e na conquista de metas e compromissos pactuados com esse adolescente e sua família durante o cumprimento de sua medida socioeducativa. (BRASIL, 2006, p. 48).

tem a finalidade de verificar quais dos objetivos elencados no Plano Individual de Atendimento foram atingidos e quais ainda necessitam ser trabalhados e ou repensados, identificando-se que articulações junto a rede e a comunidade ainda precisam ocorrer. Todas as informações levantadas e encaminhamentos tomados devem ser apresentados de forma clara e objetiva.

O estudo de caso deverá preceder todos os relatórios e encaminhamentos, como inclusão em atividade externa ou transferências realizadas (seja para cumprir a mesma medida em outro CENSE ou para as progressões de medidas) durante o período de cumprimento da medida socioeducativa, tornando-se um importante instrumento para a tomada de decisões em relação ao processo socioeducativo.

Importante ressaltar que toda discussão de estudo de caso, independentemente de sua finalidade, bem como dos encaminhamentos elencados, dos participantes e das entidades as quais representam, estejam documentadas, datadas e assinadas, ficando armazenadas na pasta pessoal do adolescente, garantindo o sigilo das informações ali discutidas.

Brito (2005) sugere aos profissionais que abandonem o cunho pericial e procurem sair do âmbito da investigação de verdades/mentiras, deixando de apontar o certo/errado, para ampliar o conhecimento sobre este adolescente, e assim propor intervenções que promovam mudanças e ressignificações.

De acordo com Neiva (2015) conhecer a realidade em que são responsabilizados os adolescentes que cometem atos infracionais, em quais condições as medidas socioeducativas de privação e restrição de liberdade são cumpridas e, como e por quais motivos os adolescentes desistem da conduta infracional, coloca aos profissionais e aos pesquisadores a árdua tarefa de defender a responsabilização do adolescente, quiçá mais eficaz, mas também, defender a garantia de seus direitos sociais, amplamente negados e violados pela sociedade brasileira ao longo de sua história.

Os atos infracionais cometidos por adolescentes constituem um fenômeno complexo em virtude das múltiplas causas envolvidas. Por isso, requer uma visão mais integral, que possa considerar aspectos da pessoa e dos seus diferentes contextos de inserção, especialmente a família (NARDI; DELL'AGLIO, 2012), tendo em vista que o envolvimento com o ato infracional corresponde apenas a um dentre outros agravos que compõem o quadro de vulnerabilidade dos jovens (COSTA E ASSIS, 2006).

> Enquanto nível estrutural, compreende-se as circunstâncias sociais da vida dos jovens que vem a cometer atos infracionais: a desigualdade social e de oportunidades, a falta de expectativas sociais, a desestruturação das instituições públicas e as facilidades oriundas do crime organizado. (...) O segundo nível, (...) é o nível sociopsicológico. Este conceito sofre influência das teorias que entendem que a delinquência juvenil está relacionada com o grau de controle que as instituições, com as quais o jovem tem vínculo, exercem sobre ele, como a família, a escola, a igreja, as instituições responsáveis pela segurança pública e, de outra parte, o grupo de amigos.(...) O terceiro nível (...) é, portanto, o individual, o qual decorre de teorias que compreendem a desviação juvenil decorrentes de mecanismos internos do indivíduo, como fatores biológicos hereditários e características de personalidade, a qual se forma na interação com o meio. Segundo essa concepção, portanto, são atributos frequentes relacionados aos jovens que cometem atos infracionais: a impulsividade, a inabilidade em lidar com o outro, a dificuldade de aprender com a própria experiência, a insensibilidade à dor dos outros e a ausência de culpa, fatores que compõem diagnóstico de transtornos mentais e desvios de personalidade, transitórios ou não na adolescência. (COSTA, 2005, pg. 76).

Cabe esclarecer que partimos do pressuposto que a prática da infração deriva de questões estruturais, culturais e pessoais, não podendo ser reduzida exclusivamente a um problema do indivíduo, família ou meio onde habita.

Conforme o artigo 94 do Estatuto da Criança e do Adolescente, inciso XIII é obrigação de todas as entidades que desenvolvem programas de internação "proceder o estudo social e pessoal de cada caso".

De acordo com a Resolução 44/2016 – GS/SEJU, em seu artigo 43, o estudo de caso deve ser composto por três etapas: I – coleta de informações; II – análise dos dados coletados; III – encaminhamentos propostos pela equipe técnica de referência.

Ainda, de acordo com a resolução acima, em seu artigo 44, o estudo de caso deve ser obrigatoriamente realizado nos seguintes períodos do processo de execução:

> I - na recepção do adolescente; II - para elaboração de relatório e definição de encaminhamentos; III - para construção, acompanhamento e avaliação do Plano Individual de Atendimento - PIA; IV - para a realização de transferências entre Centros de Socioeducação ou Casas de Semiliberdade; V - para realização de atividades externas

É importante observar que o que for discutido no momento do Estudo de Caso não é estático, considerando que se trata de um sujeito, em fase peculiar de desenvolvimento, em processo de formação da sua personalidade e de afirmação de preferências, aliado ao fato de que, o conhecimento adquirido também vai moldando os indivíduos, conforme as oportunidades que lhes vão sendo apresentadas. Assim, ele pode e deve ser revisto à medida que as condições e necessidades forem sendo modificadas ou caso haja a necessidade de mudança de rumos.

Outro aspecto que merece ser mencionado é que o vínculo estabelecido com os profissionais envolvidos no estudo de caso torna-se um facilitador deste processo, pois contribui para uma compreensão mais clara do mundo subjetivo e objetivo do sujeito da ação, suas necessidades e potencialidades.

Esse acompanhamento do adolescente pode resultar na construção de uma relação positiva e de respeito, e não há outra forma, a não ser aproximar-se, deixar-se afetar pelo outro, escutá-lo, conhecer seu contexto e sua história, perceber suas necessidades e suas limitações, para então perceber que a sua frente está um ser humano complexo e único.

2.1. Coleta de informações

Esta primeira etapa objetiva levantar todos os dados possíveis sobre este adolescente de forma que ele seja, além de sujeito de direito, também, sujeito de voz e intervenção. Esta perspectiva deve ser um aspecto que inspire e oriente quanto aos métodos e instrumentos a serem aplicados nesta fase.

No decorrer deste processo, o adolescente deve estar a par da situação que demanda suas informações, para melhor se posicionar, fornecer respostas ou, até mesmo, se recusar a prestar as informações solicitadas, o que também pode ser visto pela equipe como uma resposta. Deve ter conhecimento do que está sendo discutido e que as informações prestadas não serão banalizadas, ao contrário, pois estão sendo ditas a profissionais que possuem qualificação, competência e ética profissional, permitindo a construção de uma relação de confiança mútua. Em situações específicas, o adolescente em questão poderá ser implicado nesta discussão de estudo de caso, participando de forma ativa, não só como prestador de informações, ação que empodera o adolescente valorizando o seu papel na elaboração do PIA e no levantamento de estratégias para superar as condições que o levou a prática da infração. É claro que além do desejo pela mudança, possibilidades concretas para efetivá-lo são fundamentais.

Neste contexto, a família[43] também deve ter participação ativa, em especial, quando se fala em informações relevantes na construção de uma visão global desse sujeito e, muitas vezes, é através das informações prestadas pelos membros familiares ou dos sujeitos envolvidos na rotina cotidiana desse adolescente que é possível construir uma melhor observação de aspectos a serem considerados e, consequentemente, intervenções e encaminhamentos mais assertivos para cada necessidade.

O SINASE[44]- Sistema Nacional de atendimento socioeducativo foi construído em consonância com o PNCFC - Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária, e segue a tendência nacional de centralização das políticas públicas na atenção à família e enfatiza o papel dos familiares na socioeducação dos adolescentes, bem como a necessidade de garantir aos mesmos condições necessárias para o cuidado com os seus jovens. Conforme expõe Veronese (2009), o SINASE é um instrumento jurídico e político que complementa o ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente, no que se refere ao ato infracional e as medidas socioeducativas. Trata-se de uma legislação que impõe obrigações e a corresponsabilidade da família, da sociedade e do Estado para a efetivação dos direitos fundamentais dos adolescentes que cometeram ato infracional. Ao Estado, principalmente, cabe a função de investir em políticas sociais que facilitem a concretização desse importante instrumento normativo.

Assim, as normativas legais, recomendam que a família, juntamente com a comunidade, participe ativamente da experiência socioeducativa. Parte-se, portanto, do pressuposto de que tudo o que diz respeito ao adolescente e à sua formação, diz respeito também, extensivamente, à sua família, sendo que sua cidadania não pode ser concretizada se distante de sua comunidade e não compartilhada com sua família.

Desta forma, a família deverá estar ciente de todos os passos, orientações e encaminhamentos realizados pela equipe socioeducativa, inclusive podendo ser chamada para as discussões quando a equipe entender pertinente a sua participação, como por exemplo, quando o estudo de caso estiver vinculado ao relatório avaliativo do adolescente, ocasião em que a família terá papel central fornecendo informações referente aos encaminhamentos posteriores como, mudança de cidade, de bairro, ou na realidade sócio-familiar vivenciada. A família não só presta informações relevantes, mas colabora para a tomada de decisões.

Os serviços que compõem a rede socioassistencial[45] e de proteção do território também deverão ser convidados a participar desse processo, haja vista, que muitos destes adolescentes (e suas famílias) ao ingressarem no sistema socioeducativo já foram acompanhados inicialmente pelos diversos serviços da rede de proteção social de seus municípios de origem, e assim podem e devem colaborar fornecendo dados sobre a realidade social destes adolescentes, além de buscar intervenções que fortaleçam o núcleo familiar durante todo o processo de cumprimento socioeducativo.

Os dados apontam que a maioria destes adolescentes está privada de oportunidades, de inclusão social em seu contexto comunitário, vivendo em moradias inadequadas e à mercê de diversas problemáticas, como: restrições severas ao consumo de bens e serviços; estigmas e preconceitos; falta de qualidade no ensino; relações familiares e interpessoais fragilizadas; e violência em todas as esferas de convivência (ASSIS; CONSTANTINO, 2005).

43 "A família não é estática e suas funções de proteção e socialização podem ser exercidas nos mais diversos arranjos familiares e contextos socioculturais, refutando-se, assim, qualquer ideia preconcebida de modelo familiar "normal" (BRASIL, 2006, p.29).

44 Entende-se por Sinase o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei.

45 Conjunto de serviços destinados à superação de situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza ou da falta de acesso a serviços públicos e a direitos sociais (Ministério do Desenvolvimento Social - MDS).

> Segundo o IBGE, em 2004 o Brasil tinha 25 milhões de adolescentes na faixa de 12 e 18 anos, o que representa cerca de 15% da população de um país marcado por uma intensa desigualdade social e concentração de renda, pois 01% da população detém 13,5% da renda nacional, enquanto os 50% mais pobres detêm 14,4% (IBGE, 2004). Isto significa que temos um grande número de adolescentes excluídos, sem perspectivas de inclusão no mercado formal de trabalho, vivendo em um contexto de grande oferta de drogas, armas e inserção no tráfico de drogas (IBGE, 2004)

Assim, é preciso pensar estes adolescentes, que são autores de atos infracionais, enquanto sintoma social contemporâneo, buscando compreender o modo como significam suas práticas de vida e se subjetivam a partir dos contextos que estão inseridos, e que, muitas vezes, ocorre através de uma integração perversa, em atividades de geração de renda que a lei declara criminosa.

Neste sentido, o estudo de caso deve organizar os dados referentes a este sujeito, preservando seu caráter unitário e buscando a convergência de informações, vivências e trocas de experiências, buscando responder a muitas perguntas sobre este adolescente, suas características pessoais, contexto sociofamiliar de origem, aptidões e habilidades, escolarização, motivações, sonhos, histórico dos atos infracionais, a história dos fatores socioambientais que influenciaram esses atos e a história da motivação para sua prática, ou seja, os aspectos afetivo-emocionais do adolescente.

Assim como já dito, as informações têm origem em diversas fontes, sendo coletadas através de atendimentos individuais e/ou grupais com o adolescente, avaliações dos diversos setores, relatórios técnicos que já foram elaborados anteriormente por outras equipes (internação provisória, meio aberto e internações anteriores), observação do adolescente em sua rotina institucional, além dos dados fornecidos pela rede socioassistencial e de proteção em que o adolescente e sua família estão inseridos.

No caso da medida de internação provisória, os dados coletados serão compilados em um relatório que subsidiará o sistema de justiça na tomada de decisão quanto à medida socioeducativa imposta, bem como auxiliará a próxima equipe, caso o adolescente seja submetido à medida socioeducativa de internação ou em meio aberto. Para Gallo (2008), os dados coletados não devem responder apenas sobre o ato infracional em si, mas também adentrar as motivações que vêm da história de vida do adolescente, sua realidade sociocultural e comunitária e os conflitos familiares que o envolvem.

Já nos casos de medida socioeducativa de internação ou de semiliberdade, os dados levantados no estudo de caso direcionam a elaboração e desenvolvimento do PIA e constituem os relatórios de avaliação de período com a finalidade de subsidiar a decisão judicial e, posteriormente assessorar o próximo relatório caso a decisão judicial seja na continuidade da medida socioeducativa de internação ou amparar com informações relevantes a próxima equipe caso a decisão judicial seja para a progressão da medida para o meio aberto.

Castro e Guareschi (2008) alertam que é preciso evitar uma linguagem determinista, que considere os atos infracionais cometidos pelos adolescentes, como tendências definitivas e naturais, e não como construções transitórias e possíveis de serem transformadas se lhes forem oferecidas condições de socialização.

Esta compreensão descentra o processo do ato infracional e o centra no sujeito e sua história, dando visibilidade ao adolescente em sua fase de transição e às complexidades que lhe são inerentes.

2.2 Os profissionais que compõem o estudo de caso

De acordo com o § 1º, do artigo 43 da Resolução 44/2016 do GS/SEJU, o estudo de caso deve ser realizado pela equipe de referência, especificado no artigo 10 deste mesmo instrumento normativo e contar com a participação do Diretor ou Diretor Assistente:

> Art. 10 - Os Centros de Socioeducação e as Casas de Semiliberdade devem constituir equipes de referência para atendimento aos adolescentes, as quais serão responsáveis pela elaboração e execução do Plano Individual de Atendimento - PIA do adolescente, bem como outras atribuições definidas neste instrumento normativo.

Conforme o § 1º, a Equipe de Referência nos Centros de Socioeducação deve ser formada, no mínimo, por Educador Social[46], Psicólogo, Pedagogo, Assistente Social e Profissional da Área de Saúde indicados pelo Diretor da unidade.

No estudo de caso, participará representantes de diferentes setores desta equipe. O caso pode ser apresentado por um técnico da equipe do centro de socioeducação. A discussão, pode se beneficiar também de entrevistas preliminares com a família, contato e ou participação da escola ou outras instituições e grupos de referência do adolescente, serviços da rede socioassistencial que já acompanhavam este adolescente ou sua família e que podem indicar aspectos importantes da história e do presente desse adolescente, fornecendo pistas para as propostas socioeducativas, bem como para o início da construção do Plano individualizado de atendimento, para a reavaliação ou indicação de novos encaminhamentos.

O Estudo de Caso constitui-se, portanto, um método de investigação bastante efetivo, mas que implica um grande envolvimento de todos. Deve, portanto, contar com a participação de profissionais dos diversos setores da unidade, garantindo diferentes olhares, em que cada profissional contribui com informações relevantes a sua função e deste modo facilitará conhecer quem é este adolescente por inteiro, e tornar o estudo de caso menos suscetível a avaliações, interpretações pessoais e projeções individuais (CADERNOS DO IASP, 2007).

Deve ficar claro que no momento da realização do estudo de caso não existe a prevalência de um saber em detrimento de outro, mas sim, diferentes olhares e saberes que devem ser complementares. O que se espera é que através do diálogo, e de uma postura democrática, estas diferenças de opinião sejam ainda mais enriquecedoras para a compreensão do caso em questão, e que por fim possa se estabelecer um consenso sobre os encaminhamentos a serem adotados, para que assim o trabalho de todos caminhe na mesma direção.

Cabe ao profissional de referência, em sua atuação, buscar estabelecer vínculos de afinidade e empatia com o adolescente, e essa relação deve ter como premissa a transparência no tratamento das questões e encaminhamentos, explicitando em quais aspectos o adolescente pode melhorar e como fazê-lo, evidenciando quais são suas qualidades e potencialidades, estas que serão a sua força durante o processo socioeducativo.

Cada unidade socioeducativa deve encontrar espaços em sua rotina institucional e estabelecer fluxos que possam garantir a realização dos estudos de caso. Não se pode mais conceber um trabalho socioeducativo sem a efetivação deste instrumento metodológico que permite à equipe uma abordagem interdimensional, pois busca compor uma visão integral e integrada deste adolescente.

---

46 Nomenclatura de Educador Social passou a Agente de Segurança Socioeducativo, conforme Lei nº 19.131/2017 - Art. 3º Acresce os §§ 5º ao 15 ao art. 3º da Lei 13.666, de 2002, com a seguinte redação: § 7º Altera a denominação da função de Educador Social para Agente de Segurança Socioeducativo do cargo de Agente de Execução. Art. 5º Altera os anexos da Lei nº 13.666, de 2002, a fim de: I-substituir a nomenclatura de função de Educador Social para Agente de Segurança Socioeducativo do cargo de Agente de Execução; Função: Agente de Segurança Socioeducativo

2.3. Sigilo das Informações

O sigilo profissional, é a guarda de informações obtidas em razão do exercício profissional, de tudo aquilo que lhe foi confiado, ou o que veio a ser conhecido devido ao seu estatuto profissional, e está previsto em muitos dispositivos legais (a Constituição Federal Brasileira, o Código Penal, o Código Civil, o Código de Processo Penal, a Lei das Contravenções Penais e o Código de Processo Civil, além dos Códigos de Ética Profissionais).

Neste sentido, também consta no Código de Normas e Procedimentos das Unidades de Atendimento Socioeducativo do Estado do Paraná, em seu artigo 13, inciso VII, que são condutas exigíveis de todos: manter sigilo sobre procedimentos de segurança, sobre a história de vida e a situação jurídico-social dos adolescentes.

A referência a esses dispositivos legais é necessária para ressaltar que o direito à confidencialidade é tanto um direito da pessoa, como também uma responsabilidade profissional. Em outros termos, a existência do sigilo profissional interessa a toda sociedade, pois é condição indispensável para o trabalho do profissional, definido historicamente.

Este é um ponto importante e que merece ser mencionado, pois na realização do estudo de caso, é preciso ressaltar o caráter sigiloso das informações ali discutidas. Orienta-se que antes da realização do estudo de caso o adolescente deve ser avisado pela equipe que o seu caso será discutido, ressaltando que a intenção é buscar a melhor forma de auxiliá-lo. Ainda neste sentido, observa-se que informações de foro íntimo do adolescente, e que não tem importância para o cumprimento da medida, não devem ser publicizadas.

3. Considerações Finais

Buscou-se, neste artigo, ampliar o debate sobre a importância do estudo de caso, como instrumento metodológico imprescindível ao trabalho socioeducativo. É por meio do estudo de caso que a equipe cria estratégias para que o adolescente ganhe visibilidade e passe a ser visto em sua singularidade, como sujeito de direitos, voz e intervenção, tornando possível a construção de ações conjuntas e integrativas que visem fortalecer o adolescente enquanto sujeito individual e social.

Na revisão bibliográfica, os artigos científicos corroboram que o estudo de caso é um método de investigação bastante efetivo, mas que demanda o envolvimento de todos os profissionais, dos diversos setores da unidade, como da rede de atendimento do território em que este adolescente se encontrava inserido, garantindo assim, uma visão ampliada e integrada, capaz de nortear tanto as ações durante o processo de cumprimento da medida socioeducativa privativa e restritiva de liberdade, como as ações posteriores.

Apesar de todas as dificuldades presentes no contexto institucional, não se pode mais conceber uma prática em que o estudo de caso é visto ou tratado como mera formalidade, ou como simples obrigação burocrática, confeccionando versões da realidade que existem tão somente nas estatísticas institucionais.

Desta forma, é necessário que a gestão das unidades socioeducativas estabeleça um fluxo interno, priorizando os momentos de estudo de caso, e garantindo assim um espaço privilegiado de discussão e troca de saberes, haja vista a pluralidade de cada indivíduo e de cada ação. É através do estudo de caso que se garante a legitimidade das ações, intervenções e encaminhamentos propostos, independente da fase do cumprimento da medida. O adolescente, objeto de intervenção é carregado de nuances o que garante e proporciona constantes discussões.

No cerne de todo este emaranhado institucional há (idealmente) o adolescente autor de ato infracional – o "sujeito de direitos" para o qual todo o sistema deve convergir. (MALVASI, 2012, p.160).

Referências

BRASIL. Presidência da República. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990.
_____. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos- Brasília- DF: CONANDA, 2006.

BRITO, L. M. T. Reflexões em torno da Psicologia Jurídica. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2005.

CASTRO, A. L. S., & GUARESCHI, P. Da provação da dignidade social à provação da liberdade individual. Psicologia & Sociedade, 20(2), 200-207. 2008.

COSTA, A. C. G. da. Pedagogia da Presença. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2006.

COSTA, A. P. M. Adolescência, Violência e Sociedade Punitiva. In. Serviço Social e Sociedade. Ano XXVI, n. 83. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, C.R.B.S.F.; ASSIS, S.G. Fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo. Psicologia & Sociedade, 2006 18(3):74-81.http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822006000300011

FONSECA, T. M. G. NASCIMENTO, M. L. do; MARASCHIN, C. Pesquisar na Diferença: Um Abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012

FOUCAULT, M. Vigiar e punir (L. M. P. Vassalo, Trad.) (4a ed.). Rio de Janeiro: Voze.(Original publicado em 1975) 1986.

GALLO, A. E. (2008). Atuação do psicólogo com adolescentes em conflito com a lei: a experiência do Canadá. Psicologia em Estudo, 13(2), 327-334.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

NARDI, F.L.; DELL'AGLIO, D.D. 2012. Adolescentes em Conflito com a Lei: Percepções sobre a Família. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 28(2):181-191.http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722012000200006

NEIVA, A.L. A desistência da conduta infracional por adolescentes no Brasil: uma discussão teórica. Rev. Bras. Adolesc. Conflit., v.13, p.338-357, 2015.

PARANÁ. Cadernos do IASP: Práticas de Socioeducação. Curitiba, PR: IASP, 2007.

PARANÁ. Lei 19.131- Publicada no Diário Oficial do Estado do Paraná nº. 10036 de 26 de Setembro de 2017.

VERONESE, J. R., & LIMA, F. S. O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE): Breves considerações. Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade, 1(1) 29-46. 2009.

XAUD, G. M. B. (2000). Os desafios da intervenção psicológica na promoção de um nova cultura de atendimento do adolescente em conflito com a lei. In L. M. T. de Brito (Org.), Temas de Psicologia Jurídica (2a ed.) (pp. 87-102). Rio de Janeiro: Relume Dumar

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2ª Ed. Porto Alegre.Editora: Bookmam. 2001.



FASE III - PLANO INDIVIDUAL DE ATENDIMENTO – PIA

Daniele Narduci Pereira[47]
Solimar de Gouveia[48]

Esse capítulo se direciona a refletir e orientar quanto a elaboração e execução do Plano Individual de Atendimento – PIA, o qual leva em consideração o sujeito adolescente enquanto um ser autoproposto e partícipe do seu processo socioeducativo, considerando-se sua história, cultura e família.

A necessidade de elaboração e implementação do plano individual de atendimento para os adolescentes em conflito com a lei, submetidos a medidas socioeducativas, está previsto, direta ou indiretamente, em diferentes normativas nacionais e internacionais dentre as quais destacamos:

As regras mínimas das Nações Unidas Para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude - Regras de Beijing. Estabelecem em seu Art.27.2 que deverão ser feitos esforços para implementar os princípios relevantes das mencionadas Regras Mínimas na maior medida possível, para satisfazer as necessidades específicas do jovem quanto à sua idade, sexo e personalidade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei 8069/90) dispõe em seu artigo 94, inciso 3º, que dentre as obrigações das entidades que desenvolvem programas de internação, está o atendimento personalizado, em pequenas unidades e grupos reduzidos.

A Resolução 119/2006 do CONANDA, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE, estabelece, em seu item 4.2.3 que às entidades cabe, dentre outras atribuições: a apresentação das normas gerais para a propositura e cumprimento do plano individual de atendimento (PIA); e como uma das Diretrizes Pedagógicas do Programa, no item 6.1.4, que a ação socioeducativa deve respeitar as fases de desenvolvimento integral do adolescente levando em consideração suas potencialidades, sua subjetividade, suas capacidades e suas limitações, garantindo a particularização no seu acompanhamento, e que portanto o plano individual de atendimento (PIA) é um instrumento pedagógico fundamental para garantir a equidade no processo socioeducativo.

A Lei 12.594/12, aprovada em 18 de janeiro de 2012, que regulamentou o Sistema Nacional Socioeducativo – SINASE, conferiu ao PIA um novo status na execução das medidas socioeducativas, dedicando todo um capítulo para tratar de sua regulamentação (Capítulo IV, artigos 52 a 59). O SINASE tornou sua elaboração obrigatória, tratando-o como “um instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente” (Art. 52), devendo contemplar ainda sua família e a comunidade a qual pertencem.

Como vemos, o PIA é um instrumento pedagógico legalmente instituído e a execução da medida socioeducativa está condicionada a sua elaboração de forma intersetorial, com o adolescente, família e equipe multiprofissional da unidade socioeducativa e rede de atendimento. Ele deverá expressar a “sistematização de um conjunto de procedimentos que visam ao alcance de objetivos e metas traçadas conjuntamente entre adolescente e equipe interprofissional” devendo contemplar a participação de sua família e da rede socioassistencial de referência, objetivando atender as suas particularidades e possibilidades “no sentido da construção e efetivação de seu projeto de vida” (PARANÁ, 2010, p. 46).

47 Assistente Social, graduada pela UNESPAR (Universidade Estadual do Paraná) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas pela UEM (Universidade Estadual de Maringá). Atuou por 08 anos como assistente social na Política de Saúde e atualmente é servidora do Departamento de Atendimento Socioeducativo do Paraná (DEASE), lotada na Casa de Semiliberdade de Paranavaí há 04 anos.

48 Assistente Social, graduada pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, especialista em Planejamento Estratégico com Ênfase em Recursos Humanos pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e em Políticas Públicas, com ênfase no Sistema Único da Assistência Social pela Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná. Especialista em Socioeducação pela ENS/UNB. Atuou em Centros de Socioeducação durante 23 anos e atualmente é servidora da Divisão Psicossocial do Departamento de Atendimento Socioeducativo no Paraná.

Dessa forma, o PIA tem a função de pactuar com o adolescente e sua família, tanto a dimensão do cumprimento da medida socioeducativa a que estiver sujeito, como também, suas perspectivas no presente e no futuro. Possibilita o estabelecimento de objetivos e metas possíveis de serem cumpridas, as quais serão avaliadas no decorrer do desenvolvimento do trabalho junto com o adolescente, por todos os profissionais que o atendem. Visto que, "como individualizador da medida socioeducativa, o PIA abre espaço para o adolescente se posicionar frente a sua própria história, traçando conjuntamente suas perspectivas para o futuro" (MOREIRA, et al, 2015, pg. 344).

Como o cotidiano dos adolescentes e de suas famílias restringe-se a garantir o imediato, possuem uma perspectiva temporal futura limitada, não estabelecendo um projeto de vida a médio e longo prazo. Neste aspecto é importante que a intervenção socioeducativa no processo de elaboração do PIA, contemple reflexões com o adolescente sobre a realidade social imposta pelo sistema capitalista, sua ideologia, e sua rede de inter-relações e interferências.

Conforme Teixeira, (1999 p. 175-246), o homem, segundo Marx, também é produto, obra da sociedade. "Mas o homem não é um ser abstrato, acocorado, fora do mundo. O homem é o mundo do homem, Estado, sociedade." Assim é importante a compreensão de que os fatos humanos são instituições sociais e históricas produzidas não pelo espírito e pela vontade dos homens, mas pelas condições objetivas nas quais a ação e o pensamento humano se realizam; que os fatos primários são as relações dos homens com a natureza na luta pela sobrevivência e que tais relações são as de trabalho; que as mudanças históricas não resultam de ações súbitas de indivíduos ou grupos, mas de lentos processos sociais, econômicos e políticos baseados na forma assumida pela propriedade dos meios de produção e pelas relações de trabalho; que os fatos humanos são expressão e resultado de contradições sociais, de lutas e conflitos sociopolíticos determinados pelas relações econômicas baseadas na exploração do trabalho da maioria pela minoria dentro de uma sociedade.

O PIA, a partir desta visão teórica, visa formar um adolescente, famílias, um coletivo que tenciona e movimenta a organização social e, dentro disto, a política socioeducativa, enquanto sujeitos históricos e políticos. Isto implica também na construção de novas relações sociais, que pode resultar na superação dos limites impostos pelas expressões da questão social[49] que vivenciam, aumentando o alcance da intervenção socioeducativa, pelo compromisso compartilhado, na perspectiva da garantia dos direitos dos cidadãos.

O conjunto ECA/SINASE, rompe com a ideia de que crianças e adolescentes sejam simples objetos de intervenção no mundo adulto, e coloca-os como titulares de direitos comuns a toda e qualquer pessoa, bem como de direitos especiais decorrentes da condição peculiar de pessoas em desenvolvimento (CURY et al., 2000, p. 19).

Desta maneira, o Plano Individual de Atendimento, deve considerar as expectativas do socioeducando em relação ao seu futuro e as suas possibilidades reais, dando ênfase as suas escolhas pessoais nas definições das estratégias para atingir esse futuro e assumindo a responsabilidade pelas decisões e comportamentos adotados. No entanto, o socioeducando é um ser social e histórico, que se constrói na relação com os grupos e redes sociais, num cenário onde as singularidades se intercruzam. Assim, ao construir sua história, ele também contribui para a construção da história dos outros, se constituindo, portanto, em produto e produtor do seu tempo histórico.

49 "por questão social", no sentido universal do termo, queremos significar o conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos que o surgimento da classe operária impôs no curso da constituição da sociedade capitalista. Assim, a "questão social" está fundamentalmente vinculada ao conflito entre o capital e o trabalho" (CERQUEIRA FILHO, 1982, p. 21).

O adolescente, ao participar do seu Plano Individual de Atendimento, estabelece um projeto de vida que apresenta uma origem e uma finalidade e está intermediado pelos limites e possibilidades de elaboração e construção postos pela sociedade, baseados no modo em que ela culturalmente constrói para ordenar a realidade.

Outro ponto que merece destaque é a relevância que o PIA confere às potencialidades do socioeducando, uma vez que dá maior ênfase no que é possível ser feito a partir de seus interesses, habilidades e possibilidades, indo além do envolvimento do adolescente com o ato infracional. Nesse sentido, o instrumento, simultaneamente, responsabiliza o jovem pelo ato infracional cometido, por um lado, mas abre novas janelas para se enxergar a si, o outro e o mundo.

Considerando a importância do PIA, tanto em relação a vida do adolescente quanto ao acompanhamento a ser realizado pela equipe socioeducativa, veremos a seguir quando, como e quais são os passos e responsáveis por sua construção.

PIA

- Instrumento de Planejamento Participativo
- Orienta o trabalho a ser desenvolvido com o adolescente e sua família estabelecendo objetivo, ações e metas
- História de Vida, dinâmica familiar: permite uma visão mais crítica, pelo adolescente e sua família, das contradições sociais que vivência
- Viabiliza a articulação intersetorial
- Contribui para a inclusão social
- Caminha para a garantia do acesso aos direitos fundamentais.

1. Quem elabora o PIA

De acordo com a determinação do art. 53 do SINASE, o PIA "será elaborado sob a responsabilidade da equipe técnica do respectivo programa de atendimento, com a participação efetiva do adolescente e de sua família, representada por seus pais ou responsável".

Portanto na elaboração do PIA deve-se assegurar a participação do adolescente e da sua família, considerando suas opiniões, para que ele se constitua num instrumento de construção de um plano de vida. Neste processo, deve-se propiciar uma escuta qualificada que considere todas as formas de expressão dos interlocutores, respeitando seu estágio de desenvolvimento e capacidade de compreensão.

No momento em que participa do seu PIA, o socioeducando tem a oportunidade de refletir sobre suas escolhas e, principalmente, desenvolver um planejamento de vida, voltado não só para o desenvolvimento da medida socioeducativa como para além dela. Este processo também contribui para a proteção do adolescente, pois mesmo diante de uma história marcada por dificuldade, perdas significativas e eventos negativos, lhe permite maior conhecimento da realidade, dos próprios limites e possibilidades.

Salienta-se que a história social das crianças e dos adolescentes revela que as dificuldades enfrentadas pelas famílias para proteger e educar seus filhos, foram utilizadas como argumento ideológico pelo Poder Público para o desenvolvimento de políticas paternalistas voltadas para o controle e a contenção social, atingindo principalmente a população mais pobre, com total descaso pela preservação de seus vínculos familiares.

Essas representações negativas sobre as famílias ainda estão presentes na sociedade atual, reverberando por vezes no contexto institucional. Portanto na construção do Plano Individual do Adolescente, este paradigma precisa ser superado, através da construção e execução de um olhar multidisciplinar e intersetorial que ilumine a complexidade e multiplicidade dos vínculos familiares, libertando-se de ações limitadas a um único modelo de família considerado ideal. Os espaços e as instituições sociais são, portanto, mediadores das relações que os adolescentes estabelecem, contribuindo para a construção de relações afetivas e de suas identidades individual e coletiva.

A construção do Plano Individual de Atendimento ocorre por meio do estudo de caso, contando nesta ocasião, preferencialmente, com a presença do adolescente e seus familiares, bem como da equipe interdisciplinar. Desta reunião são acordados procedimentos de responsabilidade do adolescente, família e de diversos membros da equipe de referência, que empreende a construção do vínculo entre o socioeducando, sua família e os demais membros da equipe de socioeducadores da instituição. O profissional de referência tem a competência de acompanhar, durante todo o processo socioeducativo, as intervenções necessárias de outros profissionais ou serviços na execução da medida socioeducativa, além de fazer os encaminhamentos necessários quando da desinternação do adolescente, visando assegurar-lhe melhores possibilidades de uma efetiva inclusão social.

Isto posto, é necessário deixar muito claro ao adolescente sobre quais pessoas compõem sua equipe de referência (técnicos, profissionais da saúde, agentes de segurança socioeducativa, professores, etc.) e, preferencialmente, deve ser possibilitado ao adolescente escolher quem serão esses profissionais, visto que estão assumindo o compromisso ético de acompanhá-lo em todo seu processo socioeducativo, desde a formulação do PIA até às avaliações periódicas e preparação para a conclusão ou progressão da medida socioeducativa.

Na construção do PIA deve-se trabalhar demandas de amplas esferas apresentadas pelo socioeducando, buscando o trabalho em equipe para resolutividade delas e o envolvimento proativo do adolescente. Para além da família, também devem ser consideradas outras pessoas de referência, da rede de apoio e da comunidade onde viviam.

Destaca-se assim a importância de que a equipe da unidade socioeducativa: centros de socioeducação e casas de semiliberdade, trabalhem em parceria com as equipes da rede de proteção e apoio socioassistencial e do sistema de justiça, tendo em vista que "O PIA também é o elo de ligação organizador da relação do programa com outros programas e ou instituições que desenvolvam algum aspecto do PIA, por exemplo, a escola, curso profissionalizante, etc. (PARANÁ, 2012, pg 62).

Neste aspecto, deve-se considerar outros programas da sociedade civil que atenderam o socioeducando e sua família, antes da aplicação das medidas privativas e restritivas de liberdade e demais órgãos e serviços de outras políticas públicas intersetoriais como assistência social, saúde, educação, habitação, cultura, lazer, esporte, profissionalização, trabalho e renda, etc.

Assim, cabe ressaltar que a execução das medidas socioeducativas de internação e semiliberdade resultam na conjunção de esforços por parte do poder público, da sociedade e também da família. Somente através de serviços ordenados e com uma abordagem planejada, articulada em rede, participativa

e integral, que envolvam o adolescente, sua família e todos os atores do sistema de garantia de direitos, será possível assegurar o trabalho efetivo durante a execução das medidas socioeducativas, visando à superação das situações que ensejaram a sua aplicação pelo Poder Judiciário.

Pense no caso hipotético:

Lúcio encontra-se em cumprimento da medida socioeducativa de internação, por tráfico de drogas, a mãe, Márcia, encontra-se apreendida na Delegacia da mesma Comarca, por tráfico de drogas, juntamente com seu companheiro atual.

Desde a detenção da mãe, quem detém a guarda e responsabilidade de Lúcio é o seu avô paterno, Sr. José Silvério, o qual em função das dificuldades na condução da educação do mencionado neto, acabou deixando-lhe sob os cuidados da Srª Valéria, mãe do padrasto de Lúcio.

O Sr. José Silvério relata sua dificuldade de exercer uma liderança executiva sob o neto Lúcio, que estava bastante atrelado aos grupos em conflito com a lei, da cidade, mantendo rotina ociosa, com evasão escolar e uso de drogas.

A Srª Valéria mantinha as condições materiais de subsistência dela e de Lúcio com o seu trabalho como vigilante, numa Empresa de Segurança, que presta serviços em eventos realizados na cidade, perfazendo o equivalente a um salário-mínimo mensal.

Residem em casa alugada de madeira, com cinco cômodos em bom estado de higiene e organização. Lúcio tem um quarto próprio, mobiliado com TV, som e computador. O imóvel é beneficiado por infraestrutura básica e possui satisfatórias condições de habitabilidade.

A Sra. Valéria esclarece que em função das características do seu trabalho, permanecia ausente de casa, no período vespertino e noturno, de quinta-feira a domingo, e nas manhãs descansava. Assim Lúcio permanecia a maior parte do seu tempo sozinho, mantendo rotina ociosa, e sem acompanhamento de um adulto. O adolescente em tela já respondeu outras medidas socioeducativas em meio aberto, tendo sido acompanhado pelos técnicos da Secretaria Municipal de Assistência Social da Prefeitura Municipal, porém não as concluiu adequadamente. No relatório elaborado por aquela equipe técnica, há a informação do estado de negligência familiar vivenciado pelo socioeducando, no que se refere aos aspectos de acompanhamento e orientação.

O adolescente manifesta que há 3 anos não tem contato com o seu genitor, Sr. Lourival, que não recebe pensão alimentícia e que tem interesse em reatar o relacionamento com ele, a madrasta e o irmão. Informa que o pai é engenheiro e tem uma boa condição de vida. Que os pais não chegaram a morar juntos e que foi fruto de um relacionamento eventual dos pais, sendo que somente quando tinha oito anos teve a paternidade reconhecida ao final de um processo judicial, impetrado pela mãe.

No estudo de caso realizado pela equipe da unidade socioeducativa, em conjunto com representantes da rede de apoio e proteção socioassistencial da cidade em que Lúcio mora, levantou-se que ele apresentou falhas em seu desenvolvimento socioafetivo, pois sua infância foi permeada por uma instabilidade afetiva, acarretando insegurança nas relações e carência de afeto, que veio a repercutir na adolescência através de condutas inadequadas. Com a chegada da adolescência este quadro agravou-se em razão do uso de substâncias químicas e dos conflitos próprios dessa fase.

O caso é hipotético, mas seu enredo nos é familiar. Perceba que a mãe de Lúcio, Sr.ª Márcia, também tem histórico de práticas delitivas, demonstrando que as histórias tendem a se reproduzir nas famílias, caso não ocorra intervenção no vivido delas. A repetição não ocorre devido à predisposição hereditária ou por outro motivo que restrinja a causa exclusivamente ao indivíduo, mas devido a uma pratica social que se torna naturalizada, sustentada pela lógica neoliberal "de que vale tudo" para o alcance das necessidades individuais, que estão visceralmente ligadas ao consumo. Este caso também tem relevância para

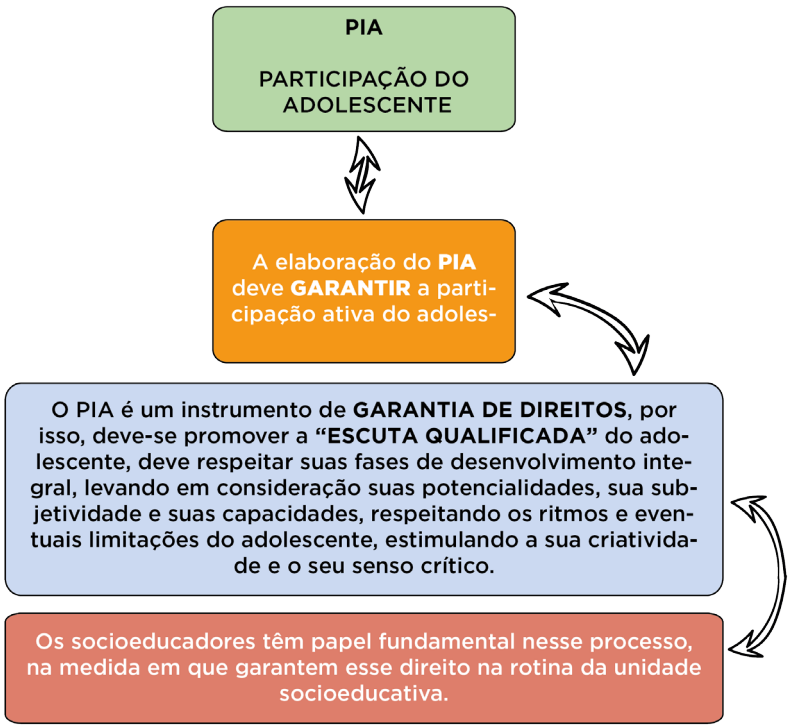
mostrar que a infração é praticada por adolescentes pertencentes a todas as camadas sociais, contudo, como já apontado no Caderno intitulado Fundamentos da Socioeducação há uma seletividade no que se refere aos que são institucionalizados. Outro ponto importante a ser destacado do caso é que ele deflagra que em uma sociedade centrada no trabalho alienado sobra pouco tempo para a convivência familiar e comunitária, para o acesso à arte, cultura e ócio.

A leitura e compreensão dos fatos que envolvem a vida dos adolescentes e seus familiares, na perspectiva sócio-histórica, nos permitem entender a totalidade na qual esse fato foi produzido, totalidade essa que o constitui e lhe dá sentido (BOCK, 1997, p 67). Esta visão de totalidade e a integração entre a política de atendimento socioeducativo, com as políticas públicas de assistência social, saúde, moradia, lazer, educação e outras, permitem a definição de estratégias mais eficazes para o enfrentamento da expressão das questões sociais, que incidem sobre os adolescentes e suas famílias.

Segundo Yazbek (2006, p. 28), o trabalho socioeducativo pode assumir "características disciplinadoras, voltadas ao enquadramento do 'cliente' em sua inserção institucional e na vida social, como pode se voltar para uma perspectiva emancipadora, defendendo, preservando e efetivando direitos sociais". Nessa perspectiva, "a ação educativa tem uma vertente político-ideológica: ou se pretende simplesmente manter tudo como está ou fazer um trabalho de contribuição para a transformação" (BARBOSA, 2013, p. 100).

Isso nos faz repensar que a socioeducação sozinha não consegue abarcar todos os determinantes que levaram o adolescente a situação de conflito com a lei. Portanto se quisermos contribuir para que os sujeitos com os quais trabalhamos possam ter uma melhor perspectiva temporal futura, teremos que cada vez mais nos apoiar em todos os setores que possam, junto à socioeducação, promover-lhes uma melhor condição de vida.

Assim, ao encerrar esta seção, reflita sobre a qualidade do trabalho em rede para elaboração e execução do Plano Individual de Atendimento dos adolescentes que estão sob sua responsabilidade. O que tem sido ofertado aos socioeducandos e sua família, na instituição e no território? A Unidade Socioeducativa está distante ou mais próximo desta realidade? Muito há que se caminhar ainda? Como ampliar o processo de atendimento, cuidado e proteção e garantir que a construção dos planos individuais de atendimento sejam partilhados intersetorialmente e com o próprio socioeducando e suas famílias?



2. Quando realizar o PIA

O SINASE estabelece no Parágrafo único do art. 55, que para as medidas de internação e semiliberdade, o PIA deverá ser elaborado no prazo de até 45 dias da data de ingresso do adolescente no programa de atendimento. Já para as medidas socioeducativas de Prestação de serviços à Comunidade e Liberdade Assistida, o referido prazo é de 15 dias. Aqui iremos nos atentar as medidas em meio privativo e restritivo de liberdade, considerando o prazo máximo de 45 dias da data de ingresso do adolescente no programa de atendimento.

É importante que a equipe tenha a sensibilidade para perceber o momento do adolescente e sua compreensão acerca do processo de construção do PIA, que deve se iniciar imediatamente após a chegada do adolescente na instituição, já no processo de acolhimento, visando alcançar, no menor tempo necessário, indicadores para que a equipe possa começar a trabalhar com o adolescente uma projeção de futuro e traçar metas que serão pactuadas na formalização do PIA. Apesar desta flexibilidade por parte da equipe ser muito importante, a mesma precisará observar as regulamentações (prazos) para sua elaboração.

Desse modo, para que se construa um PIA consistente, é necessário um período de tempo que permita o conhecimento da situação do adolescente, de sua família e comunidade de origem, por meio do aprofundamento do estudo inicial, com uso das estratégias metodológicas adequadas às situações a serem estudadas: visitas domiciliares, entrevistas em profundidade, entrevistas com pessoas de referência para além dos familiares, reuniões e levantamento de informações com outros serviços da rede intersetorial que venham atendendo o núcleo familiar ou o adolescente antes da aplicação da MSE de internação ou semiliberdade, tais como: escola, profissionais da saúde, da assistência social, do lazer, do esporte, da cultura, etc.

Caso não seja possível realizar todas estas ações no prazo de elaboração do PIA, a equipe poderá prevê-las no próprio documento, nas ações a serem realizadas pelos profissionais. O mais importante é que, além de respeitar o prazo legal de elaboração do documento, ele contemple efetivamente a participação do adolescente e sua família ou responsável. Portanto, cada unidade ou equipe responsável deverá se planejar estrategicamente para que consiga, no prazo de 45 dias, realizar toda a articulação que julgar necessária junto a rede de atendimento ao adolescente, na organização das informações coletadas, no agendamento do estudo de caso e consequente reunião de pactuação do PIA com a equipe, o adolescente e sua família ou responsável, assim como a elaboração do documento resultante desta reunião e apresentação no processo de execução de medida socioeducativa. Ademais, vale lembrar que o PIA deve ser constantemente avaliado e revisado. Neste sentido, novos dados e encaminhamentos ao longo do processo socioeducativo podem ser incorporados ao documento e submetidos para homologação do sistema de justiça.

3. Como se elabora o PIA

Vimos que a articulação da equipe na direção da construção do PIA já se inicia na fase da acolhida do adolescente no programa, onde a equipe de referência deve começar a busca de informações sobre sua realidade social e familiar, objetivando a construção de um Plano Individual de Atendimento, conforme estabelecido no art. 52 e seguintes da Lei 12.594/2012 (SINASE).

Sugere-se que a equipe do Serviço estabeleça um conjunto de informações necessárias a serem buscadas no momento da acolhida inicial, as quais podem ser obtidas em entrevista individual com o adolescente, ou conjunta com seus responsáveis, sem prejuízo da continuidade da busca de outras informações que se fizerem necessárias.

A respeito das informações que deverão constar no PIA, o SINASE apresenta a seguinte regulamentação:

> Art. 54. Constarão do plano individual, no mínimo:
> I - os resultados da avaliação interdisciplinar;
> II - os objetivos declarados pelo adolescente;
> III - a previsão de suas atividades de integração social e/ou capacitação profissional;
> IV - atividades de integração e apoio à família;
> V - formas de participação da família para efetivo cumprimento do plano individual; e
> VI - as medidas específicas de atenção à sua saúde.
> Art. 55. Para o cumprimento das medidas de semiliberdade ou de internação, o plano individual conterá, ainda:
> I - a designação do programa de atendimento mais adequado para o cumprimento da medida;
> II - a definição das atividades internas e externas, individuais ou coletivas, das quais o adolescente poderá participar; e
> III - a fixação das metas para o alcance de desenvolvimento de atividades externas.

A partir das determinações do SINASE, o Departamento de Atendimento Socioeducativo – DEASE – publicou em 2018 a Portaria N. 04/2018, instituindo os "modelos" para a elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA) e de Relatórios Técnicos para as equipes das unidades de atendimento socioeducativo do Estado do Paraná. A referida portaria estabeleceu parâmetros para que, após cumpridas as etapas de coleta de informações, reunião de estudo de caso e pactuação com o adolescente e sua família, a equipe sistematize o que foi discutido e acordado em um documento, que deverá ser assinado por todos os responsáveis, pelo adolescente e por sua família, quando possível.

A Lei do SINASE e a Portaria N. 04/2018, estabelecem os seguintes eixos para formalização do PIA:

- Identificação do adolescente e contato do seu responsável;
- Informações básicas a respeito da medida socioeducativa: infração, data de apreensão, data de entrada na unidade, data da sentença e tempo em privação ou restrição de liberdade;
- Avaliação multidisciplinar dos técnicos que compõem a equipe de referência do adolescente, como serviço social, psicologia, pedagogia, terapia ocupacional, saúde e Agente de segurança socioeducativa;
- Objetivos declarados pelo adolescente;
- Intervenções e encaminhamentos para o cumprimento do PIA: novamente todas as áreas que participam do PIA descrevem suas intervenções;
- Formas de participação da família no cumprimento do PIA;
- Intervenções da equipe visando a integração e apoio à família;
- Atividades personalizadas: Planejamento de atividades Internas individuais e/ou coletivas (atendimentos técnicos, escolarização, profissionalização, atividades culturais e de lazer); Planejamento de atividades Externas individuais e/ou coletivas; Metas para início das atividades externas; Atividades externas planejadas;
- Se necessário e possível, a designação do programa de atendimento mais adequado para o cumprimento da medida.

Como já vimos, de acordo com SINASE, a finalização e o contrato do PIA deve ser enviado ao Poder Judiciário no prazo de até 45 dias, que passará pelo conhecimento do Ministério Público, defensor e finalmente deverá ser homologado pela autoridade Judiciária. Este processo é importante para que todos os envolvidos tenham ciência das metas e compromissos pactuados e acompanhem o desenvolvimento da medida socioeducativa.

No momento da formulação do PIA, devemos lembrar que, "é imprescindível extrapolar seu aspecto normativo ou compreendê-lo exclusivamente como protocolo institucional padronizado, como preenchimento de um conjunto de formulários" (TEIXEIRA, 2014. p. 107). Apesar de ser formalizado em um documento, o PIA é um instrumento metodológico que materializa a construção de um novo projeto de vida, desvinculado da criminalidade. Trata-se portanto de um planejamento dinâmico, já que o adolescente, sua família e a equipe podem reformulá-lo a qualquer tempo, de acordo com a necessidade daquele ou com o seu caminhar na medida socioeducativa. Não é demais ressaltar que, para um adolescente, fazer planos para o futuro não é uma tarefa simples, visto que ele está numa época de dúvidas e incertezas sobre quem é e qual o seu lugar no mundo. Assim, o acompanhamento técnico, a participação da família e a aposta de que ali está um sujeito que pode sim, fazer diferente, é fundamental para apoiá-lo na construção do PIA que, por sua vez, envolve toda a equipe de socioeducadores da comunidade educativa, a família e a rede de proteção social em que o adolescente está ou possa ser inserido.

Para facilitar a compreensão e estimular a participação do adolescente e sua família, a equipe pode utilizar material informativo, realizar atendimentos técnicos ou lançar "perguntas norteadoras" que auxiliarão o adolescente a, gradativamente, tecer esse plano individual, assim como lhe possibilitar discutir com sua família nos momentos de visita familiar e fazer reflexões com a equipe que contribuam para visualizar alternativas.

A equipe pode lançar mão, ainda, de estratégias como as práticas restaurativas, a exemplo da metodologia do "círculo de construção de paz" com o objetivo de facilitar o diálogo e promover a integração das pessoas que irão compor a pactuação do PIA. Destaca-se que a construção do PIA deve ser conduzida pelo profissional de maneira a criar vínculos, baseados na confiança e credibilidade, incluindo o socioeducando e sua família como sujeitos ativos e corresponsáveis pelo desenvolvimento das ações previstas.

O estabelecimento de vínculos alicerça a criação de uma relação de compromisso entre a equipe, socioeducando e família, que pode redundar numa ligação mais humana e singular. O vínculo, quando criado, possibilita uma parceria, pautada pela sinceridade e responsabilidade, e permite que seja oferecido um atendimento que abarque as necessidades dos adolescentes e de suas famílias, assumindo caráter de equipe. Essa estará mais sensível à escuta atenta e à identificação de vulnerabilidades e riscos, possibilitando a construção de intervenções e encaminhamentos que realmente estejam de acordo com as necessidades elencadas.

O vínculo pode ser entendido, de acordo com Ainsworth (1989, p.18), como um laço durável que se estabelece entre uma ou mais pessoas que se tornam importantes a partir desta vinculação. É uma ligação afetiva que une as pessoas que criaram um vínculo entre si, um estado interno desenvolvido ao longo do tempo (CARVALHO & BUSSAB, 2013, p. 21).

O vínculo propicia um ambiente favorável para enfrentar as muitas adversidades, para suportar níveis altos de angústia e falta de sentido, constituindo-se como um dos elementos básicos para o socioeducando ultrapassar as dificuldades inerentes ao processo socioeducativo e participar ativamente do seu Plano Individual de Atendimento. Salienta-se porém, que o vínculo deve ser desenvolvido de maneira saudável e construtiva, e não de forma que ocasione uma relação de dependência e/ou o apego emocional. Neste sentido, o estabelecimento de vínculos entre socioeducadores e socioeducandos, e os demais vínculos inerentes ao processo socioeducativo, exige dos profissionais competência para se colocar no lugar do outro e ajudar o adolescente a desenvolver a responsabilização sobre sua vida, auxiliando-o a ultrapassar os obstáculos e problemas cotidianos.

Conhecer as necessidades do adolescente e de suas famílias, acolher suas demandas com ações resolutivas, estimular e desenvolver atividades coletivas-educativas, incentivando maior conhecimento e participação dos sujeitos envolvidos, possibilitará uma relação de compromissos, confiança e corresponsabilidade entre profissionais, adolescentes e familiares na construção do PIA.

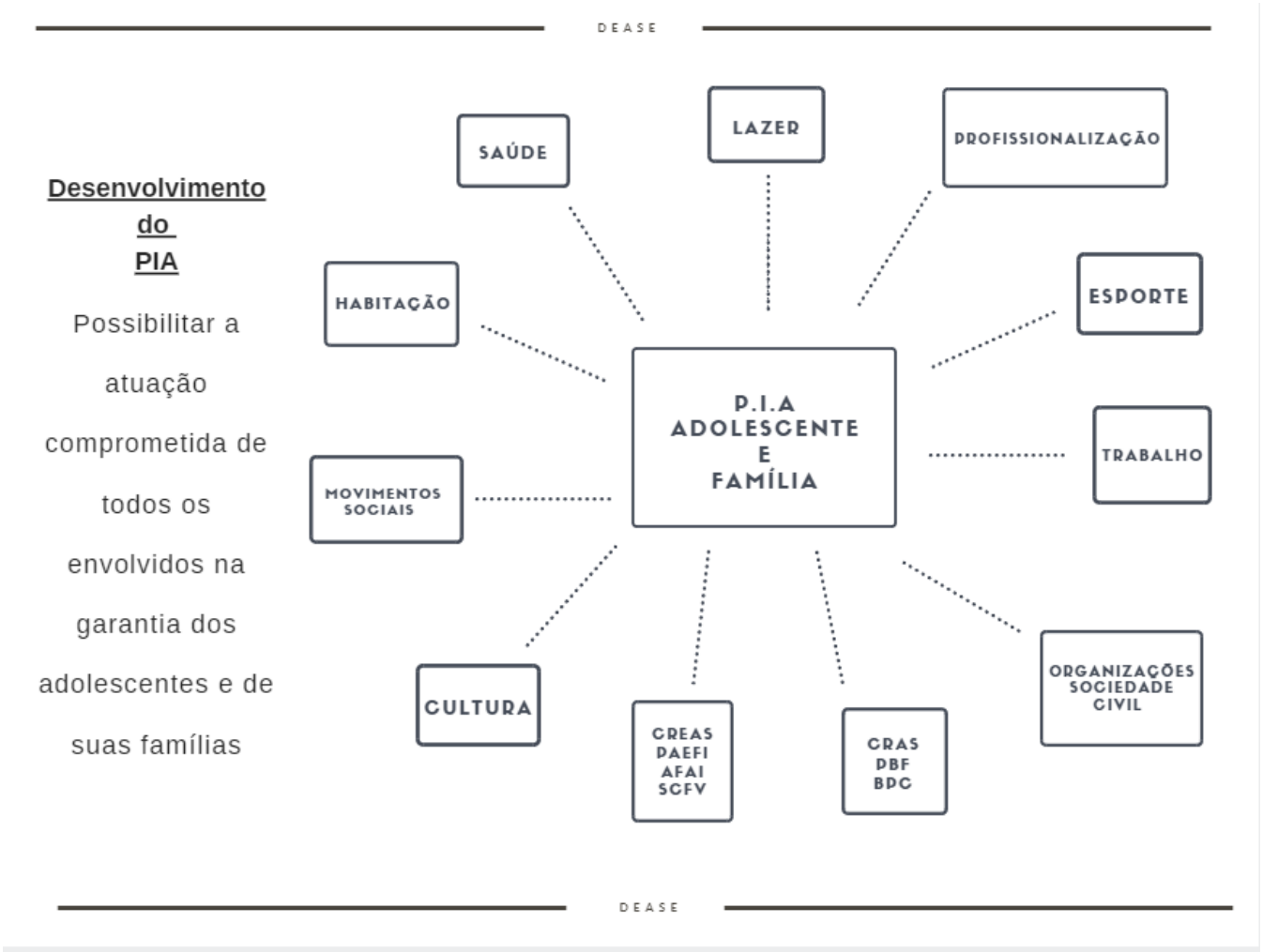
Neste processo, compreende-se que o PIA é processual porque orienta ações durante todo o tempo de permanência do socioeducando no cumprimento da medida socioeducativa. Desse modo, ele precisa ser sempre avaliado e atualizado, acompanhando as mudanças que ocorrem na vida do adolescente e de sua família, assim como na descoberta de novas potencialidades e oportunidades que permitam a mudança de objetivos.

A seguir ilustramos uma tabela que pode ser utilizada, como exemplo para sistematizar as informações referentes ao adolescente e seu núcleo familiar, visando trazer uma sistematização para realização de estudo de caso, com objetivo de construção do PIA:

ÁREA	DIFICULDADES	POTENCIALIDADES	ESTRATÉGIAS	ENCAMINHAMENTOS	PRAZOS	RESPONSÁVEIS
Convivência Familiar e Comunitária						
Saúde						
Educação						
Assistência Social						
Habitação						
Profissionalização						
Trabalho						
Esporte						
Cultura						
Lazer						
Outros						

Visando a inclusão social do adolescente e de sua família, devem ser considerados e respeitados toda a diversidade – etária, étnico-racial, de gênero, orientação sexual, desigualdades de classe e regionais, além de necessidades especiais, no sentido de garantir direitos iguais a todos os sujeitos atendidos. Neste processo, o PIA é um instrumento que favorece o resgate da autoestima, autonomia e responsabilidade do adolescente e família, bem como, estimula o censo crítico, possibilitando vislumbrar os caminhos a serem trilhados para a superação das desigualdades a que estão submetidos, realidade que só será modificada a partir da coletividade.

Na execução deste trabalho alguns fatores podem dificultar a elaboração do PIA de uma forma interdisciplinar (por exemplo, quando a unidade possui uma equipe reduzida) e de forma a garantir a efetiva participação do adolescente e sua família (a exemplo de famílias de residem em cidades distantes da unidade em que se torna mais difícil o deslocamento). No entanto, as equipes socioeducativas podem criar alternativas, especialmente voltadas à articulação com a rede socioassistencial, tanto no local da unidade quanto na cidade de residência da família, no sentido de criar possibilidade de garantir a construção de um plano que traduz as reais condições, necessidades e desejos do adolescente, assim como na viabilização concreta de superação das situações de vulnerabilidade a qual se encontra a família e o próprio adolescente.



4. Desenvolvimento e avaliação do PIA:

A partir de um caso hipotético, ilustraremos possibilidades para desenvolver e avaliar o PIA, conforme segue:

Adolescente Felipe, após seis meses na medida socioeducativa de internação recebeu sentença determinando a progressão para medida de semiliberdade. Observa-se que no PIA elaborado durante o período de internação apresenta como principais objetivos do adolescente o fortalecimento dos vínculos familiares, tendo em vista os conflitos com o padrasto, que a princípio demonstrou não querer manter contato com Felipe. Além disto, tinha por objetivos realizar cursos profissionalizantes, permanecer na escolarização e voltar a morar com sua família.

Como estratégia de integração familiar, a equipe da internação articulou com os profissionais do CREAS, onde a família é acompanhada através do programa AFAI, para promover o deslocamento dos familiares até o CENSE e ainda na abordagem ao padrasto para participar de um "círculo familiar", uma metodologia baseadas nas práticas restaurativas. A família acolheu a proposta e a equipe realizou dois círculos com a mãe, o padrasto e um profissional da rede de atendimento. O mesmo ocorreu com o adolescente junto a sua equipe de referência. Após, foram realizados círculos com a família e o adolescente, que foram muito positivos no aspecto do fortalecimento dos vínculos e ainda nos compromissos assumidos pelos membros da família.

Assim, próximo do prazo de seis meses, em reunião para estudo de caso, a equipe ouviu ao adolescente e a sua mãe, sendo ponderado o encaminhamento para semiliberdade, tendo em vista a percepção do adolescente e de sua família quanto a necessidade da continuidade de um acompanhamento profissional e quanto ao retorno gradativo a comunidade de origem. Felipe então recebeu sentença determinando a progressão para semiliberdade.

Ao chegar no programa de semiliberdade, observado o contexto familiar e as particularidades do adolescente, a equipe optou por realizar uma visita técnica domiciliar logo na segunda semana de permanência, situação onde foi realizado diálogo com o adolescente, a mãe e o padrasto, já direcionando algumas informações e objetivos para o fortalecimento do PIA já construído. Na mesma oportunidade, foi realizada reunião com os profissionais do CREAS, ficando acordado o acompanhamento da rede e da semiliberdade de forma conjunta. Na reunião de repactuação do PIA a família não pode estar presente, mas foram utilizadas as informações anteriores e foram discutidas as propostas e objetivos com o adolescente e a equipe de referência (assistente social, dois agentes, direção e um profissional de saúde da cidade onde fica a unidade).

Ocorre que no curso do processo socioeducativo, Felipe começou a ter dificuldades para manter os compromissos firmados, cometeu algumas faltas disciplinares e praticou novo ato infracional. Assim, a equipe utilizou como estratégia o agendamento de novo estudo de caso, onde foram convidados, além dos profissionais de referência do adolescente, a mãe, o padrasto e os técnicos do CREAS. Todos compareceram e foi realizado o estudo de caso, onde o adolescente foi ouvido acerca das dificuldades e ainda sobre suas expectativas e necessidades. Neste momento o grupo entendeu necessário a reavaliação do PIA, pois a partir do estudo de caso abriram-se novas "janelas de oportunidades". O PIA sofreu alterações e foram previstas novas ações além das anteriores. Neste processo houve um amadurecimento tanto da equipe em relação ao acompanhamento do adolescente, quanto do adolescente frente a sua perspectiva de futuro.

O caso pretende ilustrar a importância do PIA enquanto instrumento central no atendimento socioeducativo, a sua necessidade de avaliação periódica e a sua potencialidade para promover alternativas reais à vida do socioeducando e de sua família. As ações, objetivos, atividades e compromissos firmados no período de elaboração do PIA precisam ser avaliados periodicamente. Avaliar é alimentar processos de mudança, assim o monitoramento e avaliação do Plano Individual de Atendimento do Adolescente devem ser pautados em instrumentos e indicadores que permitam medir, avaliar, analisar e acompanhar os resultados e a efetividade do trabalho desenvolvido.

Independente do modelo de avaliação a ser desenvolvido pela equipe de socioeducadores, é importante que este processo se desenvolva de forma participativa, garantindo ao adolescente e sua família voz e vez para avaliarem a trajetória até então realizada, o que trará legitimidade a prática socioeducativa. Além disto, a maneira que a equipe desenvolve tal avaliação deve permitir a compreensão do adolescente sobre suas evoluções, dificuldades e potencialidades.

Coadunando a esta perspectiva, a equipe tem o dever de, sempre que solicitado pelo adolescente ou sua família, prestar informações sobre a evolução de seu PIA e, se for o caso, sua reavaliação, conforme disposto no art. 49, VI do SINASE. Além disto, é importante que os mesmos conheçam os métodos avaliativos adotados pela equipe que acompanha o desenvolvimento de seu PIA e consequentemente a execução de sua medida socioeducativa, assim como o resultado das avaliações realizadas periodicamente. Na desinternação é preciso refletir com o adolescente, sua família e a rede de proteção envolvida na execução da medida socioeducativa, como se dará a continuidade do PIA. Ressalta-se a importância desta ação para que ao retornar para o convívio familiar e comunitário, o socioeducando esteja fortalecido para assumir processos decisórios com autonomia, compromisso e responsabilidade.

Por fim, cabe destacar que o PIA é um importante instrumento metodológico para a oferta de um atendimento mais individualizado, minimizando desta forma as consequências negativas inerentes a processos de institucionalização, contudo, a mudança da base material e social que colabora para a produção da violência depende da ação de um coletivo e não apenas projetos de vida individuais. Como a história e transitória esperamos um dia alcançar este objetivo maior.

Referências

Ainsworth, M.S. (1989). Attachments beyond the infancy. Am. Psychol. Washington, 44(4), 709-716.

BARBOSA, J. A. O trabalho socioeducativo no sistema único de assistência social: reflexões sobre o pensar e o agir dos trabalhadores sociais. 2013. 176 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) — Universidade de Taubaté, Taubaté. 2013.

Bock, A.M.B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Volume 11 Número 1 Janeiro/Junho 2007 • 63-76

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal. 2013.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 19 jan. 2012.

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

CARVALHO, A. M. A., & Bussab, V. S. R. (2013). Apego: o primeiro vínculo. In L. V. C. Moreira (Ed.), Psicologia, família e Direito (pp. 119-134). Curitiba: Juruá.

CERQUEIRA FILHO, G. A "Questão Social" no Brasil: Crítica ao Discurso Político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

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

Regras mínimas das Nações Unidas Para a Administração da Justiça, da Infância e da Juventude – Regras de Beijing. Assembleia Geral das Nações Unidas. Resolução 40/33, de 29 de novembro de 1985.

PARANÁ. Cadernos de Socioeducação: Semiliberdade. Fabio Luiz Maciel da Cunha... [et al.]; Organizadores: Deborah Toledo Martins, Roberto Bassan Peixoto – 1ª Ed. Curitiba: Secretaria de Estado da Criança e da Juventude, 2010.

_____ . Secretaria da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos. Portaria nº 3.214, de 08 de junho de 1978- NR 04,

NR 05, NR 06, NR 09, NR 13. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília.

PARANÁ. Socioeducação – Adolescentes em Conflito com a Lei. Aline Pedrosa Fioravante... [et al.]; Organizadores: Fábio Ribeiro Brandão, Gesler Luis Budel – Curitiba: CONSIJ-PR, CIJ-PR, 2012.

MOREIRA, J. de O. [et al.]. Plano Individual de Atendimento (PIA) na perspectiva dos técnicos da semiliberdade. Serviço Social e Sociedade. São Paulo, abr/jun 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n122/0101-6628-sssoc-122-0341.pdf. Acesso em: 16/11/2018.

TEIXEIRA, M. de L. T.. "Plano Individual de Atendimento (PIA) – O presente e o futuro do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa". Justiça Juvenil: Teoria e Prática no Sistema Socioeducativo. Organizadoras: Ilana Lemos de Paiva, Candida Souza, Daniela Bezerra Rodrigues – Natal, RN: EDUFRN, 2014.

TEIXEIRA, P. T. F. "A Individualidade Humana na Obra Marxiana de 1843 a 1848". In: Ensaios Ad Hominem, Nº 1, tomo I – Marxismo. São Paulo: Edições Ad Hominem, 1999, p. 175-246.

YAZBEK, M. C. O Serviço Social e o movimento histórico da Sociedade brasileira. In: Conselho Regional de Serviço Social São Paulo (Org.). Legislação brasileira para o Serviço Social: coletânea de leis, decretos e regulamentos para instrumentalização do (a) assistente social. 2. ed. São Paulo: Conselho Regional de Serviço Social, 2006. p. 13-29.

FASE IV – PREPARAÇÃO PARA O DESLIGAMENTO, RETORNO À COMUNIDADE E ACOMPANHAMENTO AO EGRESSO

Juliana Biazze Feitosa[50]
Solimar Gouveia[51]

1. Introdução

O presente texto faz menção à fase de preparação para o desligamento do adolescente, seu retorno à comunidade e o acompanhamento posterior ao desligamento da unidade socioeducativa. Trata-se de um tema complexo, marcado por contradições, envolvendo uma correlação de forças antagônicas, uma vez que há condições econômico-sociais a serem superadas para que a proteção integral de crianças e adolescentes, de forma geral, deixe de ser uma utopia. As discussões aqui tecidas não pretendem dogmatizar o assunto, mas apontam caminhos e possibilidades para a garantia de uma vida mais digna aos adolescentes e familiares que são atendidos no sistema socioeducativo, permitindo a recriação do exercício efetivo de sua cidadania.

Inicialmente o capítulo aborda as consequências da institucionalização com a intencionalidade de deflagrar seus os efeitos negativos, reforçando a necessidade de se levar à risca os princípios da brevidade e excepcionalidade na aplicação das medidas socioeducativas de privação e restrição de liberdade, bem como, demonstrar a relevância das atividades externas às unidades e da preparação gradual do desligamento para cumprimento de seus objetivos. Na sequência, adentramos na fase de preparação do adolescente para o desligamento da instituição e do acompanhamento ao egresso, trazendo em linhas gerais a importância deste trabalho, para possibilitar-lhes maiores perspectivas de uma efetiva inserção social. Na última seção é desenvolvido um relato de experiência para exemplificar e dar concretude as orientações e diretrizes pedagógicas deste trabalho. Nas considerações finais deste trabalho reafirmamos a necessidade de uma intervenção socioeducativa que estimule o censo crítico, a participação social e vise o fortalecimento das redes de proteção para construção de estruturas de defesa dos direitos e de enfrentamento aos desafios que se colocam cotidianamente para os egressos do sistema socioeducativo.

2. As consequências da institucionalização

Ao realizarmos um levantamento sobre a produção de pesquisas científicas acerca da temática da institucionalização, observa-se que estudos das mais variadas origens e metodologias revelam o quando a segregação e o isolamento impedem a promoção humana, dentre eles, destacaremos os clássicos de Foucault (1997) e Goffman (1974). Não há como desconhecer a riqueza das informações encontradas nas clássicas obras de Michel Foucault e Erving Goffman, ainda que suas interpretações não se inspirem na vertente marxiana.

Foucault (1997) em sua obra "A história da loucura na idade clássica" nos mostra que a internação foi uma criação institucional própria do século XVII e que sua função não era a de curar o considerado louco e imoral, mas sim excluí-lo para que a ordem social fosse mantida. Eram internados na Idade Clássica os loucos, pobres, desempregados e ociosos. A miséria não era mais vista como positiva ou uma

50 Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, especialização em Saúde Mental, Psicopatologia e Psicanálise pela PUCPR e em Saúde Pública pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Mestre e Doutoranda em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Higiene Mental e Eugenia - GEPHE/UEM. Diretora Adjunta do Departamento de Atendimento Socioeducativo da Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos do Paraná. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Políticas Públicas e Socioeducação.

51 Assistente Social, graduada pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, especialista em Planejamento Estratégico com Ênfase em Recursos Humanos pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e em Políticas Públicas, com ênfase no Sistema Único da Assistência Social pela Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná. Especialista em Socioeducação pela ENS/UNB. Atuou em Centros de Socioeducação durante 23 anos e atualmente é servidora da Divisão Psicossocial do Departamento de Atendimento Socioeducativo no Paraná.

predestinação divina, como ocorria na Idade Média. Ela tornava-se um obstáculo para o desenvolvimento da nação e, portanto, competia ao Estado isolar e alimentar os que representavam a pobreza, contudo em troca estes deveriam aceitar a coação física e moral do internamento.

Em tempos de crise, o autor supracitado assinala que os ociosos eram reabsorvidos e lhes eram atribuídos a função de proteger a sociedade das revoltas que aconteciam naquele período histórico. Fora dos períodos de crise eles se transformavam em mãos de obra barata. Fazia parte do tratamento moral o trabalho obrigatório.

Na obra Manicômios, Prisões e Conventos, Goffman faz um levantamento crítico das instituições fechadas e mostra que inviabilizam qualquer esforço para a promoção humana, pelo contrário, assinala que a rotina e os procedimentos destas instituições vão acarretando a mortificação da subjetividade, despersonalizando e alienando a pessoa que lá se encontra (GOFFMAN, 1974).

Frasseto (2005) apresenta em sua dissertação o estudo de Tavares, que comparou o estado mental de jovens no momento do ingresso e após seis meses de permanência na Febem. A partir de seu estudo, Tavares concluiu que os sujeitos não foram beneficiados por esse tipo de internação e nem sequer foram capazes de ressignificar seus atos delitivos. Pelo contrário, a internação originou consequências desfavoráveis à adaptação social, um agravamento no estado emocional dos mesmos e continuou fortalecendo a identidade infratora (TAVARES, citado por FRASSETO, 2005).

Assis e Constantino (2005) assinalam que são vários os programas existentes em outros países que têm tentado reduzir o envolvimento de jovens com a infração. Os que têm conseguido alcançar um maior êxito são os continuados, que se voltam mais para os fatores de risco que fragilizam as famílias e aqueles que agem sobre as crianças desde os seus primeiros anos de vida. Os programas que mostraram os piores resultados na prevenção foram os baseados em punições e alocados em instituições fechadas.

No Brasil, conforme os autores supracitados, ainda são poucos os programas que visam à redução de infrações cometidas por jovens, que já estão em situação de conflito com a lei. Os que existem destinam-se aos que cumprem as medidas socioeducativas de liberdade assistida e semiliberdade. Os resultados mais positivos foram encontrados nos programas que mobilizam a participação da comunidade no acompanhamento do adolescente, como por exemplo, verificamos nos municípios de Santo Ângelo (RS), Boa Vista (RR), Recife (PE) e Belo Horizonte (MG), que preparam orientadores comunitários voluntários que acompanham o adolescente no dia a dia, dando suporte ao técnico responsável pelo acompanhamento do jovem.

Neste sentido, fica claro que precisamos encontrar outras respostas para enfrentar à violência infantojuvenil, que certamente transcendem a prática do encarceramento. Defendemos o cuidado em liberdade, conquista já vivida com mais intensidade na política de saúde e a alteração da realidade que produz a prática da infração. Contudo, como ainda nossas instituições são necessárias neste modo de organização social, precisamos encontrar estratégias para minimizar seus efeitos negativos e uma delas é a realização de atividades externas à unidade, visando o retorno gradual à comunidade.

3. Preparação para o desligamento

Podemos dizer que a preparação para o desligamento se inicia já na primeira fase do atendimento, uma vez que já nos primeiros estudos de caso nos voltamos para as condições necessárias para propiciar o retorno do adolescente ao seio de sua família e comunidade, porém esta preparação para o desligamento ganha consistência com o desenvolvimento do PIA.

Destaca-se que o PIA é um desdobramento do Projeto Político Pedagógico institucional, ou seja, materializa uma visão de homem, sociedade e do trabalho socioeducativo, por isso a importância da construção alinhada e coletiva do que queremos enquanto projeto de socioeducação. Isto será decisivo para o estabelecimento das relações e para operar com os instrumentos metodológicos e por conseguinte, para preparar o desligamento.

Esta preparação deve ser pautada num ideal garantista dos direitos fundamentais da pessoa humana, visando a articulação da rede de proteção social às necessidades apresentadas pelo sujeito, interferindo nas situações de vulnerabilidade e risco que vivenciam, diminuindo, assim, o risco de reincidência. O desafio, consiste em dar concretude a esses direitos, articulando as políticas públicas de forma a atender o adolescente de forma integral, contando com sua participação neste processo.

A prática profissional revela que os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de privação e restrição de liberdade, em geral, poucas vezes ou nunca tiveram acesso aos direitos fundamentais da pessoa humana em sua totalidade. Isto não nos causa estranheza, considerando que vivemos em uma sociedade desigual, apesar do lema liberdade, igualdade e fraternidade, tão defendido na Revolução Francesa. Ocorre que de fato não se buscava a igualdade social, mas sim jurídica e a liberdade a que se referia era da venda da força de trabalho, a livre concorrência e não interferência do Estado na forma de organizar a vida, principalmente na economia; como preconizavam os filósofos do liberalismo econômico John Locke e Adam Smith.

Neste sentido, fica claro que o sistema capitalista sobrevive da contradição aumento da riqueza x aumento da pobreza, contudo a miséria extrema não interessa ao Capital, pois deflagra demais esta contradição, podendo incitar o movimento dos trabalhadores em busca de uma melhor condição de vida. Objetivando minimizar os problemas intelectuais e físicos decorrentes da extrema divisão do trabalho manufatureiro o Estado passa a intervir, evidenciando que historicamente as políticas públicas não surgem com o propósito de revolucionar. Isto explica, em partes, porque encontramos tanta dificuldade para dar concretude ao PIA, contudo, como nos ensina Eduardo Galeano:

> A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar (GALEANO, 1994, p.310).

Não deixando de caminhar, é importante trabalhar com os adolescentes e suas famílias as determinações econômico-sociais circunscritas a periferia do sistema produtivo e que explicam a não apropriação das riquezas produzidas coletivamente e acima de tudo, planejar estratégias que minimizem a situação posta, garantindo o acesso às políticas públicas para este fim. Esta abordagem junto ao adolescente e sua família fará com que eles próprios não acreditem que estão naquela condição por escolhas individuais, ou devido a fracassos pessoais, pensamento ainda hegemônico em nossa sociedade e poderá levá-los a buscar respostas coletivas para a alteração desta realidade social.

Nesse aspecto, a intervenção socioeducativa deve ser direcionada:

> Para a potência e não para a carência, levantando todas as possibilidades, talentos, interesses, habilidades e vínculos de apoio tanto do adolescente como da família, descobrindo pontos de ancoragem e de sustentação para o cumprimento dos propósitos pactuados (FRASSETO et al, 2012, p. 50).

Assim, promover uma ação socioeducativa requer antes de tudo que os profissionais estabeleçam compromissos com o jovem e consigo próprios, que se aproximem de um estado maior de sentimentos que possibilite e viabilize a crença no outro, a confiança nas suas potencialidades, na superação de seus

limites. Isto implica acreditar na mudança e reconhecer a transitoriedade da história individual e coletiva, por mais que isto não ocorra em um curto espaço de tempo.

No contexto atual em que vivemos, as políticas públicas precisam operar em torno das necessidades levantadas em cada caso, partindo do que é considerado potência e objetivando interferir nas necessidades materiais e concretas. Assim quando retornar ao convívio familiar e comunitário as ações articuladas, no período do cumprimento das medidas privativas e restritivas de liberdade e consubstanciadas em políticas sociais advindas de direitos conquistados historicamente possibilitarão ao jovem, egresso do sistema, maiores possibilidades de construção e efetivação de novos projetos de vida.

Há que se evitar, portanto que o jovem retorne à liberdade, sem que se intervenha nas condições de vida que antecederam a aplicação da medida socioeducativa, pois aí comumente reside a causa da reincidência infracional. Se não interferimos na realidade social dos adolescentes e de suas famílias, reproduziremos o ideário da higiene mental de que "basta retirar o sujeito de seu contexto social, tratá-lo e devolvê-lo". Projetos não são suficientes, por si só, para sustentar a mudança almejada; precisam ser acompanhados de condições materiais para se concretizarem.

A história mostra que o enfrentamento à violência em suas várias formas de expressão não se dá por meio de intervenções unilaterais como, por exemplo, retirar o jovem de sua comunidade, geralmente marginalizada, desconsiderando que para o adolescente representa um lugar de pertencimento, tampouco bastará apenas incluí-lo no mercado de trabalho, ação importante, mas por si só não suficiente para garantir-lhe melhores perspectivas de vida. Como destaca Paiva (2000) o trabalho com o jovem egresso não deve também estar pautado na reprodução da repressão, incutindo valores de submissão e contentamento aos pobres, mas voltada a garantir condições de sobrevivência dignas para que possam traçar estratégias na luta por visibilidade. Só assim o sujeito poderá afirmar um novo sentido político – um espaço público de usufruto e de pertencimento igualitário dos direitos sociais.

O acompanhamento do egresso aponta para a necessidade do atendimento do jovem nos seus interesses e expectativas, e a construção em conjunto, de respostas técnicas e sociais para o seu cumprimento. A validação técnica e política no acompanhamento do egresso adquirem contornos muito mais abrangentes por assumir preocupações com os vínculos de referência, sejam eles com grupos familiares, de vizinhança, de parentesco, etc., com vistas ao fortalecimento de práticas de cidadania e sociabilidade. Precisamos oferecer oportunidades reais para que o jovem se desenvolva nas relações com a comunidade e no acesso e usufruto das políticas sociais, exigindo-as enquanto direitos e não como favores. Em síntese, o preparo do adolescente para o seu desligamento e o acompanhamento do egresso exige uma ação técnica de cunho pedagógico atuando como facilitadora de um processo de desenvolvimento social, colaborando para o jovem tenha acesso a uma igualdade social e de oportunidades. Nisto reside o verdadeiro sentido de socioeducar.

3.1 Relatos de experiência de preparação para o desligamento

Nesta seção, relatamos algumas experiências de preparação para o desligamento desenvolvidas pelas equipes técnicas das unidades socioeducativas, com o apoio e participação de educadores sociais. Feitos os devidos esclarecimentos, passemos aos relatos.

Após a realização dos estudos de caso e elaboração do PIA, a partir do momento em que verificamos que o adolescente toma-o para si e dá sinais concretos de que o mesmo está em execução, damos início à preparação do desligamento. O processo se dá de forma gradual, iniciando, no mínimo dois meses antes da previsão de seu desligamento.

As ações que antecedem a inclusão nas atividades externas à unidade são: intensificação dos atendimentos individuais e grupais, visita domiciliar e reuniões com a família, a retomada do contato com a rede de atendimento, com o intuito de se mapear as potencialidades e vulnerabilidades do contexto social e realizar inserções em projetos e programas externos à unidade. Quanto aos atendimentos grupais, descreveremos sucintamente três oficinas aplicadas que corroboram para a preparação do desligamento.

O trabalho com as famílias é realizado de forma continua, por meio de atendimentos e reuniões de pais mensais. As reuniões de pais ocorrem nos finais de semana, sendo discutidos os seguintes temas: caracterização e finalidade das medidas socioeducativas, participação da família para o desenvolvimento saudável do adolescente, preparação para o desligamento, direitos fundamentais, medidas de proteção, composição e caracterização da rede de atendimento, sexualidade, orçamento doméstico, participação social e cidadania e importância da escolarização e profissionalização.

Com os adolescentes são desenvolvidas as oficinas de empregabilidade e protagonismo juvenil. Antes de iniciarmos a preparação para o desligamento, os adolescentes recebem orientações quanto ao processo de seleção de pessoal. A oficina é composta por quatro encontros, de aproximadamente 2 horas, e os temas trabalhados são: perfil profissional, características do mercado de trabalho, habilidades necessárias para o desempenho profissional, fases do processo de seleção de pessoal, busca de vagas, etc. No último encontro realiza-se uma simulação de um processo real de seleção, dando-se posteriormente o feedback sobre o desempenho de cada participante na entrevista e nas dinâmicas de grupo. Após o término da oficina, os adolescentes que residem no mesmo município aonde se localiza o CENSE são conduzidos por nossa equipe para participar de seleções de trabalho formal, nas áreas em que manifestam interesse e se ajustam ao perfil, ainda durante o cumprimento da internação.

Alguns adolescentes iniciam o trabalho formal estando em cumprimento da medida socioeducativa. Em que pese a colocação profissional ocorra em áreas não tão atrativas, como por exemplo, supermercados, entendemos válida esta experiência por oportunizar ao adolescente o contato com o mundo do trabalho formal, podendo servir de estímulo para que ele prossiga com a escolarização, a fim de avançar na carreira profissional. Ademais, na sociedade centrada no trabalho, o não trabalho representa mais uma forma de exclusão social.

A oficina intitulada protagonismo juvenil procura estimular o desenvolvimento do senso crítico e coletivo, da participação social e do exercício da cidadania, conduzindo o adolescente a compreender as características do modo de produção em vigor e a identificar caminhos para a superação das desigualdades econômicas e sociais, objetivando produzir uma maior consciência sobre a luta de classes e a importância dos movimentos sociais.

Voltando-se à preparação para o desligamento da internação, comumente a equipe de referência do adolescente realiza um atendimento conjunto com ele e seus familiares, antes do mesmo iniciar as atividades externas à unidade. Nesta ocasião se define quais atividades serão realizadas, com qual frequência e como ocorrerão, quais atitudes se espera do adolescente, família e equipe de referência e as normas e procedimentos que as regem. Destaca-se a importância da equipe avaliar os riscos, principalmente quando se tem conhecimento de que o adolescente sofreu ameaças de morte, sendo que, em alguns casos, não é possível realizar nenhuma inclusão em atividade externa, em função do exposto. O sistema de justiça deve ser informado sobre a agenda de atividades externas do adolescente, mesmo com a homologação do PIA, pois na fase de sua elaboração ainda não conseguimos indicar em quais atividades externas específicas o adolescente será inserido. No caso de proibição de atividade externa expressa na sentença judicial, a equipe deverá solicitar autorização para dar início as mesmas.

Inicialmente as atividades externas são acompanhadas por membros da equipe de referência do adolescente. Ao passo em que ele vai respondendo positivamente, aumenta-se a autonomia e a frequência das atividades externas, a ponto do mesmo poder passar os finais de semana em sua residência e se deslocar sozinho diariamente para participação em cursos profissionalizantes ou para o comparecimento ao trabalho, inclusive quando se encontra em cumprimento de internação. Também se faz necessário prever atividades externas que permitam o acesso à cultura, ao esporte, ao lazer e que potencializem o seu retorno ao sistema escolar no meio aberto. As atividades internas na unidade deverão também colaborar e se ajustar a esta fase do atendimento.

Sob nosso entendimento, o retorno gradual ao seio familiar e comunitário durante o cumprimento da medida socioeducativa deve anteceder o desligamento, bem como, todos os encaminhamentos a serem feitos junto à rede de atendimento. Reconhecem-se os desafios inerentes a este processo, dentre eles podemos citar: o uso de substâncias psicoativas, o descumprimento de normas firmadas e até mesmo, a prática de um novo ato infracional, contudo, é a partir das atividades externas que conseguiremos avaliar de forma mais precisa se o adolescente está de fato preparado para o retorno à comunidade. Caso dê sinais de que ainda não esteja seguro para voltar a esta convivência, ainda teremos a oportunidade de prosseguir com a preparação para o desligamento.

A experiência profissional tem mostrado que a adoção desta metodologia de trabalho tem colaborado para que se alcancem os propósitos das medidas socioeducativas, que visam à responsabilização, a partir de práticas educativas, garantia dos direitos sociais, a reprovação da conduta e em última instância, a não reincidência na prática de atos infracionais. A socioeducação acontece em sua plenitude para além dos muros.

A proposta de trabalho destinada ao egresso de medida socioeducativa deverá trazer reflexos diretos na redução dos índices de reincidência, uma vez que o adolescente institucionalizado por vezes não alcança a maturidade necessária para a elaboração do projeto de vida durante o prazo definido para cumprimento da medida, além do fato dos desafios tornarem-se muito mais complexos no seio da comunidade, do que dentro da instituição. Além disto, o egresso enfrenta a discriminação e o preconceito social, responsáveis, em grande parte, pelos bloqueios ao exercício da cidadania e pela reincidência em atos infracionais. Justifica-se neste atendimento articulações com recursos da comunidade, com formação de parcerias que resultem na inclusão social do adolescente, sob uma nova perspectiva.

O atendimento do adolescente egresso e o de sua família fundamenta-se nas ações de promoção humana, estimulando a cidadania e autogestão, conforme previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente, em seus artigos 94 inciso XVIII e 129 inciso I, que dispõem sobre o apoio e acompanhamento do egresso e o encaminhamento a programa oficial ou comunitário de proteção à família, respectivamente. Nota-se que este trabalho com o egresso envolve a interação constante com a rede de proteção.

4. Considerações Finais

O retorno à história nos permite observar o quanto ainda na atualidade é hegemônico o modelo de institucionalizar aqueles que evidenciam a existência das contradições sociais adjacentes ao modo de produção capitalista. Podemos realizar esta afirmativa na atualidade, amparando-se em dados que revelam que, em sua maioria, é o adolescente da camada popular que se encontra privado de liberdade e na medida em que, o ato infracional mais praticado relaciona-se ao patrimônio.

Em nosso entender as diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente ganharão concretude quando houver a superação da lógica de que institucionalização, por si só, corrige comportamentos ou possibilita uma educação para a cidadania e existir uma divisão igualitária da riqueza produzida coleti-

vamente. Entretanto, não podemos perder de vista que as ideias não são autônomas, alterando-se de acordo com as vontades individuais. Segundo a concepção materialista da história "o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual" (MARX, 1922, p. 82).

De costas para esta afirmação legitimada pela história, a sociedade brasileira segue em defesa da redução da maioridade penal ou do aumento da internação socioeducativa. Face ao exposto, esperamos que o referido estudo possa ter colaborado para demonstrar que é por meio da inclusão social sob uma nova perspectiva que poderemos enfrentar a violência praticada por adolescentes e não pela via da institucionalização, que já deu sinais que pouco colabora para a promoção do desenvolvimento humano.

Referências

ASSIS, S. C de; CONSTANTINO, P. Perspectivas de prevenção da infração juvenil masculina. **Ciência e Saúde coletiva.** São Paulo: ano 10, n.1, p. 1-10, 2005.

BEHRING, E.R.; SANTOS, S. M. M. **Questão social e direitos.** In: CFESS (Org.) Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. SDH/ SNPDCA. **Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei – 2009.** Brasília, (DF): SDH, 2010.

BRASIL. Secretaria de Atenção à Saúde/ Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. **Marco legal**: saúde, um direito de adolescentes. Brasília (DF): Ministério da Saúde, 2005.

BRASIL. Presidência da República. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília: Presidência da República, 1990.

FOUCAULT, M. **A História da Loucura na Idade Clássica.** São Paulo: Perspectiva, 1997.

FRASSETO, F. A. **Avaliação psicológica em adolescentes privados de liberdade**: Uma crítica à execução da medida de internação. 2005. 153 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FRASSETO, F. A. et al. Gênese e Desdobramentos da Lei 12594/2012: reflexos na ação socioeducativa. Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade, 2012 (6): 19-72. Disponível em: http://periodicos.uniban.br/index.php?journal=RBAC&page=article&op=view&path%5B%5D=293&path%5B%5D=232. Acesso em 14/12/2018.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos.** São Paulo: Perspectiva, 1974.

KOWARICI, Lucio. **Escritos Urbanos.** São Paulo. Editora 34, 2000.

LUPPI, C. A. **Malditos frutos do nosso ventre.** São Paulo: Ícone Editora, 1987.

MARX, K. **O prefácio da contribuição à crítica da economia política.** In: MARX, K. Sociologia. 7.ed. São Paulo: Ática, 1922, p. 82-83.



PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA SOCIOEDUCAÇÃO: UM NOVO OLHAR PARA A RESPONSABILIZAÇÃO E O DIÁLOGO ENQUANTO PRÁTICA RESTAURATIVA

Aline Fioravante[52]
Vera Neves[53]
Glória Cardozo[54]

1. Introdução

A adolescência se inscreve no mundo contemporâneo, principalmente, a partir de duas abordagens que demandam medidas de intervenção por parte da sociedade, pela via dos problemas, que são comumente associados ao uso de drogas e prática de atos infracionais, e pela necessidade de prepará-lo para ser um adulto ajustado e produtivo. Associar aspectos de proteção social com os de promoção de oportunidades de desenvolvimento, visando à garantia de cobertura em relação às várias situações de vulnerabilidade e risco social que se apresentam para os jovens, e oferecer oportunidades de experimentação e inserção social múltiplas, que favoreçam a integração social dos adolescentes nas várias esferas da vida social são desafios cotidianos para os profissionais que trabalham com os adolescentes em conflito com a lei.

O atendimento de adolescentes em conflito com a lei é embasado em normativas, que determinam que o ato infracional é uma conduta descrita como crime ou contravenção penal, ou seja, são ações que repercutem na vida da família, da comunidade e do adolescente.

O termo "conflito" suscita a necessidade de intervenção e esta precisa ser revista, ser embasada em paradigmas que não se esgotem em uma lógica punitiva do encarceramento e da exclusão.

Muitos estudiosos têm indicado a Justiça restaurativa como uma alternativa para a ressignificação de vários conceitos relacionados ao crime e pacificação social. Leoberto Narciso Brancher, Juiz de Direito do Poder Judiciário do Rio Grande do Sul, um dos precursores da Justiça restaurativa no Brasil, defende que ao refletir sobre as práticas da justiça formal - essencialmente retributiva e punitiva - a partir de uma ética baseada na inclusão, no diálogo e na responsabilidade social, o paradigma da Justiça restaurativa promove um conceito de democracia ativa que empodera indivíduos e comunidades para a pacificação de conflitos de forma a interromper as cadeias de reverberação da violência.

Este artigo se propõe a descrever uma experiência de olhar e atuar pelo prisma da justiça restaurativa, relatando como o diálogo e interação das unidades socioeducativas da Comarca de Londrina com o Poder Judiciário local ampliaram as perspectivas de responsabilização e integração social do adolescente em conflito com a lei, pelo simples fato dos profissionais sentarem juntos e conversarem em círculos de construção de paz sobre os temas relacionados à Socioeducação.

---

52 Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina (2003). Especialização em psicoterapia infanto-juvenil na Análise do Comportamento (2004). Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Paraná (2013). Experiência na área de Psicologia, com ênfase em Estados Subjetivos e Emoção, atuando principalmente nos seguintes temas: adolescentes em conflito com a lei, adolescentes, socioeducação, moralidade e políticas públicas. Atuação profissional na Coordenadoria de Capacitação e na Coordenação de Ações Protetivas da Secretaria da Criança e Juventude do Paraná. Foi coordenadora da área da Proteção Social Especial da Secretaria da Família e Desenvolvimento Social. Atualmente Analista Judiciária da área de Psicologia no Tribunal de Justiça do Paraná atuando no Conselho de Supervisão dos Juízos da Infância e Juventude.

53 Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual de Londrina (2000). Especialista em Política Social e Gestão de Serviços Sociais pela Universidade Estadual de Londrina (2005) e em Gestão Pública, com ênfase em Sistema Único de Assistência Social - SUAS, pela UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestre pelo Programa Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento da Unespar – Campus de Campo Mourão - Pr Assistente Social no Centro de Socioeducação de Londrina I - Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos.

54 Agente profissional Pedagoga da Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos do Paraná. Atua na execução da medida socioeducativa de internação no CENSE Londrina II. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, Graduada em Pedagogia e Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Estadual de Londrina. Facilitadora de Círculos de Paz e Transformação de Conflitos pela Associação dos Juízes do Rio Grande do Sul - AJURIS. Docente da Graduação da Faculdade Pitágoras de Londrina.

O artigo está estruturado em três tópicos, o primeiro apresenta os conceitos que embasam a proposta voltada para a justiça restaurativa, o segundo descreve o projeto Falando Sobre Socioeducação da Comarca de Londrina, e o terceiro levanta pontos que ainda necessitam ser discutidos e os resultados percebidos.

2. Discorrendo sobre conceitos

"Violência", como um conceito complexo, tem características históricas e culturais, e suas consequências, na maioria das vezes, impedem o convívio pacífico em sociedade, pela violação das relações sociais. É um fenômeno presente na vida cotidiana, irregular e extremado, cujas manifestações provocam ou são provocadas por uma forte carga emocional de quem comete, de quem sofre e de quem presencia (Minayo,2002). Muitas formas de violência são tipificadas como crime, ou seja, são condutas contrárias às normas de convivência social, sendo que o Estado responde a estas condutas com a denominada Justiça Retributiva, que tem como base a culpa e a punição, trabalhando com um conceito meramente jurídico de crime.

Novas vertentes vêm discutindo um conceito ampliado de crime, considerando-o como uma ação que repercute não apenas na vítima, mas também na família, na comunidade e no autor. É um movimento da chamada justiça restaurativa, que o Conselho Econômico e Social da ONU em sua Resolução 2002/12 pretendeu alinhar conceitualmente, orientar e fomentar ao definir como "qualquer processo no qual a vítima e o ofensor e, quando apropriado, quaisquer outros indivíduos ou membros da comunidade afetados por um crime, participam ativamente na resolução das questões oriundas do crime, geralmente com a ajuda de um facilitador". A ONU valida e recomenda a aplicação da Justiça restaurativa na solução pacífica de conflitos para todos os países signatários, faz referência aos princípios básicos para a utilização de programas de Justiça restaurativa em matéria criminal, e define o que se espera de um procedimento restaurativo: "o resultado restaurativo significa um acordo construído no processo restaurativo."

A definição de Howard Zehr (2008) é a de que a Justiça restaurativa é um processo para envolver tanto quanto possível todos aqueles que possuem interesse em determinada ofensa, num processo que coletivamente identifica e trata os danos, necessidades e obrigações decorrentes da ofensa, a fim de promover o restabelecimento dos relacionamentos entre as pessoas e melhorar aquela situação ocorrida, na medida do possível.

A justiça restaurativa identifica-se como um novo paradigma, pois é muito mais que um método de resolução de conflitos, mas apresenta uma nova forma de se conceituar o que é "Justiça". Possui uma ética própria de inclusão e de responsabilidade social, promovendo o conceito de responsabilidade ativa baseada em princípios como respeito, honestidade, humildade, responsabilidade, esperança, empoderamento, interconexão, autonomia, participação, busca de sentido e de pertencimento na responsabilização pelos danos causados. Assim, utilizando-se da escuta respeitosa e do diálogo com comunicação não-violenta, a Justiça restaurativa oferece oportunidades para que as pessoas envolvidas no conflito respeitem-se mutuamente e conversem profundamente sobre o ocorrido, ressignificando o relacionamento entre elas a partir do equilíbrio e entendimento.

As práticas restaurativas não são novidade dentro das concepções jurídicas, sendo alvo de pesquisas desde o século XIX e aplicado no século XX em conflitos que envolviam o comércio, relações familiares e éticas. A Nova Zelândia foi o primeiro país a implantar práticas restaurativas com inspiração na solução de conflitos dos aborígenes Maori, sendo que em 1989 aprova uma legislação que previa reuniões de restauração envolvendo famílias e seus filhos.

As práticas restaurativas ainda estão emergindo no Brasil. Datam de aproximadamente 10 anos atrás e têm conquistado um espaço crescente no âmbito da atenção ao adolescente em conflito com a lei. A Secretaria de Reforma do Judiciário em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) instituiu em 2005 projetos pilotos para a aplicação do modelo de Justiça restaurativa em três cidades: Porto Alegre -RS, São Caetano – SP e Brasília - DF. Os programas desenvolvidos em São Caetano e em Porto Alegre tiveram como foco o adolescente em conflito com a lei, em que o método restaurativo foi aplicado como suporte ao tradicional. Porto Alegre se destaca pela discussão do tema e aplicação de uma proposta de intervenção, com experiência em práticas restaurativas desde o ano de 2002.

Estes programas estavam embasados no Estatuto da Criança e do Adolescente, que no artigo 100 já se referia às necessidades pedagógicas das medidas aplicadas, dando preferência àquelas que fortaleçam vínculos comunitários e familiares. Ainda, o artigo 112 traz a medida de obrigação de reparar o dano, apesar do texto da Lei trazer o dano patrimonial como referência a reparação pode ser para além do dano material.

Em 2012, a Lei 12.594, que institui o Sistema Nacional do Atendimento Socioeducativo - Sinase, reforça o conceito de reparação quando afirma que dentre os objetivos das medidas socioeducativas previstas no artigo 112, do ECA, está a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação, e inova ao normatizar as práticas restaurativas. No artigo 35 expressa que a execução das medidas socioeducativas deverá dar prioridade à práticas ou medidas que sejam restaurativas e, sempre que possível, atendam às necessidades das vítimas.

Não especificamente na área da socioeducação, mas num movimento de incorporação dos conceitos de Justiça restaurativa no Sistema de Justiça como um todo, o Conselho Nacional de Justiça - CNJ editou a emenda n. 01 à Resolução 125/2010 que "dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário", assim dispondo:

> Os Núcleos poderão centralizar e estimular programas de mediação penal ou qualquer outro processo restaurativo, desde que respeitados os princípios básicos e processos restaurativos previstos na Resolução n° 2002/12 do Conselho Econômico e Social da Organização das Nações Unidas e a participação do titular da ação penal em todos os atos. (CNJ, 2010)

Em maio de 2016, o CNJ aprovou a Resolução nº 225, que apresenta as diretrizes para implementação e difusão da justiça restaurativa no Poder Judiciário Nacional.

> Trata-se de importante marco normativo para o Poder Judiciário que, ao difundir a aplicação coordenada e qualificada dos procedimentos restaurativos em todo o território nacional, assume relevo decisivo para a mudança do atual panorama de nosso sistema de Justiça criminal e infantojuvenil, além de consubstanciar-se como meio de concretização de princípios e direitos constitucionais, como a dignidade da pessoa humana, o acesso à Justiça e o exercício da cidadania, com vistas à pacificação social (Levandowiski...) Luiza Fariello Agência CNJ de Notícias

Este movimento do CNJ de apoiar e divulgar a Justiça restaurativa tem sido fundamental para reforçar a importância para o Sistema de Justiça Nacional que é possível e necessário investir em outras fórmulas de solucionar os conflitos cotidianos, prevalecendo o diálogo e a ideia de responsabilização, ao contrário da punição retributiva.

Ainda em 2016, o Conselho Nacional de Justiça - CNJ, visando contribuir para o desenvolvimento da Justiça restaurativa, apresenta um documento dispondo sobre a Política Nacional de Justiça restaurativa, elencando como princípios a corresponsabilidade, o atendimento às necessidades dos envolvidos, a informalidade a voluntariedade, a imparcialidade, a participação, o empoderamento, a celeridade, a urbanidade, a consensualidade, a confidencialidade e a reparação dos danos.

Digiácomo (2016, p. 91) afirma que a obrigação de reparar o dano ganhou uma nova dimensão quando o SINASE enfatizou o "emprego de meios de autocomposição[55] de conflitos", pressupondo a realização de ações planejadas que definam como se dará a abordagem de aproximação do adolescente e da vítima.

No campo socioeducativo, verifica-se uma considerável coesão entre os princípios da justiça restaurativa e o objetivo de que a medida socioeducativa se constitua uma verdadeira ampliação da cidadania participativa e responsável dos adolescentes que praticaram ato infracional.

A aplicação de práticas restaurativas aos adolescentes que cometeram ato infracional podem ter diversos formatos, como por exemplo, os já descritos nas publicações do DEASE: círculos para construção das regras da unidade, elaboração de PIA, fortalecimento de vínculos com a família, encontros entre vítima e ofensor, relacionamento com a escola e comunidade, preparação e acompanhamento do desligamento da medida, dentre alguns.

A prática tem demonstrado que há maior apoio e aderência aos processos restaurativos quando os atores responsáveis pela aplicação e execução das medidas socioeducativas também se tornam os agentes responsáveis pela sua implementação, criando um suporte de base capaz de garantir coerência e sustentabilidade para a inserção da justiça restaurativa nas unidades de socioeducação.

Neste sentido, a sensibilização e capacitação das equipes das unidades socioeducativas e do Sistema de Justiça em justiça restaurativa são um passo fundamental. No Estado do Paraná, essas iniciativas de cursos para a formação de facilitadores têm sido empreendidas em algumas localidades, e de maneira mais abrangente para todas as unidades socioeducativas, por meio da parceria entre o Departamento de Atendimento Socioeducativo e o Tribunal de Justiça do Paraná, este como instituição formadora.

Em 2017 foi realizada a primeira etapa de capacitação para 75 profissionais representantes das equipes técnicas, de segurança e diretiva. A capacitação teve como objetivo a sensibilização de multiplicadores dentro dos Centros de Socioeducação do Paraná para atuarem como facilitadores, utilizando os processos circulares na qualificação do atendimento ao adolescente em conflito com a lei em cumprimento de medida socioeducativa de internação, conforme previsão da Lei 12.594/2012.

Na Comarca de Londrina, a parceria local com o Sistema de Justiça permitiu ampliar os processos de sensibilização e capacitação, percebendo-se que para além da metodologia circular em si, estavam sendo fortalecidas habilidades restaurativas e empáticas, visando a construção de um olhar mais ampliado e humanizado nas demandas relacionadas às equipes de trabalho, redes de proteção, adolescentes atendidos e famílias envolvidas. Nesta trajetória se firmou a clareza de que a justiça restaurativa, pautada pelos valores do diálogo, pertencimento e exercício da alteridade, requer um terreno preparado para fecundar, carece de uma equipe que tenha seus princípios incorporados e exercitados em seu cotidiano, o que foi sendo consolidado pelo Projeto Falando sobre Socioeducação.

55 Método de resolução de conflitos entre pessoas e consiste em: um dos indivíduos, ou ambos, criam uma solução para atender os interesses deles, chegando a um acordo.

3. Falando sobre Socioeducação

Uma preocupação estruturante do SINASE é a formação dos socioeducadores, que se constitui como um alicerce fundamental para a efetivação dos pressupostos pedagógicos da socioeducação.

Quando se trata de instituições de privação e restrição de liberdade de adolescentes há, ainda, que se considerar as particularidades desta formação, a qual, necessariamente, deve ultrapassar os processos institucionalizantes, favorecendo as relações internas e de articulação em rede que garantem o permanente avanço das práticas socioeducativas.

A prática cotidiana dos socioeducadores não refletida ou revisitada em conceitos e estratégias metodológicas tende a naturalizar condutas com características de instituição total, a qual Goffman (2008) denomina de estabelecimentos que demonstram pouca relação com o seu entorno social, agindo como um microcosmo orgânico e celular de maneira a estabelecer uma barreira com o mundo externo e uma vigilância sobre aqueles que atravessam sua membrana. As características de uma instituição total estão presentes em várias dimensões: no aspecto físico da instituição, na manutenção de relações de trabalho hierarquizadas, burocratizadas e propensas ao adoecimento, assim como, no aprisionamento da subjetividade do adolescente apreendido e dos próprios trabalhadores que atuam na instituição.

Antônio Carlos Gomes da Costa, abordando este tema, introduziu a discussão de dois conceitos que ele tratou como princípios: o de incompletude institucional e o de incompletude profissional.

Para o autor, "[...] o fundamental, com a observância desses princípios, é evitar que a unidade se estruture com uma 'instituição total', voltada para si mesma, sem comunicação e cooperação com outras organizações, sem arejamento" (COSTA, 2006, p. 49). Ou seja, nenhuma instituição ou ser humano é autossuficiente. As organizações e as pessoas precisam de interação, complementação, trocas de conhecimentos entre si para alcançarem os seus objetivos privados ou públicos no sentido de se integrarem na sociedade.

Portanto, dado o contexto da privação de liberdade, o incremento do diálogo interno e externo pautado nos fundamentos da justiça restaurativa demonstra ser uma estratégia eficaz para enfrentar a naturalização de condutas contraproducentes à socioeducação.

O Projeto "Falando sobre Socioeducação" utiliza o formato circular de rodas de conversas para realizar um diálogo sistematizado entre atores do sistema socioeducativo acerca dos temas pertinentes à Socioeducação, com destaque para introdução do tema da justiça restaurativa.

Este projeto surgiu da necessidade da articulação interinstitucional entre o sistema de justiça e as unidades de internação provisória e privação de liberdade da Comarca de Londrina num formato de diálogo sistematizado com vistas à formação continuada dos atores participantes em temas que, no cotidiano das unidades socioeducativas, são desafiadores ou possuem dissonâncias conceituais ou estratégicas entre os membros da equipe de trabalho e ou integrantes do Judiciário.

A estratégia do Projeto "Falando sobre Socioeducação" é a de justamente propor um diálogo sistematizado dos atores das unidades socioeducativas com integrantes do Sistema de Justiça, em torno de temas de formação em socioeducação, como uma proposta favorecedora para a emergência de visibilidade positiva dos servidores das unidades, para o crescimento coletivo de seus trabalhadores, para o questionamento de práticas cristalizadas dentro das unidades e para o estabelecimento de articulações preventivas ao movimento de fechamento institucional, tão prejudicial à socioeducação.

Buscando avançar ainda mais e implementar mudanças na cultura institucional dos ambientes socioeducativos, este projeto também busca aproximar a justiça restaurativa das equipes de trabalho nas rodas de conversas, descortinando essa nova forma de olhar por meio das vivências e trocas reais e contínuas entre os participantes em círculo de construção de paz.

Por meio do projeto, a justiça restaurativa, como um referencial conceitual e prático reconhecido nos marcos legais da socioeducação, tem sido apresentada em suas possíveis contribuições metodológicas para o cotidiano das unidades e para a disseminação e manutenção de valores institucionais como a horizontalidade das relações, a corresponsabilidade, a dialogicidade, a gestão democrática, o fortalecimento dos relacionamentos e a convivência mais harmoniosa.

Sempre realizado por meio de rodas de conversa em formato circular, o Projeto tem por objetivo contribuir para romper com uma cultura de naturalização de práticas violadoras de direitos dentro das instituições, buscando pela abertura, transparência e diálogo interinstitucional, evoluir em conceitos e estratégias metodológicas humanizadas e efetivamente socioeducadores.

Busca-se fortalecer a abertura institucional e o diálogo com a rede, clarificando papéis dentro do sistema socioeducativo e potencializando elos necessários para a atuação interdisciplinar e interinstitucional. Sua verdadeira razão de ser é a de que pelo investimento na qualificação e no entrosamento entre as equipes, seja possível alcançar e produzir efeitos positivos no atendimento aos adolescentes que cumprem medidas nas unidades socioeducativas de Londrina.

Em 2016, foram realizados encontros mensais, de 02 horas de duração, com cada unidade socioeducativa. Os encontros são realizados pelas mediadoras: Claudia Catafesta, Juíza da Vara de Adolescentes em Conflito com a lei e Aline Pedrosa Fioravante, Psicóloga do TJ-PR, fora do ambiente de trabalho e as condições para a presença dos interessados foram asseguradas, entretanto, a participação dos servidores de todos os setores teve caráter voluntário.

As rodas de conversa são temáticas, estruturadas em questões previamente definidas, mas buscando, a partir delas, oportunizar a problematização coletiva e a construção de soluções para problemas que surgiam no decorrer dos encontros. Em todos os encontros, foram utilizados recursos da metodologia do círculo de construção de paz da Justiça restaurativa, introduzidos de modo gradativo a cada encontro, como a posição circular, o uso do objeto da palavra, o uso de técnicas para criar conectividade e empatia entre os participantes, check in e check out.

Em 2017 os encontros prosseguiram com o CENSE 1 e CENSE 2, num total de 5 círculos com cada unidade e um Seminário Municipal que reuniu os participantes do Projeto e a Rede de Atendimento ao adolescente em Conflito com a Lei de Londrina.

Em 2018, buscando maior participação da equipe de educadores sociais, no CENSE 1, os encontros passaram a ocorrer dentro da unidade e apenas com participantes da equipe de segurança, de modo a tornar a discussão mais específica para temas relacionados à área de Segurança. No CENSE 2, encontra-se em andamento um trabalho em círculo com a equipe técnica. As próprias decisões sobre os rumos do Projeto têm sido realizadas de modo compartilhado entre as unidades e as facilitadoras, buscando um compasso muito próximo entre os objetivos dos encontros e as necessidades das equipes de trabalho.

4. Resultados e provocações necessárias

Vale dizer que os encontros do Projeto Falando sobre Socioeducação suscitam reflexões acerca do cotidiano dentro das unidades socioeducativas, quanto ao atendimento do adolescente e nas relações interpessoais dos servidores, como na relação com o judiciário.

As reflexões nos círculos têm apontado para o fato de que algumas mudanças podem ser feitas e interferir positivamente na qualidade do trabalho de todos, independentemente de fatores externos e alheios à equipe. O ambiente de trabalho pode ser mais saudável se houver melhoria da integração, comunicação e nos relacionamentos interpessoais.

Um exemplo disso é que os círculos permitem que a equipe aprofunde seus relacionamentos interpessoais e conheçam mais sobre as práticas de seus colegas. Também são recorrentes os relatos de participantes acerca de vários projetos e práticas socioeducativas que ocorrem dentro dos CENSES onde são adotados princípios da justiça restaurativa, como norteadores do trabalho desenvolvido com o adolescente em conflito com a lei, sendo que a incorporação deste paradigma às rotinas da unidade legitima práticas e sustenta projetos mais coesos e integrados.

Ao final de 2016, foi solicitada uma avaliação voluntária sobre o projeto Rodas de Conversas - Falando sobre Socioeducação aos participantes. As respostas recebidas na forma de registros reflexivos foram divididas em três grandes categorias principais que revelam os pontos destacados com maior ênfase pelos participantes.

Quando avaliaram a metodologia utilizada, os participantes enfatizaram a importância de fazer uma parada reflexiva sobre o processo de trabalho, onde foi oportunizado espaço para que as dúvidas, opiniões e ideias fossem expressadas, em uma metodologia que favoreceu a horizontalidade e o respeito:

"A Roda proporcionou democracia na palavra e de forma construtiva, os participantes relataram suas práticas e expuseram seus sentimentos." Av. 16

Quanto a aproximação com o judiciário, os servidores relatam que o estreitamento do vínculo com o judiciário, possibilitou um melhor entendimento sobre o Sistema de Garantia de Direitos, favorecendo uma relação de parceria entre os atores:

"Foram encontros positivos onde foi possível estreitar os laços entre os integrantes da equipe que tiveram o interesse e a oportunidade de participar, e, além disso, deixar uma porta aberta com o Judiciário." Av. 21

"A proposta foi inovadora quanto à aproximação do Judiciário junto às unidades socioeducativas. A horizontalidade estabelecida pelo Judiciário e equipe que executa a medida de internação se mostrou de suma importância, onde foi retomado o real objetivo do nosso trabalho, que é atender o adolescente privado de liberdade em consonância com as diretrizes das leis específicas." Av 31

No tocante a melhoria do clima institucional e das relações interpessoais, afirmaram que a experiência fortaleceu o diálogo e a discussão sobre o trabalho dos diversos setores que atuam na socioeducação, foi uma oportunidade para sincronizar os objetivos da equipe:

O espaço favoreceu *a ampliação do olhar para "o perceber-se como indivíduo, profissional e sujeito das transformações" Av.12*

"Ganhos importantes: (...) 1) Fortalecimento da potência do trabalho em equipe/intersetorial; (...) 5) Favoreceu a troca de saberes e de olhares entre profissionais que atuam com os adolescentes e assim criar maior empatia; 6) Contribuiu para a incorporação de uma cultura institucional mais dialógica na qual a discussão sobre questões do trabalho seja possível, contando com a abertura e disponibilidade do/s outro/s e possa ocorrer de forma mais harmoniosa. "Av. 07

"Foi um divisor de águas na trajetória dos últimos dez anos. (...) Os momentos reflexivos sobre a prática institucional foram percebidos como prazerosos e o grupo se viu capaz de tecer elogios e reconhecer o quanto é bom trabalhar junto. Foram momentos de construção coletiva de fortalecimento de equipe com abertura para um novo começo." Av. 31

"Ações desta natureza precisam ser incorporadas na rotina institucional de modo a favorecer a integração da equipe em torno do trabalho." Av 06

5. Considerações finais

O Projeto Falando sobre Socioeducação tem sido uma experiência enriquecedora. Seu desenvolvimento contribui, sob nossa percepção, para romper a estereotipia de papéis e gerenciar obstáculos presentes na comunicação e integração das equipes das unidades socioeducativas, despertando os servidores para as mudanças que são possíveis e estão ao seu alcance.

Neste percurso, foi muito importante, dar espaço para o fortalecimento de vínculos e tornar os participantes conscientes de suas visões, concepções e práticas dentro da Socioeducação. As técnicas desenvolvidas buscaram tratar de conteúdos, fatos e situações vivenciadas no cotidiano e, a partir disso, lidar com afetos e sentimentos relacionados que puderam ser repensados e (re)elaborados, de modo a (re)significar seus papéis.

Identificamos nos dois grupos um movimento progressivo e consistente de sair das falas acerca de fragilidades, limitações e culpabilização pelos fracassos para uma crescente e progressiva evolução no respeito ao trabalho do outro, sentimento de pertencimento, integração, empoderamento, sendo possível a consolidação de conquistas já realizadas e a projeção de novos avanços.

Referências

BRANCHER, L. N. **Justiça restaurativa: A Cultura de Paz na Prática da Justiça.** Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <http://jij.tjrs.jus.br/justicarestaurativa/cultura-de-paz-na-pratica-da-justica>.

BRASIL. CNJ – Conselho Nacional de Justiça. Resolução 125 de 29 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário.

_____. CNJ – Conselho Nacional de Justiça. Resolução 225 de 31 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política de Justiça restaurativa no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências.

_____. Lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sinase – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

COSTA, A. C. G. in: **Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa** / Coordenação técnica Antonio Carlos Gomes da Costa. -- Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

DIGIÁCOMO, E. **O SINASE (Lei nº 12.594/12) em perguntas e respostas.** São Paulo. Ed. Ixtlan, 2016.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos.** Tradução de Dante Moreira Leite. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008

MINAYO, M. C. de S. **O significado social para a saúde da violência contra crianças e adolescentes.** Vio-

lência e criança. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo. 2002

ONU. **Princípios básicos para utilização de programas de justiça restaurativa em matéria criminal.** Resolução 2002/12. Versão portuguesa produzida por Renato Sócrates Pinto. Disponível em: <http://www.idcb.org.br>.

ZEHR, H.. **Trocando as Lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça.** Tradução de Tânia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2008



O CONSELHO DISCIPLINAR COMO FERRAMENTA EDUCATIVA

Gilmar Bragantini[56]
Érika Nara[57]
Lidyana Soares[58]

A etimologia da palavra conselho vem do latim *consilium* que, de acordo com o dicionário Priberam e dicionário Aurélio, diz respeito a um corpo consultivo da administração pública, similar a um conselho familiar ou corpo consultivo ou deliberativo que se reúne para tratar de assunto de interesse público ou particular. (FERREIRA, 2011).

Já a palavra disciplina, de acordo com o Priberam vem do latim *disciplina*, que quer dizer "educação que um discípulo recebia de seu mestre". Este termo, por sua vez, tem origem diretamente de *discipulus*, que é referente "aquele que aprende", e este, consequentemente, tem raiz no verbo latino *discere*, que significa "aprender". Para Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, disciplina seria uma ordem que convém ao bom funcionamento de uma organização. (FERREIRA, 2011).

O Estatuto da Criança e do Adolescente introduziu mudanças profundas e amplas nas políticas públicas dirigidas à infância e juventude. Ao revogar o velho paradigma da situação irregular, representado pelas leis 4.513/64 e 6.697/79, o Estatuto criou condições legais para que se desencadeasse uma verdadeira revolução, tanto na formulação das políticas públicas para a infância e juventude como na estrutura e funcionamento dos órgãos que atuam nessa área.

A promulgação da Lei do SINASE, em janeiro de 2012, validou de forma definitiva o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, contribuindo para uma resposta ao desafio de construir um percurso no qual os sujeitos institucionais passem do paradigma das necessidades naturais e de sobrevivência, para o paradigma dos direitos, sejam sociais, de educação, saúde, trabalho, profissionalização e de proteção especial ao adolescente incurso em prática de ato infracional.

A Resolução 44/2016 – GS/SEJU, traz informações práticas sobre a estrutura e função do Conselho Disciplinar, ressaltando o modelo objetivo e burocrático como simples forma de análises das ocorrências e deliberação sobre as sanções disciplinares. No entanto, há demasiada relevância nesta temática, pois pensar o Conselho Disciplinar como Ferramenta Educativa é:

- Pensar para além de apenas deliberação da sanção disciplinar;
- Criar um espaço de orientação, integração e, portanto, responsabilização do adolescente em relação às suas atitudes, olhando-o como protagonista nesse processo;
- Prever, discutir e pensar outras situações que permeiam nossa rotina no dia a dia de trabalho;
- Manejar com todas as situações de forma restaurativa e;
- Buscar caminhos e soluções que fortaleçam o trabalho das equipes.

O Conselho Disciplinar deve atuar no sentido de auxiliar o adolescente no cumprimento das normas e das rotinas estabelecidas, de forma que possam ser internalizadas e, assim, o adolescente passe a incorporar hábitos e atitudes. Isso porque se entende que esse processo contribuirá para que ele possa organizar tanto interna quanto externamente, aspectos fundamentais para a própria condução à liberdade.

56 Bacharel em Administração Pública, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). É Agente de Segurança Socioeducativo desde 1997 e Diretor da Semiliberdade Londrina desde 2006.

57 Graduada em Psicologia, pela UNESP, possui Especialização em Gestão de Centros de Socioeducação, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e é Psicóloga na Semiliberdade de Londrina.

58 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Possui especialização em Fundamentos da Educação, pela mesma Universidade. Agente de Segurança Socioeducativo, sendo diretora da Casa de Semiliberdade de Cascavel por 6 anos e é Diretora no CENSE Pato Branco.

1. O que é o Conselho Disciplinar

Para a efetivação e aplicação das medidas disciplinares é necessária a constituição de um órgão deliberativo que pode ser representado por um Conselho Disciplinar. Trata-se de um importante instrumento pedagógico que estimula a responsabilização do adolescente sobre as próprias ações e as consequências de seus atos.

A Resolução 44/2016 – GS/SEJU trata de sua definição:

> Art. 52. O Conselho Disciplinar de Socioeducação é a instância deliberativa responsável pela análise de ocorrências, sugestão de sanções, orientações relativas ao comportamento do adolescente.

Para que se consiga atingir os objetivos fins da medida socioeducativa, são necessárias normas, regras e ações que possam garantir um ambiente seguro e justo, dentro das unidades, para toda a comunidade socioeducativa. O Regulamento Disciplinar deve submeter-se ao que regulamenta o SINASE, em relação à execução das medidas socioeducativas, devendo trazer um modelo de Conselho Disciplinar que:

- Garanta que o adolescente não tenha nenhum de seus direitos violados;
- Corrobore para o bom andamento da rotina da unidade e;
- Seja efetivo na resolução dos conflitos internos.

2. Funções do Conselho Disciplinar

Nas reuniões do Conselho Disciplinar, em geral, são discutidos, analisados e decididos:

- Assuntos relacionados às medidas disciplinares;
- Integração dos adolescentes em ala de convivência;
- Transferências de ala e de unidade;
- Atividades especiais na unidade;
- Atividades externas;
- Alterações ou criação de normas e procedimentos;
- Assuntos relacionados a conduta e avaliação da própria equipe;
- Estrutura e organização da unidade.

Neste sentido, o Conselho Disciplinar tem por função:

- Controlar comportamentos que transgridam as normas de convivência;
- Constituir-se em um sistema de inteligência permanente para a prevenção de conflitos e crises, bem como para o manejo do pós-crise;
- Articular a segurança e a proposta pedagógica da unidade;
- Buscar a adequação entre a medida deliberada e sua contribuição para o processo socioeducativo daquele adolescente em questão;
- Discutir questões de organização e manutenção da segurança;
- Promover o bom andamento da unidade.

3. Composição

A composição desse importante instrumento pedagógico significa uma forma de concretização do modelo de gestão democrática da unidade, através da prática dialógica, permitindo a abertura e o exercício democrático do poder dentro da unidade.

A Resolução 44/2016 – GS/SEJU trata de sua composição:

> **Art. 53.** O Conselho Disciplinar das Unidades de Atendimento Socioeducativo deve ter a seguinte composição, levando-se em conta o Programa Socioeducativo aplicado:
> I - Diretor e/ou Diretor Assistente que exerce a função de presidência;
> II - um representante da equipe de educadores sociais;
> III – equipe multiprofissional, participando preferencialmente:
> a. pedagogo,
> b. um representante da equipe de saúde, e
> c. um representante da equipe psicossocial.
> **§ 1.º** Na impossibilidade justificada de participação dos membros citados, o Conselho pode deliberar para apuração da falta disciplinar por comissão composta por, no mínimo, 3 (três) integrantes, sendo 1 (um), obrigatoriamente, oriundo da Equipe Técnica.
> **§ 2.º** Nenhum adolescente poderá desempenhar função ou tarefa de apuração de falta disciplinar ou aplicação de sanção disciplinar.
> **§ 3.º** Deliberações pertinentes a análise de ocorrências disciplinares e aplicação de sanções deverão ser tratadas em momento apartado dos demais assuntos, devendo participar apenas os membros previamente designados, respeitando-se o disposto no artigo 56 deste Código de Normas e Procedimentos.
> **Art. 54.** O Conselho Disciplinar possibilitará ao adolescente o direito de ser acompanhado pelo responsável legal ou defensor, em qualquer fase do procedimento administrativo.
> **Art. 55.** O servidor que encaminhar adolescente ao Conselho Disciplinar não poderá participar da reunião referente ao caso.
> **Art. 56.** A participação como membro do Conselho Disciplinar é parte integrante das atribuições dos servidores lotados na unidade e não gerará nenhum benefício.

4. Organização

A Resolução 44/2016 – GS/SEJU trata de sua organização:

> **Art. 57.** O Conselho Disciplinar será organizado de acordo com as peculiaridades de cada unidade, considerando:
> I - a Direção expedirá a ordem de serviço convocando o Conselho Disciplinar, ficando ao seu critério definir se esta comissão será permanente ou temporária.
> II - cada setor de atuação pode indicar seu representante para a formação do Conselho Disciplinar e na ausência de tal indicação, poderá a Direção designar seus membros.
> **Parágrafo único.** A ordem de serviço a que se refere o inciso I deste artigo deve especificar as datas ou circunstâncias onde devam ser realizadas as reuniões do Conselho.

5. Princípios Básicos

O Conselho Disciplinar deve adotar alguns princípios básicos extremamente importantes para a execução da medida, que são:

- Princípio da Dignidade da Pessoa Humana

Está presente em nossa Constituição Federal, bem como na Declaração dos Direitos da Criança e na Declaração dos Direitos do Homem. A execução da medida disciplinar não pode ofender a dignidade do socioeducando nem comprometer a sua saúde ou integridade física, como está descrito no Estatuto da Criança e do Adolescente em seu art. 18 (É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor).

- Princípio da Legalidade, anterioridade e devido processo legal

O princípio da legalidade está de forma intrínseca ligado ao princípio da tipicidade. De acordo com o inciso I do art. 71 do SINASE, as entidades de atendimento socioeducativo, em seus respectivos regimentos deverão conter a tipificação explícita. Estabelece o art. 74 no SINASE que não será aplicada sanção disciplinar sem expressa e anterior previsão legal ou regulamentar e o devido processo legal.

- Princípios do contraditório e da ampla defesa

São princípios constitucionais, conforme consagrado no artigo 5º, inciso LV, "aos litigantes, em processo judicial ou administrativo, e aos acusados em geral são assegurados o contraditório e ampla defesa, com os meios e recursos a ele inerentes". No âmbito disciplinar, está previsto no inciso II do art. 71 do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, preceituando a exigência da instauração formal do processo disciplinar para a aplicação de qualquer sanção, garantidos a ampla defesa e o contraditório. A obrigatoriedade da oitiva pelo conselho disciplinar também é um meio para se garantir a ampla defesa, não podendo a mesma ser cerceada de forma alguma, conforme o inciso III do supracitado artigo: obrigatoriedade de audiência do socioeducando nos casos em que seja necessária a instauração de processo disciplinar.

6. Metodologia

A Resolução 44/2016 – GS/SEJU trata do critério metodológico disciplinar:

> **SEÇÃO I - DA FALTA DISCIPLINAR**
>
> **Art. 58.** Falta disciplinar é a conduta que coloca em risco a segurança, a disciplina e ordem na Unidade de Atendimento Socioeducativo, assim reconhecida e tipificada nesse instrumento normativo.
>
> **Parágrafo único:** As faltas disciplinares são de natureza leve, média ou grave.
>
> A natureza das faltas disciplinares, as causas agravantes e as causas atenuantes não serão tratadas aqui, pois estão detalhadas nos regimentos internos dos Centros de Socioeducação e das Casas de Semiliberdade.
>
> **SEÇÃO II - DA MEDIDA DISCIPLINAR**
>
> **Art. 62.** No curso da execução da medida socioeducativa o adolescente que cometer falta disciplinar, assim reconhecida e tipificada nesse instrumento normativo, sujeitar-se-á ao Conselho Disciplinar, observadas as seguintes diretrizes:
>
> I - todas as sanções e procedimentos disciplinares devem ter caráter pedagógico e educativo. Complementarmente devem contribuir para a segurança e bom andamento da vida institucional, serem compatíveis com o respeito à dignidade humana, objetivos e fundamentos pedagógicos da medida socioeducativa, além de infundir no adolescente o sentimento de justiça e de respeito por si mesmo e pelos direitos fundamentais de toda pessoa;
>
> II - a sanção disciplinar não pode interromper a escolarização, profissionalização, atendimento técnico, atendimento à saúde, visita familiar, direito de peticionar, direito de avistar-se com o defensor e de corresponder-se com familiares e amigos;
>
> III - o ato de indisciplina de natureza leve pode ter a sanção substituída pela advertência escrita;
>
> IV - a sanção disciplinar é independente da responsabilidade civil ou penal que advenha do ato cometido;
>
> V - nenhum adolescente poderá receber tratamento mais gravoso do que o conferido ao adulto;
>
> VI - aplicam-se à sanção disciplinar os princípios da brevidade, da proporcionalidade, da excepcionalidade, do respeito à condição de pessoa em peculiar desenvolvimento;
>
> VII - a sanção disciplinar será individualizada considerando-se a idade, a capacidade e as circunstâncias pessoais do adolescente para cumpri-la;
>
> VIII - não se aplicará sanção disciplinar ao adolescente que tenha praticado a falta

por coação irresistível, legítima defesa própria ou de terceiros;
IX – é vedada a aplicação de isolamento como sanção disciplinar, sendo possível sua aplicação de forma cautelar quando imprescindível para a garantia da segurança de outros internos ou do próprio adolescente, respeitando o prazo máximo de sua duração de 05 dias;
X - é vedada a aplicação de sanção disciplinar coletiva, ainda que a infração seja em grupo, devendo-se sempre avaliar de forma individualizada respeitando cada integrante segundo o seu grau de participação;
XI - a sanção disciplinar poderá ser acompanhada de intervenções técnicas a critério do conselho disciplinar conforme normativa interna da Unidade;
XII - a intervenção técnica a que alude o inciso XI deve atender ao seguinte:
a) deve ser compatível com a capacidade de entendimento do adolescente e de seus familiares e/ou responsáveis e promover a sua reflexão a partir da análise das consequências do seu ato para o desenvolvimento do Plano Individual de Atendimento - PIA, salvaguardando o bom andamento de toda a Unidade:
b) deve ser devidamente informada no Sistema Informatizado de Medidas Socioeducativas - SMS, pelo membro da equipe técnica responsável por conduzir a intervenção;
c) a ata de registro da intervenção técnica com o adolescente e seu representante familiar deverá conter as orientações técnicas, compromissos que foram estabelecidos para cada uma das partes, prazos, nomes completos e as respectivas assinaturas, dentre outras informações pertinentes.
XIII - os documentos relativos à intervenção técnica são parte integrante do processo administrativo, podendo ser acessados pelas partes legalmente interessadas, devendo ser resguardada a ética profissional de cada área de atuação e o sigilo das informações.
Art. 63. Sempre que possível utilizar-se-á, como forma de responsabilização pela falta disciplinar, práticas restaurativas com a coparticipação do adolescente no processo de aplicação dentro do conceito de menor intervenção e sem aplicação de penalidades.

Fica evidente que qualquer conduta que requeira aplicação de medidas deverá ser acompanhada da necessária intervenção, na expectativa de gerar reflexões, capazes de originar alterações positivas de comportamento. Considerando a ação pedagógica, há que se evidenciar sempre o caráter educativo da sanção disciplinar, sendo que, na medida das possibilidades, deverá ser priorizada a intervenção anterior à aplicação desta, de forma a proporcionar ao adolescente a retomada da conduta que poderá motivá-la. Nesse aspecto, é importante compreender que a disciplina é algo a ser internalizado pelo adolescente, que a levará consigo quando do retorno à liberdade, uma ferramenta importante que o auxiliará a conduzir-se adequadamente no meio externo.

SEÇÃO III - DA APLICAÇÃO DA MEDIDA DISCIPLINAR
Art. 64. Na aplicação da sanção disciplinar devem-se observar os seguintes critérios:
I - primeiro aplica-se a sanção mínima em relação à natureza da falta disciplinar;
II - havendo motivo fundado, aplica-se agravante;
III - por último, existindo motivo que reduza a duração da sanção, deve-se aplicar a causa atenuante.
Art. 65. É assegurado ao adolescente o direito ao contraditório e ampla defesa.
Art. 66. Não será aplicada sanção disciplinar sem expressa e anterior previsão legal ou regulamentar e devido processo administrativo.
SEÇÃO VI - DA DURAÇÃO DA MEDIDA DISCIPLINAR
Art. 73. A sanção disciplinar aplicada conforme as regras desse documento terá duração determinada e obedecerá ao seguinte:
I - a sanção disciplinar para falta de natureza leve pode ter duração de 01 (um) a 02 (dois) dias;
II - a sanção disciplinar para falta de natureza média pode ter duração de 02 (dois) a 08 (oito) dias;
III - a sanção disciplinar para falta de natureza grave pode ter duração de 08 (oito) a 15 (quinze) dias.
SEÇÃO VII – DO PROCESSO DE APURAÇÃO DE FALTA DISCIPLINAR

Art. 74. O servidor que presenciar ou souber, por qualquer forma ou meio de fato que possa configurar falta disciplinar, deve elaborar comunicado que conterá o seguinte:
I – o nome do adolescente;
II – o local e a hora do fato;
III – a descrição do fato;
IV – o nome completo e assinatura do servidor que o elaborou;
V – caso haja testemunhas, poderá ser convocado o rol máximo de 03 (três).
Art. 75. O comunicado deve ser entregue à Direção que decidirá de imediato e fundamentadamente se é o caso de isolamento, como Medida Cautelar para garantir a integridade física dos adolescentes. Para o caso de isolamento, a Direção fará as comunicações estabelecidas no artigo 48, § 2º, da Lei 12.594/12 e por meio eletrônico à Divisão de Segurança Socioeducativa (DSS) do órgão gestor estadual.
Art. 76. Verificando que o caso se configura como falta disciplinar, o Diretor deve instaurar processo disciplinar, devendo observar:
I – o agendamento de data e hora para realizar a oitiva das pessoas indicadas no comunicado, obedecendo-se a seguinte ordem:
a) o servidor que subscreveu o comunicado;
b) as testemunhas indicadas no comunicado;
c) as testemunhas indicadas pelo adolescente ou seu Defensor.
II – o adolescente a quem se atribui falta disciplinar será ouvido sempre por último e na presença do seu Defensor.
III – notificar, em tempo hábil no prazo de 24 horas, a Defesa e o representante familiar do adolescente;
IV – da notificação deve constar obrigatoriamente:
a) a descrição sucinta dos fatos e a natureza da falta disciplinar atribuída ao adolescente;
b) a indicação expressa da possibilidade da família constituir defensor, acompanhar as oitivas e ter acesso a todas as peças produzidas, além de produzir provas.
Art. 77. A cópia da notificação entregue à família do adolescente é parte integrante dos autos de processo administrativo, devendo ser juntada ao mesmo.
Parágrafo único. A ausência da cópia de notificação entregue à família do adolescente acarreta nulidade absoluta de todos os atos referentes à apuração da falta disciplinar correspondente.
Art. 78. A Defesa e o representante familiar do adolescente devem ser notificados em até 24 (vinte e quatro) horas antes da data marcada para o ato processual.
Art. 79. A notificação pode ocorrer no dia da visita familiar, por auxílio do conselho tutelar, CRAS, CREAS ou por meio eletrônico, devendo ser certificado nos autos de processo disciplinar.
Art. 80. Caso os meios de notificação citados anteriormente não sejam possíveis de efetivação, a notificação telefônica realizada pelo técnico de referência do adolescente será considerada válida, desde que certificada nos autos, cumulando-se com a comunicação por escrito sobre o ocorrido.
Art. 81. Cumpridas as exigências supracitadas e ocorrendo o não comparecimento do defensor, a reunião acontecerá e o fato será comunicado ao Juízo da Execução.
Art. 82. As deliberações das oitivas para apuração e eventual aplicação de sanção disciplinar não devem ser superiores a 05 (cinco) dias, respondendo os membros do Conselho Disciplinar por eventual extrapolação desse prazo.
Art. 83. Encerrada a instrução do processo disciplinar, os autos serão enviados à Direção que os submeterá à apreciação e decisão pelo Conselho Disciplinar.
Art. 84. O Conselho Disciplinar, após a apuração dos fatos e, portanto, da mensuração do dano causado pelo adolescente, deverá priorizar a adoção de medidas restaurativas, quando cabíveis, deliberando-se sobre a melhor resposta para o caso.
Art. 85. O Conselho Disciplinar se reunirá em dia e horário certos e decidirá:
I – se os fatos narrados no processo configuram falta e se ensejam a aplicação de sanção disciplinar;
II – a natureza da falta disciplinar;
III – existência de causas agravantes;
IV – existência de causas atenuantes;
V – determinar a duração da sanção disciplinar;

VI – especificar o que será atingido pela sanção disciplinar;
VII – determinar quais as intervenções a serem realizadas pela equipe técnica com o adolescente e sua família;
VIII – nos casos em que o Conselho deliberar pela realização de intervenções técnicas, estas deverão ser informadas ao Conselho após realização por meio de relatório verbal registrado em ata que:
a) descreva todas as intervenções realizadas com o adolescente e sua família, os serviços utilizados e as ações realizadas, os nomes de todos os servidores que contribuíram para a execução da sanção disciplinar, outras informações reputadas relevantes;
b) o relatório técnico deve ser conclusivo em relação ao atingimento total ou parcial dos objetivos da sanção disciplinar;
c) o relatório técnico deve ser obrigatoriamente datado e assinado pelo técnico responsável pela condução das intervenções e pelos demais servidores que participaram dos trabalhos;
d) o relatório técnico da execução da sanção disciplinar deve ser entregue ao presidente do Conselho Disciplinar, dentro do prazo estabelecido, sob as penas da lei.
Art. 86. Decidindo o Conselho Disciplinar pela imposição de sanção disciplinar nas faltas de natureza grave, a Direção notificará o adolescente e seu representante, e dará início imediato à execução da sanção imposta, comunicando-se o Juízo da Execução, preferencialmente por via eletrônica.
Art. 87. É proibido ao Conselho Disciplinar o registro coletivo de processos disciplinares, sendo obrigatória a individualização de cada um dos processos e das respectivas decisões.
Art. 88. No caso em que mais de um adolescente participar do mesmo fato, o processo será único, porém, as decisões serão individualizadas em relação a cada um dos adolescentes envolvidos.
Art. 89. Todos os processos disciplinares correrão em sigilo, sendo expressamente proibida a divulgação parcial ou total de quaisquer peças que os compõem.
Art. 90. Eventuais documentos de controle, especialmente aqueles que contenham os nomes dos adolescentes e os prazos de duração da sanção disciplinar devem ser mantidos pelo Diretor e seu acesso será restrito às partes e aos servidores diretamente envolvidos no trabalho de execução.
Art. 91. Recebido o relatório, o Diretor o colocará para apreciação e na primeira reunião do Conselho Disciplinar decidirá:
I – pela aprovação do relatório e nesse caso pela extinção do processo;
II – pela necessidade de novas intervenções técnicas com o adolescente e sua família, caso em que serão especificadas e será marcado novo prazo para sua realização;
III – na hipótese de novas intervenções técnicas referidas no inciso II, não poderá o adolescente ter prolongada a sanção disciplinar.
Art. 92. Tendo o Conselho Disciplinar considerado satisfatório os resultados obtidos pela execução da sanção disciplinar, fará ata fundamentando sua decisão e mandará arquivar o processo, dando-o por encerrado.
Parágrafo único. Neste caso o adolescente e sua família serão notificados por escrito sobre o encerramento do processo disciplinar.
Art. 93. Na hipótese do adolescente ser transferido de unidade no curso de sanção disciplinar, cópia de todos os documentos produzidos pelo Conselho Disciplinar devem ser enviados à unidade que receberá o adolescente.
§ 1.º Além dos documentos previstos no caput, uma declaração firmada pelo Diretor da unidade de origem, que conste expressamente quanto já foi cumprido e quanto ainda falta para o encerramento da sanção, deve ser juntada aos documentos.
§ 2.º À falta de quaisquer das peças supra referidas fica automaticamente suspensa a continuidade da execução da sanção disciplinar imposta.
Art. 94. Na hipótese de necessidade de transferência do adolescente antes de concluído o processo disciplinar, qualquer que seja o motivo, caberá à unidade de origem realizar a oitiva do adolescente antes de transferi-lo.
§ 1.º Ocorrendo a hipótese prevista no caput, o processo disciplinar será concluído pela unidade onde aconteceu a falta disciplinar.
§ 2.º Concluído o processo disciplinar, o Diretor da unidade encaminhará cópia

dos autos para o Diretor da unidade onde o adolescente estiver internado, a fim de que seja executada a sanção imposta.
§ 3.º A inobservância dos procedimentos estabelecidos no caput e §§ 1º e 2º acarretarão nulidade do processo administrativo e o impedimento de aplicação ou execução de qualquer sanção contra o adolescente.
Art. 95. Na hipótese de ocorrência durante o trânsito do adolescente de uma unidade para outra, o processo administrativo para apuração dos fatos será realizado pela unidade de destino.
Parágrafo único. Ocorrendo a hipótese do caput, o comunicado será elaborado pelos servidores e encaminhado ao Diretor da unidade para a qual o adolescente deverá ser transferido que adotará os procedimentos estabelecidos.
SEÇÃO VIII - DO RECURSO
Art. 96. Da decisão que impôs a sanção disciplinar caberá recurso apresentado ao Diretor, obedecendo-se ao seguinte:
I - o adolescente, seu representante familiar ou defensor apresentará recurso escrito, no prazo de até 24 (vinte e quatro) horas após a decisão do Conselho Disciplinar;
II - a Direção apreciará o recurso, devendo manifestar parecer fundamentado, no prazo de até 24 (vinte e quatro) horas, notificando o adolescente, seu representante familiar e seu defensor.
Art. 97. Não haverá recurso administrativo com efeito suspensivo.

7. Práticas restaurativas no Conselho Disciplinar

Os Centros de Socioeducação e as Casas de Semiliberdade devem adotar outros instrumentos pedagógicos disponíveis que possam complementar a prática socioeducativa, como as práticas restaurativas (círculos de paz), visando promover a qualidade no relacionamento entre adolescentes e servidores.

As disposições legais do ECA e do SINASE, determinam que a execução das medidas socioeducativas devam reger-se pelos seguintes princípios:

g) - Legalidade;
h) - Excepcionalidade da intervenção judicial;
i) - Prioridade às práticas ou medidas restaurativas;
j) - Proporcionalidade em relação à ofensa cometida;
k) - Brevidade da medida socioeducativa;
l) - Individualização;
m) - Mínima intervenção;
n) - Não discriminação e;
o) - Fortalecimento dos vínculos familiares.

Nesse sentido, pensar o Conselho Disciplinar como uma prática restaurativa é um desafio e se torna uma estratégia que além de muito interessante, se mostra efetiva, educativa e com excelentes resultados. É um desafio para as equipes, transformar o momento do Conselho Disciplinar numa prática restaurativa em que possa se tratar várias situações, não só a falta disciplinar. O conselho disciplinar precisa se configurar como um espaço para pensar nos processos de cada adolescente e nos manejos possíveis em cada situação.

Após serem realizadas as abordagens acerca de justiça e tendo como ponto de partida o conflito, cuja existência se dá nos mais variados ambientes sociais, não se excluindo as unidades socioeducativas, verifica-se a importância dos métodos em práticas restaurativas estarem presentes nos Conselhos Disciplinares. Desta forma, é através das práticas restaurativas presentes no Conselho Disciplinar que se dará uma resolução de conflitos de forma pacifica buscando aquilo que é justo e reto, garantindo-se padrões de um instrumento ético, moral e socializador para todos aqueles que formam a comunidade socioeducativa.

Para Zehr (2008) a justiça restaurativa e as práticas restaurativas revelam novas lentes diante do fenômeno do crime e apontam pontes para sua resolução que compreenda o papel dos sujeitos afetados pelo delito, qual seja, o autor, a vítima, sua família ou a comunidade onde vive. Nesse sentido, conceber o Conselho Disciplinar como uma prática restaurativa abrange soluções mais efetivas dos conflitos internos, dentro da unidade socioeducativa, intermediada por uma ordem mais justa, mecanismos consensuais, voluntários e muito mais adequados na busca de soluções pacíficas.

O conjunto ordenado dessas atividades, respeitadas, implica em formas diferentes de tratar cada situação de conflito ou crise que envolva o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. Desde a estrutura do Conselho Disciplinar e suas etapas, que devem ser respeitadas e tratadas com total seriedade, até o momento em que o adolescente consiga se ver como protagonista e responsável também pelas escolhas que faz durante o processo de cumprimento de medida. É possível contar com toda a comunidade socioeducativa para esse momento. Principalmente com a família, tal envolvimento só traz benefícios na grande maioria das vezes, dividindo responsabilidades e agregando ideias e soluções.

Como exemplo os círculos instaurados visam promover a qualidade no convívio entre o grupo de adolescentes e servidores, prevenir conflitos, bem como a manutenção do respeito mútuo necessário aos relacionamentos interpessoais, na medida em que se valoriza no adolescente e na comunidade socioeducativa como um todo, a construção de valores e diretrizes que permitam nortear as relações humanas com mais autenticidade e respeito. Além disso, os círculos instaurados regularmente se fazem mister, pois contribuem para mobilizar os elementos de construção de relacionamentos saudáveis na unidade, nas relações com familiares dos adolescentes e nos espaços além do estabelecimento, seja nas escolas nas quais os adolescentes frequentam, seja na rede de atendimento que acompanham o egresso em sua retomada a comunidade de origem.

8. Considerações Finais

Desmistificar o Conselho Disciplinar enquanto mero trâmite burocrático é fundamental, é preciso considerá-lo como instrumento de reflexão para o adolescente, em relação aos seus atos dentro do processo, tanto positivos quanto negativos. Considerá-lo como um momento de avaliação e autoavaliação também, não só por parte do adolescente, mas também da equipe envolvida nesse processo, pensando seus manejos. Só assim, o Conselho Disciplinar será efetivo na resolução dos conflitos e na busca por soluções que atinjam realmente não só o adolescente, mas toda a comunidade socioeducativa.

Ressaltamos a extrema importância de se manter os canais de intercâmbio abertos entre os demais instrumentos pedagógicos existentes, pois o estudo de caso permite conhecer o adolescente em suas dificuldades e possibilidades de vida, e, assim, subsidia a elaboração do plano individual de atendimento, que projeta e concretiza o redirecionamento da trajetória de vida do educando. O conselho disciplinar, por sua vez, se coloca em um dos polos dessa relação, mantendo contato com os demais instrumentos.

Portanto é preciso uniformidade de procedimentos e metodologias para garantir não só a segurança nas unidades socioeducativas, mas também a eficácia e eficiência desses procedimentos. As práticas pedagógicas que possibilitem um espaço de interação são imprescindíveis, principalmente em situações de crise ou conflito. O conselho disciplinar pode ser uma estratégia nesse sentido e visto como uma ferramenta educativa pode contribuir na promoção de um espaço de reflexão, fortalecendo os manejos dentro da unidade e dando suporte para as equipes.

Referências

BRASIL/Planalto. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm. Acesso em 25 de maio de 2017.

BRASIL/Planalto. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acesso em 02 de junho de 2017.

FERREIRA, A. B. de H.. **Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa** / Coordenação de Mariana Baird Ferreira e Margarida dos Anjos; ilustrações Axel Sande – 2ª ed. – Curitiba: Positivo, 2011.

ZEHR, W. **Trocando as lentes – um foco sobre crime e ajustiça.** Tradução: Tonia VanAcker. São Paulo. Palas Athena Editora, 2008. Disponível em: http://www.amb.com.br/jr/docs/pdfestudo.pdf . Acesso em 01 de março de 2016.

BOYES-WATSON, C.. **No Coração da Esperança: Guia de Praticas Circulares**: O uso dos Círculos de Construção de Paz para Desenvolver a Inteligencia Emocional, Promover a Cura e Construir Relacionamentos Saudáveis/Boyes-Watson, Carolyn; Kay Pranis; tradução: Fatima De Bastiani - Porto Alegre. Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, Departamento de Artes Gráficas, c 2011. 280 p.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional.** 29ª ed. São Paulo: Atlas, 2013.

PARANA. Instituto de Ação Social do Paraná. **Cadernos do IASP**, Curitiba, 2007.

PARANÁ. Programa de Semiliberdade da Região de Ponta Grossa. **Plano Político Pedagógico**, Ponta Grossa, 2016.

RELATÓRIOS TÉCNICOS: MATERIALIZAÇÃO DO TRABALHO SOCIOEDUCATIVO?

Gabriella Mariano Munhoz Zeneratti[59]
Juliana Biazze Feitosa[60]

1. Introdução

A violência praticada por adolescentes tem sido amplamente debatida na atualidade, principalmente em função da tramitação no Congresso Nacional do projeto de lei que propõe a redução da maioridade penal. O projeto de lei já foi aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça do Congresso Nacional e conta com o apoio da grande maioria da população.

Guiando-nos pela história, constatamos que a popularidade do referido projeto de lei demonstra que a violência continua a ser pensada como um problema do indivíduo, que deve ser excluído e higienizado, e não como um fenômeno construído coletivamente e que está intimamente ligado ao não acesso aos direitos fundamentais. Ainda na contemporaneidade, a resposta para enfrentar a violência juvenil continua sendo a institucionalização, por mais que os estudos das mais variadas origens e metodologias indiquem que a institucionalização pouco colabora para a promoção humana, tais como os clássicos de Foucault (1997) e Goffman (1974).

Com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o avanço na consolidação das políticas públicas, o trabalho desenvolvido pelos profissionais que atuam na socioeducação ganhou maior destaque e adquiriu novos contornos, como demonstraremos ao longo deste texto. Atualmente uma parcela significativa de profissionais vinculada às áreas de humanas e saúde tem se inserido profissionalmente na área das políticas públicas evidenciando a necessidade de se discutir o exercício profissional.

Diante deste cenário, levantamos as seguintes questões: Que práticas profissionais têm sido adotadas na socioeducação? Almejamos promover a adaptação social ou colaborar para a superação das condições que produzem a violência? Qual a função do relatório técnico na execução da medida socioeducativa de internação e semiliberdade?

Face ao exposto, tem-se como objetivo neste capítulo discutir o exercício profissional do assistente social e do psicólogo frente ao trabalho socioeducativo e a forma de registrá-lo nos documentos escritos. Para cumprir com este propósito, realizamos pesquisa bibliográfica e documental. As informações coletadas foram analisadas e interpretadas sob a luz da historicidade e da análise do conteúdo.

A primeira seção apresenta reflexões sobre o cotidiano profissional da psicologia no atendimento histórico à infância e do serviço social na área sociojurídica[61]; em seguida, analisa aspectos para um exercício profissional crítico no processo de elaboração de relatórios técnicos exigidos na execução da medida socioeducativa de internação e semiliberdade. Já na segunda seção, apresenta os parâmetros para a construção do relatório psicológico e reflexões para a construção do relatório social.

---

59 Assistente Social do Ministério Público do Estado do Paraná. Atuou no período de 2007 a 2016 como assistente social dos Centros de Socioeducação de Paranavaí e Laranjeiras do Sul, vinculados ao Departamento de Atendimento Socioeducativo do Estado do Paraná. Mestre em Serviço Social e Política Social pela Universidade Estadual de Londrina (2015). Especialista em Gestão de Plano, Programas e Projetos Sociais pela Universidade Estadual do Paraná, campus Paranavaí (2009). Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual de Londrina (2006).

60 Psicóloga. Diretora Adjunta do Departamento de Atendimento Socioeducativo - DEASE/SEJU. Doutoranda e Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá. Especialista em Saúde Pública pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná e em Saúde Mental, psicopatologia e psicanálise pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

61 Devido à nossa formação e limitações para discutir o trabalho das demais categorias profissionais que atuam nas unidades socioeducativas, foi dado neste texto um maior destaque para a atuação dos profissionais do serviço social e da psicologia, contudo ressaltamos a importância de todos os profissionais em prol da construção de um trabalho coletivo na socioeducação.

Pensar o exercício profissional a partir de premissas ético-políticas, em solo de capitalismo periférico que se assenta na política neoliberal, pode soar para alguns como uma discussão anacrônica. É na esteira deste desafio que nos propomos a refletir sobre o processo de elaboração dos relatórios técnicos demandados no cotidiano institucional dos Centros de Socioeducação (CENSEs) e das Casas de Semiliberdade, construído sob a luz de um ordenamento jurídico socialmente estabelecido, no qual o profissional por meio desta documentação expõe "[...] publicamente a vida de pessoas e que com o seu parecer poderá estar selando o destino de muitas vidas, à medida que é subsidiário para uma tomada de decisões (MIOTO, 2001, p. 152).

2. Reflexões sobre o cotidiano profissional: subsídios para a construção de relatórios técnicos – Breve contexto histórico: da assistência à infância e a atuação da psicologia.

A iniciativa de proteger à infância abandonada e necessitada no Brasil foi primeiramente dos homens de elite, principalmente dos médicos higienistas, dentre eles citamos: Carlos Arthur Moncorvo de Figueiredo, Carlos Arthur Moncorvo Filho, Fernandes Figueira, Nascimento Gurgel, Olinto de Oliveira e Martagão Gesteira. "Durante o longo período colonial não se pode, a rigor, dizer que houve assistência infantil. Apenas os padres da Companhia de Jesus recebiam em seus colégios toda a espécie de crianças, índias ou não, iniciando-as no catecismo, na leitura e tabuada" (VASCONCELOS e SAMPAIO, 1937, p. 288).

O movimento higienista, em síntese, preconizava que a saúde física seria garantida pela prática da higiene e o isolamento das pessoas acometidas por doenças contagiosas (tifo, tuberculose, lepra, etc.), o que não há discordância visto que na época retratada não existiam os antibióticos e demais recursos da farmacologia. Isolar a pessoa portadora de uma doença contagiosa era uma necessidade em prol da Saúde Pública. Contudo, gradualmente vai se fortalecendo a ideia de que a doença estava diretamente ligada à pobreza e à falta de higiene e que a conservação da moral e dos bons costumes poderiam solucionar as doenças psíquicas e sociais, fundando desta forma o ideário da higiene mental (BOARINI, 2003).

Por acreditarem que a higiene mental seria capaz de solucionar os problemas de ordem social e psíquica, os higienistas, desde o início deste movimento no Brasil, final do século XIX e início do século XX, dedicaram-se ao estudo dos problemas da época, tais como: alcoolismo, delinquência, suicídio, mortalidade infantil, deficiência mental, loucura, etc. Ao analisar as produções contidas nos Archivos Brasileiros de Hygiene Mental, constatamos que muitos de seus estudos se voltavam para a criança. O ideário higienista apregoava que a educação moral poderia interferir na formação da criança e com isto, garantir um adulto mais adaptado e moralmente saudável. O cuidado com a infância, conforme explicita Vianna (1925), transcende qualquer sentimento de benevolência ou caridade; ele visa, essencialmente, ao aperfeiçoamento da raça humana. A tônica deste movimento era a de isolar os que portavam um "defeito" moral, hereditário e/ou psicopatológico para depois devolvê-los para o mesmo contexto de onde foram retirados.

Quanto a psicologia, antes de se instituir oficialmente as políticas públicas e a psicologia enquanto profissão[62], os psicólogos já atuavam junto à infância pertencente à classe trabalhadora[63]; que já no início do século XX era objeto de intervenção do Estado. Em 1930 o psicólogo compunha o quadro de profissionais do Juizado de Menores, tendo a atribuição de determinar as causas do desvio do "menor", a partir de testes e identificar os que deveriam ser assistidos (institucionalizados) pelo Estado. Nas testagens mensurava-se a inteligência, indicava-se a presença de distúrbios psíquicos, estabelecendo se a criança desviava ou não da norma instituída (SCISLESKI, GONÇALVES E CRUZ, 2015). De acordo com Amendola (2014), com a consolidação do capitalismo os cursos universitários no Brasil, incluindo os de Psicologia,

62 Lei n º 4119/62 é a que "Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo" (BRASIL, 1962).

63 Nomeada de menor. Na época retratada o termo "menor" representava a infância perigosa, que ameaçava a sociedade e portava um defeito moral-patológico (ROSSATO, 2008).

passaram a ensinar aos seus alunos um conjunto de técnicas e procedimentos descolados da necessidade da maior parte da população, que lutava pela melhoria das condições de vida.

Vale lembrar que o desenvolvimento industrial no Brasil adquiriu expressão no século XX, no período da Primeira Guerra Mundial. Até a segunda década do século XX a economia brasileira dependia basicamente da exportação de produtos primários, dentre eles: o pau-brasil, açúcar, ouro, diamante, borracha, algodão e cacau. O advento da I Guerra Mundial possibilitou o nascimento e fortalecimento das indústrias brasileiras, pois se eliminou a competição estrangeira e o efeito inflacionário das finanças, no período da guerra, ampliou o poder aquisitivo e os lucros obtidos pela navegação, comércio e manufaturas. (BAER, 1979). Entretanto, as cidades brasileiras não apresentavam condições sociais e habitacionais para comportar este crescimento industrial e as crises sociais começavam a eclodir.

A título de ilustração, segundo Santos (2002), na cidade de São Paulo, neste período, estima-se que a terça parte das habitações era considerada cortiço. Este por sua vez, abrigava uma grande quantidade de pessoas, sem ofertar condições mínimas de salubridade e saneamento; o que facilitou a propagação em larga escala de pestes e endemias. Contrastando com o "progresso", centenas de brasileiros (principalmente os escravos abolidos) perambulavam pelas ruas sem trabalho, viviam em condições de extrema miséria, adoeciam em virtude das precárias e desumanas condições de saúde e habitação e também praticavam delitos. Era evidente que a deterioração das condições sociais, as mudanças impostas pela forma de organização capitalista e os novos padrões de convívio que a urbanidade impunha potencializavam a prática de crimes cometidos por adultos e menores de idade.

Conforme Bulcão (2002), a história de como foi se produzindo a vida no Brasil, com o advento do capitalismo, foi esquecida pela psicologia.

> No rastro dessa racionalidade, a infância foi alvo das políticas públicas no país através da Roda dos Expostos, do Laboratório de Biologia Infantil, do Serviço de Assistência ao Menor (SAM), da Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM) e dos Códigos de Menores de 1927 e 1979. A ação da psicologia sustentou-se (e sustenta-se) em concepções naturalistas do conhecimento, calcadas na objetividade e neutralidade; esse discurso científico produziu (e ainda produz) subjetividades desqualificadas: o delinquente, o desviante, a família negligente" (SCISLESKI, GONÇALVES E CRUZ, 2015, p. 63).

Recuperar a história nos suscita outra questão: Nos dias atuais, como tem sido a atuação dos psicólogos frente as questões sociais?

Segundo Amendola (2014, p. 974), nas últimas cinco décadas, por mais que se tenha ampliado os campos de atuação do psicólogo, as demandas dirigidas a este profissional e suas práticas frente a estas demandas continuam sendo as mesmas do período da regulamentação da Psicologia no Brasil, que ditava "que os psicólogos empregassem ferramentas técnico-científicas no projeto de adaptação, controle e aumento da eficiência dos indivíduos e do sistema da sociedade". Diante desta conjuntura, a citada autora destaca a importância de se repensar o papel social da Psicologia, sem perder de vista que seu objeto de estudo é o homem e que a formação precisa garantir o desenvolvimento intelectual dos acadêmicos, preparando-os para uma reflexão crítica sobre os desafios e dilemas que se depararão no cotidiano profissional.

Outros pesquisadores, dentre eles citamos: Coimbra e Nascimento (2005); Scisleski; Galeano; Silva e Santos (2014) e Faustino e Huning (2015), têm apontado que a própria psicologia tem se referido à juventude pertencente à camada popular de forma discriminatória, empregando termos como: "juventude perigosa, juventude em perigo, juventude assistida e juventude delinquente". A estigmatização da juventude pobre de recursos financeiros, de acordo com Scisleski, Gonçalves e Cruz (2015), também se

faz presente nos laudos, relatos de entrevista e pareceres. As autoras reforçam que ao realizarem o referido apontamento não estão culpando individualmente os psicólogos que assim o fazem, mas sinalizam o quanto os currículos de Psicologia carecem de disciplinas que preparam para lidar com as questões sociais, sendo ainda predominante a perspectiva individual; como ocorre ainda na clínica e no campo da avaliação psicológica.

A necessidade de não se atribuir exclusivamente ao adolescente a responsabilidade pelo envolvimento com a criminalidade, também é assinalada por Capitão (2009, p.159), que ressalta a influência da estrutura familiar e social neste processo. Com esta afirmativa, esclarece que sua defesa não é pela manutenção da internação socioeducativa devido a um contexto familiar e social desfavorável, mas sim pela ação integrada de profissionais visando auxiliar o adolescente e sua família a alterar a realidade social. A intersetorialidade possibilitará o estabelecimento de "proposições coletivas e responsabilização compartilhada".

Face ao exposto, fica o desafio de superarmos práticas profissionais sustentadas no ideário burguês de centralidade no indivíduo e de minimização das determinações materiais, sociais e culturais.

2.1 Serviço Social na área sociojurídica: entre disciplinamento social e afirmação dos direitos humanos

Compreender o que se convencionou a chamar de Serviço Social na área sociojurídica nos conduz a uma história recente da profissão. O que não significa afirmar que a demanda de trabalho neste espaço de atuação seja nova. Segundo Pequeno (2004), é recorrente identificar a trajetória histórica do Serviço Social na área sociojurídica, no início do século XXI como um período de avanço e tentativa de construção de uma identidade nesta área de exercício profissional. No entanto, de acordo com Borgianni (2004), o Serviço Social está desde a década de 1930 no sistema penitenciário e desde a década de 1940 no Poder Judiciário.

> Ainda que o meio sociojurídico, em especial o judiciário, tenha sido um dos primeiros espaços de trabalho do assistente social, só muito recentemente é que particularidades do fazer profissional nesse campo passaram a vir a público como objeto de preocupação investigativa (FÁVERO, 2004a, p. 10).

Fávero (2004a) evidencia que esse fato se dá por um conjunto de razões: ampliação significativa de demanda, sobretudo após o ECA; a valorização da pesquisa, inclusive pelos profissionais que estão na intervenção, e, em consequência, um maior conhecimento crítico sobre um espaço visto antes, apenas, para reprodução de ações disciplinadoras e de controle social; enfrentamento da "questão social" pelo Estado através de suas instituições repressivas.

Fávero et tal (2005) evidencia que os assistentes sociais começaram a atuar no Judiciário Paulista, no então denominado Juízo Privativo de Menores, como comissários de vigilância. Em 1935, o Comissariado de Menores passou a integrar a Diretoria de Vigilância do Serviço Social de Menores. No entanto, foi no final dos anos 1940, após a I Semana de Estudos do Problema de Menores e a criação do Serviço de Colocação Familiar do Estado de São Paulo, que teve como primeiro diretor o assistente social José Pinheiro Cortez, que o Serviço Social passou a atuar formalmente junto ao Juízo de Menores[64].

Ainda de acordo com Fávero (2004a), o especialista em outras áreas de saber, além da jurídica, foi chamado a atuar nos inícios de 1920 junto ao Poder Judiciário, e o assistente social passou a trabalhar nessa área, como perito, nos anos de 1940. O primeiro assistente social que construiu essa ideia de

64 Para aprofundar a compreensão do Serviço Social no Judiciário Paulista ver: ALAPANIAN, S. **Serviço Social e Poder Judiciário**: reflexões sobre o Direito e o Poder Judiciário. São Paulo: Veras, 2008. 2 v.

"perito social" foi José Pinheiro Cortez, a partir da demanda pela atuação profissional nas Varas de Família (ALAPANIAN, 2008). Neste período, essa modalidade de exercício profissional objetivava oferecer subsídios, da especificidade do Serviço Social, que possibilitassem ao magistrado a aplicação da lei com maior segurança.

A partir de 1957 todo trabalho desenvolvido pelo Serviço Social no Judiciário Paulista é reorganizado, de acordo com Fávero et tal (2005, p. 49), passando a ser conhecido como Serviço Social de Gabinete. Na metade da década de 1950 e início dos anos seguintes, o Juizado já contava com expressivo número de assistentes sociais. O aumento se deu com a intervenção do Juizado no Recolhimento Provisório de Menores infratores, no qual "os estudos sociais pertinentes a essa área passaram a ser atribuições de profissionais do Serviço Social. Os assistentes sociais, ao auxiliarem o Juízo frente à medida de internação, buscavam evitar a permanência de jovens em cela e presídios comuns [...]".

Como podemos observar a história da inserção de profissionais do Serviço Social na área sociojurídica não é recente. Mas em que momento se convencionou identificar determinados espaços de trabalho como específicos desta área? De acordo com Borgianni (2013), o termo sociojurídico foi vinculado pela primeira vez na composição do número 67 da revista Serviço Social & Sociedade, lançada em 2001 no X Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS) realizado no Rio de Janeiro. Este evento contou pela primeira vez com uma seção temática, o tema "Serviço Social e Sistema Sociojurídico", com intuito de aglutinar profissionais que trabalhavam no sistema penitenciário e no judiciário para debater as particularidades que caracterizavam este espaço sócio-ocupacional.

Essa denominação – área sociojurídica – é evidenciada com o X CBAS (2001) e fortalecida, posteriormente, com uma série de outras iniciativas como: a partir do ano de 2002, constituição no âmbito de estrutura organizacional dos CRESS, pioneiro foi o Rio de Janeiro, de comissões temáticas para estudar e debater a área sociojurídica; realização de encontros nacionais do Serviço Social na área sociojurídica (primeiro em 2004 no estado do Paraná e o segundo em 2009 Cuiabá); debate público e produção de conhecimento de vários profissionais inseridos neste espaço de atuação como Fávero (2004; 2009; 2013; 2014); Borgianni (2004; 2013); Alapanian (2008); Forti (2010); essas e tantas outras são referências fundamentais para reflexões sobre as particularidades do exercício profissional nesta área de intervenção;

Diante deste contexto, inserem-se questões conceituais. O que de fato é o Serviço Social na área sociojurídica? Quais as atribuições do Serviço Social nestes espaços de exercício profissional? Quais as instituições que podem ser consideradas integrantes deste espaço de trabalho?

O primeiro aspecto para conceituar esta área de trabalho é "[...] a existência da lide, que significa 'pretensão resistida' [...] e de um processo judicial (seja ele civil, criminal, penal ou da área dos direitos da infância e da juventude e dos relativos aos direitos humanos e aos direitos sociais) [...]" só assim podemos afirmar que o exercício profissional vincula-se a área sociojurídica (BORGIANNI, 2013, p. 424). Neste sentido, Chuari (2001, p. 137) ressalta que: "o Serviço Social aplicado ao contexto jurídico configura-se como uma área de trabalho especializado, que atua com as manifestações da questão social, em sua interseção com o Direito e a justiça na sociedade".

> Venho definindo como área sociojurídica os espaços sócio-ocupacionais onde atuam assistentes sociais, psicólogos, trabalhadores de áreas afins e operadores do Direito, nos quais as atribuições privativas e as competências desses profissionais são mediadas pelo universo jurídico e pelo Direito e onde aplicam-se e executam-se as determinações judiciais ou têm-se a interface com elas (BORGIANNI, 2014, p. XVI).

Nesta perspectiva, ainda segundo a autora, compõem o rol de instituições nesta área: o Sistema de Justiça (Tribunais de Justiça), Ministério Público, as Procuradorias de Justiça, a Defensoria Pública, o Sistema Prisional, o Sistema de Segurança Pública, o Sistema de cumprimento de medidas socioeducativas, os Núcleos de Práticas Jurídicas das Universidades e as organizações abrangidas pelo Sistema de Garantia de Direitos (conforme resolução 113 do CONANDA).

No que se refere às atribuições e competências profissionais na área sociojurídica, de acordo com Chuari (2001, p: 138), destacam-se:

> -assessorar e prestar consultoria aos órgãos públicos judiciais, a serviços de assistência, a serviços de assistência jurídica e demais profissionais deste campo, em questões específicas de sua profissão;
> -realizar perícias e estudos sociais, bem como informações e pareceres da área de sua competência, em consonância com os princípios éticos de sua profissão;
> -planejar e executar programas destinados à prevenção e integração social de pessoas e/ou grupos envolvidos em questões judiciais;
> -planejar, executar e avaliar pesquisas que possam contribuir para a análise social, dando subsídios para ações e programas no âmbito jurídico;
> -participar de programas de prevenção e informação de direitos à população usuários dos serviços jurídicos;
> -treinamento, supervisão e formação de profissionais e estagiários nesta área;

Atuar na área sociojurídica é ter como realidade objetiva o universo jurídico que se configura, de acordo com Borgianni (2013), como o lócus de resolução dos conflitos pela impositividade do Estado. Torna-se imperativo refletir sobre o exercício profissional do assistente social e seus contornos, pois "[...] estará presente todo o tempo a polaridade antitética formada pela necessidade de dar acesso a direitos e a necessidade de responsabilização civil ou criminal daqueles que os violam" (BORGIANNI, 2014, p. XVII).

Os profissionais que estudam e debatem sobre as particularidades do exercício profissional do Serviço Social na área sociojurídica evidenciam a necessidade de discutir as atribuições e competências profissionais e sua necessária interlocução com a dimensão ética com vistas a refletir as contradições postas pela realidade social, institucional e profissional.

Neste sentido, é inconteste uma série de dilemas que revelam tensões entre os valores que estão na base do projeto profissional do Serviço Social e as contradições da realidade social e institucional nesta área do exercício profissional. Dentre eles, podemos destacar a dinâmica da realidade social presente na particularidade de situações que se apresentam sob a forma de "casos". E questionamos: é possível superar o cotidiano profissional para além do caso a caso? Há possibilidade de construir estratégias interventivas que fortalecem mais o polo de garantia de direitos humanos do que o controle de comportamentos desviantes, ditados pelos padrões neoliberais?

Antes de enfrentar estes questionamentos, é necessário explicitar que, de acordo com Pequeno (2008), na área sociojurídica ocupa centralidade na vida laborativa dos assistentes sociais a elaboração de relatórios, laudos e pareceres sociais. Por essa centralidade e por ser um instrumento que vai subsidiar uma decisão judicial, portanto, definir a vida de indivíduos sociais, é preciso desvelar o imediatismo posto na cotidianidade, que pode ser uma das bases fundantes deste relatório.

2.2 A compreensão crítica do exercício profissional no processo de elaboração dos relatórios técnicos[65]

A elaboração dos relatórios técnicos dentro dos Centros de Socioeducação (CENSEs) e Casas de Semiliberdade está medularmente vinculada ao cotidiano profissional; dito de outro modo, tudo se resolve institucionalmente a partir da elaboração deste documento que subsidia a avaliação da medida socioeducativa. Nossa afirmação é fruto de uma reflexão contínua sobre nosso exercício profissional desenvolvido nesta instituição. Neste sentido, compreender criticamente o exercício profissional no processo de elaboração dos relatórios técnicos, requer uma descrição que evidencia os momentos que este relatório é exigido pela dinâmica institucional.

O Sistema Nacional de Medidas Socioeducativas (SINASE)[66] no seu artigo 42 estabelece que "as medidas socioeducativas de liberdade assistida, de semiliberdade e de internação deverão ser reavaliadas no máximo a cada seis meses, [...]" e no artigo 43:

> A reavaliação da manutenção, da substituição ou da suspensão das medidas de meio aberto ou de privação da liberdade e do respectivo plano individual pode ser solicitada a qualquer tempo, a pedido da direção do programa de atendimento, do defensor, do Ministério Público, do adolescente, de seus pais ou responsável (BRASIL, 2012, p. 10).

Aqui, estabelecem-se dois eixos de problematização: o caráter de discricionariedade da medida socioeducativa de internação e semiliberdade e a contradição entre ambiente prisional e contexto avaliativo. O adolescente institucionalizado pela medida socioeducativa precisa passar, pelo ato de decisão política do juiz (o ECA não se pauta na diferença da infração e aplicação da medida socioeducativa) e depois de sentenciado, pela lógica institucional que executa a medida socioeducativa. Uma grande armadilha para o adolescente que se vê diante de uma linha tênue para uma dupla punição.

> Há uma violência enorme do Estado e da sociedade contra esses sujeitos, que, já punidos pela ausência de acesso aos seus "direitos", acabam sendo novamente responsabilizados penalmente, aos moldes do paradigma da situação irregular (OLIVEIRA E SILVA, 2011, p. 199).

A avaliação exigida pelo ECA e SINASE acontece dentro do CENSE e na Casa de Semiliberdade a partir de um relatório técnico multidisciplinar elaborado pela equipe técnica composta, principalmente, pelos profissionais de serviço social, psicologia, pedagogia e terapia ocupacional. Como podemos observar, os relatórios técnicos são frutos de um contexto de avaliação da instituição em relação ao adolescente. Avaliar, de acordo com Magalhães (2006) é, no sentido restrito ao universo formal, apreciar, ajuizar, mas também pode significar formar um juízo crítico diante da situação apresentada. Ainda para autora, não cabe considerar a avaliação como um instrumento, o registro de uma avaliação, sim, é que se configura como um instrumento, no caso do CENSE e da Casa de Semiliberdade, são os relatórios multidisciplinares.

A contradição entre contexto prisional e avaliação técnica já vem sendo, há muito tempo, discutida pelos profissionais do sistema penitenciário no momento de execução dos exames criminológicos[67]. Isso porque, de acordo com Rauter (apud PEREIRA et tal, 2004, p: 88-89):

---

65 Parte destas reflexões estão melhor analisadas no artigo ZENERATTI, G.M.M.; GUEDES, Olegna de Souza. Dilemas éticos e a elaboração de relatórios sociais. Rev. katálysis [online]. 2017, vol.20, n.3, pp.363-372. ISSN 1982-0259. http://dx.doi.org/10.1590/1982-02592017v20n3p363;

66 A lei federal 12.594 de 18 de janeiro de 2012, institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional.

67 De acordo com Pereira et tal (2004), o exame criminológico surge no final da Idade Média, com as chamadas técnicas de inquérito. No Brasil, ficou definido com essa nomenclatura – exame criminológico – com a lei de execuções penais (LEP) de 1984 como um instrumento norteador do princípio da individualização da pena privativa de liberdade. É um instrumento de avaliação para analisar os efeitos da pena sobre o homem preso.

> Toda a vida do condenado numa instituição prisional passa a subordinar-se a um exame e avaliação formulada por uma equipe integrada por "cientistas humanos". Pretende-se certamente revestir esses procedimentos de certo grau de cientificidade, emanando daí sua confiabilidade. [...] o sistema penitenciário pode, assim, travestir-se de uma roupagem científica, disfarçando até certo ponto, seu papel político-ideológico e modernizando seus métodos [...].

Pereira *et tal* (2004) ressalta que as críticas mais comuns aos exames criminológicos, e que servem de reflexão para pensar a finalidade dos relatórios técnicos avaliativos da medida socioeducativa, são: cientificidade questionável; risco de o instrumento ser fonte de arbitrariedades; instrumento de dominação escondido sob o manto da cientificidade; eticamente discutível, porque colhe informações particulares que passam a ser acessíveis a outras pessoas; utiliza-se de critérios como comportamento institucional e a história de vida do sujeito como justificativa do ato criminoso.

O outro eixo de problematização é o que se vincula às fragilidades do próprio ECA quando ele atribui ao juiz o livre arbítrio para a aplicação da medida socioeducativa, isso porque, o ECA não fixou medidas específicas para cada tipo de infração e, também, não definiu prazo para cumprimento da medida socioeducativa, apenas, definiu que o prazo máximo para internação é de três anos com reavaliações semestrais. O adolescente fica, portanto, à disposição do Estado sem saber por quanto tempo. Na realidade, esse adolescente dependerá de um relatório técnico multidisciplinar para "decretar" o encerramento de sua sanção social e penal.

De acordo com Oliveira e Silva (2011), esse movimento de progressão, de regressão ou de acumulação de medidas socioeducativas tende a ser arbitrário, já que não existem critérios objetivos para tal movimento. E diante deste processo, abre-se possibilidade para reprodução do poder discricionário do direito menorista pelos atores que compõem o Sistema de Garantia de Direitos, inclusive o técnico das unidades socioeducativas.

Nesse sentido, é preciso deixar claro, que as instituições que compõem o rol da área sociojurídica gozam de "[...] uma espécie de autorização [...] para interferir na vida privada" (PEQUENO, 2008, p. 2). Aqui estão uns dos pontos mais emblemáticos do exercício profissional neste espaço sócio-ocupacional: o poder que a instituição outorga aos profissionais em nome da resolução do conflito de interesses existentes na ação judicial.

> Os profissionais se deparam, muitas vezes, com o poder de decidir sobre a vida do usuário dos serviços, à medida em que significativa demanda da intervenção profissional se expressa na realização de pareceres sociais e exames criminológicos cujos conteúdos servem de subsídios para que autoridades deliberem sobre a vida alheia (PEQUENO, 2004, p. 12).

O relatório técnico que o profissional apresenta cristalizada uma verdade, de acordo com Fávero (2004b). Essa documentação, com poder de verdade, vai intermediar a fala do indivíduo social, a avaliação profissional e o leitor. Este, via de regra, são agentes que emitirão uma decisão a respeito dos indivíduos sociais envolvidos. Neste sentido, não há como pensar essa responsabilidade, sem realizar a mediação com a ética profissional.

Para Marconsin (2013, p. 68), o relatório técnico é uma forma de documentação que compõe a dimensão técnico-operativa do profissional e que oferece subsídios para análise e intervenção na realidade. Ela considera que "[...] documentar é registrar, sendo, portanto, um instrumento-técnico, uma mediação valiosa no processo de materialização da relação entre teoria e a prática no trabalho profissional".

De acordo com Guerra (2013), o solo ontológico no qual se gesta o exercício profissional é o cotidiano. Diante deste contexto, como constituir um exercício profissional, quando na elaboração dos relatórios técnicos, que não confine os profissionais a darem respostas apenas no âmbito da dimensão técnico-operativa?

Um primeiro aspecto a ser considerado, a partir de uma leitura teórico crítica da realidade social, é que não cabe uma hierarquização entre a teoria e prática. A discussão sobre a dimensão técnico-operativa da profissão deve ser associada à dimensão ético-política e teórico-metodológica, para que o saber fazer não se torne preponderante ao porque fazer, conforme pontua Guedes (2012). Diante desta interpretação, não há espaço para hierarquizações, desqualificações e/ou exclusão, destas dimensões na realização do exercício profissional.

No entanto, o pragmatismo[68], como uma representação ideal da imediaticidade do mundo burguês, encontra solo fértil nas profissões interventivas como um todo, segundo Guerra (2013). No Serviço Social, ainda de acordo com a autora, o pragmatismo é responsável pelo profundo empirismo e pela supervalorização da prática. Ela é identificada como pura experiência dos hábitos e costumes que serão verdadeiros se servirem como solução imediata de problemas. Dito de outro modo, o objetivo da racionalidade instrumental é conhecer os processos através dos resultados que produz e a relevância do conhecimento constitui à medida que serve de instrumento para resolução de problemas.

Ainda para autora, se por um lado, a atitude da vida cotidiana é absolutamente pragmática, por outro, este cotidiano é a mediação necessária para reprodução da genericidade do indivíduo social, no entanto, "somente a crítica ontológica é capaz de expor a lógica do pragmatismo e sua influência no mundo contemporâneo".

Neste sentido, é possível superar o cotidiano profissional para além do caso a caso, na área sociojurídica; ou seja, é possível conectar questões que aparecem na singularidade de um adolescente para a universalidade das relações sociais numa dada sociabilidade. E assim, este poder outorgado aos profissionais que atuam na sociojurídica, conforme exposto por Fávero (2004a), ser utilizado para o fortalecimento do pólo de acesso a direitos humanos. Isso porque, ainda segundo a autora, são análises que sistematizadas ofertam subsídios para avaliação e proposição de políticas e programas.

Discutir todos estes elementos, para além de exigências restritas ao padrão técnico-instrumental, de acordo com Forti e Guerra (2013), supõe uma teoria macroscópica que possibilite a imprescindível compreensão da economia, da realidade, ou seja, a apreensão dos elementos estruturais e conjunturais que constituem a totalidade social.

Com base nesta mesma leitura teórico crítica, é possível identificar que esse profissional se insere num universo de trabalho assalariado que retira dos indivíduos sociais a capacidade de se objetivar numa atividade livre e consciente. Diante deste contexto, há, por um lado, muitas vezes, um profissional que elabora relatórios breves sem aprofundamento de conteúdo substancial e crítico; por outro, este mesmo profissional está imerso numa totalidade social que retira dos indivíduos sociais a possibilidade de escolhas livres.

Neste contexto, em que momento a ética pode orientar a dimensão teórico-prático para enfrentamento desta realidade? O valor não é apenas produto da subjetividade humana, ele é também decorrente da práxis. O valor e o dever-ser são categorias da ética. Por isso, estudar a moral, de acordo

68 Segundo Guerra (2013, p. 44) "[...] o pragmatismo, como o modo de ser da imediaticidade do mundo burguês e de sua representação ideal, tomada a partir da experiência, opera com tamanha sutileza que temos dificuldade de perceber que ele é apenas o modo de 'apreensão da aparência' do real e não o modo de ser do próprio real". Para aprofundar o tema ver: GUERRA, Y. A. D. Expressões do pragmatismo no Serviço Social: reflexões preliminares. Revista Kátalis, Florianópolis, v. 16, n. esp., p. 39-49, 2013.

com Forti (2010), significa entendê-la em relação à produção dos modos e meios de vida social diante da organização econômica-social. Ou seja, a consciência dos valores sociais que objetivamos em nossa vida social e profissional pode contribuir para construção de processos interventivos capazes de colocar em movimento a contradição entre gênero humano e particularidade. Dito de outro modo, sair desse caso a caso e afirmar o trabalho para além da concepção burocrática e rotineira dos relatórios técnicos que tendem a se expressar no cotidiano.

Um exercício profissional marcado por dilemas éticos requer "ações abalizadas intelectualmente responsáveis e fecundas" capazes de atuarem na realidade com apropriação crítica de suas demandas, para que só assim, se constituem em possibilidades concretas de construção de ações sociopolíticas (FORTI; GUERRA, 2013, p. 3).

A dimensão ética é uma possibilidade de mediar essas ações. Dito de outro modo, o risco de não orientar o exercício profissional com uma sólida formação teórico-metodológica pode provocar uma "[...] incômoda impressão de que apenas colhermos dados, às vezes muitos e muitos dados, que poderiam ter sido coletados por qualquer profissional, não necessariamente graduado em determinada área do conhecimento" (MAGALHÃES, 2006, p. 10).

Não estamos afirmando, conforme pontua Fávero (2014), que o relatório técnico por si só deve dar conta das situações efetivas de garantia de direitos humanos na sua perspectiva crítica. Estas particularidades pontuadas não demonstram toda a realidade e complexidade, nem é nossa intenção. Até porque, o desafio é a efetivação do trabalho coletivo, sair do "caso" e inseri-lo no contexto mais amplo. E isso, segundo Fávero (2009), não está nas mãos, apenas, dos profissionais que ficam na ponta do atendimento, mas sim, de um coletivo que caminhe junto na articulação política com a categoria, com demais trabalhadores e movimentos sociais. Ou seja, como prefere Netto (2012), é a perspectiva revolucionária que se constitui como ponto de "Arquimedes" na interpretação marxista da realidade. Neste sentido, estudar o cotidiano pode abrir "[...] uma alternativa preciosa: a de uma apropriação séria e responsável do arsenal crítico da teoria social de Marx [...]" (NETTO, 2012, p. 65).

3. Contribuições para elaboração do relatório técnico

O relatório técnico deve ser a expressão de uma construção coletiva de toda comunidade socioeducativa. Nosso objetivo é evidenciar os aspectos importantes que subsidiam sua elaboração no âmbito da Psicologia e do Serviço Social. Todavia, como forma de facilitar a leitura e as reflexões optamos em desenvolver dois subtítulos ao longo desta seção: os parâmetros para a construção do Relatório Psicológico e reflexões para a construção do Relatório Social.

Não queremos deixar entendido ao leitor que somos desfavoráveis ao trabalho interdisciplinar. Ao contrário, torna-se imprescindível à atuação interdisciplinar no trabalho com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Até porque, segundo Fávero (2004b), uma possibilidade concreta de intervenção profissional abalizada por orientações ético-políticas supõe o trabalho interdisciplinar numa dimensão de trabalho coletivo. No entanto, questionamos. É possível que haja essa atuação sem dissolver as especificidades profissionais no denominado técnico do CENSE ou da Casa de Semiliberdade?

Para Magalhães (2006), embora os profissionais de diversas áreas de saber (assistentes sociais, psicólogos, pedagogos e outros) observem o mesmo fato, devem encaminhar suas análises pontuando mais expressivamente a ótica de suas respectivas áreas de competência. Por isso, a construção a priori fragmentada das reflexões da psicologia e do serviço social, todavia, apenas para tornar mais didático para compreensão do leitor e não na defesa de uma atuação profissional dissociada, conforme já explicitamos acima.

3.1 Parâmetros para a construção do Relatório Psicológico

O relatório técnico é a materialização de toda ação socioeducativa realizada junto ao adolescente, sua família e a comunidade, por isto é de fundamental importância que o mesmo represente o trabalho realizado por toda a equipe multiprofissional e as respostas do adolescente, sua família e comunidade perante as intervenções técnicas. Ele direciona e a aponta os caminhos a serem percorridos no processo socioeducativo[69].

Tendo a clareza de que a prática profissional do psicólogo deva transcender a realização de avaliações e elaboração de pareceres psicológicos para subsidiar decisões judiciais, o Conselho Federal de Psicologia - CFP, a partir do ano de 2006, passou a publicar referências técnicas para atuação de psicólogos na execução de medidas socioeducativas. Nestas constam que ao psicólogo compete elaborar, individualmente ou em conjunto com os demais profissionais, o Pia; promover atividades coletivas de lazer, recreação e culturais nos espaços institucionais ou na comunidade; encaminhar adolescentes em situação de sofrimento mental para os serviços de saúde mental; realizar ações conjuntas com programas de meio aberto, fechado ou programas de acompanhamento ao egresso, objetivando facilitar a transição de um serviço para o outro; contribuir para a capacitação permanente dos trabalhadores que prestam o atendimento a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, principalmente para os que assim o fazem diretamente, como os educadores sociais e professores e assumir o compromisso de atuar profissionalmente seguindo as diretrizes previstas no Eca, Sinase, normativas internacionais e Código de Ética do Psicólogo (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2010).

Nesse sentido, os profissionais envolvidos no atendimento dos adolescentes e das famílias devem estar embasados na experiência profissional diária e competências teóricas, éticas e técnicas para conduzir o processo avaliativo, destacando os aspectos relevantes a serem registrados, em especial aqueles que contribuem para o acesso, a garantia e a efetivação de direitos resguardados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

Em razão de sua competência técnica e do convívio com o adolescente e famílias, os profissionais das unidades socioeducativas são os mais habilitados para fazer a avaliação sobre os encaminhamentos mais apropriados para cada caso. Face ao exposto, caso a equipe tenha um caso que avalie que o adolescente pode se beneficiar de uma medida socioeducativa em meio aberto, não deve, em seu relatório, economizar palavras e argumentos neste sentido. Ressaltamos que uma avaliação inconclusiva, pode levar, indevidamente, o Juiz a tomar por base apenas a gravidade abstrata do ato infracional, contrariando desta forma os princípios e diretrizes para a execução das medidas socioeducativas.

Isso porque, necessitamos deixar bem claro que, ao analisarmos o envolvimento com a prática da infração do adolescente e as estratégias para superação desta condição não podemos perder de vista as determinações históricas, sociais, econômicas, políticas e individuais.

No que se refere à produção de documentos escritos, os profissionais devem se basear exclusivamente nos instrumentais técnicos regulamentados por suas profissões, que se configuram como métodos e técnicas para a coleta de dados, estudos e interpretações de informações a respeito dos sujeitos atendidos. O relatório técnico equipara-se a uma dissertação detalhada, fundamentada e didática. Deve ser redigido de forma clara, precisa e harmônica, tornando-se acessível e compreensível ao destinatário. Os termos técnicos (quando empregados) devem estar acompanhados das explicações e/ou conceituações retiradas dos fundamentos teórico-filosóficos que os sustentam.

69 Vide os Anexos da Portaria 04/2018 - DEASE/SEJU.

Só há um relatório consistente condicionado a um trabalho efetivo realizado, não apenas centrado no atendimento individual do adolescente e de sua família. As ações se voltam para alterar o contexto que colaborou para o envolvimento com o ato infracional. Eis uma tarefa, de toda comunidade socioeducativa no processo avaliativo e para o desenvolvimento do PIA.

3.2 Reflexões para a construção do Relatório Social

É na esteira do desafio de construir uma ação prática consciente dentro uma instituição que se apresenta como mais vulnerável na incorporação ou atualização de práticas conservadoras, que se erigiu nossa necessidade de desnudar o imediatismo do cotidiano profissional. Acredita-se que, estabelecer uma discussão ética, dentro deste espaço sócio-ocupacional, pode contribuir para provocar processo de consciência moral dos profissionais.

Uma das maiores expressões da ética profissional é a que aparece sob a forma do dilema entre a complexa relação entre os objetivos profissionais e os objetivos institucionais. Isso porque, quando se diluem os objetivos profissionais nos objetivos institucionais, corre-se o risco de não encontrar causalidades que movimentam a totalidade social. Como por exemplo, são inegáveis os avanços que a política pública socioeducativa acumulada desde 2004. Todavia, em um processo dialético de rupturas e continuidades, a política paranaense não é isenta desta totalidade social. Dito de outro modo, embora o discurso da socioeducação possa se constituir como uma estratégia concreta para garantir uma execução mais humanizada da medida socioeducativa, ele também responde aos anseios do Estado Penal. Não refletir sobre essa contradição é reiterar uma imagem do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que disfarça a natureza e a finalidade punitiva das medidas socioeducativas a partir de um pseudoconteúdo socioeducativo, conforme analisado por Oliveira e Silva (2011). E o problema disso é que:

> Historicamente, o conteúdo da assistência e da proteção e, agora, da socioeducação tem funcionado como um instrumento facilitador do controle não só social como penal de adolescente inimputável. O socioeducativo disfarça os conteúdos repressivos, coercitivos e punitivos das medidas para atingir a finalidade de defesa social (OLIVEIRA E SILVA, 2011, p. 173).

Esse debate deve orientar ações no cotidiano profissional para possibilitar a diluição das receitas institucionais e afirmação de contrapropostas ao Estado Punitivo. Segundo Magalhães (2006), o assistente social acaba por transmitir aspectos de sua identidade profissional nos relatórios e toda documentação que realiza. Diante desta realidade, apoiados em Fávero (2004b), o relatório social é uma extensão do poder de julgar do juiz? É o juiz que decide? E se assim o for, quem dá subsídios para ele decidir? Cabe ao assistente social assumir o papel do juiz na conclusão dos relatórios multidisciplinares ou propor alternativas para o atendimento do adolescente e sua família?

> [...] o poder do nosso saber [direciona] a vida de uma pessoa, de um sujeito, para uma direção que julgamos ser a mais adequada, sem que tenhamos uma dimensão da totalidade daquele sujeito, sem que o direito que ele tem de ser daquela forma seja respeitado. A questão do poder do nosso saber profissional e do poder dentro de uma instituição que nos dá a possibilidade de aplicar o poder de direito na direção da vida das pessoas, tem que ser por nós pensada, trabalhada, refletida e questionada (FÁVERO, 2004b, p. 91).

É incontestável, que há uma ação interventiva mesmo após a conclusão do relatório social, pois "[...] essas relações continuam a ser processadas por meio dos autos, uma vez que estes são um meio de comunicação e é também por meio deles que o juiz pode julgar" (MAGALHÃES, 2006, p. 34). A atuação profissional do assistente social não pode restringir-se a um mero preenchimento mecânico dos dados que, depois de escritos sob a forma de relatório, se tornaram fatos inquestionáveis e interpretáveis a partir do que está escrito no papel.

> Nesse contexto, seus laudos e relatórios tornam-se vulneráveis a diversos interesses e objetivos, bem como ao tempo destinado à sua elaboração. Por vezes, são feitos apressadamente, para atender a determinado caso ou agilizar alguma providência. Todavia, passado o tempo, é esse mesmo laudo que vai representar o trabalho realizado, embora, contraditoriamente, não consiga mostrar a amplitude de toda atuação (MAGALHÃES, 2006, p. 35).

Outro aspecto a ser considerado no processo de elaboração dos relatórios sociais é a centralidade na responsabilidade da família; é preciso desconstruir no nosso cotidiano profissional a reprodução do senso comum que imputa à família todos os tributos de suas dificuldades materiais e afetivas (PEREIRA, 2013).

Essa interpretação reitera uma leitura que são, apenas, as famílias responsáveis por problemas emocionais, desvios de comportamento (infracional) ou fracasso escolar do adolescente; sem situar esses "problemas" como parte de uma totalidade concreta e, portanto, como mediações de um movimento do real que aparecem na falsa forma de problemas individuais ou casos. Dito de outro modo, a dimensão ético-política tende a ser obscurecida no cotidiano profissional. E, ao contrário, em seu lugar retomam-se julgamentos morais idealizados sob os que estão no caminho do bem, muitas vezes identificados como os veiculados por essa sociabilidade e, os do caminho do mal, identificado como transgressões à moral dominante.

Uma possibilidade concreta dessa desconstrução se dá através dos relatórios sociais, que não expressam a amplitude do trabalho realizado pelo profissional, no entanto, quando escritos, cristalizam-se como verdades. E, essa verdade, pode ser utilizada para reproduzir práticas investigatórias e policialescas por outros profissionais que compõem o Sistema de Justiça e contrárias aos princípios fundamentais, direitos e deveres postos no atual código de ética profissional dos assistentes sociais.

E por fim, o peso da conduta institucional do adolescente na avaliação da medida socioeducativa. Trata-se de um eixo complexo que não se esgota, como as reflexões ora apresentadas, neste texto. Há, durante a inserção do adolescente na instituição, uma série de comportamentos prescritos por esta instituição e que orientam a execução da medida socioeducativa. O assistente social, como um técnico neste espaço sócio-ocupacional, analisa a adesão dos adolescentes a comportamentos considerados positivos do ponto de vista do que se chama ressocialização. Há, aqui, uma série de dilemas éticos, dentre eles destacamos: o profissional se isentar que também participa do disciplinamento do adolescente na instituição; a disciplina ser único critério para a avaliação da medida socioeducativa; reiterar no exercício profissional ações policialescas e extração de verdades.

Quanto ao primeiro aspecto, o problema não é, de acordo com Dahmer (2004), colocar o preso dentro da ordem disciplinar da instituição, mas sim, o assistente social se isentar da responsabilidade de que ele também institui a ordem da institucional, ou seja, "não podemos nos esquecer, não podemos lavar as mãos. Somos custodiadores também". Ainda de acordo com a autora, "[...] a disciplina é, basicamente, um instrumento da moral". Neste sentido,

> Nosso trabalho também é de disciplinamento. Mas existem disciplinas e disciplinas. Em todo lugar da vida há disciplina. Num jogo, numa pelada de futebol há disciplina. Agora, qual a concepção de disciplina que deve pautar nossas ações, essa é a questão! Será a mesma moral de disciplina que a instituição tem? (DAHMER, 2004, p. 130).

Essa reflexão é necessária para o cotidiano institucional do CENSE e da Casa de Semiliberdade. Isso porque, a partir do nosso exercício profissional foi possível observar uma tendência institucional em consolidar uma pretensa oposição de interesses profissionais entre os que compõem a equipe técnica

(assistente social, pedagogos, psicólogos) e os profissionais que executam a função de agente de segurança socioeducativo. Por um lado, os técnicos são os defensores, apenas, dos direitos humanos dos adolescentes e o grupo dos agentes de segurança socioeducativo executam as ações policialescas. Nossa interpretação não está em um e nem no outro. Abalizar um exercício profissional sob uma dimensão ética é compreender que todos executam a função coercitiva, sancionatória e punitiva, e que por isso, todos independentes de qual "grupo profissional" também apresentam condições na execução coletiva de uma medida socioeducativa mais humanizada.

Reafirmar essa cisão entre técnico e agente de segurança socioeducativo é cimentar processos de alienação no cotidiano do exercício profissional. Iasi (2011) aponta que a superação inicial da alienação se dá no grupo, ou seja, é na identidade com o outro que abre possibilidade para introjeção de novos valores, ainda que o grupo partilhe da consciência alienada. A objetividade deste momento histórico exige reflexão teórica e prática com vistas a constituir um exercício profissional capaz de resistir em assumir a forma acabada, como por exemplo, o cotidiano institucional do CENSE e da Casa de Semiliberdade.

Quanto ao dilema ético de reiterar no exercício profissional ações policialescas, para Goffman (1961, p. 84), instituições com características de fechamento, na tentativa de se consolidar como uma "estufa para mudar pessoas", provocam insatisfação nos especialistas que participam desta intervenção, hipoteticamente humanitária, pois não exercem sua profissão como idealizam, mas sim, são usados para dar a chancela de especialistas ao sistema de privilégios[70]. Nesse contexto contraditório e complexo que amarram outras teias de causalidades, esse profissional geralmente é chamado pela instituição para "[...] impor a obediência aos internados e, ao mesmo tempo, dar a impressão de que os padrões humanitários estão sendo mantidos e os objetivos racionais da instituição estão sendo realizados". Esse dilema provoca sofrimento ético nos profissionais inseridos em instituições como o CENSE e Casa de Semiliberdade.

O relatório social precisa apontar a matéria do Serviço Social, ou seja, que o assistente social tem sua natureza reconhecida e sancionada na divisão social do trabalho como uma profissão interventiva e institucionalizada para responder às diversas expressões da "questão social" pela via das políticas sociais do Estado burguês. Sendo, que, a violência, como expressão das refrações da "questão social" evidenciada no cotidiano do CENSE e da Casa de Semiliberdade, é enfrentada de forma parcializada e fragmentada, constituindo, assim, como uns dos aspectos da realidade objetiva do exercício profissional na sua intervenção direta com os indivíduos sociais que sofrem os efeitos desta contradição entre capital/trabalho.

É na interpretação crítica do exercício profissional que se abre possibilidades de ações profissionais que no cotidiano fortalecem mais o pólo de defesa dos direitos humanos (entendido, aqui, como a defesa de não ficar preso por problemas sociais) do que aquelas que reafirmam o ciclo perverso das instituições punitivas do Estado capitalista burguês.

Com base em Pereira et tal (2004), afirmamos que, o relatório social avaliativo é, sobretudo, um desafio ético. Sua construção apresenta-se como um impasse tanto para os adolescentes como para os profissionais. O adolescente identifica dentro da esfera institucional que o relatório é sua possibilidade concreta de "liberdade", e diante disso, se atém às questões de ordem prática e imediata, como por exemplo, bom comportamento institucional. Quanto aos profissionais, é imprescindível a constante preocupação sobre a forma de interpretar os dados empíricos e sua necessária conexão com nexos estruturais e conjunturais da totalidade social.

70 Para aprofundamento do tema ver: GOFFMAN, E. Manicômios, prisões e conventos. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 1961. 316 p. Tradução de: ASYLUMS - Essays on the social situation of mental patients and other inmates.

Neste contexto, é possível atuar para além do controle sociopenal na execução das medidas socioeducativas? O disciplinamento é inerente à instituição que executa medida socioeducativa de internação e semiliberdade cuja natureza é de conteúdo coercitivo, sancionatório e punitivo, para restabelecer a coesão social. Todavia, o exercício profissional não se limita essas ações. É preciso uma decisão ética sobre o que vai ser escrito ou não no relatório social.

> [...] os laudos e relatórios não só configuram um importante meio de comunicação, como também transmitem uma competência profissional que extrapola para o âmbito pessoal – é a pessoa de um profissional interagindo com outros, sob a luz de sua área de competência (MAGALHÃES, 2006, p. 87).

O grande desafio ético do assistente social, inserido na área sociojurídica, está em não interpretar que suas atribuições se resumem, apenas, com práticas policiais, de fiscalização de comportamentos e de extração de verdades jurídicas. O primeiro passo, para enfrentar o crescente investimento na penalização e judicialização das expressões da "questão social", de acordo com Fávero (2013), é desfazer receitas institucionais.

Se por um lado, neste cotidiano profissional se assiste ao um aumento das responsabilidades profissionais, decorrente de novos marcos regulatórios e da crescente atuação do Estado punitivo na esfera de criminalização da pobreza, provocando sofrimento ético-político nos profissionais inseridos nestas instituições; por outro lado, esse mesmo cotidiano abre possibilidade para exercício profissional cuja sustentação ética é a luta pela garantia de direitos sociais positivados, reiterando uma relação de contínuo e descontínuo sobre os limites e possibilidades da ação, em uma perspectiva interdisciplinar, abalizado por uma visão crítica da realidade.

4. Considerações finais

No cotidiano de trabalho profissional, ruídos produzidos pela sociabilidade burguesa exigem a capacidade para sacudir as aparências e desvelar contradições inerentes ao modo de produzir/consumir que a mantém, bem como os valores por ela reproduzidos. Os relatórios técnicos produzidos no cotidiano de uma instituição que executa a medida socioeducativa de internação ou semiliberdade traduzem valores, senso moral, juízo de valores e sinalizam a reprodução ou crítica do senso comum, no que se refere ao campo axiológico. São de suma importância na vida laborativa destes profissionais inseridos neste universo institucional e ao mesmo tempo, definem a vida de indivíduos sociais que, como muitos, sofrem o processo de desumanização decorrente da sociedade fundada na propriedade privada.

Nesse sentido, as decisões profissionais, para as quais somos convocados a nos manifestar cotidianamente no CENSE ou na Casa de Semiliberdade, exigem uma reflexão crítica sobre a ética profissional. A partir dela, torna-se possível adotar uma atitude crítica frente aos esquemas recebidos ou nem percebê-los como esquemas no cotidiano profissional. Não há como pensar em um exercício profissional, nestes espaços sócio-ocupacionais, que não precedido de um diálogo sistemático entre ética, cotidiano e exercício profissional competente e qualificado.

Isso porque, o relatório técnico materializa o trabalho realizado de toda uma equipe e dá elementos para atuação dos profissionais que continuarão acompanhando o adolescente e sua família, evitando, assim, a descontinuidade e sobreposição de ações. Por isso, entender os fundamentos teóricos metodológicos que subsidiam o delineamento das atribuições profissionais nos espaços socioeducativos bem como dos instrumentos utilizados para cumpri-las é fundamental para construção cotidiana de uma perspectiva ética e política crítica à sociabilidade burguesa.

Referências bibliográficas

AMENDOLA, M. F. **Formação em Psicologia, Demandas Sociais Contemporâneas e Ética: uma Perspectiva.** Psicologia Ciência e Profissão [online]. vol.34, n.4, pp.971-983,2014.

ALAPANIAN, S. **Serviço Social e Poder Judiciário**: reflexões sobre o Direito e o Poder Judiciário. São Paulo: Veras, 2008. 2 v.

BAER, W. **A industrialização e o desenvolvimento econômico no Brasil.** (4a ed.). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1979.

BOARINI, M. L. **Higienismo, eugenia e a naturalização do social.** In Boarini, M. L. Higiene e raça como projetos: higienismo e eugenismo no Brasil. Maringá: Eduem, 2003.

BORGIANNI, E. Ética e direitos humanos na sociedade e no Serviço Social. In: Pequeno, A. C. A; RUIZ, J. L. S. (org.). **Em foco: o Serviço Social e o Sistema Sociojurídico.** 2. ed. Rio de Janeiro: CRESS/RJ, 2004. p. 17-72.

_____. Para entender o Serviço Social na área sociojurídica. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 115, p. 407-442, jul./set. 2013.

_____. In: FÁVERO, E. T; GOIS, D. A. de. (org.). **Serviço Social e temas sociojurídicos: debates e experiências.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014.

BULCÃO, I. A produção de infâncias desiguais: uma viagem na gênese dos conceitos 'criança' e 'menor'. In: NASCIMENTO, M. L. (Org.). **Pivetes**: a produção de infâncias desiguais. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Oficina do Autor, p. 61-73, 2002.

CAPITÃO, L. A democratização do atendimento a adolescentes privados de liberdade: interface com a justiça restaurativa. In: ROVINSKI, S. L. R; CRUZ, R.M (Orgs.) **Psicologia jurídica**: perspectivas teóricas e processos de intervenção. São Paulo: Vetor, 2009, p. 159-170.

BRASIL. Lei nº 12594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo** (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências.

COIMBRA, C.; NASCIMENTO, M. L. Ser jovem, ser pobre é ser perigoso? Imagens sobre a juventude. **Jovenes, Revista de Estudios sobre Juventud**, México, n.9, v.22, 2005, p. 338-355.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA [CFP]. **Relatório do Seminário Nacional**: a atuação dos psicólogos junto aos adolescentes privados de liberdade: Brasília: CFP, 2010.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Resolução 113, de 19 de abril de 2006. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do **Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente**.

CHUARI, S. H. Assistência jurídica e serviço social: reflexões interdisciplinares. **Serviço Social e Sociedade**,

São Paulo, n. 67, p. 145-158, set. 2001.

DAHMER, T. As implicações ético-políticas do processo de construção do estudo social. In: Pequeno, A. C. A; RUIZ, J. L. S. (org.). **Em foco: o Serviço Social e o Sistema Sociojurídico.** 2. ed. Rio de Janeiro: CRESS/ RJ, 2004. p. 73-133.

FAUSTINO, G.; HÜNING, S. M. O plano "Juventude Viva" em Alagoas e a naturalização da relação entre juventude e violência. In SCISLESKI, A.; GUARESCHI, N. (Org.). **Juventude, marginalidade e direitos humanos**: da psicologia às políticas públicas. Porto Alegre: Edipucrs, p.95-108, 2015.

FÁVERO, E. T. O estudo social: fundamentos e particularidades de sua construção na área judiciária. In: Conselho Federal de Serviço Social (org.). **O estudo social em perícias, laudos e pareceres técnicos: contribuição ao debate no Judiciário, Penitenciário e na Previdência Social.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004ª

_____. As implicações ético-políticas do processo de construção do estudo social. In: Pequeno, A. C. A; RUIZ, J. L. S. (org.). **Em foco: o Serviço Social e o Sistema Sociojurídico.** 2. ed. Rio de Janeiro: CRESS/RJ, 2004 b. p. 73-133.

FAVERO, E.T; MELÃO, M.J.R; JORGE,M.R.T. (Org.). **O Serviço Social e a Psicologia no Judiciário**: construindo saberes, conquistando direitos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FÁVERO, E.T. Serviço social, direitos e prática profissional. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 99, p. 434-443, jul./set. 2009.

_____. Serviço Social e o campo sociojurídico – reflexões sobre o rebatimento da questão social no trabalho cotidiano. In: FORTI, V; GUERRA, Y. (org.). **Serviço Social: temas, textos e contextos**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lumens Juris, 2013. p.135-146.

_____. Barbárie social e exercício profissional: apontamentos com base na realidade de mães e pais destituídos do poder familiar. In: FÁVERO, E. T; GOIS, D. A. de. (org.). **Serviço Social e temas sociojurídicos: debates e experiências**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014. p. 1-18

FORTI, V. **Ética, Crime e Loucura**: reflexões sobre a dimensão ética no trabalho profissional. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

FORTI, V; COELHO, M. Contribuição à crítica do projeto ético-político do serviço social: considerações sobre fundamentos e cotidiano institucional. In: FORTI; GUERRA (org.). **Projeto ético-político do Serviço Social**: contribuições à sua crítica. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014, p. 15-36.

FOUCAULT, M. **A História da Loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

GUEDES, O. S.A demanda do mercado de trabalho e o debate da formação profissional do assistente social: uma análise a partir do protagonismo da associação brasileira de ensino e pesquisa em Serviço Social. In: MIRALES, R. (org.). **V Caderno de Serviço Social. Cascavel**: Edunioeste, 2012. p. 27-36.

GUERRA, Y. A. D. Expressões do pragmatismo no Serviço Social: reflexões preliminares. **Revista Kátalis**, Florianópolis, v. 16, n. esp., p. 39-49, 2013.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

IASI, M. L. Reflexão sobre o processo de consciência. In:_____. **Ensaios sobre consciência e emancipação**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 7-45.

MAGALHÃES, S. M. **Avalição e linguagem**: relatórios, laudos e pareceres. 2 ed. São Paulo: Veras, 2006.

MARCONSIN, C. Documentação em Serviço Social: debatendo a concepção burocrática e rotineira. In: Forti, V.; GUERRA, G. (org.). **Serviço Social: temas, textos e contextos**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013. p. 65-78.

MIOTO, R. C. T. Perícia Social: proposta de um percurso operativo. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 67, p. 145-158, set. 2001.

NETTO, J. P.BRANT DE CARVALHO, M.C. **Cotidiano**: Conhecimento e crítica. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA E SILVA, M.L. **Entre proteção e punição**: o controle sociopenal dos adolescentes. São Paulo: UNIFESP, 2011.

PEQUENO, A. C. A.; RUIZ, J.L.S. (org.). **Em foco: o serviço social e o sistema sociojurídico**. 2 ed. Rio de Janeiro: CRESS/RJ, 2004.

PEQUENO, A. **Serviço Social e o campo sociojurídico – Londrina – UEL**. 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista>. Acesso em: 06 jun. 2014.

PEREIRA, T.M.D. Quando o camburão chega antes do SAMU: Notas sobre os procedimentos técnico-operativos do Serviço Social. In: FORTI, V; GUERRA, Y. (org.). **Serviço Social: temas, textos e contextos**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lumens Juris, 2013. p. 163-182

_____ (et tal). O Exame criminológico: notas para sua construção. In: Conselho Federal de Serviço Social (org.). **O estudo social em perícias, laudos e pareceres técnicos: contribuição ao debate no Judiciário, Penitenciário e na Previdência Social**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ROSSATO, G. E. Infância abandonada e estado de bem - estar no Brasil: De menor marginalizado a meninos e meninas de rua. **Revista Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**. Maringá: v. 20, p. 17-24, 2008.

SANTOS, M. A. C. dos. Criança e criminalidade no início do século. In Priore, D. M (Org.). **História das crianças no Brasil**. (3. ed). São Paulo: Contexto, p. 210-230, 2002.

SCISLESKI, A. C.C; GALEANO, G.; SILVA, J. L. C.; SANTOS, S. S. Medida socioeducativa de internação: dos corpos dóceis às vidas nuas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, n.34, v.3, p. 660- 675, 2014.

SCISLESKI, A C. C.; GONÇALVES, H. S.; DA CRUZ., L.R. As práticas da psicologia nas políticas públicas de assistência social, segurança pública e juventude. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 49, n. 2, p. 60-74, jul-dez, 2015.

VASCONCELOS, J. F. de, SAMPAIO, S. **Problemas médico-sociais da infância: comércio das criadeiras.** Rio de Janeiro: Livraria Odeon Editora, 1937.

VIANNA, R. Os rumos da medicina social. Trabalhos da Liga Brasileira de Hygiene Mental. Archivos Brasileiros de Hygiene Mental. V.1,n. 2, 175-184, 1925.

ZENERATTI, G.M.M.; GUEDES, Olegna de Souza. Dilemas éticos e a elaboração de relatórios sociais. Rev. katálysis [online]. 2017, vol.20, n.3, pp.363-372. ISSN 1982-0259. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02592017v20n3p363>

ZENERATTI, G.M.M. **A DIMENSÃO ÉTICA NA ELABORAÇÃO DE RELATÓRIOS SOCIAIS**: reflexões sobre o cotidiano profissional. 2015. 154 p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.



Considerações Finais

Este caderno foi construído com o objetivo de apresentar a proposta político-pedagógica da socioeducação, bases legais para a execução das medidas socioeducativas, diretrizes para o trabalho na socioeducação e as práticas socioeducativas. A leitura dos capítulos nos possibilitaram apreender, em síntese, que a proposta político-pedagógica da socioeducação transcende a lógica da adaptação social, ou seja, não se espera que o adolescente reproduza apenas o comportamento institucional considerado satisfatório e que o preparemos para seguir de forma acrítica os ditames estabelecidos pela sociedade capitalista.

Nosso objetivo consiste em formar "sujeitos capazes de compreenderem e agirem politicamente em sociedade na busca da superação, não apenas de sua situação individual, mas, com perspectiva de coletividade", como destaca a autora Márcia Cossetin. Para cumprir com este propósito, precisamos lançar mão de uma educação munida de intencionalidades, que objetiva formar sujeitos críticos e que não exproprie o adolescente e sua família de toda a riqueza material e cultural produzida coletivamente. A consciência de classe e os movimentos sociais são condições fundantes para a formação de uma sociedade igualitária.

Este caderno, também, nos mostra que para operar com este modelo de educação, precisamos ter clareza do que queremos, sobre qual o caminho a ser percorrido e os instrumentos a serem adotados para cumprir com os objetivos estabelecidos. Por isso, a importância da construção do Plano Político Pedagógico (PPP). O PPP dá sustentação e coerência às práticas socioeducativas.

Também, procuramos deixar claro que as diretrizes para o trabalho socioeducativo perpassam pela educação embasada na teoria pedagógica histórico-crítica, com um trabalho que promove desenvolvimento, cuidado em liberdade e trabalho em rede – quando nos referimos a atenção à saúde mental e no trabalho com famílias, visando colaborar para o fortalecimento dos laços, a partir de práticas que estimulam o senso crítico e garantam o acesso aos direitos sociais.

Quanto às práticas socioeducativas, ficou evidente que as mesmas não estão descoladas de uma teoria e, que são carregadas de intencionalidades, exigindo reflexão e planejamento anterior ao seu desenvolvimento. Procuramos apresentar práticas socioeducativas que convergem com a teoria escolhida para direcionar o trabalho socioeducativo no Estado do Paraná e relatos de experiência, visando, cada vez mais, enriquecê-las.

Esperamos que neste tempo de incertezas, de desmonte das políticas públicas e de princípios, até então, consolidados; a presente publicação demonstre o quanto é importante não interpretar um fato histórico e complexo, a partir de um olhar reducionista e cartesiano. Mas, apostar na transitoriedade da história e na possibilidade de mudança, quando se oportuniza novas condições. A luta é pelo fortalecimento de um sistema sustentado em um viés educativo e não na lógica da punição e segregação.

Vamos à luta!

Caminhemos de mãos dadas, como nos ensina o mestre Carlos Drummond de Andrade:

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

DEASE
DEPARTAMENTO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO

SEJU-PR
SECRETARIA DA JUSTIÇA, TRABALHO E DIREITOS HUMANOS

PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO