

---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**JULIANA CAVICCHIOLI DE SOUZA**

**MEDIDAS SOCIODUCATIVAS EM MEIO ABERTO: A COMPREENSÃO DE  
JOVENS AUTORES DE ATO INFRACIONAL**

**JULIANA CAVICCHIOLI DE SOUZA**

**MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO: A COMPREENSÃO DE JOVENS AUTORES DE ATO INFRACIONAL**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Rio Claro, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Débora Cristina Fonseca

S729m Souza, Juliana Cavicchioli de  
Medidas socioeducativas em meio aberto: a compreensão de  
jovens autores de ato infracional / Juliana Cavicchioli de Souza.  
-- Rio Claro, 2019  
204 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista  
(Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro  
Orientadora: Débora Cristina Fonseca

1. Juventude. 2. Medidas socioeducativas. 3. Liberdade  
assistida. 4. Prestação de serviços à comunidade. 5. Direitos  
dos adolescentes. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do  
Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

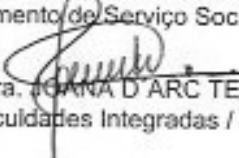
**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Medidas socioducativas em meio aberto: a compreensão de jovens autores de ato infracional**

**AUTORA: JULIANA CAVICCHIOLI DE SOUZA**  
**ORIENTADORA: DEBORA CRISTINA FONSECA**

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

  
Profa. Dra. DEBORA CRISTINA FONSECA  
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. ADRIANA GIAQUETO JACINTO  
Departamento de Serviço Social / UNESP - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Franca / SP

  
Profa. Dra. JOANA D'ARC TEIXEIRA  
FIB - Faculdades Integradas / Bauri / SP

Rio Claro, 23 de agosto de 2019

*Dedico este trabalho à(s) juventude(s) que não se deixam calar.  
Especialmente à Leandro, Lorena, Thiago, Alex, João, Gustavo e Matheus,  
por compartilharem suas histórias.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo presente da vida.

A minha querida mãe, Renata, por todo o seu amor e dedicação. Obrigada por me ouvir e tranquilizar, e por acreditar em mim, sempre.

Ao meu querido pai, Vitório, por todo o seu amor e cuidado. Obrigada por topar os nossos debates intermináveis, que tanto me ensinaram sobre tolerância e respeito.

A minha irmã querida, Bruna, pelo companheirismo, e por comemorar comigo as surpresas boas da vida.

Ao meu noivo, companheiro e amado, Bruno. Obrigada por caminhar comigo, e por me amar de forma tão gentil e paciente. Você alegria a minha vida todos os dias!

Aos meus avós, pela presença constante em minha vida. Vô João (*in memoriam*) e vô Sérgio (*in memoriam*). Vó Alzira, obrigada por ser exemplo de generosidade e fé, e vó Cidinha, obrigada pelo exemplo de persistência e esperança.

Aos meus tios, tias e primos, por torcerem por mim e comemorarem comigo mais esta conquista. Agradeço, em especial, a minha madrinha, Adriana, pela tradução do resumo para o inglês.

Aos meus sogros e cunhadas, pela paciência e torcida de sempre.

As minhas amigas-irmãs de alma e coração: Yonne e Cláudia, por estarem sempre comigo. Às amigas Tayse, Aninha, Nathália, Evelin, Suelen, e a minha querida, Ana Paula. Gratidão por caminharmos juntas!

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos (GEPEPEDH), que me trouxe tantos aprendizados e pessoas queridas. Agradeço a todas(os), especialmente à professora Débora, Elisiane, Priscila, Vanessa, Caroline, Tamyres, Eduardo, Débora Campos, Natália e Gláucio.

À cada uma das pessoas incríveis que encontrei neste caminho da pesquisa, tanto colegas, quanto professores. Que a ciência e a coragem nos acompanhem nessa luta pela educação pública (gratuita e de qualidade) para todos.

Aos professores e profissionais técnicos do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP, campus de Rio Claro. Obrigada!

Às professoras Dra. Joana D'Arc Teixeira, Dra. Leila Maria Ferreira Salles e Dra. Adriana Giaqueto Jacinto pelas gentis e notáveis contribuições para este trabalho.

À querida Janaína Mayumi Ogawa, pelo excelente trabalho de revisão deste texto. Agradeço pelo acolhimento, empenho e seriedade.

À equipe do CREAS onde foi realizada a presente pesquisa, por toda a colaboração. Agradeço, em especial, à diretora da Proteção Social Especial, à coordenadora e às socioeducadoras.

Por fim, agradeço à Psicologia e à Educação, que me inspiram diariamente, guiando a minha atuação profissional e fortalecendo o meu compromisso com a transformação do mundo em um lugar menos desigual e mais justo para todos.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

*“Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram.”*  
*(Karl Marx)*

## RESUMO

A presente pesquisa discute a temática da adolescência/juventude em conflito com a lei utilizando-se de referencial teórico fundamentado na perspectiva sócio histórica, que compreende os conceitos de juventude e ato infracional a partir da relação dialética entre o sujeito e o seu meio. O principal objetivo da pesquisa consistiu em investigar como os jovens autores de ato infracional compreendem as medidas socioeducativas e (re)conhecem sua efetividade. Os demais objetivos foram identificar as atividades desenvolvidas pelos jovens durante o cumprimento de medida socioeducativa, relacionando tais atividades com as diretrizes do SINASE (BRASIL, 2006); e analisar e refletir a respeito das possibilidades de que a socioeducação se constitua enquanto um espaço social e educativo capaz de proporcionar alternativas para a formação humana, bem como de garantir os direitos dos jovens e de suas famílias. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sete jovens em cumprimento de medidas de Liberdade Assistida (LA) e/ou Prestação de Serviços à Comunidade (PSC). Os dados produzidos pelas entrevistas foram analisados e discutidos com base no materialismo histórico dialético, através de categorias e subcategorias. Os resultados obtidos por meio das falas dos participantes desvelam contradições presentes nas medidas socioeducativas em meio aberto. Revelam que a política de socioeducação não tem considerado as necessidades reais da(s) juventude(s) atendidas pelo sistema socioeducativo. A educação e o trabalho não são concebidos em sua dimensão formativa, essencial para a constituição do humano emancipado e livre, mas estão submetidas a lógica capitalista, que determina que o lugar destes jovens é às margens da sociedade. As atividades realizadas nas medidas socioeducativas em meio aberto, da forma como têm acontecido, não são suficientes para possibilitar que os atendidos pelo sistema socioeducativo escolham romper com o meio infracional, já que os jovens continuam vivendo sob condições objetivas e concretas atravessadas pela violação de direitos e pela violência. Assim, identificamos que, a legislação e políticas responsáveis pela proteção integral dos jovens autores de ato infracional sejam repensadas a partir de suas potencialidades e limitações. Pois, embora os avanços em relação à proteção da(s) juventude(s) sejam inquestionáveis com a implementação do ECA, e do SINASE, o que esta pesquisa nos revela é que esta população, eleita pela sociedade capitalista como perigosa, continua em risco.

**Palavras-chave:** Adolescência; Juventude; Medidas socioeducativas; Materialismo histórico e dialético.



## ABSTRACT

The present research discusses the theme of adolescence/youth in conflict with the law, using the theoretical reference based on socio-historic perspective, which understands the concepts of youth and infraction from dialectical relationship between the subject and his environment. The main objective of this research was to investigate how the young who committed the infraction understand the socio-educational measures and recognize their effectiveness. The other objectives were to identify the activities developed by them when obeying the socio-educational measures, relating these activities with SINASE guidelines (BRASIL, 2006); analyze and reflect about the possibilities the socio-education consists in a social and educational space, able to provide alternatives to human formation, as well as ensure the families' and young's rights. Therefore, semistructured interviews were realized with seven young complying Assisted Freedom (AF) and/or Community Service (SC). The data produced by these interviews were analyzed and discussed based on dialectical historical materialism, through categories and sub-categories. The results obtained by participants' speeches unveil contradictions present in the socio-educational measures in opened environment. They reveal the socio-educational politics has not considered the real necessities of the youth served by socio-educational system. The education and the job are not designed in a formative dimension, essential to form an emancipated and free human being, but they lay under the capitalist logic, which determines that place for these young is on the margins of society. The performed activities in the socio-educational measures, in opened environment, the way it has happened, are not enough to enable the young served by socio-educational system, to choose to rupture with the infraction, since they continue to live under objective and concrete conditions permeated by the violation of rights and violence. So, we identify, that the responsible legislation and politics to protect the young offenders from infraction, needs to be rethought from its potentialities and limitations. Because although the advances concerning the protection of youth are unquestionable, with the implementation of ECA and SINASE, this research tells us that this population, elected by the capitalist society as dangerous, remains at risk.

**Palavras-chave: adolescence; youth; socio-educational measures; dialectical historical materialism.**

## LISTA DE ABREVIATURAS

Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE)  
Centro de Atenção Psicossocial (CAPS)  
Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil (CAPSij)  
Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA)  
Centro de Referência da Assistência Social (CRAS)  
Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS)  
Conselho Federal de Serviço Social (CFESS)  
Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA)  
Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)  
Educação de Jovens e Adultos (EJA)  
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)  
Estratégia Saúde da Família (ESF)  
Formação Inicial Continuada (FIC)  
Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM)  
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos (GEPEPDH/UNESP)  
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)  
Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)  
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)  
Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS)  
Liberdade Assistida (LA)  
Liberdade Assistida Comunitária (LAC)  
Liberdade Assistida Institucional (LAI)  
Medida Socioeducativa (MSE)  
Organização das Nações Unidas (ONU)  
Organização Não Governamental (ONG)  
Organização Mundial da Saúde (OMS)  
PIA (Plano Individual de Atendimento)  
Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM)  
Prestação de Serviços à Comunidade (PSC)  
Programa Bolsa Família (PBF)  
Proposta de Emenda à Constituição (PEC)

Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF)  
Proteção Social Básica (PSB)  
Proteção Social Especial (PSE)  
Serviço Nacional de Aprendizagem Social (SENAI)  
Secretaria Nacional de Juventude (SNJ)  
Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social do município (SMDS)  
Serviço de Assistência ao Menor (SAM)  
Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)  
Sistema de Garantia de Direitos (SGD)  
Sistema de Registro Mensal de Atendimento (RMA CREAS)  
Serviço Nacional de Aprendizado Industrial (SENAI)  
Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)  
Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE)  
Sistema Único de Assistência Social (SUAS)  
Sistema Único de Saúde (SUS)  
Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)  
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)  
Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI)

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Descrição dos participantes.....	95
--	----

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
A construção do objeto da pesquisa.....	5
<b>2. ADOLESCÊNCIA/JUVENTUDE NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: entre pressupostos e preconceitos</b> .....	<b>13</b>
Da concepção desenvolvimentista à perspectiva sócio-histórica.....	14
Significados sociais da(s) juventude(s): os jovens em conflito com a lei no Brasil.....	24
<b>3. POLÍTICAS PÚBLICAS E SOCIAIS DE ATENDIMENTO À JUVENTUDE NO BRASIL: uma (des)construção histórica e social</b> .....	<b>37</b>
<b>4. SOCIOEDUCAÇÃO: as medidas socioeducativas em meio aberto</b> .....	<b>52</b>
Socioeducação: sobre (in)definições e contradições.....	52
Medidas socioeducativas em meio aberto: as tensas relações entre o punir e o educar.....	58
<b>5. METODOLOGIA</b> .....	<b>69</b>
A escolha do método.....	69
Procedimentos metodológicos.....	72
<b>6. (RE)CONHECENDO ESTA JUVENTUDE: análise dos dados</b> .....	<b>79</b>
Espaço-eu-outro: sobre o lugar e os participantes da pesquisa.....	79
Entre levantamentos e esquecimentos: desvelando os sujeitos.....	95
<b>Revelando vozes: os significados das medidas socioeducativas</b> .....	<b>103</b>
Trabalho: com sentido e/ou alienado.....	104
Profissionalização: formação e/ou treino.....	118
Educação: controle e/ou emancipação.....	123
Dúvida: responsabilização e/ou vigilância e punição.....	128
Aconselhamento: diálogo e/ou inquérito.....	140
Responsabilidade: culpa e/ou sujeição.....	145
<b>Atividades nas medidas socioeducativas: como refletir sem conhecer?</b> .....	<b>151</b>
Socioeducação: uma contribuição teórico-conceitual sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético.....	155
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>167</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>174</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>189</b>
Apêndice A: Termo De Assentimento Livre e Esclarecido (<18 Anos) .....	189
Apêndice B: Termo De Consentimento Livre E Esclarecido (>18 Anos) .....	191
Apêndice C: Termo De Consentimento Livre E Esclarecido (Pais/Responsáveis) .....	193
Apêndice D: Roteiro De Entrevista.....	195

## INTRODUÇÃO

Este trabalho visa investigar como os jovens em conflito com a lei compreendem as medidas socioeducativas em meio aberto e (re)conhecem sua efetividade. Surgiu a partir da atuação da pesquisadora no sistema socioeducativo, bem como da necessidade emergente de repensá-las tendo como central o olhar dos jovens<sup>1</sup> autores de ato infracional.

Antes de tudo, esclarecemos que este trabalho está organizado em sete seções, contando com: introdução, seções teóricas, metodologia, análise dos dados e considerações finais. Esta primeira seção consiste em uma introdução ao tema e, nela constam a exposição do objeto de pesquisa, bem como os objetivos. Também mencionamos, de forma breve, alguns resultados da pesquisa.

Em seguida, estão as seções teóricas. A primeira delas resgata o entendimento de adolescência/juventude baseado em duas concepções diferentes (a desenvolvimentista, bastante presente nos estudos brasileiros sobre a adolescência, e a sócio-histórica, que compreende a adolescência enquanto construção histórica e social, apropriada por cada contexto e tempo histórico de maneira heterogênea, de acordo com as demandas culturais, políticas e econômicas). A segunda seção foi construída de modo a exibir uma retrospectiva sobre as políticas públicas de atendimento ao adolescente/jovem<sup>2</sup> no Brasil, destacando a construção histórica e social da política de atendimento ao jovem autor de ato infracional.

A seção teórica seguinte discorre acerca da socioeducação e das medidas socioeducativas, tratando especificamente da Liberdade Assistida (LA) e da Prestação de Serviços à Comunidade (PSC). Em seguida, apresentamos a seção de metodologia, que descreve os caminhos percorridos pela pesquisadora desde a

---

<sup>1</sup> Tendo em vista o caráter linguístico do português e suas regras de concordância nominal e generalizações, faz-se necessário, neste trabalho, ressaltar que compreendemos as medidas socioeducativas como parte de uma política pública destinada a indivíduos do sexo masculino e feminino. Sempre que preciso, faremos a distinção de gênero, de maneira a respeitar a identidade dos participantes da pesquisa.

<sup>2</sup> Segundo Fonseca e Salles (2012), adolescência e juventude como etapas da vida são entendidas como uma fase de preparação para o processo de tornar-se adulto. Quanto às idades contempladas pelos conceitos, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera adolescente a pessoa entre 12 e 18 anos de idade incompletos; já a Organização Mundial da Saúde (OMS) entende como jovens aqueles tenham entre 15 e 24 anos. Sem desconsiderar as diferenças entre a concepção de adolescência (mais utilizada pela Psicologia) e a concepção de juventude (mais utilizada pelas Ciências Sociais), neste trabalho, utilizaremos os termos como sinônimos.

escolha do objeto da pesquisa. Na sequência, estão a análise e discussão dos dados, organizados em categorias e subcategorias, e, para finalizar esta seção, elaboramos uma discussão teórico-conceitual, com vistas a apontar caminhos para a construção de uma definição mais clara e consistente de socioeducação, com base na perspectiva do materialismo histórico e dialético. Por último, constam as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas e anexos.

Considerando a história da infância e da adolescência/juventude no Brasil, é possível notar que avançamos significativamente em relação às leis que priorizam a criança e o adolescente enquanto sujeitos em desenvolvimento e cidadãos de direitos. Por outro lado, penso que também se pode afirmar que grande parte da juventude brasileira permanece em situação de desproteção, abandono e/ou risco. A partir de dados de pesquisas sobre a temática da adolescência no Brasil, e com base na minha experiência de trabalho como orientadora de medida socioeducativa em meio aberto, observo que são muitos os jovens autores de ato infracional vivenciando situações de preconceito, opressão e inclusão perversa, sob o olhar controlador e punitivo do Estado.

Em concordância com Minayo (1994), essa conduta do Estado brasileiro pode ser chamada de violência estrutural, já que suas ações enquanto estrutura organizada, sistema econômico e político “conduzem à opressão de grupos, classes, nações e indivíduos aos quais são negadas conquistas da sociedade, tornando-os mais vulneráveis que outros ao sofrimento e à morte” (MINAYO, 1994, p.8).

Nesse mesmo sentido, levando em conta o cenário político-econômico atual, marcado por um governo que tem priorizado o combate à criminalidade em detrimento do combate à desigualdade social, se faz absolutamente necessário que a problemática do jovem em conflito com a lei passe a ocupar cada vez mais espaço em pautas públicas (em políticas públicas, nos conselhos, nas universidades etc.) que atuem em defesa dos direitos da criança e do adolescente. Isto porque estratégias punitivas para segregar, excluir, encarcerar e exterminar os pobres têm sido incentivadas e fortalecidas pelo governo atual, integrando a ideologia neoliberal, vigente no mundo todo.

Sob essa perspectiva, os jovens que se encontram às margens da sociedade<sup>3</sup> - geralmente negros e pertencentes a famílias de classe social pobre - são

---

<sup>3</sup> Neste trabalho, utilizamos o termo “às margens da sociedade” para contextualizar sociohistoricamente os sujeitos da pesquisa. Com isso, pretendemos evidenciar os mecanismos de

cooptados pela ideologia neoliberal, que tem se utilizado de estratégias políticas e econômicas que investem, literalmente, em ações e políticas de encarceramento da população pobre e negra. Nesse contexto, a adolescência/juventude em conflito com a lei se encontra em situação de risco iminente e constante, uma vez que a maior parte dos jovens que comete infrações e cumpre medidas socioeducativas são negros (pretos e/ou pardos), e não pertence a famílias da classe social dominante.

Sabendo disso, acrescentamos o fato de que estes jovens, por terem infracionado, acabam se tornando alvos ainda mais fáceis, tanto de políticas quanto de instituições que têm funcionado sob a lógica punitiva e do controle. Dentre tais políticas e instituições, estão as responsáveis pelo atendimento socioeducativo, as quais, através do olhar criterioso e avaliativo dos profissionais (psicólogos e assistentes sociais, promotores e juízes), acompanham, monitoram e fiscalizam as ações cotidianas dos adolescentes e de suas famílias.

Na presente pesquisa, falaremos especificamente da juventude que cumpre medidas socioeducativas em meio aberto (Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) e Liberdade Assistida (LA)), objetivando investigar como estes jovens compreendem as medidas socioeducativas e (re)conhecem a sua efetividade. Os demais objetivos do trabalho consistem em: identificar as atividades desenvolvidas pelos jovens durante o cumprimento da medida socioeducativa; relacionar as atividades desenvolvidas pelos jovens com as diretrizes do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (BRASIL, 2006; 2012), que propõe a execução de ações pedagógicas no acompanhamento socioeducativo; identificar se a socioeducação, por meio das medidas socioeducativas, tem sido um caminho para a garantia dos direitos dos jovens e suas famílias; e analisar as possibilidades de educação enquanto formação humana, existentes no percurso da medida socioeducativa com base nas falas dos entrevistados.

Os objetivos desta dissertação correspondem à necessidade emergente de anunciar as vozes desses sujeitos marginalizados, a quem a mídia tem conferido responsabilidade pelo aumento da insegurança pública, de forma sensacionalista, simplista e equivocada. A juventude que fala (e de quem falamos) nesta pesquisa, através de suas histórias, (im)possibilidades e modos de vida, nos possibilita

---

inclusão perversa mencionados por Martins (1993; 1997), de forma a descrever e analisar as (im)possibilidades e modos de ação destes jovens em uma sociedade que inclui restringindo o acesso a bens. Para tanto, discutiremos tais mecanismos durante esta dissertação.



repensar as políticas públicas direcionadas aos jovens que cometem ato infracional, desvelando contradições do sistema socioeducativo e sugerindo caminhos para a efetivação dos direitos desta juventude.

As histórias e trajetórias dos sujeitos da pesquisa são, sem exceção, marcadas pela violação de direitos e, em geral, pela violência. É a partir desta constatação que pretendemos evidenciar que a maneira como os jovens percebem, compreendem e significam as medidas socioeducativas está diretamente ligada às relações construídas entre eles e o mundo. Alicerçamos tal observação na ideia de que a forma como compreendemos as relações não estão separadas de um contexto histórico, mas se produzem na relação entre os homens, mediadas pelas condições objetivas de vida destes (FONSECA, 2008).

Com base nesta afirmação, é importante destacar que este trabalho está fundamentado na perspectiva sócio-histórica e, portanto, partimos do pressuposto de que as vozes dos sujeitos enunciam histórias construídas a começar de suas relações com outros indivíduos, instituições, ambientes, lugares, oportunidades; muitas das quais estão mediadas por situações de desproteção social e violência. Compreendemos que, enquanto sujeitos, todos nós nos constituímos à medida que nos relacionamos com o mundo, e estas relações se dão, sempre, segundo o contexto em que vivemos.

Assim sendo, é possível observar que os caminhos percorridos pelos sujeitos da socioeducação são, na maioria das vezes, trilhados desde a infância. A relação destes jovens com o mundo, mediada pela desigualdade e pela injustiça social (além das situações de desproteção social e violência), desvela os mecanismos de controle e inclusão perversa sob os quais esta população vive.

Com base nisso, pretendemos elucidar, através das falas dos jovens, porque as medidas socioeducativas, fundamentadas no ECA (BRASIL, 1990a) e no SINASE (BRASIL, 2006; 2012), não têm correspondido, em termos, ao que preconiza a legislação. O aspecto legalista (e punitivo) se sobrepõe ao aspecto educativo no contexto das medidas socioeducativas em meio aberto. Em outras palavras, as medidas de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) – que deveriam oportunizar reflexões e atividades educativas que possibilitem a transformação do adolescente, de seus modos de vida e de sua realidade objetiva e concreta – acabam funcionando, na maior parte do tempo, como medidas punitivas, que controlam e monitoram a vida dos adolescentes e de suas famílias. Sendo

assim, ao invés de garantir a efetividade do paradigma da proteção integral, o que notamos é que as práticas voltadas à juventude que se encontra em conflito com a lei ainda estão fundamentadas nas concepções do paradigma da situação irregular.

Também com base nas falas dos jovens, notamos que é possível, através das medidas socioeducativas em meio aberto, construir caminhos para elaborar e consolidar um Sistema Socioeducativo que corresponda às necessidades reais e às expectativas dos jovens, atendendo as suas demandas e, de fato, possibilitando transformações concretas em suas vidas. Estes dados serão analisados e discutidos na seção de análise dos dados, mais ao final deste trabalho. Antes disso, buscamos contextualizar social e historicamente o lugar do jovem em conflito com a lei na sociedade brasileira atual para, em seguida, discutirmos a socioeducação e as medidas socioeducativas em meio aberto (Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade) até chegarmos à compreensão dos jovens sobre estas.

O presente trabalho limita-se a compreender as significações que os jovens em conflito com a lei conferem às medidas socioeducativas. Não pretendemos chegar a uma conclusão fechada sobre esta temática, visto que partimos de uma compreensão de que a relação entre a juventude e o sistema socioeducativo está permeada por inúmeros dilemas, que refletem a construção histórica e social da adolescência/juventude no Brasil. Tais dilemas não podem ser respondidos através de uma única pesquisa, contudo, pontuamos a necessidade de aprofundar a discussão sobre a socioeducação, especialmente, com base em uma perspectiva materialista histórica e dialética.

### **A construção do objeto da pesquisa**

Segundo Bocco (2009), os proprietários do mundo contemporâneo são aqueles que possuem o conhecimento científico. Os chamados “detentores do saber” – e do poder – retêm a informação, um dos produtos mais preciosos na sociedade capitalista atual. Sendo assim, que lugar ocupam os saberes daqueles que se encontram fora das elites científicas? Que valor tem a opinião e as percepções de um jovem, pobre, negro, autor de ato infracional, evadido (expulso) da escola e morador da periferia? O que importa o que ele pensa sobre as medidas socioeducativas? Aliás, o que importa o que pensa e fala essa juventude? Ou melhor, ela importa?

Nesta pesquisa, são estes jovens os atores principais. A juventude em conflito com a lei, além de cerceada em suas poucas liberdades, tem sido silenciada e encarcerada, quando não assassinada. Durante os processos de construção das políticas públicas direcionadas aos próprios jovens, eles mesmos não são ouvidos, o que retrata o descompromisso do Estado com esta população.

Com base no Artigo 227 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e nos Artigos 3, 15 e 16 do ECA (BRASIL, 1990a), crianças e adolescentes devem estar sob a proteção integral do Estado e devem, por direito, exercer atos de cidadania e participação política.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

II - opinião e expressão;

VI - participar da vida política, na forma da lei.

(BRASIL, 1990a)

Os artigos citados acima compreendem as crianças e os adolescentes como cidadãos e sujeitos de direitos, aos quais devem estar garantidas as condições de participação ativa nas questões que lhes dizem respeito, seja no âmbito familiar, comunitário ou político. Pensando no conceito de democracia participativa que, de maneira resumida, consiste em garantir que todos os cidadãos participem ativamente dos processos de construção e desconstrução de políticas públicas, é possível afirmar que parte da juventude brasileira não tem ocupado espaços políticos importantes de discussão e tomada de decisões. Isso acontece por inúmeros fatores; dentre eles, é possível citar dois: a maneira como as elites científicas e autoridades públicas (governantes, juristas, policiais) têm tomado a frente destes espaços de participação que deveriam ser de todos, e o pouco – ou nenhum – entendimento da importância desses espaços pelos jovens. Percebemos que, em relação a este último fator, especialmente, cabe aos adultos a função de mediar a relação dos jovens com esses espaços que se constituem como democráticos, representativos e deliberativos (conselhos, conferências e outros).

Compreendendo este cenário, destacamos que as vozes de uma parcela considerável da juventude brasileira só têm sido ouvidas por meio de noticiários que,

ora anunciam situações em que adolescentes/jovens são considerados culpados por atos de violência, ora escancaram os índices de vulnerabilidade da juventude pobre e negra no Brasil. Através de pesquisas científicas, a adolescência/juventude tem sido ouvida, revelando situações de risco e violência, negligência e abandono, e é neste contexto que também se encontra a presente pesquisa. Foi pensando nisso que consideramos essencial apresentar os caminhos percorridos pela pesquisadora na construção do objeto desta pesquisa.

Esta dissertação de mestrado teve início anos antes do seu começo propriamente dito, dado que o objeto da pesquisa teve um princípio de construção durante a minha experiência como orientadora de medida socioeducativa, no ano de 2013. Assim, esta pesquisa tem sido desenvolvida a partir da relação entre dois campos de atuação distintos: o campo de atuação profissional e o campo da ciência. Lembrando que ambos estão atravessados por diferentes concepções de infância, adolescência, juventude, violência e educação. Tanto o objeto quanto os objetivos da pesquisa relacionam-se a inquietações que tenho desde 2013, quando acompanhei de perto, e durante um ano, jovens de 12 a 21 anos de idade, aos quais havia sido aplicada medida socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e/ou Prestação de Serviços à Comunidade (PSC).

Este acompanhamento foi realizado no Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS), localizado em um município de médio porte do interior do estado de São Paulo. A contratação para o cargo, à época, era feita por duas vias: concurso público e admissão via ONG (Organização Não Governamental). Em parceria com o município, duas ONGs contratavam os profissionais técnicos (assistentes sociais e psicólogos) que ficavam alocados no CREAS. A carga horária de trabalho era diferente: assistentes sociais trabalhavam seis horas por dia, enquanto psicólogas trabalhavam oito horas<sup>4</sup>. Uma vez por mês, obrigatoriamente, todos os funcionários passavam o dia na sede da ONG sob o argumento de que eram contratados da entidade e não do CREAS. Havia uma disputa de poderes entre o município e estas instituições parceiras, o que, muitas vezes, dificultava o trabalho das profissionais orientadoras de medida socioeducativa.

---

<sup>4</sup> Desde a publicação da lei n.12.317/2010 (BRASIL, 2010), a jornada de trabalho para assistentes sociais compreende 30 horas semanais. A regulamentação da nova jornada de trabalho sem redução salarial foi conquistada a partir da organização da categoria por meio do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS).

No ano em que trabalhei nesta equipe do CREAS, os profissionais técnicos eram, majoritariamente, do sexo feminino, e éramos cinco: duas concursadas e três contratadas via ONG. A distribuição dos casos por técnica era feita de acordo com o número de entradas de casos novos, ou seja, as técnicas que tinham menos casos referenciados assumiam os que chegavam. À época, acompanhávamos aproximadamente 25 casos por técnica, o que ultrapassa o número sugerido na legislação que orienta o atendimento socioeducativo em âmbito nacional. Segundo o SINASE (BRASIL, 2006; 2012), cada técnico deve acompanhar até 20 adolescentes.

A experiência de trabalho como orientadora de medida socioeducativa em meio aberto me apresentou a realidade concreta e objetiva da grande maioria dos jovens em conflito com a lei. Em concordância com autores que estudam a construção da adolescência/juventude em conflito com a lei (BISINOTO et al., 2015; BOCCO, 2009; CARDOSO, 2017; LAZAROTTO, 2014; GOETHEL, 2016; RANIERE, 2014; SILVA, FIGUEIREDO, 2013; TEIXEIRA, 2017; VOLPI, 1997 e outros), é possível afirmar que esta juventude é constituída, em sua maioria, por jovens que vivenciaram situações de exclusão social, violência e abandono desde a primeira infância. Embora as famílias também sejam responsáveis pelo cuidado das crianças e jovens, a experiência de trabalho no CREAS me possibilitou observar que tais situações geralmente acontecem devido à omissão e descaso do Estado, que não proporciona condições de acesso a direitos básicos tanto às crianças e adolescentes, quanto aos adultos que devem exercer o cuidado destes.

É importante enfatizar essas situações de abuso e violência sofridas pelos jovens como consequência da omissão do Estado e da sociedade civil. Ouvi muitos relatos de meninos e meninas que contavam para profissionais de serviços pertencentes à rede de atendimento do município<sup>5</sup>, e também para vizinhos e colegas (adultos), situações de violência doméstica, escolar e até sexual que vivenciavam; e, muitas vezes, nenhuma providência foi tomada. No CREAS, ao ouvir as histórias dos jovens e de suas famílias nos atendimentos individuais, bem como nas visitas domiciliares, era possível notar que, quase sempre, a vida daquelas pessoas estava marcada por situações de exclusão social e violência.

---

<sup>5</sup> A rede de atendimento mencionada inclui os seguintes serviços: Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS), Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), Estratégia Saúde da Família (ESF).

Diante das situações relatadas pelos jovens e das experiências vivenciadas com eles e seus familiares/responsáveis durante o acompanhamento socioeducativo, muitas inquietações foram surgindo e, no percurso do mestrado, se tornaram elementos essenciais na composição do objeto e objetivos da pesquisa. As inquietações experimentadas enquanto orientadora de medida socioeducativa foram, aos poucos, transformadas em questionamentos que pretendem servir tanto para o campo da ciência quanto para a práxis no campo das medidas socioeducativas.

Enquanto profissionais orientadores de medida socioeducativa e pesquisadores, o que conhecemos, de fato, sobre a juventude em conflito com a lei? O que conhecemos nos permite formular políticas de atendimento que supõem as suas necessidades, desejos e expectativas? E do que esta juventude necessita, o que deseja e espera? Qual o entendimento dos jovens sobre as medidas socioeducativas; suas percepções, opiniões, críticas, sugestões? E, quais as contribuições reais da medida socioeducativa para a transformação da realidade concreta vivida pelos jovens em conflito com a lei?

Com base no SINASE (BRASIL, 2006; 2012), a proposta do acompanhamento socioeducativo consiste em construir – em conjunto com o jovem, sua família e comunidade – um novo projeto de vida que possibilite o rompimento com o meio infracional: o PIA (Plano Individual de Atendimento). Nele, teoricamente, estão descritas as metas a serem alcançadas durante o acompanhamento no CREAS. Estas metas devem envolver o jovem atendido e a sua família e devem ser elaboradas conforme as necessidades, possibilidades e desejos destes.

Durante o meu ano de trabalho no CREAS, a construção do PIA era a prioridade no atendimento dos jovens. O PIA, conforme o SINASE (BRASIL, 2006), se destaca como “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 da medida socioeducativa” (BRASIL, 2006, p.52). Porém, diversos fatores interferiam na construção conjunta deste documento, que é responsável por direcionar todo o acompanhamento socioeducativo. Vale citar alguns destes abaixo.

O número de jovens a serem orientados (aproximadamente, 25 por técnica) aliado às condições de trabalho das técnicas, e às interferências das disputas de poder entre o município e as entidades parceiras eram dificultadores no processo de acompanhamento destes. Além disso, o trabalho burocratizado, materializado na

confeção de inúmeros relatórios (para a Vara da Infância e da Juventude, para a coordenação do Serviço, para a rede intersetorial e outros) também dificultava a realização dos atendimentos, que deveriam ser semanais; isto é, relatórios, disputas de poder e excesso de demanda se somavam às visitas domiciliares, reuniões com os familiares/responsáveis e atendimentos individuais e em grupo com os jovens.

Estas dificuldades encontradas no percurso do meu trabalho como orientadora de medida socioeducativa me levaram a outras reflexões e indagações formuladas a partir das contradições apresentadas no sistema. Se o PIA é o documento norteador da medida socioeducativa – tido também como o instrumento que possibilita a construção de um novo projeto de vida para o jovem – e não há sua participação efetiva na elaboração deste, então, o jovem estaria cumprindo metas que o CREAS<sup>6</sup> estipulou para ele e sua família? Se, para o cumprimento das metas do PIA, é necessário que o jovem tenha acesso a direitos mínimos (educação escolar, saúde, habitação, transporte, cultura e lazer), quando estes não estão garantidos, seria possível trabalhar com metas estipuladas a partir de condições irreais de cumprimento?

Em geral, as metas do PIA eram estabelecidas com vistas a contemplar compromissos e atividades em todas as esferas. É possível citar exemplos de metas descritas em todos os Planos Individuais de Atendimento, referentes à inserção ou reinserção: na escola, em serviços da rede municipal (saúde e Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)) e em espaço que ofereça atividade esportiva e/ou cultural.

Com base nas reflexões apontadas, cabem outros questionamentos, os quais também compõem o objeto e objetivos da pesquisa. Enquanto atores principais da política de socioeducação, qual a participação dos jovens na elaboração dos documentos que orientam as medidas socioeducativas? Quais as percepções dos jovens autores de ato infracional sobre tais medidas? E quais as contribuições reais do acompanhamento socioeducativo para a vida do jovem?

Ainda segundo o SINASE (BRASIL, 2006), “o adolescente deve ser alvo de um conjunto de ações socioeducativas que contribuam no seu processo de formação, de modo que venha a ser um cidadão autônomo e solidário [...]” (p.46). Para tanto, as medidas socioeducativas possuem duas dimensões: uma jurídico-

---

<sup>6</sup> O CREAS, aqui, está representando profissionais orientadoras de medida socioeducativa (ou técnicas de referência), e o Sistema de Justiça – Vara da Infância e Juventude.

sancionatória e uma ético-pedagógica. Nesse sentido, a presente pesquisa se insere no campo da educação, haja vista o princípio do SINASE de que a ação socioeducativa deve prevalecer sob os aspectos meramente sancionatórios (BRASIL, 2006).

Compreendemos que o espaço da medida socioeducativa não substitui (e não deve substituir), em hipótese alguma, os processos de educação escolar. No entanto, de acordo com o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2006), este espaço deveria se constituir enquanto espaço de formação para a vida em sociedade com base no conceito de cidadania<sup>7</sup>. Sendo assim, é preciso discutir as bases pedagógicas e os processos educativos nas medidas socioeducativas. Aqui, cabe o seguinte questionamento: os processos educativos são priorizados durante o cumprimento da(s) medida(s) socioeducativa(s) em meio aberto, visto que a educação é tida como um dos principais eixos norteadores no atendimento a adolescentes em conflito com a lei?

Durante a minha atuação no atendimento socioeducativo, também foram identificadas lacunas que vão desde a compreensão do termo socioeducação, perpassam as atividades (socio)educativas propostas pelo CREAS e chegam às contradições que envolvem a práxis destas medidas. Mais de cinco anos depois desta experiência profissional, hoje, do lugar de pesquisadora e distante do cotidiano do atendimento socioeducativo, se torna possível uma aproximação das antigas - e atuais - inquietações que, desde lá, me movimentam entre caminhos investigativos, com a preocupação de continuar pensando as medidas socioeducativas e a juventude em conflito com a lei, principalmente em relação às suas limitações e (im)possibilidades.

As reflexões e questões trazidas aqui tiveram como finalidade apresentar ao leitor a trajetória da pesquisa (e da pesquisadora) na construção do objeto e objetivos da pesquisa, que serão descritos na seção seguinte. Vale ressaltar que todas as discussões, inferências e análises realizadas estão sob influência das experiências concretas que tive enquanto orientadora de medida socioeducativa, além de carregarem as marcas da minha formação em psicologia e das discussões realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos (GEPEPDH/UNESP), que vem tentando (re)pensar

---

<sup>7</sup> O conceito é utilizado para tratar do exercício dos direitos e deveres civis, políticos e sociais, conforme preconizado pela Constituição Cidadã, de 1988.



esses espaços a partir da inclusão perversa dos jovens em políticas públicas e da necessidade de garantir e efetivar os direitos da(s) juventude(s) brasileira(s).

## **2. ADOLESCÊNCIA/JUVENTUDE NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: entre pressupostos e preconceitos**

Nesta seção, apresentaremos duas concepções de adolescência. A primeira a considera uma etapa do desenvolvimento, marcada, principalmente, pelas transformações (biológicas) do corpo. A segunda se refere à noção de adolescência/juventude enquanto um conceito social e histórico, que não é dado com base na maturação biológica, mas construído na relação dialética entre o sujeito e o mundo, numa determinada sociedade e tempo histórico. Este trabalho está fundamentado nesta compreensão de adolescência/juventude, que diz respeito à perspectiva teórica adotada.

A compreensão da sociedade ocidental acerca dos termos juventude e/ou adolescência tem sido atravessada por definições e visões naturalizantes e tendenciosas, as quais pressupõem atitudes, comportamentos e, até mesmo, pensamentos dos jovens. Tais conceitos vêm sendo construídos e significados ao longo da história. Segundo Ariès (1981), na Idade Média, não se falava nem em infância, sequer em juventude/adolescência; ambas são invenções da modernidade. A partir do século XVI, começam a ser mencionadas as palavras: infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade; todas utilizadas para se referirem às "idades da vida" (ARIÈS, 1981). A idade do homem adquire importância e passa a ser "uma categoria científica da mesma ordem que o peso ou a velocidade o são para nossos contemporâneos" (ARIÈS, 1981, p.33).

Ariès (1981) ainda destaca que as "idades da vida" estavam totalmente relacionadas às mudanças biológicas do corpo. A infância, por exemplo, cujo termo deriva da palavra "enfant", que significa "não falante", referia-se à idade da vida em que o indivíduo ainda não é capaz de falar bem, pois ainda não tem os dentes ordenados e firmes. A adolescência, por sua vez, tinha início após os 14 anos e se encerrava entre os 21 e os 28 anos de idade (ARIÈS, 1981).

No livro "O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil", organizado por Martins (1993), há o relato sobre uma infância massacrada, suprimida e explorada pelo adulto, pelo trabalho e pela violência. Diversos autores apresentam discussões que revelam o que é ser criança no mundo subdesenvolvido. A punição e supressão da infância mostram que "a criança está exposta à brutalização das relações sociais em decorrência da forma assumida pela expansão capitalista na periferia do mundo" (MARTINS, 1993, p.12). As crianças vão

sendo integradas à sociedade para viver a infância não como o momento da esperança e dos sonhos, mas como momento do castigo e da punição sem sentido, pelo mero fato de serem filhos de pais que pertencem a classes sociais e grupos sociais menos favorecidos (MARTINS, 1993).

Quase trinta anos após a publicação de Martins (1993), a história da infância no Brasil continua a ser atravessada pela punição, supressão e violência. E, embora tenhamos menores índices de crianças em situação de trabalho infantil, não é possível desconsiderar que este problema ainda existe no Brasil. E, quando não são crianças expostas ao mundo do trabalho precarizado, são adolescentes ocupando o mercado de trabalho informal, submetidos a diversas situações de risco e violência.

Frota (2007) salienta que a infância e a adolescência não podem ser compreendidas se apoiadas em argumentos utilizados pelo senso comum, que tende a resumir a infância como o melhor momento da vida e a adolescência como uma fase difícil. Para esta autora, há distintas concepções de infância e de adolescência na contemporaneidade, e estas devem ser pensadas e compreendidas.

Segundo Rizzini (1997), a maior parte da literatura sobre a infância no Brasil é marcada pelo tom da denúncia e da violência da sociedade sobre o “*menor*” (*grifo da autora*). A infância no Brasil, do regime monárquico ao republicano, foi construída na presença de práticas impiedosas contra crianças pobres: o adestramento físico e mental das crianças indígenas pelos jesuítas, a discriminação racial na época colonial, o infanticídio disfarçado pela Roda dos Expostos, o trabalho (quase) forçado e sem proteção de crianças nas fábricas, a estigmatização da criança pobre tratada como “*menor*”, “*pequeno bandido*” (*grifos da autora*). Essa construção da infância (e sobre ela) revela um aparato médico-jurídico-assistencial que se camuflou sob o discurso e a prática de metas chamadas preventivas e educativas, ações de um Estado vigilante, com a intenção de moldar a criança pobre ao hábito do trabalho e de reabilitar e conter o menor delinquente (RIZZINI, 1997).

A construção da infância e da adolescência no Brasil denota uma missão moralizadora de cuidar de uma infância abandonada tanto material quanto moralmente. É sob este olhar, da assistência e da repressão, que são pensadas e formuladas as políticas públicas e sociais voltadas para a infância.

### **Da concepção desenvolvimentista à perspectiva sócio-histórica**

Pensar a adolescência exclusivamente como fase do desenvolvimento (idade cronológica), que compreende a puberdade e as transformações do corpo e de elementos definidos à priori ou de modo natural, significa atribuir um papel bastante limitado às condições concretas e objetivas determinadas pela realidade social e histórica. “A adolescência deve ser pensada como uma categoria que se constrói, se exercita e se re-constrói dentro de uma história e tempo específicos” (FROTA, 2007, p.154).

Contudo, ainda que existam concepções de adolescência ancoradas em argumentos que ressaltam as suas determinações sociais e históricas, as concepções que apresentam a adolescência com base em uma idade cronológica, marcada pelo desenvolvimento do corpo, ainda são muito utilizadas. Na história da Psicologia enquanto ciência e profissão, a concepção de adolescência mais utilizada está ligada à visão desenvolvimentista, caracterizada a partir de estereótipos e estigmas. Isto, desde que foi identificada por Hall<sup>8</sup> (1904 apud OZELLA, 2002) como uma etapa marcada por conturbações vinculadas à emergência da sexualidade (OZELLA, 2002).

Algumas abordagens psicanalíticas corroboraram esta concepção, caracterizando "a adolescência como uma etapa de confusões, estresse e luto também causados pelos impulsos sexuais que emergem nessa fase do desenvolvimento" (OZELLA, 2002, p.16).

Aberastury e Knobel (1991) podem ser citados como exemplos de autores de base psicanalítica que se utilizam desta concepção naturalizante de adolescência. Em "Adolescência Normal", conceituam-na como uma patologia normal, evidenciando-a como um período difícil, turbulento, caracterizado pela crise, pela ambivalência e pela resistência, no qual o sofrimento, a hostilidade, a contradição, a confusão e os transtornos são inevitáveis. Para os autores,

Os fatores intrínsecos relacionados com a personalidade do adolescente são os que determinam, na realidade, as diferentes manifestações do comportamento que interessam para o tratamento de qualquer tipo - mas fundamentalmente do psicodinâmico - e também para a compreensão dos problemas psiquiátricos e psicopatológicos em geral deste período da vida (ABERASTURY; KNOBEL, 1991, p.9).

---

<sup>8</sup> Stanley Hall (1904 apud OZELLA, 2002) foi o primeiro psicólogo a definir e descrever a adolescência como um estágio do desenvolvimento humano, marcado por conturbações associadas à emergência da sexualidade.

Os autores inauguram uma concepção de adolescência fundamentada no luto pelo corpo de criança e na perda dos pais da infância, e compreendem que a identidade do adolescente muda conforme o seu corpo se transforma. Ou seja, nesta concepção, os fatores biológicos se sobrepõem aos fatores sociais e históricos.

Para Aberastury e Knobel (1991), a personalidade e a identidade se constituem com base no desenvolvimento maturacional: "Só quando o adolescente é capaz de aceitar, simultaneamente, seus aspectos de criança e de adulto, pode começar a aceitar em forma flutuante as mudanças do seu corpo e começa a surtir a sua nova identidade" (ABERASTURY; KNOBEL, 1991, p.14).

A questão da identidade também é discutida por Osório (1992), que compreende a sexualidade como um elemento estruturador desta na adolescência. Para o autor, a identidade é construída a partir da representação mental que o adolescente possui de seu próprio corpo. Em suas palavras, a identidade tem como base

[...] a universalidade da origem simbiótica da condição humana e na concepção de um processo de separação/individuação que começa logo após o nascimento e se estende por todo o desenvolvimento ulterior do indivíduo (OSÓRIO, 1992, p.16).

Erikson (1976) avançou no entendimento, mas também contribuiu para a construção desta visão naturalizada da adolescência. Um dos principais conceitos elaborados pelo autor é o de moratória (*moratorium*), compreendida como uma etapa entre a infância e a idade adulta; "entre a moral aprendida pela criança e a ética a ser desenvolvida no adulto" (ERIKSON, 1976, p.242). A juventude, para o psicanalista, começa na idade denominada "identidade *versus* confusão de papel", marcada pelo advento da puberdade (ERIKSON, 1976).

Nesta concepção de adolescência, os sentimentos, comportamentos, atitudes e até os pensamentos são explicados com base em questões fisiológicas. Os aspectos sociais, históricos e culturais pouco aparecem como constituintes do processo de construção da identidade. Segundo Erikson (1976), a revolução fisiológica interior somada às habilidades cultivadas na infância e às tarefas adultas apresentadas ao jovem acaba gerando uma confusão de papéis que, para o autor, significa algo perigoso. O perigo estaria relacionado a dúvidas quanto à identidade sexual, que pode resultar em episódios delinquentes e/ou em surtos psicóticos, que precisam ser diagnosticados e tratados (ERIKSON, 1976).

Ainda na visão psicanalítica, Winnicott (1999) afirma que a relação entre a delinquência e a privação da vida familiar nos primeiros anos de vida da criança pode acarretar consequências diversas e graves para o seu processo de desenvolvimento. Isto porque, nos estágios iniciais do desenvolvimento emocional, ainda não existe assimilação da realidade externa, isto é, não há uma personalidade integrada. Desta forma, a criança pequena ainda não aprendeu a tolerar e enfrentar os instintos, que podem ser também destrutivos. Caso a criança não vivencie um ambiente tolerante e fortalecido, onde seja capaz de se sentir segura frente a estes instintos e pensamentos destrutivos, ela não conseguirá se desenvolver de maneira emocionalmente saudável. Para este autor, a delinquência é produto de tentativas de resgatar a criatividade perdida nas primeiras relações emocionais (WINNICOTT, 1999).

Para Ozella (2002), as características atribuídas à adolescência pelos autores desenvolvimentistas levam a uma compreensão de que o desequilíbrio e a instabilidade emocional são inerentes ao jovem, pressupondo uma crise preexistente. Isso constrói tendências que concebem a adolescência a partir dos princípios da maturação biológica, de forma a desconsiderar o contexto social e histórico no qual o sujeito está inserido (TOMIO; FACCI, 2009). É importante destacar que esta compreensão de adolescência embasa diversos estudos atuais, especialmente na área da Medicina e da Psicologia, e também alcança a Educação. Inclusive, muitos destes se referem à adolescência como um conjunto de sintomas biológicos (“revolução hormonal”) e pressupõem que as condições materiais e concretas de existência do jovem pouco interferem nos processos de construção da personalidade e da identidade.

As teorias fundamentadas nestes pressupostos teóricos acabam contribuindo para a naturalização de conceitos e fenômenos que são construídos histórica e socialmente, em uma relação dialética do homem com o mundo, o que resulta em uma visão reducionista e simplista de processos complexos referentes à construção de ambos.

É fundamental compreender que toda e qualquer política e projeto voltado para o público adolescente/jovem se baseia em determinadas concepções de homem e de mundo. No caso do Brasil, ainda notamos a concepção desenvolvimentista de adolescência/juventude bastante presente em políticas e projetos, além das legislações, que seguem os marcos etários estabelecidos

segundo os critérios da Organização das Nações Unidas e do IBGE. O ECA (BRASIL, 1990a), considerado o documento norteador dos direitos da criança e do adolescente, menciona a adolescência como um período correspondente à determinada faixa etária (12 a 18 anos de idade). Em 2013, a criação do Estatuto da Juventude resultou em uma alteração na redação do ECA: foi acrescida uma menção à juventude: "São consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade" (BRASIL, 2013a).

Considerando que estes documentos são responsáveis por garantir a proteção integral da criança e do adolescente/jovem no país, deveriam constar maiores informações sobre o que é ser criança e adolescente no Brasil. Tais informações nos parecem relevantes pois, embora o ECA delimite a faixa etária compreendida como adolescência, isto não abrange de forma suficiente elementos para a construção de uma concepção de juventude. Construir uma concepção de juventude capaz de alcançar a heterogeneidade do real implica em olhar para o jovem sob a ótica da diversidade, levando em conta que, em cada sociedade e em cada grupo social, existem diferentes representações dessa etapa da vida marcada pela transição entre a infância e a vida adulta (LICO; WESTPHAL, 2010).

Segundo Bocco (2009), a categorização de adolescência pode até servir para fins penais e civis, mas

[...] permanece insuficiente para compreender as variações e multiplicidades envolvidas, enquadrando pessoas em etapas-*status* padronizados, como se a própria lei fosse efetivamente aplicada de forma igual com todos os que pretende nivelar (BOCCO, 2009, p.79).

Diante disso, Freitas (2005) destaca que, até meados dos anos 1990, o termo juventude ficou fora das discussões temáticas sobre a adolescência e, por isso, é preciso compreendê-lo como um conceito diferente deste último, especialmente por ser um novo problema político no país. Ainda que o termo juventude pareça abarcar toda a adolescência, existem diferenças entre os conceitos. O adolescente não tem acesso às mesmas coisas que o jovem, pois ainda não atingiu a maioridade. E, por outro lado, muitos dos programas voltados para o público até os 18 anos incompletos não englobam a juventude (FREITAS, 2005). Nesta pesquisa, os termos adolescência e juventude estão sendo utilizados como sinônimos, na tentativa de

debater questões que envolvem as duas categorias. Porém, destacamos a importância de compreendermos os termos<sup>9</sup>, suas origens e diferenças.

Ainda que pareça que a juventude se refere a um período de vida onde se completa o desenvolvimento físico do indivíduo somado a diversas transformações psicológicas e sociais a partir do abandono da infância, Abramo (1994) esclarece que a noção de juventude é socialmente variável:

A definição do tempo de duração, dos conteúdos e significados sociais desses processos se modificam de sociedade para sociedade e, na mesma sociedade, ao longo do tempo e através de suas divisões inteiras. Além disso, é somente em algumas formações sociais que a juventude configura-se como um período destacado, ou seja, aparece como uma categoria com visibilidade social (ABRAMO, 1994, p.1).

Pensando a adolescência e a juventude, traremos algumas das contribuições de Vygotsky (2006) sobre a teoria do desenvolvimento humano. Nesta, o autor expõe ideias que se opõem às concepções desenvolvimentistas. Fundamentado no marxismo e no pensamento materialista histórico e dialético, Vygotsky trata de forma mais específica da dimensão social do desenvolvimento humano. Isto significa que o autor compreende que o ser humano se constitui enquanto tal na sua relação com o outro (VYGOTSKY, 2006). Desta forma, "a cultura torna-se parte da natureza humana, num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem" (OLIVEIRA, 1992, p.24).

É importante ressaltar que Vygotsky não nega a importância do desenvolvimento biológico na formação do sujeito, mas compreende que inclusive as condições biológicas podem ser transformadas pelos processos históricos e culturais. Em outras palavras, a dimensão histórica do desenvolvimento psicológico supera a dimensão biológica ao longo do desenvolvimento humano, configurando-se como a base da teoria sócio-histórica.

Vygotsky coloca como questão central a construção do psiquismo humano por meio das relações sociais (TOMIO; FACCI, 2009). Segundo Oliveira (1992), os estudos do autor sobre o funcionamento do cérebro humano estão fundamentados na ideia de que as funções psicológicas superiores "são construídas ao longo da história social do homem" (OLIVEIRA, 1992, p.24).

---

<sup>9</sup> Em se tratando de campos do conhecimento, a responsabilidade de analisar a adolescência tem sido atribuída (historicamente) ao campo da Psicologia. O campo da Sociologia e outras disciplinas das Ciências Sociais têm se apropriado da categoria juventude.



Através da linguagem e dos signos, enquanto instrumentos mediadores da relação homem-mundo, ocorrem os processos de internalização das operações externas. Este processo de internalização consiste em transformar operações inicialmente externas em internas, bem como transformar processos interpessoais em processos intrapessoais (VIGOTSKI, 2007). Nesse sentido, o autor compreende a formação da consciência e, conseqüentemente, da personalidade a partir dos processos de internalização que acontecem através da mediação entre o sujeito e o ambiente, ou seja: “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana” (VIGOTSKI, 2007, p.58).

Duarte (2004) apresenta uma análise importante sobre a diferenciação entre a atividade humana e a atividade animal. Com base em Leontiev (1978), este autor compreende que a atividade humana sempre terá uma relação dialética com a consciência. Isso quer dizer que, conforme vamos fazendo coisas, nos apropriamos de objetivações de outras pessoas, isto é, do conhecimento historicamente acumulado (cultura). No mesmo momento em que há essa apropriação, há, então, o desenvolvimento da consciência e, simultaneamente, quando o indivíduo externaliza as suas objetivações, isto nada mais é do que a objetificação da consciência. O movimento é de fora para dentro, simultâneo e constante, ao longo de toda a vida do indivíduo.

Em outras palavras, na atividade realizada, qualquer que seja, sempre há conhecimento historicamente acumulado e, sendo assim, o indivíduo se apropria deste conhecimento através do processo de internalização, enquanto, ao mesmo tempo, constrói novos conhecimentos sobre a própria atividade que realiza. Por isso a afirmação de que atividade e consciência formam um par dialético, e é a partir desta concepção que a psicologia sócio-histórica entende o desenvolvimento do psiquismo.

O processo de apropriação do mundo dos objetos e dos fenômenos criados pelos homens no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade é o processo durante o qual teve lugar a formação, no indivíduo, de faculdades e de funções especificamente humanas (LEONTIEV, 1978, p.275).

Compreendendo a atividade humana como sendo sempre coletiva, Duarte (2004) ressalta ainda que o que a diferencia da atividade animal é o trabalho. Para Marx e Engels (1993), enquanto os animais agem para satisfazer suas

necessidades, os seres humanos agem para produzir os meios de satisfação de suas necessidades. Ou seja, embora na sociedade capitalista o significado de trabalho esteja atrelado obrigatoriamente à força de trabalho enquanto mercadoria, existem outras formas de trabalho, também situadas historicamente.

É sabido que os estudos de Marx (1988) partem do princípio de que os indivíduos produzem a sociedade. Isto, nas palavras de Bock (2004), significaria dizer que o homem humaniza o mundo por meio de sua atividade material; tal atividade, para Marx, seria o trabalho. A autora ainda se baseia em Marx e Engels para compreender este processo de humanização do homem, e destaca a incessante produção dos meios de satisfação das necessidades; processo que, por sua vez, propicia o surgimento de novas necessidades, agora não mais ligadas ao corpo biológico (BOCK, 2004).

Segundo Duarte (2004), torna-se necessário conhecer mais a natureza e desenvolver habilidades capazes de transformar objetos naturais em objetos sociais. E é a partir da produção de instrumentos para a satisfação destas novas necessidades que os indivíduos organizam e produzem novas relações sociais. Para Leontiev (1978), este processo dialético de transformação do mundo e de si mesmo só pode ser feito pelo homem através da atividade-trabalho; e é neste mesmo processo de transformação do mundo e de si mesmo que o homem aprende a ser humano.

Duarte (2004) assinala o processo de produção da fala que, sendo a mais fundamental forma de linguagem humana, também surgiu como instrumento a partir da atividade coletiva de trabalho. Para Leontiev (1978), não há habilidades, aptidões que tenham sido transmitidas hereditariamente, isto é, todas são adquiridas no decorrer da vida, por meio de um processo de apropriação da cultura criada por gerações anteriores. E, "a apropriação da cultura é o processo mediador entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como ser humano" (DUARTE, 2004, p.50).

Dito de outra forma, "o indivíduo, na sua relação com o ambiente social, interioriza o mundo como realidade concreta, subjetiva, na medida em que é pertinente ao indivíduo em questão, e que, por sua vez, se exterioriza em seus comportamentos" (LANE, 1984, p. 83). Ou seja, a relação dialética entre o homem e a sociedade ocorre na medida em que o individual se socializa e o social se individualiza, o que possibilita a construção da identidade.

Este processo tem início na infância e ocorre até o fim da vida. Leontiev (1978) afirma que, no decorrer do desenvolvimento da criança, sob influência das circunstâncias concretas presentes em sua vida, o lugar que ela ocupa nas diversas relações humanas muda. Desde o momento de seu nascimento, o indivíduo encontra um mundo de objetos e fenômenos já criados por outras gerações e, apropriando-se das riquezas desse mundo por meio do trabalho, da produção e de outras formas de atividade social, o homem vai desenvolvendo "as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo" (LEONTIEV, 1978, p.266).

Em relação ao mundo da atividade humana, a criança o integra em idade pré-escolar. Por meio de sua atividade e, principalmente, através dos jogos – que neste momento da vida já não exercem mais a função da manipulação dos objetos e da comunicação com os pais –, a criança adentra o mundo concreto, apropriando-se dele de forma ativa. Porém, suas necessidades vitais ainda são satisfeitas pelos adultos (LEONTIEV, 1978).

Embora a sua atividade não necessite ser produtiva, é através das relações com seus dependentes que a criança estabelece um dado significado de mundo para si. Segundo o autor, conforme a criança cresce, suas relações vitais são reorganizadas e ampliadas. A entrada na escola marca um estágio singular do desenvolvimento da vida psíquica da criança, pois neste momento,

[...] as suas obrigações não são apenas para com os pais e o educador; são obrigações relativas à sociedade. Da sua realização dependerão o seu lugar na vida, a sua função e o seu papel social, e, portanto, como consequência, todo o conteúdo da sua vida futura (LEONTIEV, 1978, p.307).

Portanto, tudo muda a partir da entrada na escola. A avaliação, por exemplo, principalmente por meio de notas, inaugura novas relações e novas formas de comunicação (LEONTIEV, 1978), dando lugar, também, a novas expectativas, exigências e responsabilidades diante do mundo. Na adolescência, segundo Leontiev (1978), estreiam novas formas de vida social, ao mesmo tempo em que o lugar real da criança na vida cotidiana dos adultos, especialmente de seus familiares, muda. Vygotsky (2006) assinala a importância de que seja levada em conta a estrutura dinâmica da personalidade do jovem, bem como o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, e enfatiza que o desenvolvimento cultural do comportamento está estreitamente vinculado ao desenvolvimento histórico e social da humanidade.

Martins (2004) contribui com o pensamento sobre o processo de formação da personalidade tendo como base a perspectiva do materialismo histórico e dialético, assinalando que "esse processo ocorre em interação com as condições sociais objetivas da vida do indivíduo" (MARTINS, 2004 p.82). Destaca que só é possível compreender a construção da subjetividade na sociedade contemporânea por meio da análise das alienadas relações sociais capitalistas (MARTINS, 2004).

Desta forma, o desenvolvimento de cada personalidade só pode ser analisado quando se reconhece o papel mediador das relações sociais, "o que se traduz pelo fato de que o pleno desenvolvimento da personalidade humana implica necessariamente uma transformação radical das relações sociais determinadas pela alienação" (MARTINS, 2004, p. 83).

Assim, o desenvolvimento do psiquismo da criança e do adolescente é determinado pelos processos reais de suas vidas, isto é, depende das condições concretas em que vivem. E, conforme Leontiev (1978), a passagem da infância para a adolescência é "marcada pelo desenvolvimento de uma atitude crítica face às exigências, às maneiras de agir, às qualidades pessoais dos adultos e pelo aparecimento de interesses novos pela primeira vez verdadeiramente teóricos" (p.309).

Apoiado na visão de que o comportamento do jovem é produto de determinada cultura, é possível também considerar a juventude/adolescência com base em dois aspectos: como um produto social, construído coletivamente, no decorrer da história de cada sociedade e, simultaneamente, como um produto construído de maneira singular, por cada sujeito - através de sua ação, possibilidade de autonomia e desenvolvimento da consciência - em seu processo de humanização (VYGOTSKY, 2006).

Autores como Abramo (1994), Bock (2004), Duarte (2004), Lane (1984), Leontiev (1978), Fonseca (2015), Martins (1993) e Ozella (2002) apresentam uma concepção de homem e de mundo fundamentadas na perspectiva sócio-histórica, que se utiliza do método materialista histórico e dialético, como Vygotsky (2006; 2007). Esta concepção está bastante próxima da teoria sociológica, que compreende o adolescente na qualidade de sujeito que se constitui como

[...] resultado das tensões e pressões que vêm do contexto social, fundamentalmente relacionado com o processo de socialização por que passa o sujeito, e a aquisição de papéis sociais, onde a adolescência pode compreender-se primordialmente a partir de causas externas ao sujeito (LEÓN, 2005, p.12).

Portanto, a presente pesquisa se apoia na compreensão de adolescência e juventude enquanto um momento que faz parte de um processo e, como tal, “pode ser diferente do que está sendo para o próprio adolescente e para a sociedade” (FONSECA, 2008, p.3). Dessa forma, entendemos a adolescência/juventude como não natural,

[...] mas produto do que se viveu, de sua história enquanto sujeito pertencente a um grupo social, a uma cultura, da qual recebe influência e sobre a qual age dialeticamente; não desenvolvimentista, pois cada sujeito o vivenciará de uma maneira, dependendo de sua história de vida, de suas inserções sociais, do desenvolvimento de seus interesses, de suas necessidades e da significação que as mudanças biológicas têm ou tiveram (FONSECA, 2008, p.4).

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que o conceito de juventude e o sujeito jovem se constituem e se transformam dialeticamente. E, a partir daí, se estes são produtos da cultura (história e sociedade), para compreendê-los, é preciso analisar o contexto histórico cultural onde estes sujeitos se inserem. É esse o caminho que faremos para compreender quem são os/as jovens em conflito com a lei.

### **Significados sociais da(s) juventude(s): os jovens em conflito com a lei no Brasil**

Segundo Fonseca e Salles (2012) observam, "a juventude tem sido considerada uma categoria social que reúne sujeitos que compartilham a mesma fase de vida" (p.1). Em um país desigual como o Brasil, caracterizado pela diversidade cultural de suas diferentes regiões, não é possível categorizar "a juventude". Isto porque, se compararmos as condições de quem experiencia esta "mesma fase de vida" na cidade de São Paulo ou no interior da região norte do país, teremos juventudes completamente diferentes. Se pensamos em dois jovens da mesma faixa etária, moradores do interior do estado de São Paulo, um de classe média residente na região central da cidade e outro de classe social menos favorecida, residente em um bairro periférico, concluiremos que não é possível falar em juventude no singular.

Portanto, para falar desta população no Brasil contemporâneo, é necessário adotar a ideia de juventude em seu plural, já que abordar tal conceito não implica falar de uma massa homogênea, que apresenta características comuns determinadas por mudanças biológicas. Nem sequer se refere a um período de

tempo específico da vida. Falar sobre a juventude é uma tarefa complexa, em especial, na contemporaneidade, quando os conceitos estão atravessados pela fluidez e tensões da pós-modernidade.

Assim, falar sobre juventude requer uma compreensão sobre o fato de que:

A juventude deixou de ser um momento breve de passagem, restrito às classes altas e médias. Já não pode mais ser definida exclusivamente pela condição estudantil, uma vez que a educação foi largamente expandida em diversos planos da vida social, também no mundo do trabalho, na vida afetiva/sexual, na produção cultural, na participação social entre outros (LICO; WESTPHAL, 2010, p. 28).

Para o sociólogo francês, Bourdieu (1983), a juventude é apenas uma palavra, a qual se divide em, no mínimo, dois segmentos: a juventude burguesa e a das classes populares. Sendo a fronteira entre a juventude e a velhice um objeto de disputa, de divisão e de poder em todas as sociedades, as separações por idade - sexo, classe e outras - "acabam sempre por impor limites e produzir uma ordem onde cada um deve se manter em seu lugar" (BOURDIEU, 1983, p.1). Desta forma, o autor compreende que não é possível falar em juventude referindo-se a uma única unidade ou categoria, sendo um equívoco utilizar a palavra de maneira genérica para referir-se a diferentes realidades.

A partir da adoção do conceito de juventudes<sup>10</sup>, também é preciso destacar a importância de compreendê-las tendo em vista suas determinações históricas e sociais. Com base na análise marxista da sociedade, é possível afirmar que a produção e manipulação das riquezas no sistema capitalista é desigual. Da mesma forma, como este sistema produz e favorece a acumulação de capital, também promove a produção da miséria. Assim, o capitalismo constrói e valida a divisão de classes; tema pelo qual perpassam todas as discussões realizadas neste trabalho.

Igualmente, ainda que exista a denominação e a experiência da juventude (enquanto um período da vida) para todos, incluindo todas as classes sociais, as regras ditadas pelo capitalismo impõem limites a esta experiência quando se refere ao jovem pobre. Portanto, "a lógica de igualar juventudes tão desiguais em termos socioeconômicos, culturais e históricos integra-se aos princípios e modelos defendidos pelo liberalismo" (COIMBRA; NASCIMENTO, 2003, p.33).

---

<sup>10</sup> Faz-se necessário explicar que, embora compreendamos a juventude como uma experiência plural, discutiremos o tema segundo autores que também a colocam de acordo com uma concepção hegemônica, principalmente ao situá-las dentro da sociedade do consumo, daí o uso, em alguns momentos, do vocábulo em sua forma singular.

Kehl (2004) fala sobre a juventude a partir do seu olhar enquanto psicanalista e, apesar de este trabalho não estar fundamentado na psicanálise, entendemos que alguns autores (FOUCAULT, 2014; TRASSI, MALVASI, 2010) podem contribuir para pensarmos determinados temas e conceitos. A autora ressalta que o conceito de juventude, na contemporaneidade, está totalmente ligado ao mercado de consumo. Ser jovem tornou-se objeto de desejo de todas as faixas etárias: "a juventude é um estado de espírito, é um jeito de corpo, é um sinal de saúde e disposição, é um perfil do consumidor, uma fatia do mercado onde todos querem se incluir" (KEHL, 2004, p.89).

A sociedade atual, hiperconsumista, elege os jovens como sendo a principal fatia do mercado consumidor. A indústria cultural sustenta produções que inscrevem a juventude em um imaginário social totalmente distante da realidade da maioria dos brasileiros (TAKEUTI, 2012). Sob a ótica midiática, a juventude enfrenta diversos paradoxos. Um destes se apresenta através da força das significações imaginárias, que destacam o jovem enquanto modelo ideal de inteligência, beleza, liberdade e sensualidade; e as limitações da realidade concreta e objetiva que restringem a materialização desses ideais (TAKEUTI, 2012).

Acerca das restrições que atingem a realidade concreta e objetiva dos jovens, limitando significativamente a existência da parcela pobre, Coimbra e Nascimento (2008) afirmam que

[...] a exclusão de crianças e jovens pobres, pelo envolvimento com a ilegalidade, têm produzido fortes marcas em suas existências: os que conseguem sobreviver aos extermínios, certamente não escapam do recolhimento em abrigos e internatos (COIMBRA; NASCIMENTO, 2008, p. 8).

É neste contexto de exclusão, ou melhor, de inclusão perversa, conforme Martins (1997), que se insere a maioria dos jovens em conflito com a lei, dos quais falaremos e que falarão neste trabalho. Falar desta juventude é, com algumas exceções, falar de sujeitos que se deparam com limitações e impossibilidades concretas e objetivas de alcançar os padrões ideais de vida pré-estabelecidos pela sociedade de consumo contemporânea. Vale lembrar que a situação da juventude se agrava a partir da década de 1980. Com a implantação dos ideais neoliberais no Brasil, há uma ampliação dos sentimentos de insegurança e medo, relacionados ao crescimento do desemprego, da exclusão e da pobreza que ameaçam, principalmente, aqueles que já se encontravam às margens da sociedade

(MARTINS, 1997). Tal ampliação é explicada pelo fato de que a ideologia neoliberal multiplica e acentua as desigualdades sociais produzidas pelo sistema capitalista e coloca a competitividade como um valor social na contemporaneidade, sobretudo na relação entre os jovens.

Segundo Martins (1997), com a década de 1980, teve início a nova desigualdade, gerada pelo que grande parte dos autores costuma chamar de exclusão. A partir deste período, um quadro de incertezas humildes dá lugar a certezas arrogantes que, infundadas e fantasiosas, passam a fundamentar rótulos, os quais, ao invés de explicar a realidade e a prática, acobertam, distorcem e mistificam os fatos. Para o autor, a conceituação vazia de fenômenos tão complexos quanto a desigualdade social impede a compreensão “de que o homem faz a sua própria história, nas condições reais que lhe são dadas” (MARTINS, 1997, p.9).

Desta forma, compreender as juventudes brasileiras, em especial aqueles que se envolvem com o meio infracional, só é possível a partir do desvelamento do que Martins (1997) chama de mecanismos invisíveis de produção e reprodução das misérias, do sofrimento e das privações. Cada um dos jovens, partindo do contexto social em que estão inseridos, têm suas possibilidades de ser (modos de pensar, de agir, de estabelecer laços, de fazer escolhas) atravessadas pela luta de classes e pelas diferenças objetivas e subjetivas construídas e reproduzidas pela sociedade capitalista.

Compreendemos que as situações de desigualdade social são responsáveis pelo aumento da violência urbana. Lembramos de Zaluar e Leal (2001), que discorre sobre a inter-relação entre a violência e a estrutura econômica vigente, salientando que o modelo de desigualdade social do país é capaz de explicar “as causas” da violência (p.146). Para esta autora, dentre os fatores que favorecem a violência estão: a interação entre o funcionamento do Sistema de Justiça e o crime-negócio – ou economia subterrânea, como denomina a autora, referindo-se ao mercado de drogas nas favelas e bairros pobres –, somados à vulnerabilidade dos jovens, que se encontram, na maioria das vezes, fora da escola (ZALUAR; LEAL, 2001).

Ocorre que, quando se trata de juventude e ato infracional, no imaginário social são criadas confusões conceituais em torno da temática, no sentido de motivar pensamentos, ideias e crenças que estabelecem relação direta e obrigatória entre juventude e violência. É como se o adolescente passasse, automaticamente, do lugar de sujeito de direitos ao lugar de réu.



Charlot (2002), embora tenha desenvolvido a maior parte de seus estudos na França, contribui para pensar a questão da violência quando propõe uma diferenciação conceitual entre três fenômenos distintos: violência, transgressão e incivildade. O autor menciona que esses conceitos têm sido bastante estudados por pesquisadores franceses, que os definem de forma precisa. O termo violência deve ser usado apenas em situações em que o indivíduo ataca a lei com uso da força ou da ameaça de usá-la (vão de lesões a insultos graves). Cometer um ato de violência implica agredir alguém usando de força, poder, dominação (CHARLOT, 2002, p.437).

A transgressão refere-se a comportamentos contrários ao regulamento interno de instituições; no caso do jovem em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida e/ou de Prestação de Serviços à Comunidade, descumprir a medida aplicada pode ser entendido como transgressão. Já a incivildade é referente ao contrariar as regras de boa convivência (CHARLOT, 2002, p.437). Diferenciar os três termos significa também que, para cada fenômeno, é preciso um tipo de intervenção.

É certo que há uma associação entre juventude e violência que tem atravessado o mundo e as classes sociais, mas esta é mais intensa quando se trata de jovens pobres. Sobre estes últimos, considerados ameaça à ordem, não se leva em conta: as suas experiências em viver a pobreza em regiões periféricas das grandes cidades; os limites da escola para promover o jovem-indivíduo-cidadão; o aumento da informalização do trabalho não regulamentado, enfim, todas estas situações concretas que deveriam deslegitimar a associação juventude-violência servem, ao contrário, para caracterizar a “condição” de periculosidade do jovem (TRASSI; MALVASI, 2010).

No caso dos jovens em conflito com a lei, isto se agrava. A culpabilização e a condenação do sujeito sobressaem à multiplicidade de fatores envolvidos na prática do ato infracional. Segundo Takeuti (2012), trata-se da vontade de punir na sociedade atual. Nesse sentido, Wacquant (2009) dá ênfase a acontecimentos históricos e políticos importantes que determinaram a sociedade atual e a sua lógica punitiva, discorrendo sobre as transformações anunciadas com o advento do Estado Penal, que triunfa sobre as políticas de bem-estar social. Como consequência da política neoliberal, no mundo ocidental, surge um governo dominado pela

insegurança social e orientado a conter as desigualdades econômicas através de políticas punitivas, destinadas aos pobres.

Para o autor, a insegurança social está diretamente relacionada ao avanço das políticas punitivas, as quais

[...] são transmitidas em todos os lugares através de um discurso alarmista, inclusive catastrófico, sobre a insegurança, acompanhado de imagens marciais e difundido pelos meios de comunicação comerciais, principalmente pelos partidos políticos e pelos profissionais encarregados da manutenção da ordem (policiais, magistrados, juristas, especialistas em segurança urbana e comerciantes que prestam serviços de assessoria) que rivalizam para propor soluções tanto drásticas como simplistas (tradução nossa) (WACQUANT, 2009, p.30)<sup>11</sup>.

Em um contexto que combina o avanço do neoliberalismo como projeto ideológico e prática governamental com políticas punitivas que visam o controle e a manutenção da ordem, a penalização do indivíduo funciona como uma técnica que pretende tornar invisíveis os problemas sociais dos quais o Estado não pode ou não quer tratar (WACQUANT, 2009).

Nesse sentido, é sabido que as políticas públicas direcionadas à juventude em conflito com a lei deveriam garantir o acesso aos jovens a todos os direitos elucidados nas legislações vigentes, mas têm sido reduzidas a estratégias de controle. A esse respeito, Foucault (2014) discorre sobre as diferentes políticas de controle utilizadas para a manutenção da ordem desde o século XVII, contribuindo para a compreensão de que, ao longo dos séculos, a justiça penal e os seus muitos códigos apenas modificam as estratégias de vigiar, controlar e punir.

Punições menos diretamente físicas, uma certa discricção na arte de fazer sofrer, um arranjo de sofrimentos mais sutis, mais velados e despojados de ostentação [...] O sofrimento físico, a dor do corpo não são mais os elementos constitutivos da pena. O castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos (FOUCAULT, 2014, p.13-14).

As políticas públicas direcionadas às juventudes que vivem situações de pobreza e inclusão perversa devem garantir direitos e, portanto, devem também ser questionadas enquanto tal, para que se tornem, de fato, efetivas na promoção e

---

<sup>11</sup> Texto original: “ [...] se transmiten em todas partes a través de un discurso alarmista, incluso catastrófico, sobre la <inseguridad>, acompañado de imágenes marciales y difundido hasta el hartazgo por los medios de comunicación comerciales, los principales partidos políticos y los profesionales del mantenimiento del orden (oficiales de policía, magistrados juristas, expertos y comerciantes de la <seguridad urbana> que brindan servicios y asesoramiento), que rivalizan para proponer soluciones tan drásticas como simplistas (WACQUANT, 2009, p.30).

transformação das condições concretas que estes jovens possuem na trajetória desafiadora do vir a ser adulto.

Soares (2004) afirma que a elaboração de propostas de ação social e políticas preventivas destinadas à juventude brasileira é urgente e necessita de coragem intelectual e ousadia ética, além da abdicação de estigmas, preconceitos e simplificações. Para o autor, o preconceito e a indiferença são fundantes do fenômeno da invisibilidade:

Um jovem pobre e negro caminhando pelas ruas de uma grande cidade brasileira é um ser socialmente invisível [...] quem está ali na esquina não é o Pedro, o Roberto ou a Maria, com suas respectivas idades e histórias de vida, seus defeitos e suas qualidades, suas emoções e seus medos, suas ambições e seus desejos. Quem está ali é o “moleque perigoso” ou a “guria perdida” (SOARES, 2004, p.133).

As questões de raça e a questão de gênero são imprescindíveis de serem mencionadas em estudos que abordem o tema da juventude em conflito com a lei, visto que os dados mais atuais sobre a temática apontam diferenças gritantes sobre tais categorias. Conforme o Atlas da Violência (IPEA, 2018), que utiliza dados de 2016, os homicídios respondem por 56,5% das causas de óbito de jovens entre 15 e 29 anos. A taxa de homicídio para a população negra, em 2016, é alarmante: 71,5% das pessoas que são assassinadas a cada ano no país são pretas ou pardas. O Relatório do Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência e à Desigualdade Racial (BRASIL, 2017b) ainda aponta diferenças entre a questão de gênero na exposição ao risco e à violência: “O risco relativo de uma jovem negra ser vítima de homicídio é 2.19 vezes maior do que de uma jovem branca” (p.15). Neste contexto, a invisibilidade dos jovens pobres e negros está relacionada à construção da sociedade brasileira contemporânea que, dominada pelo capitalismo, acentua o preconceito e motiva a inclusão perversa daqueles que se encontram em uma classe social que não é a dominante.

Segundo Rosa, Vicentim e Broide (2011), diversos estudos brasileiros apontam que “nos corpos dos jovens pobres, se inscreve um imaginário vinculado à ‘delinquência’ e à violência” (p.78). O jovem pobre é visto como um risco à sociedade. Esta visão tem sido responsável pelo aumento das demandas sociais pelo controle da criminalidade juvenil, resultando em inúmeros processos de criminalização da juventude (ROSA; VICENTIM; BROIDE, 2011).

Estes mesmos autores apontam que as ciências da saúde (Medicina e Psicologia) têm responsabilidade na construção da figura do jovem em conflito com

a lei como indivíduo “perigoso e intratável” (ROSA; VICENTIM; BROIDE, 2011, p.79). Mencionam um conjunto de elementos que contribuíram para tal construção: os pressupostos teóricos que fundamentam as definições de adolescência nas políticas públicas de saúde (e demais áreas); a patologização de comportamentos transgressores; a desconsideração do contexto em que os diagnósticos psiquiátricos e/ou psicológicos são realizados, em especial quando há atravessamentos de discursos e instituições jurídicas, e a transformação de noções jurídicas, como a periculosidade, em diagnósticos clínicos.

Há, portanto, uma tendência à patologização da juventude pobre, de forma a considerar o ato infracional sinônimo de doença mental e, conseqüentemente, colaborando com a desresponsabilização da sociedade em relação a esses jovens (ROSA; VICENTIM; BROIDE, 2011).

Segundo Foucault (2014), a questão da patologização também está relacionada a uma utopia do judiciário que, respaldado por um exército de profissionais técnicos (médicos, guardas, psiquiatras, psicólogos, educadores dentre outros), tenta impor penas isentas de dor, privando o condenado de todos os direitos sem fazê-lo sofrer fisicamente: “O emprego da psicofarmacologia e de diversos ‘desligadores’ fisiológicos, ainda que provisório, corresponde perfeitamente ao sentido da penalidade ‘incorpórea’” (FOUCAULT, 2014, p.17).

Desta forma, no caso da juventude, em especial da juventude em conflito com a lei, compreendemos que tanto a associação entre juventude e violência quanto a patologização dos jovens acaba por justificar de forma simplista e acrítica a relação entre a juventude em conflito com a lei e a pobreza, corroborando para o fortalecimento de crenças e de movimentos que perpetuam a estigmatização, segregação e exclusão, característicos do modo de funcionamento da sociedade capitalista.

Para Bourdieu (1996 apud NOGUEIRA; CATANI, 1998), o modo como estas relações são construídas, estabelecendo diferenças entre as juventudes, tem relação com as determinações impostas pelos mecanismos de dominação e reprodução que funcionam como naturais e universais. É na relação de luta entre as classes dominante e dominada, que se constituem, de forma desigual, estes mecanismos (que só se perpetuam, devido ao total desconhecimento dos indivíduos acerca deles). Este processo de naturalização que torna invisível o poder dos dominantes sobre os dominados é chamado pelo autor de violência simbólica:

A violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer (BOURDIEU, 1996 apud NOGUEIRA; CATANI 1998, p.16).

Para o autor, o Estado é o principal agente da violência simbólica. Através de suas instituições, especialmente da escola, o Estado produz, reproduz e mantém estes mecanismos que engendram a desigualdade social (BOURDIEU, 1996 apud NOGUEIRA; CATANI, 1998). A partir dos conceitos de: capital econômico (renda financeira), capital social (rede de relações sociais), capital cultural (constituído pela educação escolar e não escolar) e capital simbólico (ligado ao prestígio e reconhecimento), Bourdieu nos ajuda a compreender as diferenças entre as classes, definidas socialmente pelas relações de poder existentes na sociedade capitalista.

São estas diferenças que engendram relações baseadas no preconceito. Tendo esta linha como condutora, podemos colocar que os processos de internalização e apropriação do conhecimento (que se dão especialmente na vida cotidiana) são construídos sob as concepções naturalizantes de adolescência, bem como na associação entre adolescência/juventude e pobreza e violência. Nessa conjunção, notamos exemplos do que aqui trataremos como sendo preconceito.

Segundo Heller (1992), "o preconceito é a categoria do pensamento e do comportamento cotidianos" (p.43). A autora compreende que a base do preconceito é a ultrageneralização (ou juízo provisório), que consiste em assumir estereótipos, analogias e esquemas já elaborados, impostos pelo meio no qual estamos inseridos (HELLER, 1992). A tradição e a experiência pessoal são as fontes da ultrageneralização, e esta é inevitável na vida cotidiana (HELLER, 1992). É na esfera do cotidiano que ocorrem os juízos provisórios, os quais se diferem dos juízos científicos, ou seja, "o que na ciência é apenas opinião pode corretamente considerar-se como saber na vida cotidiana" (HELLER, 1992, p.44-45).

Por este ângulo, a sociedade de consumo, através de instituições (governamentais e não governamentais), contribui substancialmente para a construção do preconceito, ignorando as diferenças de classe social que, em grande parte, determinam as situações de sucesso e/ou fracasso dos jovens brasileiros. Além disso, esta mesma sociedade de consumo define e classifica a juventude a partir de uma imagem (fictícia) construída pela mídia para promover o capital.

Gonçalves (2003) chama a atenção para as concepções de adolescência veiculadas pela mídia televisiva e ressalta o caráter naturalizante e a-histórico

presente em muitas delas, as quais são apropriadas pelos jovens. A autora leva em consideração que as implicações para o desenvolvimento da consciência dos jovens tendem a se ancorar na reprodução de concepções dominantes e não no desenvolvimento de uma consciência crítica e integrada.

Nesta lógica, pautada pela indústria cultural, “as identificações se constituem através das imagens industrializadas” (KEHL, 2004, p.3). Isto é, embora poucos jovens sejam capazes de consumir os produtos oferecidos pelo mercado, “a imagem do adolescente consumidor, difundida pela publicidade e pela televisão, oferece-se a todas as classes sociais” (KEHL, 2004, p.3).

Na contramão desta lógica, é preciso que os adultos sejam capazes de mediar as relações desses jovens com o mundo, de forma a proporcionar a superação destas concepções a-históricas. Para tanto, se faz necessário descobrir

[...] as contradições e fragilidades, as brechas que se abrem na práxis de um vivido capaz de transformar a vida e o mundo e dar sentido à esperança radical do homem que se humaniza e se liberta a si mesmo de carências, pobreza, na luta de todos os dias, vivente de distintos tipos de exclusão (MARTINS, 1997, p.11).

De tal forma, é possível ampliar a compreensão e a clareza acerca das representações e significações culturais construídas nos diferentes lugares (concretos e simbólicos) onde se inserem os jovens brasileiros. Os lugares de exclusão onde se encontram grande parte dos adolescentes autores de ato infracional são construídos social e historicamente, e são determinantes no que se refere às possibilidades de acesso a direitos, oportunidades e, conseqüentemente, refletem na constituição da subjetividade.

Concordamos com Martins (1997) sobre o termo exclusão, que está sempre associado à privação. Seja a privação de emprego, de meios para participar do mercado de consumo, de direitos, de liberdade, de bem-estar, de esperança. Ou seja, pobre não é aquele que não tem o que comer (MARTINS, 1997). É preciso compreender que a pobreza é um conceito amplo, multideterminado e atravessado especialmente pela ausência do Estado no que concerne à garantia de direitos.

Fruto da nova desigualdade, essa nova pobreza já não oferece quase nenhuma alternativa a ninguém. “Ela cai sobre o destino dos pobres como uma condenação irremediável” (MARTINS, 1997, p.19). A inclusão precária, instável e marginal decorrente das políticas econômicas atuais (neoliberais), de acordo com o autor, não exclui propriamente nenhum indivíduo. Pior que isso, ela produz e

reproduz uma inclusão em relações sociais precárias e marginais, que separa os indivíduos materialmente, mas unifica ideologicamente. Esta discussão se faz necessária em todos os sentidos, principalmente na sociedade brasileira contemporânea em que esses processos perversos de inclusão reorientam os indivíduos para o autoritarismo e não para a democracia, para o populismo e não para a participação, para a direita e não para a esquerda (MARTINS, 1997).

É neste novo modelo de desigualdade social que nós – e as juventudes brasileiras – estamos imersos. E é com base na compreensão dos conceitos de juventudes, de desigualdade social e de inclusão perversa que a relação estabelecida à priori entre juventude e violência pode ser elucidada.

Se considerarmos que as relações humanas têm sido moldadas pelo sistema capitalista, é possível afirmar que estas produzem e acentuam valores como o individualismo, a competitividade e a busca frequente por lugares de poder. Concordarmos com Arendt (1994), que propõe pensar o poder e a violência em seu caráter relacional, pois ainda que estes conceitos sejam distintos, mantêm uma relação intrínseca. Deste ponto de vista, não é possível que ambos existam como entidades isoladas e absolutas.

A discussão sobre violência e poder é densa e extensa e, certamente, tem muito a contribuir com este campo de pesquisa que diz dos jovens em conflito com a lei. No Brasil, sob a vigência do Estado Democrático de Direito, as leis são normas escritas pelo Poder Legislativo<sup>12</sup> e impostas pelo Estado, através dos três poderes (legislativo, executivo e judiciário). Reconhecer o Estado como um instrumento de poder significa também reconhecer que “a política derivada dele expressa um projeto concreto como no caso da política social no Brasil, que é coerente com os princípios de um Estado neoliberal burguês” (SCHEINVAR, 2009, p.50).

Ainda que, segundo a Constituição Federal de 1988, nenhum poder deva se sobrepor ao outro, quando se trata de adolescentes autores de ato infracional, o poder judiciário tem atuado de forma punitiva, desigual e arbitrária, como se pode observar em Goethel (2016). Segundo os dados obtidos pela autora, é possível constatar a sobreposição do poder judiciário sobre todos os outros, visto que atos cometidos por adolescentes têm sido considerados pela escola como violentos e

---

<sup>12</sup> O Poder Legislativo é composto por vereadores (esfera municipal), senadores e deputados (esfera estadual e federal).

julgados como merecedores de serem judicializados; inclusive, em alguns casos, alunos são conduzidos à delegacia em horário de aula (GOETHEL, 2016).

Este é apenas um dos exemplos mencionados por Goethel (2016), de atitudes que desrespeitam os direitos dos adolescentes. E, pelo que a autora aponta, não há consequência para a instituição que viola tais direitos. Isto é, ainda que não seja possível generalizar, o que notamos é que o não cumprimento das leis resulta em situações adversas para os jovens que, majoritariamente, pertencem à classe não dominante, os quais, na maioria das vezes, desconhecem os próprios direitos.

Lembramos que tanto a sobreposição de um poder sobre os outros quanto a aplicação de medidas coercitivas e punitivas diferentes para a classe dominante e para a classe dominada podem ser citadas como exemplo do que estamos chamando de relações entre poder e violência. Aqui, estamos pensando neste caráter relacional entre violência e poder conforme propôs Arendt (1994), a partir de algumas especificidades. No caso dos jovens em conflito com a lei, pertencentes a famílias de classe social não dominante, o julgamento e a sentença do Estado, em situação de descumprimento da lei, aplicam-se de forma arbitrária e desigual em comparação a jovens que cometem infrações, mas pertencem à classe dominante.

Acrescido à lógica punitiva, desigual e arbitrária, utilizada para condenar adolescentes (pobres) autores de ato infracional, Soares, Bill e Athayde (2008) discorrem sobre o fenômeno da invisibilidade, que se torna parte do cotidiano desses jovens. O autor compreende que ser invisível significa não ser visto, mesmo estando ali, presente, no ambiente em questão. Significa não fazer parte do todo, ainda que se deseje participar. Tem a ver com projetar sobre o outro um estigma, um preconceito, e “quando o fazemos, anulamos a pessoa e só vemos o reflexo de nossa própria intolerância. Tudo aquilo que distingue a pessoa, tornando-a um indivíduo; tudo o que nela é singular, desaparece” (SOARES; BILL; ATHAYDE, 2008, p.16). Não existe mais sujeito, existe só um infrator.

Como observamos em Cardoso (2017), o ambiente escolar tem sido, para os adolescentes em conflito com a lei, um lugar de patologização e judicialização da pobreza, corroborando a concepção estigmatizante citada por Soares, Bill e Athayde (2008), que torna o sujeito invisível. A autora discorre sobre as relações do adolescente autor de ato infracional com a escola e demonstra que parece haver, por parte da instituição, uma normatização das identidades desses adolescentes,



visando a manutenção do lugar de excluídos, a quem a escola confere toda a responsabilidade pelo fracasso escolar.

Compreendemos que a construção dessa concepção que estigmatiza, subestima, culpabiliza e criminaliza a juventude em conflito com a lei é produzida, reproduzida e mantida na (e pela) relação entre Estado, mercado e sociedade, por meio das diversas instituições (públicas e privadas). A lógica que opera está fundamentada em políticas públicas e sociais forjadas com base nos interesses de uma parcela da sociedade que, historicamente, se mantém em lugares de riqueza e poder, promovendo o acúmulo de capital em benefício próprio, contribuindo e determinando que o lugar da pobreza e da juventude pobre no Brasil é, se não às margens da sociedade, nas unidades de atendimento socioeducativo.

### 3. POLÍTICAS PÚBLICAS E SOCIAIS DE ATENDIMENTO ÀS JUVENTUDES NO BRASIL: uma (des)construção histórica e social

Partimos do princípio de que as políticas públicas e sociais deveriam ser construídas e implementadas visando garantir e efetivar os direitos de toda a população brasileira. Porém, sabemos que, em uma sociedade capitalista, tudo o que existe se encontra submetido aos interesses político-econômicos. Nós, sujeitos sociais e históricos, somos produto e produtores deste sistema, que se faz com base na contradição e na dialética (DUARTE, 2016; MARX, 1998, 2004). As políticas públicas e sociais também se incluem nessa dinâmica, isto é, são construídas e implementadas a partir do contexto em que se inserem.

Esta seção corresponde a uma revisão panorâmica acerca das políticas públicas e sociais elaboradas para atender as juventudes do Brasil. Apresentaremos um breve histórico de tais políticas, considerando, principalmente, a sua construção e desconstrução histórica e social. Mencionamos o processo de desconstrução tendo em conta o momento histórico atual do país, que tem se encontrado em um cenário de desqualificação e desmonte do setor público, ameaçando o legado de direitos já conquistados pela população brasileira.

Com base no tema da pesquisa, na seção de análise dos dados, faremos uma discussão sobre o sistema socioeducativo e as medidas socioeducativas e, por isso, consideramos que apresentar os caminhos percorridos na construção desta política de atendimento socioeducativo se faz essencial.

A palavra “política” é cercada de paradoxos (CHAUÍ, 2000), podendo ser utilizada em diversos contextos e enunciando diferentes concepções. E, segundo a autora, a razão pela qual isso acontece tem a ver com

[...] o crescimento das atribuições conferidas aos governos, sob a forma de Estado, [que] levou a uma ampliação do campo das atividades políticas, que passaram a abranger questões administrativas e organizacionais, decisões econômicas e serviços sociais. Essa ampliação acabou levando a um uso generalizado da palavra *política* para referir-se a toda a modalidade de direção de grupos sociais que envolva poder, administração e organização (inserção nossa) (CHAUÍ, 2000, p.475, grifo da autora).

Chauí (2000) constata que, na atualidade, dentre os inúmeros significados atribuídos à palavra “política”, três se destacam e estão inter-relacionados: política enquanto governo; política como atividade realizada por especialistas e profissionais; política enquanto conduta duvidosa. Sobre o primeiro, o governo é entendido como direção e administração do poder público, sob a forma de Estado e,

nesse sentido, a política é a ação dos governantes que, através de sua autoridade, dirigem a sociedade. Sobre o segundo significado, a política é entendida como distante da sociedade, realizada por especialistas (administradores) e profissionais (políticos), que pertencem a partidos políticos. O terceiro significado deriva do segundo, é mais utilizado pelo senso comum e compreende a política de maneira pejorativa, “como algo distante de nós e até contra nós, beneficiando apenas quem a exerce, o que acontece por meios ilícitos ou ilegítimos” (CHAUÍ, 2000 apud BRANDT, 2018, p.24). Brandt (2018) nos ajuda a compreender os conceitos de política pública e política social, e destaca que estes três significados apresentados por Chauí (2000) são fundamentais.

Quanto ao terceiro significado, apresentado por Chauí (2000) e destacado por Brandt (2018), concebemos a importância de frisar que, atualmente, nos deparamos com movimentos políticos que têm tentado desqualificar políticas públicas, serviços, programas e espaços públicos, com base em um discurso que defende a privatização dos serviços públicos, e sob o argumento de que o “público” não apresenta qualidade e eficácia. Esta descrença e descrédito podem estar relacionados ao que Scheinvar (2009) apresenta como o feitiço da política pública:

O discurso político paternalista promete garantias políticas e sociais, forjando um sentimento de esperança, ao passo que as práticas da política pública geram e reforçam a discriminação e a exclusão, presentes nos diferentes níveis das relações sociais, desacreditando o discurso político (SCHEINVAR, 2009, p.31).

Para a autora, o Estado, ao longo da história, não tem conseguido garantir os compromissos assumidos perante a população. Além disso, as práticas realizadas em nome das políticas públicas têm favorecido a elite dominante e produzido a violação dos direitos sociais, especialmente da criança e do adolescente (SCHEINVAR, 2009). Entretanto, na presente pesquisa, nos posicionamos em defesa das políticas públicas no sentido de que, mesmo em um contexto no qual estas se fazem a partir dos ideais neoliberais, existem espaços possíveis para resistir e reverter produções hegemônicas, através de lutas microscópicas (re)inventadas no cotidiano de muitos espaços públicos (na Educação, na Assistência Social, na Saúde e outros). Conforme Coimbra (1998),

[...] por toda a parte, observamos estratégias e mecanismos presentes em diferentes grupos, movimentos que conseguem, algumas vezes, reverter tais produções hoje hegemônicas. Tais processos de singularização são respostas que se apresentam e que apontam como tem sido possível forjar

outras percepções, outras formas de se relacionar, outros modos de vida e existência no plano micropolítico (COIMBRA, 1998, p.60).

Na tentativa de conceituar “políticas públicas”, utilizaremos a definição apresentada por Höfling (2001), de que estas se referem à implantação de um projeto de governo por meio do Estado, que faz uso de programas e ações direcionados a setores específicos da sociedade. Importante ressaltar que, para esta autora, o Estado é definido como o conjunto de instituições permanentes (órgãos legislativos, tribunais, exército etc.), enquanto o governo é compreendido como o conjunto de programas e projetos propostos por parte da sociedade (políticos, técnicos, sociedade civil etc.) para todos os seus membros (HÖFLING, 2001 apud BRANDT, 2018). A responsabilidade do Estado pelas políticas públicas é afirmada pela autora, que também destaca que, tanto a implementação quanto a manutenção destas, dependem de órgãos públicos e da sociedade civil (HÖFLING, 2001).

Complementando Höfling (2001) e Brandt (2018), com base em Augusto (1989), a expressão “política pública” passou a ser utilizada com frequência a partir de 1970, no discurso oficial e nos textos das ciências sociais, ocupando o espaço antes destinado à expressão “planejamento estatal” (AUGUSTO, 1989, p.106). Para a autora, uma das características das políticas públicas brasileiras implementadas pelo Estado é que estas continuam fragmentárias, sendo que o único elemento capaz de unificá-las é o fato de serem públicas. Augusto (1989) ainda resalta a expressão “política pública” se referindo à “intervenção estatal nas mais diferentes dimensões da vida social” (p.107), cuja existência não cria, necessariamente, expectativas de mudanças estruturais.

Quanto às políticas sociais, Augusto (1989) sublinha que a expressão “política social” foi adotada após o Golpe Militar de 1964, que instaurou a ditadura no país, sendo utilizada de forma generalizada, principalmente após 1970, nos vários planos de governo, os quais demonstravam a importância das políticas sociais em suas ações. A política social como atribuição exclusiva do Estado foi manifestada no II Plano Nacional de Desenvolvimento, vigente de 1974 a 1979. Até este momento, as ideias referentes às questões sociais faziam parte da agenda secundária do governo. Foi o II Plano Nacional de Desenvolvimento que anunciou, de maneira inédita, “a necessidade de a política social ter ‘objetivo próprio, independente da política econômica’” (AUGUSTO, 1989, p.112).

Segundo Augusto (1989), a preocupação do Estado em assumir as políticas sociais deveu-se principalmente ao processo de urbanização acelerado, que acentuou a exclusão e o empobrecimento da população, configurando tensões que exigiram um posicionamento estatal. Passetti (2010) chama a atenção para a disseminação da ideia de que

[...] a falta de família estruturada gestou os criminosos comuns e os ativistas políticos, também considerados criminosos, fez com que o Estado passasse a chamar para si as tarefas da educação, saúde e punição para crianças e adolescentes (PASSETTI, 2010, p.348).

Para Passetti (2010), as políticas sociais trazem consigo promessas de uma nação nova, composta por um regime democrático e potente diante da economia mundial, que garantiria melhores condições concretas de vida aos cidadãos brasileiros. Neste contexto, emergiram novas “prioridades no atendimento social que ultrapassou o nível da filantropia provada e seus orfanatos, para elevá-la às dimensões de problema de Estado com políticas sociais e legislação específicas” (PASSETTI, 2010, p.347).

As pessoas que moravam no subúrbio - que ficou conhecido como periferia- vivenciavam carências culturais, psíquicas, sociais e econômicas, ou seja, a vida destas pessoas era constituída por diversos elementos que se tornavam propulsores da criminalidade (PASSETTI, 2010). Este cenário era visto, de maneira acentuada, nas grandes cidades, totalmente transformadas devido aos novos padrões de convívio social impostos pela industrialização, urbanização e empobrecimento das camadas populares. Nesse sentido, Höfling (2001) define as políticas sociais, também a partir deste contexto, como sendo ações que têm por finalidade minimizar as desigualdades estruturais e são orientadas para a redistribuição dos benefícios sociais.

Ainda para Augusto (1989), sobre o que diz Höfling (2001), “a formulação e execução de programas sociais pelo Estado têm feito prevalecer os interesses econômicos sobre as metas de maior equidade social” (AUGUSTO, 1989, p.113); fato que não se diferencia do contexto atual. A aparente preocupação com as questões sociais e a “valorização” das políticas sociais pelo Estado não corresponde a melhoras nem na qualidade destes serviços produzidos, tampouco na qualidade de vida da população atendida. Além disso, “as políticas sociais têm assumido caráter primordialmente assistencial: o direito de todos termina por se traduzir em assistência, muitas vezes precária, aos mais carentes” (AUGUSTO, 1989, p. 114).

Segundo Faleiros (1980), é imprescindível pensar as políticas sociais considerando que são formuladas a partir da articulação Estado-sociedade-mercado. E, para a autora, na conjuntura atual, ou melhor dizendo, no Estado capitalista, as políticas sociais, conduzidas por este Estado,

[...] representam um resultado da relação e do complexo desenvolvimento das forças produtivas e das forças sociais. Elas são o resultado da luta de classes e, ao mesmo tempo, contribuem para a reprodução das classes sociais (FALEIROS, 1980, p.46).

Concomitante com Faleiros (1980), Silva e Figueiredo (2013) compreendem as políticas sociais como “a forma e a expressão das relações e das forças sociais em disputa” (SILVA; FIGUEIREDO, 2013, p. 2); ou seja, podemos entender as políticas sociais como expressão das contradições inerentes ao capitalismo.

De tal forma, consideramos que tanto as políticas públicas quanto as políticas sociais necessitam ser pensadas enquanto produto e produtoras de um contexto dominado pelo capitalismo. Compreender que as políticas públicas e sociais estão submetidas aos interesses do sistema capitalista facilita o entendimento de que a adolescência/juventude em conflito com a lei também se produz e é produzida nas relações desiguais que se fazem entre o Estado, a sociedade e o mercado.

Nesse sentido, apresentaremos, a seguir, uma breve contextualização das políticas públicas e sociais direcionadas às juventudes para, posteriormente, tratarmos da adolescência/juventude em conflito com a lei. Carvalho (2009) em consonância com Hofling (2001), entende que as as políticas públicas são

[...] o conjunto de princípios, estratégias e ações que estabelece os direitos e as responsabilidades dos jovens, afirma suas identidades e potencialidades e cria condições para que esses sujeitos participem da vida social, econômica e cultural do país (CARVALHO, 2009, p.11).

Sabemos que a luta pelos direitos de crianças e adolescentes/jovens é uma luta da maioria dos países, e perdura há quase um século. A literatura aponta que, desde o final do século XIX, alguns movimentos já se organizavam com o objetivo de implementar ações que visassem à proteção da criança. Em 1891, foi assinado um decreto<sup>13</sup> que disciplinava o trabalho infantil nas fábricas do Distrito Federal. É importante lembrar que, nesta época, ainda não havia nenhuma menção à criança, tampouco ao adolescente, nas legislações brasileiras. Todos aqueles que tinham menos de 18 anos de idade eram referenciados no texto como “menores”.

---

<sup>13</sup> Decreto n.1.313, de 17 de janeiro de 1891, que estabelece providências para regularizar o trabalho dos menores empregados das fábricas, indústrias e oficinas da capital federal do Brasil (BARBOSA, 2016).

No ano de 1919, destaca-se a criação da Primeira Entidade Internacional de Apoio à Criança, na Inglaterra, destinada a salvaguardar e cuidar das crianças vítimas da Primeira Guerra Mundial. No entanto, ainda que no final do século XIX já houvesse alguma preocupação da comunidade internacional com os direitos das crianças, somente no século XX, especificamente em 1924, com a aprovação da Declaração de Genebra, em 1924, foram afirmados os direitos de proteção e sobrevivência das crianças. Segundo Arantes (2012), a afirmação desses direitos valia-se da idade e imaturidade da criança para compreender as suas necessidades de cuidado e respaldo.

Um ano antes da Declaração de Genebra, foi criado, no Brasil, o Primeiro Juizado de Menores da América Latina, que reorganizou a Justiça do Distrito Federal, incluindo a figura do Juiz de Menores na administração da Justiça (RIZZINI, 1997). Neste Juizado, Mello Mattos foi o primeiro juiz e, em sua homenagem, em 1927, foi criado o Código de Menores (ou Código de Mello Mattos), o primeiro documento legal para a população com menos de 18 anos de idade. Oliveira (1999) ressalta sobre o Código de Menores:

A década de 20 opera a passagem da simples repressão para o afastamento das crianças dos focos de contágio, que consistia, basicamente, na idéia de que as crianças deveriam ser retiradas das ruas para se submeterem a medidas preventivas e corretivas que estariam a cargo de instituições públicas. O Código de Menores Mello Matos, de 1927, consolida legalmente esta prática de prevenção ligada ao ideário de periculosidade (OLIVEIRA, 1999, p.76).

Lembrando que o Código de Mello Mattos (1927) não era endereçado à infância brasileira, mas àquelas crianças tidas como estando em “situação irregular”:

O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade, será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste Código (BRASIL, 1927, grafia original).

Neste cenário, é construída a categoria “menor”, que divide a infância, atrelando a periculosidade a crianças e adolescentes pobres e os atribuindo rótulos que os declaram como potencialmente perigosos (GOETHEL, 2016, p.25). Segundo Sposato (2011), para a infância, as práticas de controle são exercidas pela família e pela escola; no caso dos “menores”, o controle torna-se atribuição dos tribunais. Qualquer criança, por sua simples condição de pobreza, era submetida ao poder da Justiça e à ação da Assistência. Essa aliança entre Justiça e Assistência foi inaugurada pelo Código de Mello Mattos, como reflexo de um Estado protecionista

que tinha como objetivo exercer o controle total sobre crianças e jovens pobres e que se encontravam em situação de desproteção social (GOETHEL, 2016).

Em 1940, entra em vigor o Código Penal Brasileiro, através do Decreto-Lei n.2.848, vigente até os dias atuais, com inúmeras alterações em sua redação. Este Código estabelece, a partir de 1984, a imputabilidade penal até os 18 anos de idade e, adotando um critério exclusivamente biológico, declara que: “Os menores de dezoito anos são penalmente irresponsáveis, ficando sujeitos às normas estabelecidas na legislação especial” (BRASIL, 1984, art.26).

Em 1941, houve a criação do Serviço de Assistência ao Menor (SAM) (BRASIL, 1941) que, instituído no governo de Getúlio Vargas e integrado ao Ministério da Justiça, funcionava como um equivalente ao sistema penitenciário para a população com menos de 18 anos de idade. Ainda na Era Vargas, no ano de 1943, foi outorgada, em meio a fortes pressões populares, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que regulamenta o trabalho dos jovens com mais de 14 anos e menos de 18 anos (Decreto n.5.452) (BRASIL, 1943).

Mundialmente, após a Segunda Guerra Mundial, a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, também marca o cenário político da época, colocando-se com o propósito de efetivar a garantia dos direitos principais dos seres humanos e manter a paz e a segurança internacionais. A Carta da ONU foi assinada por 51 países, incluindo o Brasil, e tem os seguintes dizeres:

Nós, os povos das nações unidas, resolvimos  
A preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que por duas vezes, no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade, e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direito dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas, e a estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes do direito internacional possam ser mantidos, e  
A promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade ampla. E para tais fins:  
Praticar a tolerância e viver em paz, uns com os outros, como bons vizinhos, e unir as nossas forças para manter a paz e a segurança internacionais, e a garantir, pela aceitação de princípios e a instituição dos métodos, que a força armada não será usada a não ser no interesse comum,  
A empregar um mecanismo internacional para promover o progresso econômico e social de todos os povos.  
Resolvemos conjugar nossos esforços para a consecução desses objetivos.  
(BRASIL, 1945, Decreto n.19.841 - texto original).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é adotada e proclamada na Assembleia Geral das Nações Unidas, no ano de 1948, e considera que todos os



seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Apenas um dos seus artigos dispõe sobre a infância (Artigo 25), e “garante à maternidade e à infância direitos e cuidados assistenciais especiais” (1948 apud BRASIL, 2016a, p.18).

Onze anos mais tarde, em 1959, A Declaração dos Direitos da Criança é adotada pela Assembleia das Nações Unidas e ratificada pelo Brasil em 1961. Esta declaração considera as afirmações da Declaração de Genebra, bem como da Declaração Universal dos Direitos Humanos e destaca que “a humanidade deve à criança o melhor de seus esforços” (BRASIL, 2016a, p.23).

Em 1979, a ONU constituiu um Grupo de Trabalho para pensar as questões referentes aos direitos da criança, seu cumprimento e monitoramento. Este grupo resultou em um dos documentos mais importantes de direitos humanos, a chamada “Convenção sobre os Direitos da Criança” (BRASIL, 1990c), que entrou em vigor apenas em 1990 (ARANTES, 2012).

Segundo a autora, o texto da Convenção foi debatido durante dez anos e, apesar de sua importância, nunca foi adotado pela comunidade internacional. Tendo sido ratificada em 193 países, muitos destes manifestaram discordâncias quanto ao seu texto. Os critérios para estabelecer uma idade mínima e máxima para a definição de criança foi um dos assuntos polêmicos; e outras questões como a concepção de infância, a liberdade de escolha religiosa da criança, a proibição do aborto como medida de proteção, dentre outros, figuraram como temas dissonantes (ARANTES, 2012).

Arantes (2012) destaca, a respeito da Convenção no contexto brasileiro, as marcas da desigualdade social, da vulnerabilidade e da violência:

[...] ao lado de uma legislação considerada avançada por trazer a novidade histórica dos direitos, persiste, de maneira muito forte e arraigada em nossas instituições e nas práticas dos diversos profissionais do campo social, em geral, a compreensão da proteção dos direitos da criança como mero assistencialismo, quando não correção e disciplinamento, particularmente em se tratando de crianças e adolescentes pobres (ARANTES, 2012, p.50).

Enquanto estes três documentos já citados parecem tratar exclusivamente da infância, no documento “Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da infância e da Juventude” – também conhecido como Regra de Beijing ou Regras de Pequim –, adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1985, a juventude ganha destaque. A propósito, o ano de 1985 foi designado como o “Ano Internacional da Juventude: Participação, Desenvolvimento e Paz”, atribuindo

grande importância à proteção e à promoção dos direitos dos jovens (BRASIL, 2016a).

É interessante observar que o documento “Regra de Beijing” se firma não só sobre os direitos das crianças e dos jovens, mas trata, especialmente, de questões relacionadas à Justiça. Chama a atenção que, sendo o primeiro documento internacional que discorre sobre os direitos do jovem, trata a juventude conectada à infração. Este documento, na primeira parte, destaca o papel dos Estados Membros na promoção do bem-estar da criança e do adolescente e de suas famílias, e enfatiza a infância e a adolescência como um período de idade vulnerável “a um comportamento desviado” (BRASIL, 2016a, p.29).

Ao elencar os direitos dos jovens em situação de conflito com a lei, são destacadas medidas restritivas da liberdade e as medidas aplicadas em meio aberto. Neste documento, ainda não se fala em socioeducação. A pesquisa, o planejamento, a formulação e avaliação de políticas destinadas aos jovens em conflito com a lei são mencionadas na sexta parte do documento (BRASIL, 2016a). Dentre os direitos garantidos aos jovens autores de ato infracional mencionados neste documento, destacam-se: a redução da necessidade da intervenção legal e o tratamento efetivo, equitativo e humano da situação de conflito com a lei (BRASIL, 2016a).

Além disso, há a concepção acerca da Justiça da Infância e da Juventude, que tem como objetivo contribuir tanto para a proteção dos jovens quanto para a manutenção da paz e da ordem na sociedade. Ainda, é possível ressaltar que este sistema enfatiza o bem-estar do jovem, de modo a garantir que as decisões tomadas em relação a estes sejam proporcionais às circunstâncias do infrator e da infração (BRASIL, 2016a, p. 29-31).

Em meio a este cenário mundial de luta pelos direitos sociais, em 1988, no Brasil, foi promulgada a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), também conhecida como “Constituição Cidadã”, considerada o mais importante marco histórico do país no que diz respeito aos direitos dos cidadãos brasileiros. O documento confere e garante, a todos os brasileiros, direitos civis e sociais plenos e condições dignas de vida, ressaltando o regime democrático, pautado na liberdade individual e na igualdade.

Os direitos sociais, regulamentados pela nossa Constituição (BRASIL, 1988), “asseguram o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o

bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos” (BRASIL, 1988). Tais direitos, ressaltados em todo o seu texto (BRASIL, 1988), são: “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” (BRASIL, 1988). Os direitos sociais estão garantidos pela Constituição Cidadã (BRASIL, 1988), que orienta e fundamenta todas as políticas públicas nacionais, buscando a efetivação destes e, para isso, são implementadas leis específicas para necessidades sociais que vão surgindo no decorrer dos anos.

Algumas legislações também podem ser citadas como conquistas a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e destacam-se no atendimento de crianças, adolescentes e suas famílias. São elas: o Sistema Único de Saúde (SUS), mencionado na própria Constituição e regulamentado pela Lei n.8.080/90 (BRASIL, 1990b); a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), publicada em 1993 (BRASIL, 1993); o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), regulamentado pela lei n.12.435/11 (BRASIL, 2011); além de atualizações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que ocorreram em 1996 (BRASIL, 1996).

Tratando-se, especificamente, da infância e da juventude brasileiras, a grande conquista é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990a). Sancionado em 13 de julho de 1990, pela Lei n.8.069, é tido como legislação soberana, no que diz respeito aos direitos das crianças e adolescentes. Tido, também, como um dos mais importantes resultados da luta internacional pelos direitos das crianças e adolescentes, o ECA (BRASIL, 1990a) dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente e, em seu Artigo 3, afirma que ambos

[...] gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990a, p. 49 – texto original).

Com base em Costa (2007), constatamos que não é possível falar sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e compreendê-lo sem mencionar e compreender o Sistema de Garantia de Direitos (SGD). Isto porque, “entender o Sistema significa entender a criança e o adolescente como sujeito de direitos”

(COSTA, 2007, p.11) e, para entendermos, de fato, o ECA, também é preciso partir desta concepção.

Em 2006, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) promove a resolução 113, que diz do Sistema de Garantia de Direitos (SGD). Segundo Costa (2007), é importante destacar que “as resoluções do CONANDA têm força de lei, porque elas são deliberadas” (p.12). Considerando que o CONANDA é a articulação da necessidade da implementação de políticas para crianças e adolescentes, o Sistema de Garantia nada mais é do que “a articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil” (COSTA, 2007, p.12).

O Sistema de Garantia de Direitos (SGD) é autônomo e estratégico, contando com diversos atores, os quais devem estar articulados entre si a fim de garantirem a consolidação e eficácia das políticas públicas de atendimento à criança e ao adolescente. O Sistema se baseia na Constituição Federal de 1988 e, nas palavras de Costa (2007), “nada mais é do que o Estatuto da Criança e do Adolescente operacionalizando-se a partir dos eixos estratégicos do Sistema de Garantia, quer sejam: defesa, promoção e controle da efetivação” (p.10).

Também em 2006, através da resolução 119, o CONANDA dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e aprova-o como: “uma política pública destinada à inclusão do adolescente em conflito com a lei que se correlaciona e demanda iniciativas dos diferentes campos das políticas públicas e sociais” (BRASIL, 2016a, p.151). Seis anos depois, por meio da Lei n.12.594 (BRASIL, 2012), foi instituído o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), articulado às proposições do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), Lei n.12.435/11 (BRASIL, 2011), “e cujo objetivo era organizar, de forma descentralizada, os serviços socioassistenciais no Brasil em dois tipos de proteção social” (COSTA, 2016, p 32). Vale destacar que a Proteção Social Básica (PSB), bem como a Proteção Social Especial (PSE), estão subordinadas ao SUAS. Assim, a Proteção Social Especial se destina a indivíduos e seus familiares que estejam em situação de risco e/ou que tenham tido seus direitos violados por abandono/negligência, abuso sexual e/ou outros tipos de violência. Portanto, a execução das medidas socioeducativas em meio aberto (Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade) cabe à Proteção Social Especial (COSTA, 2016).

## Segundo o autor, o SINASE

[...] é um subsistema específico e pertencente ao Sistema de Garantia de Direitos (SGD) que, ao lado de outros subsistemas próprios de políticas públicas sociais, concorrem para a gestão compartilhada e alicerçada dos direitos inerentes ao adolescente em conflito com a lei: Sistema Único de Saúde (SUS); Sistema Educacional com a LDB; Sistema Único de Assistência Social (SUAS); Sistema de Justiça e Segurança Pública, dentre outros (COSTA, 2016, p.32).

Mais recentemente, em 2013, é decretada a Lei n.12.852, que institui o Estatuto da Juventude e “dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE)” (BRASIL, 2013a). Na primeira seção, a lei declara os seguintes princípios:

- I- promoção da autonomia e emancipação dos jovens;
- II- valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações;
- III- promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do País;
- IV- reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares;
- V- promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem;
- VI- respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude;
- VII- promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; e
- VIII- valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações (BRASIL, 2013a, Art.2).

De acordo com Rizzini (1997), nas primeiras décadas do século XX, a preocupação com a infância, como problema social, refletia a preocupação com o futuro do Brasil. Depositava-se na criança a salvação da nação e, por isso, era preciso criar mecanismos que a protegessem sem desviá-la do caminho do trabalho e da ordem. Essa ideia de salvação da criança confundia-se com a ideia de salvar o país, e tinha como objetivo transformá-lo numa nação civilizada (RIZZINI, 1997).

As estratégias higienistas pretendiam esterilizar a sociedade, limpando-a da miséria (material, moral e religiosa). Pensadas e praticadas de forma a incentivar o trabalho como categoria essencial que compõe o “*homem de bem*” (grifo da autora), bem como a prática caritativa e assistencialista de zelar pelas crianças pobres (RIZZINI, 1997), estas contribuíram significativamente para a construção histórica e social das políticas de atendimento à juventude, existentes no Brasil contemporâneo.

Nos dias atuais, muitas destas políticas se encontram sob ameaça de desconstrução, ou melhor, de desmonte. Para os jovens em conflito com a lei, os riscos advindos deste processo são ainda maiores, já que grande parte desta

população pertence a famílias da classe trabalhadora, que tem enfrentado situações como o desemprego. A contenção de gastos públicos, aprovada pela Emenda Constitucional 95/16 (antes PEC 55), as propostas de reforma da previdência social, trabalhista e sindical, em discussão em 2018 e 2019, têm refletido especialmente na vida das famílias situadas, historicamente, às margens da sociedade.

Dentre as diversas Propostas de Emenda à Constituição (PECs) que tramitam no Senado, a que se refere à redução da maioria penal como solução para o problema da criminalidade e da violência, coloca em xeque outros direitos da juventude brasileira, já garantidos pela Constituição Federal de 1988, pelo ECA (BRASIL, 1990a), pelo SINASE (BRASIL, 2006; 2012) e, mais recentemente, reafirmados pelo Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013a).

Conforme Arantes (2013), os veículos midiáticos propagam exaustivamente, por meio de manchetes, casos envolvendo adolescentes em crimes brutais, que chocam a opinião pública. Esses conteúdos são os grandes responsáveis por distorcerem a realidade concreta, contribuindo com a disseminação de ideias de que a legislação protege os adolescentes autores de ato infracional e que os direitos humanos servem apenas para defendê-los. Para a autora, esse tipo de ação recoloca em pauta a proposta de redução da maioria penal (ARANTES, 2013).

Para Coimbra e Nascimento (2008), a mídia, através dos meios de comunicação de massa, tem produzido comportamentos e sentimentos como o medo e a insegurança, os quais “advêm de ameaças ‘externas’, presentes nas ruas e nos espaços públicos que precisam ser evitados” (p. 4). Se, hoje, o medo e a insegurança já não se relacionam mais ao terror que perseguia e matava os opositores políticos na época da ditadura militar, vigora um regime de perseguição e de silenciamento voltado para a população que vivencia situações de pobreza. O medo e a insegurança estão relacionados, especialmente a partir da década de 1990, a determinados espaços públicos e sujeitos da pobreza (COIMBRA; NASCIMENTO, 2008).

Lembrando que a pobreza, “considerada intolerável pelo conjunto da sociedade, veste-se de um *status* social desvalorizado e estigmatizado” (PAUGAM, 2014). Para o autor, a definição da pobreza é construída pelo conjunto da sociedade e, sendo assim, é importante que a consideremos enquanto processo, e não como um estado perpétuo e imutável, pois

[...] toda definição estática da pobreza contribui para agrupar, num mesmo conjunto, populações cuja situação é heterogênea, ocultando a origem e os efeitos a longo prazo das dificuldades dos indivíduos e de suas famílias (PAUGAM, 2014, p.70).

Ressaltamos, também, que compreendemos a pobreza enquanto conceito derivado da condição de privação, no sentido utilizado por Martins (1997). Todos os sujeitos privados de emprego, de meios de participação no mercado de consumo, de direitos, de liberdade, bem-estar e esperança vivem situação de pobreza.

Em um cenário de perseguição e encarceramento da juventude pobre, os dados produzidos em relatórios e estudos científicos têm seu valor reduzido e, mediante ao senso comum, parecem não fazer sentido, já que a mídia veicula que o perigo, a violência e a criminalidade moram onde residem estes corpos. Segundo o último Mapa da Violência (WAISELFISZ, 2016), o número de jovens que cometem infrações graves (como homicídio e latrocínio, por exemplo) baixou. Ao mesmo tempo, o Mapa indica que os jovens entre 15 e 29 anos são os que mais morrem no país (WAISELFISZ, 2016).

Segundo Soares (2004), está em curso no Brasil um verdadeiro genocídio, e são os jovens – pobres e negros, do sexo masculino, entre 15 e 24 anos – que têm pagado com a vida o preço de nossa insensatez coletiva. Há, inclusive, um déficit de jovens do sexo masculino na estrutura demográfica brasileira, que só se verifica em sociedades que estão vivendo sob guerras (SOARES, 2004). Porém, as multideterminações da violência e do ato infracional são desconsideradas. Estes fenômenos sociais e complexos são reduzidos à esfera individual e, com base na perspectiva neoliberal, responsabilizam os sujeitos por seus próprios fracassos, encobrendo as suas determinações históricas, políticas, econômicas e psicossociais.

Neste cenário, não há lugar para a juventude em conflito com a lei. Ou melhor, há muitos lugares: às margens da sociedade, fora do mercado de trabalho formal, longe da educação pública de qualidade e perto de políticas públicas que fomentam a desigualdade social e a inclusão perversa.

Nesse sentido, esta seção foi escrita com a intenção de fazer emergir uma discussão sobre a história das políticas públicas de atendimento à juventude, sua efetividade e eficácia. A construção histórica e social dessas políticas revela a urgência de que estas deixem de ser políticas de governo e se tornem políticas de Estado, garantindo a superação permanente do paradigma da situação irregular, de modo a também garantir a efetivação dos direitos da população jovem, conforme a

legislação, e se fazendo capaz de possibilitar mudanças nas condições concretas em que vivem os jovens brasileiros que vivenciam situações de conflito com a lei.



#### **4. SOCIOEDUCAÇÃO: as medidas socioeducativas em meio aberto**

Esta seção será apresentada em duas partes. A primeira pretende dialogar sobre a socioeducação enquanto conceito que fundamenta as medidas socioeducativas, desvelando algumas de suas contradições. Na segunda parte, discutiremos as medidas socioeducativas em meio aberto (Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC)), com base nas tensas relações entre o punir e o educar.

##### **Socioeducação: sobre (in)definições e contradições**

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) foi aprovado pelo Conselho Nacional da Criança e do Adolescente (CONANDA) em 2006. Foi apresentado como Projeto de Lei à Câmara dos Deputados em 2007, sendo instituído e regulamentado como Lei n.12.594/2012 no ano de 2012. (BRASIL, 2012), trazendo consigo as diretrizes e normas para o atendimento socioeducativo no Brasil, e fazendo referência à socioeducação desde o seu título. No texto da legislação, a palavra “socioeducativo” está presente em 81 páginas; o termo “socioeducação” aparece apenas uma vez. Tanto no SINASE (BRASIL, 2006; 2012) quanto no ECA (BRASIL, 1990a), não aparece qualquer descrição do termo socioeducação e suas possíveis derivações, sendo necessário recorrer a alguns autores para compreender as suas origens e significados.

Além disso, apesar do grande número de pesquisas que estudam adolescência e ato infracional no Brasil, a maioria destas não apresenta uma formulação teórica na área da educação sobre a atividade socioeducativa (PAES, 2008).

Segundo Raniere (2014), ao longo da década de 1980, nos debates que levaram à criação do ECA (BRASIL, 1990a), Antônio Carlos Gomes da Costa<sup>14</sup> teria resgatado um conceito retirado do Poema Pedagógico de Makarenko<sup>15</sup> (2005): a

---

<sup>14</sup> Antônio Carlos Gomes da Costa, pedagogo mineiro, dirigia a Escola Febem Barão de Camargo, em Ouro Preto, Minas Gerais, em 1977. Em seu livro, *Aventura Pedagógica: caminhos e descaminhos para uma ação educativa* (2001), publicado em 1990a, relata os desafios vivenciados enquanto pedagogo de uma instituição de privação de liberdade na implementação de uma educação para adolescentes em conflito com a lei. O autor compôs o grupo de redatores do ECA (BRASIL, 1990a) e tem diversos textos publicados.

<sup>15</sup> Anton Semyonovich Makarenko, pedagogo ucraniano da escola socialista, nascido em 1888, é o autor da obra literária e biográfica intitulada “Poema Pedagógico” (2005). A obra trata da sua experiência como diretor de uma colônia rural responsável pela educação, reabilitação e reintegração social de jovens soviéticos marginalizados.

socioeducação. Tal conceito ressalta o caráter pedagógico das novas políticas públicas direcionadas aos jovens em conflito com a lei e fomenta uma crítica importante aos códigos anteriores, baseados no paradigma da situação irregular (Código de Mello Mattos e/ou Código de Menores). Tudo indica que, a partir do conceito de socioeducação, fundado por Makarenko (2005), e das novas políticas públicas de atendimento ao jovem autor de ato infracional no Brasil, são criadas as medidas socioeducativas (RANIERE, 2014).

De acordo com Paes (2008), o conceito de “atendimento socioeducativo” nasce com a implementação das medidas socioeducativas normatizadas pelo ECA” (p.81). Lembrando que, no ECA (BRASIL, 1990a), o termo socioeducação aparece atrelado à expressão “medidas socioeducativas”, porém não existe no texto da legislação nenhuma referência à socioeducação em sua forma substantiva, apenas em sua forma adjetiva.

Bergo (2005) assinala que o termo socioeducativo se refere aos projetos que compreendem propostas e forma de atuação que contemplam tanto a “dimensão social quanto a dimensão educativa” (p.10). Nesse mesmo sentido, para Zanella (2011), o conceito socioeducativo “pressupõe um objetivo eminentemente pedagógico e a metodologia do atendimento refere-se à intencionalidade da ação educativa ou socioeducativa” (p.65).

Zanella (2011) ainda destaca que “a ação socioeducativa sistemática e científica supõe o conhecimento do seu objeto, fundamentando-o teoricamente em acordo com suas práticas sociais” (p. 13), de forma a possibilitar o planejamento e avaliação da ação realizada, e compreendendo os diferentes saberes que circundam o termo “socioeducação”. Com base nos autores citados, compreendemos que o objeto da ação socioeducativa deve ser o adolescente autor de ato infracional e não o ato infracional em si.

Esta parece ser a grande mudança advinda com o ECA (BRASIL, 1990a) e reiterada com o SINASE (BRASIL, 2006; 2012). A proposta do atendimento socioeducativo é de que o foco deixe de ser a infração e passe a ser o adolescente que infraciona, visto como sujeito de direitos. Esta mudança de paradigma evidencia que, se o sistema socioeducativo tomar como objeto o ato infracional, a tendência da socioeducação é punir os sujeitos com base na transgressão da lei, ao invés de responsabilizá-los pelo ato cometido.

Com base nos diversos autores que discutem a temática da socioeducação e das medidas socioeducativas (BISINOTO et al., 2015; CARDOSO, 2017; FIGUEIREDO, 2011; FRANCISCCHINI, CAMPOS, 2005; FRASSETTO, 2006; GOETHEL, 2016; TEIXEIRA, 2008, 2017; RANIERE, 2014; SANTOS, 2004; VOLPI, 1997; ZANELLA, 2011), a lógica punitivista parece ser predominante no atendimento socioeducativo, e é bastante diferente da perspectiva que defende a responsabilização do adolescente pelo ato infracional. Valente (2015) nos ajuda a compreender que o processo de responsabilização pretendido na socioeducação está muito além da declaração de culpa, frente ao poder judiciário. A sua pretensão é atingir dimensões sociopsicológicas do adolescente, relacionadas ao aprender a ser e a conviver em sociedade (VALENTE, 2015).

A noção de responsabilização, oriunda do ECA (BRASIL, 1990a), deve ser compreendida com base no entendimento de que os jovens em conflito com a lei são sujeitos de direitos, os quais, a partir do cometimento do ato infracional, devem responder a duas ordens de exigência: a primeira se refere à reação da sociedade mediante a transgressão da lei, por meio do cumprimento de medida socioeducativa; a segunda se deve à recuperação das condições de desenvolvimento do adolescente, por meio de recursos e estratégias pedagógicas e educativas (VALENTE, 2015).

De maneira a considerar a relevância de todos os avanços e conquistas a partir do ECA (BRASIL, 1990a), concordamos com Santos (2004) e Frassetto (2006), que ainda há muito por fazer em relação ao processo de responsabilização dos jovens autores de ato infracional. Inclusive – e, principalmente –, é urgente colocar em prática o foco pedagógico pretendido pelo ECA, o qual tem sido substituído pela reprodução de medidas punitivas que não condizem com a proposta socioeducativa. Para isso, é preciso que haja maior clareza e solidez em relação à definição de socioeducação. Bisinoto et al. (2015) constatam que há uma lacuna conceitual e teórica que atravessa as tentativas de conceituar a socioeducação. Nas palavras dos autores, “identifica-se uma falta de clareza e pouca intencionalidade, teoricamente embasada na execução das medidas, dificultando o exercício da função profissional” (BISINOTO et al., 2015, p.577). Nesse sentido, o caráter dúbio e a (in)definição do termo socioeducação possivelmente contribuem para a manutenção e reprodução de práticas nas quais predominam o caráter sancionatório e punitivista, tanto na aplicação quanto na execução das medidas socioeducativas.

Ainda para esses autores, a imprecisão do termo pode, inclusive, reduzir o trabalho socioeducativo devido às

[...] atividades de cunho preponderantemente técnico-burocráticas em resposta a solicitações de informações e atendimento a demandas apresentadas pelo sistema judiciário, tais como fazer encaminhamentos para rede socioassistencial, enviar relatórios para o sistema judiciário, registrar dados relativos ao atendimento socioeducativo em sistemas de informação, realizar matrícula na escola, encaminhar adolescentes para estágio entre outras (BISINOTO et al., 2015, p.577).

Nesse mesmo sentido, Zanella (2011) afirma que a lacuna conceitual e teórica que atravessa o termo socioeducação pode contribuir para a manutenção de práticas discricionárias, atreladas a visões políticas societárias, pessoais e/ou corporativistas, além de práticas baseadas em crenças e experiências pessoais. Isto é, a (in)definição de socioeducação pode contribuir para a consolidação de práticas equivocadas e, inclusive, para o descumprimento dos objetivos preconizados pelas medidas socioeducativas, descritos no próprio ECA (BRASIL, 1990a) e no SINASE (BRASIL, 2006; 2012).

Por parte dos socioeducadores, essa ausência de fundamento teórico e metodológico consistente pode gerar “dificuldade em exercer sua função educativa, e são levados a escolherem práticas meramente coercitivas e sancionatórias” (ZANELLA, 2011, p.65). Tais práticas impactam diretamente a vida dos jovens atendidos pelo sistema socioeducativo, tornando-os, mais uma vez, aprisionados à lógica punitivista, atravessada pela perspectiva menorista, que os trata como “marginais”, “delinquentes”. Sob esta perspectiva, são desconsiderados enquanto sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento.

De acordo com Figueiredo (2011), o sistema socioeducativo deveria ser diferente de uma escola, mas também diferente de uma prisão. No entanto, a lógica punitivista se sobressai à educativa e social, de forma absolutamente perceptível. Haja vista a estrutura física das instituições de internação para jovens em conflito com a lei que se assemelha a prisões comuns. Sobre isso, Francischini e Campos (2005) afirmam:

É necessário que o diferencial sócio-educativo das medidas se manifeste, inclusive na estrutura física das instituições para adolescentes, na expectativa de se possibilitar a ressocialização, entendida como integração familiar, participação do sistema de ensino, ocupação de um lugar na comunidade e, se for o caso, exercício de uma atividade laboral (FRANCISCCHINI; CAMPOS, 2005, p.270).

A conclusão destes autores sobre a estruturação e execução do sistema socioeducativo fortalece as colocações de Bisinoto et al. (2015) de que a imprecisão do termo socioeducação também pode contribuir para fortalecer ainda mais o aspecto sancionatório presente nas medidas socioeducativas. Levando em conta a história das políticas de atendimento ao adolescente no Brasil, o entendimento de que as crianças e adolescentes/jovens são sujeitos de direitos ainda é recente, diante dos séculos em que esta população permaneceu na invisibilidade, tendo muitos de seus direitos violados.

É importante ressaltar que, segundo Passeti (1995), a visibilidade dada à temática da infância e da juventude não se deve à benevolência do Estado, mas “funda-se em teses econômicas que justificam a atuação estatal voltada à integração social dos futuros cidadãos” (p.18-19). Para o autor, por trás da regulamentação dos meios assistenciais que atendem abandonados e infratores, existe uma só intencionalidade: reintegrá-los ao mercado de trabalho (PASSETTI, 1995).

No que diz respeito a isso, consideramos necessário abordar a socioeducação enquanto política pública, implementada pelo Estado. Contudo, convém explicitar as diferenças entre os contextos sócio-históricos de criação do termo Socioeducação (por Makarenko) e sua posterior apropriação em nosso país. Segundo Raniere (2014), a obra *Poema Pedagógico* faz referência a acontecimentos que se passaram na Ucrânia, em uma fase importante de consolidação do socialismo na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Para nós, brasileiros, faz-se essencial a clareza de que este termo foi inspirado na obra de Makarenko, porém implementado em um contexto onde o capitalismo é o modelo vigente. Portanto, as medidas socioeducativas no Brasil estão fundamentadas em uma pedagogia liberal.

Sendo assim, a entrada do conceito de socioeducação no ECA está ancorada nos princípios do mercado, no empreendedorismo, no protagonismo juvenil, na criação e conclusão de metas (RANIERE, 2014). Nesta lógica, Silva e Figueiredo (2013) destacam que a Política de Socioeducação “está inserida no processo de acumulação capitalista, no conjunto de ações estratégicas do Estado capitalista para contribuir com a manutenção da ordem e do controle social” (SILVA; FIGUEIREDO, 2013, p.3).

Logo, no contexto atual, compreendemos que as políticas públicas direcionadas à juventude têm sido constituídas enquanto

[...] programas paliativos, que não atacam as causas da pobreza, apenas tornam menos adversas as condições de vida dos jovens mais pobres [...]. Não garantem emprego, não asseguram direitos e não têm efeito sobre a socialização da riqueza socialmente produzida (CARVALHO, 2009, p.140-141).

Portanto, a socioeducação tem se constituído como estratégia que objetiva minimizar as mazelas sociais produzidas e mantidas pelo sistema capitalista (SILVA; FIGUEIREDO, 2013). Ou seja, enquanto política fundamentada na ordem neoliberal, tem como finalidade atacar os problemas urbanos reconhecidos como incivilidades, bem como o crime organizado sem desenvolver ações concretas voltadas para as causas destes problemas que, apesar de multifatoriais, têm origem na desigualdade social (WACQUANT, 2009).

Para Teixeira (2008), a política de socioeducação vem se configurando como uma política contrária aos direitos humanos, na medida em que se torna uma política de encarceramento, justificada pela re-socialização e retirada do jovem da criminalidade. Mesmo quando se trata do atendimento socioeducativo em meio aberto, a socioeducação, materializada através das medidas socioeducativas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade, parece se constituir em prisões sem grades, pois aprisiona o jovem a estigmas produzidos socialmente e que se refletem em sua constituição de subjetividade e identidade.

Isto nos leva a compreender que a socioeducação está atravessada por contradições. Ao mesmo tempo em que, enquanto conceito, dá origem a uma política voltada à efetivação e humanização do atendimento ao adolescente em conflito com a lei, traz, consigo, desde as suas origens, as características de um sistema que prioriza o sujeito econômico e, portanto, legitima as desigualdades sociais.

Ferreira, Barros e Silva (2013) discutem sobre o lugar dos sujeitos da socioeducação na sociedade capitalista atual, da qual emerge um cenário de crises consecutivas que refletem diretamente na vida dos adolescentes, especialmente daqueles que vivem às margens da sociedade. Os autores compreendem que as crises (no universo do trabalho, da saúde, da educação, das políticas habitacionais dentre outros) colocam os indivíduos diante de lógicas que desumanizam, decorrentes do capitalismo.

Portanto, lembrando Wacquant (2011), se o Estado, neste contexto, é mínimo para as questões sociais e máximo para o mercado e para as políticas de

segurança, os sujeitos da socioeducação que, em geral, pertencem a famílias da classe trabalhadora, continuam, conforme ordena o sistema capitalista, pertencendo às margens da sociedade.

Sob essa ótica, é possível compreender que uma das maiores contradições da socioeducação é que esta acaba funcionando à serviço do Estado e do mercado. Isto é, as medidas socioeducativas se consolidam como instrumento de intervenção estatal que visa conter a violência (supostamente) produzida pelos jovens e, nesta perspectiva, vão se distanciando cada vez mais da possibilidade de se efetivarem como um compromisso social que objetiva ressocializar os adolescentes autores de ato infracional (FERREIRA; BARROS; SILVA, 2013).

### **Medidas socioeducativas em meio aberto: as tensas relações entre o punir e o educar**

Vimos que o conceito de socioeducação carece de uma definição clara e precisa. Ainda assim, serve de base para as ações que dão conta desta área e que se materializam no sistema socioeducativo. Desta forma, a lacuna teórico-conceitual atravessa tanto a política quanto o sistema, o que, certamente, implica na compreensão que os atores e sujeitos da socioeducação terão acerca dos objetivos, da definição e das medidas socioeducativas.

Além disso, a socioeducação encerra-se dentro da lógica das contradições, já que, dialeticamente, suas duas forças travam embates. A contradição é fundante do conceito e, portanto, das medidas socioeducativas. É preciso considerar que, no campo da socioeducação, há discursos e práticas que buscam constituir formas de garantir os direitos dos jovens em conflito com a lei, e há, também, aqueles que priorizam um sujeito econômico. Estes são divergentes, mas convergem para a construção de um mesmo conceito, o qual manifesta as suas incongruências por meio das tensões entre o punir e o educar.

Conforme Raniere (2014), em teoria, o conceito de socioeducação

[...] permitirá enfatizar o caráter pedagógico das novas políticas públicas direcionadas aos adolescentes em conflito com a lei e, ao mesmo tempo, realizar uma crítica aos códigos anteriores. Esse novo conceito, ao lado da terminologia já disposta pelos Códigos de Mello Matos e Código de Menores – Medidas - estabelece a fusão: Medidas Socioeducativas (RANIERE, 2014, pp. 182-183).

Embora seja um novo conceito, a socioeducação e as medidas socioeducativas trazem consigo, além da palavra “medidas”, outros vestígios dos antigos Códigos de Mello Matos e/ou Código de Menores, especialmente no que se refere à permanência da lógica punitivista. Adicionado a isso, não podemos nos esquecer de que a política de socioeducação faz parte do rol das políticas públicas sociais brasileiras e, por isso, assim como todas as outras políticas públicas sociais, está subordinada aos interesses da acumulação e reprodução do capital e, portanto, a sua concepção e implementação pertence ao conjunto de ações que visam a manutenção da ordem e o controle social (SILVA; FIGUEIREDO, 2013).

Porém, retomando Bisinoto et al. (2015), é certo que a socioeducação, materializada nas medidas socioeducativas, deve ultrapassar o processo judicial, possibilitando ao adolescente, no percurso de sua vida, um processo de reflexão e ressignificação das trajetórias infratoras. Assim sendo, as medidas socioeducativas são “ações pedagógicas e intencionais que materializam a concepção de socioeducação” (BISINOTO et al., 2015, p. 583).

Conforme o ECA (BRASIL, 1990a), as medidas socioeducativas devem ser aplicadas mediante a constatação de autoria de ato infracional por adolescentes de 12 a 18 anos incompletos. Em seu Artigo 103 (BRASIL, 1990a), o ato infracional é definido como “a conduta descrita como crime ou contravenção penal”. Segundo Goethel (2016), é importante destacar que isso não quer dizer que as medidas a serem aplicadas têm caráter penal. Lembrando que os adolescentes/jovens menores de 18 anos de idade são inimputáveis, ou seja, diante da lei, não possuem o desenvolvimento mental indispensável para serem responsabilizados pela lei penal; o objetivo de qualquer disposição do Estatuto é a proteção integral desta população. Assim sendo, “podemos afirmar que a aplicação da medida socioeducativa não é a imposição de uma sanção estatal como acontece no processo-crime em relação aos imputáveis” (GOETHEL, 2016, p.38).

Segundo o Artigo 112 do ECA (BRASIL, 1990a), as medidas passíveis de serem aplicadas pela autoridade competente, a partir da verificação do ato infracional, são:

I. Advertência; II. Obrigação de reparar o dano; III. Prestação de serviços à comunidade; IV. Liberdade Assistida; V. Inserção em regime de semi-liberdade; VI. Internação em estabelecimento educacional; VII. Qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI (BRASIL, 1990a, p.26).



Tais medidas estão elencadas de acordo com sua gravidade, isto é, a advertência é menos gravosa e a internação, a mais gravosa. Também sobre as medidas socioeducativas, o ECA (BRASIL, 1990a) dispõe que cada uma delas deve ser aplicada levando em conta a capacidade de cumprimento por parte do adolescente, as circunstâncias e a gravidade da infração. E, de acordo com o Estatuto, as medidas devem “constituir-se em condição que garanta o acesso do adolescente às oportunidades de superação de sua condição de exclusão, bem como de acesso à formação de valores positivos de participação na vida social” (SALIBA, 2006).

Este trabalho aborda duas das medidas socioeducativas previstas no ECA: a Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) e a Liberdade Assistida (LA). Estas são conhecidas como medidas socioeducativas em meio aberto, pois o adolescente é acompanhado por equipe responsável pelo atendimento socioeducativo, sem restrição da sua liberdade.

A medida de Prestação de Serviços à Comunidade, por definição, no Artigo 117 do ECA (BRASIL, 1990a), consiste

[...] na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospital, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como programas comunitários ou governamentais (BRASIL, 1990a, Art. 117).

As tarefas, por sua vez, serão atribuídas com base nas aptidões dos jovens, e devem ser cumpridas durante jornada máxima de oito horas semanais, em dias úteis, finais de semana e feriados, de modo a não comprometer a frequência escolar ou a jornada normal de trabalho, caso houver.

Segundo Saraiva (2010), é papel da direção do programa de atendimento socioeducativo (Prefeitura ou Organização não governamental) selecionar e credenciar entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos para que seja possível o cumprimento da medida de Prestação de Serviços à Comunidade por parte dos adolescentes. Estes devem ser encaminhados aos estabelecimentos citados conforme o seu perfil (SARAIVA, 2010), e a sociedade deve estar comprometida com o acompanhamento dos jovens, por meio dos órgãos governamentais e entidades sociais, visando garantir a adequação e efetividade da medida aplicada (VOLPI, 1997).

Segundo Junqueira (2006), há problemas em relação à execução da medida de PSC, que, muitas vezes, se resume à mera realização de tarefas, aleatórias e

sem nenhum sentido para o jovem. Ferreira (2006) menciona que a ausência de um orientador social de referência nas instituições parceiras para o cumprimento da medida de PSC dificulta significativamente o alcance dos objetivos da medida. Segundo Jacques (2015), outro desafio da PSC é a articulação permanente do programa de atendimento socioeducativo com outras políticas públicas a fim de planejar ações e intervenções conforme as necessidades dos jovens atendidos.

Quanto à medida socioeducativa de Liberdade Assistida (LA), não há uma definição precisa a respeito. Porém o ECA (BRASIL, 1990a) prescreve que esta medida seja adotada nos casos em que haja necessidade de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente. Segundo o SINASE (BRASIL, 2006), a ação socioeducativa, na Liberdade Assistida (LA), deve estar estruturada

[...] com ênfase na vida social do adolescente (família, escola, trabalho, profissionalização e comunidade) possibilitando, assim, o estabelecimento de relações positivas, que é base de sustentação do processo de inclusão social a qual se objetiva (BRASIL, 2006, p.44).

A medida de Liberdade Assistida (LA) deve perdurar por, no mínimo, seis meses, podendo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, a depender do parecer do orientador, do Ministério Público e do defensor (BRASIL, 1990a). Ainda no caso da LA, o ECA evidencia o papel do orientador da medida socioeducativa que, com apoio e supervisão da autoridade competente, deve:

- I. promover socialmente o adolescente e sua família, fornecendo-lhes orientação e inserindo-os, se necessário, em programa oficial ou comunitário de auxílio e assistência social;
  - II. supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula;
  - III. diligenciar no sentido da profissionalização do adolescente e de sua inserção no mercado de trabalho;
  - IV. apresentar relatório do caso
- (BRASIL, 1990a, Art.119).

É importante ressaltar que todas as medidas socioeducativas aplicadas podem ser revistas a qualquer tempo, com base no parecer do orientador, do Ministério Público e da defensoria, segundo a legislação.

Para Sposato (2011), Saraiva (2010) e Liberati (2006), é preciso ter clareza de que as medidas socioeducativas são sanções impostas aos jovens (pertencentes ao gênero das penas), já que representam o poder (coercitivo) do Estado na limitação ou restrição de direitos, inclusive do direito à liberdade. Este aspecto fica elucidado em Liberati (2006), que menciona a não intencionalidade do ECA em relação às características das medidas socioeducativas como sancionatórias e

punitivas; porém, não é possível que estejam dissociadas da resposta do Estado à prática de ato infracional e, sendo assim, são penas. Com base na autora, as medidas socioeducativas são, a partir do seu caráter, impositivas (coercitivo), sancionatórias e retributivas:

É impositivo, porque a medida é aplicada independentemente da vontade do infrator; é sancionatório, porque, com a ação ou omissão, o infrator quebra a regra de convivência social; é retributivo, por ser uma resposta ao ato infracional praticado (LIBERATI, 2006, p. 369).

Para Volpi (1997), os programas responsáveis pelo atendimento dos jovens que cumprem medida socioeducativa de Liberdade Assistida devem dispor de uma equipe multidisciplinar, responsável pela orientação social do adolescente, priorizando o “acompanhamento personalizado, inserido na realidade da comunidade de origem do adolescente, e ligado a programas de proteção e/ou formativos” (VOLPI, 1997, p. 48).

Saraiva (2010) considera que a medida socioeducativa de LA necessita de uma estrutura de atendimento que envolva o cumprimento de todas as prescrições do Artigo 119 do ECA (BRASIL, 1990a). Segundo o autor, se houver condições concretas e objetivas para que as medidas socioeducativas em meio aberto sejam executadas adequadamente, ambas serão capazes de intervir e transformar a vida do adolescente e de seus familiares.

Sobre as medidas socioeducativas em meio aberto (LA e PSC), tanto o ECA (BRASIL, 1990a) quanto o SINASE (BRASIL, 2006; 2012) priorizam a sua aplicação em detrimento das medidas restritivas de liberdade (semiliberdade e internação). Ambos visam à reversão da tendência crescente de internação dos adolescentes e, ao mesmo tempo, confrontam a eficácia das medidas de internação (BRASIL, 2006; 2012). Porém, é possível notar uma importante contradição entre o que preconiza a legislação e a realidade concreta e objetiva. Parece haver maior ênfase da própria legislação às medidas privativas de liberdade do que às medidas em meio aberto, que teriam uma função especialmente preventiva. Isso nos chamou a atenção durante o levantamento bibliográfico, já que grande parte das pesquisas que envolvem a temática do adolescente autor de ato infracional não trata das medidas socioeducativas em meio aberto, e sim das restritivas de liberdade. Não encontramos dados atualizados sobre o número de adolescentes que cumprem medida socioeducativa de Liberdade Assistida e/ou Prestação de Serviços à Comunidade em território nacional. Todavia, facilmente encontramos documentos

que apontam para o número de adolescentes internados em Unidades de Atendimento Socioeducativo.

O Relatório da Pesquisa Nacional das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto (BRASIL, 2018b) produzido pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS) parece ser o único documento que traz informações mais atuais sobre os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto. Os dados apresentados são do ano de 2017 e declaram que, neste ano, havia 117.207 mil adolescentes em cumprimento de Liberdade Assistida (LA) e/ou Prestação de Serviços à Comunidade (PSC). Destes, 69.930 mil cumprem medida de PSC, enquanto 84.755 mil cumprem LA.

Não temos clareza sobre os motivos que têm levado os pesquisadores a explorarem mais o campo das medidas socioeducativas de internação em comparação ao campo das medidas socioeducativas em meio aberto. Segundo Saliba (2006),

Muito se escreveu sobre os motivos da delinquência infantil e sobre os adolescentes privados de liberdade, mas pouco se pesquisou sobre a estratégia de controle do adolescente em liberdade e como o poder engendra mecanismos de controle comportamental dissimulado por atividades de cunho educacional, social e terapêutico, e de vigilância, sob o manto civilizador do Estatuto da Criança e do Adolescente (p.19).

Talvez, esta crítica, inclusive ao ECA, nos ajude a compreender o fato de que as medidas mais gravosas detenham mais atenção dos pesquisadores e da legislação. No texto do SINASE (BRASIL, 2006), por exemplo, as medidas de internação recebem mais ênfase; há orientações específicas, escritas de forma mais detalhada, clara e objetiva, em comparação às medidas de LA e PSC. O detalhamento da infraestrutura necessária para o atendimento socioeducativo em unidades de internação é um dos destaques.

Com base nisso, consideramos que, no caso dos adolescentes que cumprem Liberdade Assistida (LA) e/ou Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), embora a estrutura física não lhes retire a liberdade de ir e vir, a própria medida socioeducativa funciona – por meio da assistência, do controle e da penalização – como um *campo de concentração a céu aberto* (AUGUSTO, 2009, p.15, grifo do autor).

Segundo Passetti (2006), o campo de concentração a céu aberto se refere a uma tecnologia de controle que opera para além de lugares de confinamento e que

são delimitados territorialmente. E, nas palavras de Augusto (2009), configura-se como

[...] um dispositivo inclusivo que amplifica as modalidades de encarceramento e se faz, também, nas relações estabelecidas entre as pessoas que convivem sob um mesmo regime de governo, respeitando-o e produzindo práticas de assujeitamento que as imobilizam, não por uma imposição externa, mas por um desejo profundo e voluntário em se manter na condição de assujeitados (AUGUSTO, 2009, p.15).

Machado (2016) coloca em evidência outra questão que também pode se apresentar como contradição: a confusão entre a natureza da medida socioeducativa e os seus objetivos. Para a autora, do ponto de vista da essência, a medida socioeducativa é uma sanção, porque só acontece após a prática de um ato ilícito (MACHADO, 2016). Sendo uma reação estatal e, inclusive, podendo contar com coerção física para a sua aplicação, a autora destaca que tão importante quanto compreender o que é a medida socioeducativa é ter clareza do que ela não pode ser (MACHADO, 2016).

Ainda que, em tese, haja diferenciação entre pena e medida socioeducativa, Machado (2016) salienta sobre esta última:

[...] o fato é que se trata de um sistema de responsabilização penal, ainda que com nomes diferentes, e essa natureza é confirmada quando se tem que ela somente surge quando se há a confirmação da prática de um ato infracional, diferenciando-se das medidas especiais de proteção que se destinam aos sujeitos em situação de vulnerabilidade social (MACHADO, 2016, p.535-536).

Sobre a responsabilização do adolescente pelo ato infracional, o ECA (BRASIL, 1990a) determina que esta deva ser feita dentro dos limites exatos da lei, e afirma que não deve haver nenhuma flexibilização no que diz respeito às garantias dos direitos dos adolescentes. A noção de responsabilização está ancorada na proposta de atendimento socioeducativo, que comporta uma dimensão jurídica e uma educativa. Conforme Pedron (2012), a responsabilização do adolescente em conflito com a lei pela via socioeducativa reconhece-o como “precisa categoria jurídica” (p.18). Nesse sentido, a responsabilização por meio da aplicação e execução da medida socioeducativa é, “acima de tudo, uma resposta formal da sociedade a um delito pelo qual o adolescente, após submissão ao devido processo legal (com todas as suas garantias, de defender-se, por exemplo), foi considerado responsável” (PEDRON, 2012, p.18).

Nas palavras da autora, o grande desafio é a operacionalização do paradigma da Proteção Integral, de forma a articular o aspecto sancionatório ao pedagógico no cotidiano das instituições de atendimento socioeducativo. Ou seja,

[...] como realizar uma prática baseada nos princípios da socioeducação e da responsabilização sem recorrer às práticas obsoletas, da era da situação irregular, do “prender para proteger”, e como não pender à pedagogia do amor ou em seu reverso, à pedagogia do castigo? (PEDRON, 2012, p.9).

Para Saliba (2006), o paradigma da Proteção Integral evidencia uma concepção de que “não são as crianças e os adolescentes que estão em situação irregular, e sim as condições de vida a que estão submetidos” (SALIBA, 2006, p.27).

Com base nesta perspectiva que compreende a juventude em conflito com a lei a partir de suas condições reais e concretas de vida, seria possível, no percurso da socioeducação, que os jovens autores de ato infracional construíssem novas identidades com sentido emancipador? Esta é uma questão que acompanha toda a trajetória desta pesquisa. Segundo o SINASE (BRASIL, 2006; 2012), a proposta das medidas socioeducativas é justamente essa: oportunizar o desenvolvimento do adolescente de modo a contribuir com a construção de sua identidade, favorecendo a elaboração de um projeto de vida que possibilite o seu pertencimento social, com base no respeito às diversidades.

Nesse sentido, as medidas socioeducativas têm como principal instrumento o Plano Individual de Atendimento (PIA), conforme previsto pelo SINASE (BRASIL, 2006; 2012). Segundo esta legislação, é durante a elaboração do PIA, e a partir dela, que as metas e compromissos das medidas socioeducativas serão pactuados; vale destacar que a construção do PIA deve envolver o adolescente, sua família e o profissional orientador de medida socioeducativa (BRASIL, 2006; 2012). Se o PIA é o instrumento que contém as metas e compromissos da medida socioeducativa a ser cumprida, também é nele que se encontram as bases para a construção do novo projeto de vida do adolescente em acompanhamento.

Malvasi (2011) observa que os profissionais técnicos orientadores de medida socioeducativa se amparam em conhecimentos e argumentos psicológicos que permeiam o delineamento de estratégias de caracterização e controle. Ao mesmo tempo, como já mencionado, a sociedade civil se alimenta do medo e da insegurança relacionados à imagem construída pela mídia sobre os jovens infratores (GONÇALVES, 2003; COIMBRA, NASCIMENTO 2008). Diante desse cenário, existiriam possibilidades de constituir, no percurso da socioeducação, estratégias e

ações que viabilizem a construção de identidades emancipadoras de modo a promover a superação da identidade pressuposta de “menor infrator”, “delinquente”, “marginal”?

Para Teixeira (2017), a esfera do individual e do psicológico formam bases para a construção e identificação social do sujeito perigoso. Portanto, o fato de pertencer ao sistema socioeducativo parece conferir ao jovem o *status* de criminoso, tanto pelos próprios executores da política de socioeducação (juízes, promotores e técnicos), quanto pelas próprias famílias, pela sociedade civil e, muitas vezes, os próprios jovens se apontam e se percebem como criminosos. E, sob a nomenclatura de jovem infrator, transitam pelo Sistema de Justiça, dando lugar à constituição de uma identidade infratora (TEIXEIRA, 2017).

Concordamos com Gregoracci e Onofre (2013), as quais mencionam a afirmação de Volpi (2001), a respeito de que a prática do ato infracional cometido pelo adolescente não deve ser incorporada como inerente à sua identidade, mas vista como uma circunstância de vida que pode ser modificada a partir da vontade e iniciativa política, já que a possibilidade de romper com o meio infracional está condicionada à transformação das circunstâncias sociais e econômicas existentes na vida do jovem.

Ciampa (1987) assinala que o sujeito é produto de multideterminações, e que “cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal. Uma história de vida. Um projeto de vida. Uma vida que nem sempre-é-vivida, no emaranhado das relações sociais” (CIAMPA, 1987, p.127). Segundo Cardoso (2017), Ciampa considera que a expressão da identidade se dá por meio de personagens que os indivíduos encarnam e transformam ao longo de sua história. “A busca de personagens é constante e quando novas não são possíveis, há a repetição das mesmas. Quando não é possível nem a nova nem a velha, acontece a morte simbólica ou biológica” (CIAMPA, 1987 apud CARDOSO, 2017, p.42).

Nesse sentido, quais possibilidades concretas os sujeitos da socioeducação possuem de superarem a personagem adolescente/jovem infrator e construir novas personagens e, conseqüentemente, novas identidades?

Compreendemos que tais possibilidades estão diretamente relacionadas ao modo como esses sujeitos são vistos e atendidos pelo sistema socioeducativo. Isto, porque partimos do entendimento de que o conceito de socioeducação não envolve apenas uma questão teórica, mas de invenção, produção e gestão de modos de

vida. Isto é, a socioeducação, tendo sido incorporada a uma política pública, passa a produzir sentido, leis, normativas, práticas de condução, atores, políticas de financiamento, espaços de interação, “enfim, produz modos de viver” (RANIERE, 2014, p.14).

Esta produção de modos de viver também está relacionada à produção e construção da identidade<sup>16</sup> dos sujeitos autores de ato infracional. Na medida em que o conceito de socioeducação produz modos de vida, também fomenta a produção de subjetividades e identidades que carregam marcas da socioeducação.

Cardoso (2017) investiga as possibilidades de que o adolescente autor de ato infracional construa uma nova identidade com sentido emancipador através de sua trajetória escolar. A autora conclui que, no caso dos jovens em conflito com a lei, no contexto da escola, são muito maiores as chances de reposição da identidade pressuposta de “*alunos problemas*” (grifo da autora). Cardoso (2017) nos convida a pensar sobre a escola enquanto um espaço que deveria contribuir para a (trans)formação do jovem em conflito com a lei e da sua trajetória de vida, porém, muitas vezes, tem contribuído para que estes se enquadrem nas identidades pressupostas pela própria instituição.

Nesse mesmo sentido, sabemos que o espaço das medidas socioeducativas deve contribuir para a construção e transformação da identidade do jovem autor de ato infracional. Entretanto, compreendemos que esta só é possível se houver margem para a transformação da realidade concreta do/a adolescente, o que implica em mudanças estruturais.

Para Marcílio (1998), ainda que o Brasil tenha instrumentos suficientes para realizar ações eficazes na defesa e proteção de crianças e adolescentes, a falta de competência, responsabilidade e vontade política têm sido obstáculos intransponíveis. Por outro lado, consideramos que, embora inseridos no sistema vigente, se faz possível construir uma política de socioeducação e um sistema socioeducativo capazes de contribuir para a (trans)formação dos adolescentes em conflito com a lei e de suas trajetórias de vida.

No decorrer da próxima seção, apresentaremos a seção metodológica e, em seguida, na seção de análise, pretendemos apontar caminhos para a construção de

---

<sup>16</sup> Sempre que citado, o conceito de identidade está sendo utilizado conforme os pressupostos do materialismo histórico e dialético.



um conceito de socioeducação que fundamente discursos e práticas que permitam a transformação da identidade pressuposta de “adolescente infrator”.

## **5. METODOLOGIA**

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, compreende-se que o seu planejamento não precisa e nem deve ser apriorístico, pois, “nos estudos qualitativos, a coleta sistemática de dados deve ser precedida por uma imersão do pesquisador no contexto a ser estudado” (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p.148). Isto não significa que o pesquisador não deve explicitar a lógica das ações seguidas, ao contrário, deve justificar as escolhas dos caminhos percorridos para alcançar os objetivos propostos, evidenciando ao leitor, de forma clara e detalhada, a realidade e seus múltiplos fenômenos apresentados.

Em concordância com Franco, Carmo e Medeiros (2013), a escolha do método deve estar diretamente relacionada ao problema de pesquisa e seus objetivos, ou seja, cada tipo de problema necessita de uma abordagem metodológica. De tal forma, considerando que o presente trabalho tem sido construído com base na perspectiva sócio-histórica e fundamentado no materialismo histórico e dialético, ressaltamos que a problemática apresentada e os objetivos da pesquisa são, desde a elaboração do projeto de pesquisa, os principais motivadores da escolha desta metodologia.

### **A escolha do método**

A produção do conhecimento científico não é um propósito desinteressado, muito pelo contrário, está associada à determinada concepção de homem, de conhecimento, de sociedade e de mundo; ressaltando que estes aspectos são produções humanas elaboradas historicamente (GONÇALVES, 2005). Também o método científico escolhido está relacionado, na maioria das vezes, ao processo de formação do pesquisador (DEITOS; SOBZINSKI, 2015).

Assim, a pesquisa está ancorada na perspectiva sócio-histórica, que tem como base o método materialista histórico e dialético proposto por Marx (1998; 2004), nos quais se encontram as fundamentações teóricas para as discussões e análises construídas. Segundo Netto (2011), o materialismo histórico e dialético é um método de pesquisa que permite a construção do conhecimento teórico, pois parte da aparência, pretendendo alcançar a essência do objeto. Lembrando Marx (1998; 2004), se a aparência e a essência das coisas coincidissem, não haveria necessidade da ciência.

A problemática da pesquisa compreende as relações contraditórias entre a juventude em conflito com a lei e as medidas socioeducativas e vice-versa, além das incongruências entre os conceitos e concepções utilizados nas legislações que direcionam o atendimento socioeducativo.

Para tornar possível a apreensão do objeto de pesquisa em sua totalidade, é preciso que as análises estejam fundamentadas no princípio da contradição, isto é, no entendimento de que é na relação dialética entre o indivíduo e o mundo que ambos se constituem e transformam. Dessa forma, as concepções, conceitos e as relações devem ser investigados e analisados considerando as contradições inerentes ao contexto atual, que remete ao contexto da diversidade e da desigualdade social fundantes da sociedade brasileira (capitalista).

Concordamos com a afirmação de Gonçalves (2005) quanto à percepção do marxismo em suas dimensões filosófica, teórica e, também, como método, o qual “permite apreender a historicidade de todas as produções humanas”, assim como possibilita “a compreensão, a explicação e a intervenção sobre uma realidade que se transforma a partir da ação do homem” (p. 86). É a historicidade presente na construção do tempo, das ideias, das relações, das políticas e dos sujeitos contemporâneos o que muito nos interessa nesta pesquisa. É esta historicidade o elemento capaz de “evidenciar como o conjunto de ideias produzidas em um momento histórico determinado representa as contradições da base material da sociedade, expressando os interesses concretos das classes sociais” (GONÇALVES, 2005, p.87).

Embora Marx (1998; 2004) não tenha qualquer obra específica que trate do método de pesquisa, é o movimento da historicidade e da dialética, utilizado constantemente em suas análises sobre a realidade social, que fundamenta o seu trabalho. É por meio deste movimento que o autor busca e apreende as contradições fundamentais inerentes à sociedade capitalista, na qual se dão as relações humanas em grande parte do mundo desde o século XIII. E é a partir destas relações contraditórias – entre o homem enquanto produtor e produto da sociedade capitalista – que a presente pesquisa pretendeu investigar como os jovens em conflito com a lei compreendem as medidas socioeducativas e (re)conhecem sua efetividade.

A concepção marxista não admite hipóteses de harmonia espontânea entre o homem e a sociedade (e vice-versa), pois constata a existência de contradições

entre um e o outro. Nas palavras de Lefebvre (2016), o marxismo “conduz a uma tomada de consciência do mundo real, em que as contradições são evidentes” (LEFEBVRE, 2016, p.13).

Vygotsky, precursor da psicologia sócio-histórica, fundamentou seus estudos na obra de Marx e, partindo da necessidade de superar a psicologia subjetivista e a dicotomia sujeito-objeto, compreende o homem como produto histórico e social. Com base em Duarte (2016), é possível dizer que a relação entre Marx e Vygotsky está justamente na concepção de homem enquanto produto das relações históricas e sociais.

Tendo o pressuposto de que a construção do homem é mediada e fundamentada pela sua relação com o mundo, Vygotsky afirma que o desenvolvimento humano acontece nela, a começar da atividade social. Nesse sentido, é o social que se transforma em individual. Ou seja, a personalidade de cada indivíduo é constituída de relações sociais internalizadas, transformadas em funções psíquicas que resultam do conteúdo, da natureza e da qualidade das próprias relações sociais (DUARTE, 2016). Dessa maneira,

[...] a sociedade capitalista, em razão de seu caráter essencialmente contraditório, ao mesmo tempo em que cria condições para o desenvolvimento livre e universal da individualidade, põe obstáculos a esse desenvolvimento para a maior parte da humanidade (DUARTE, 2016, p.1565).

Mediante este prospecto, tem-se que, se o desenvolvimento da personalidade se dá de fora para dentro, os contextos histórico e social são determinantes na constituição do sujeito. Os obstáculos mencionados por Duarte (2016) estão relacionados ao sistema no qual estamos inseridos, que desde a sua origem é marcado pela desigualdade. Então, para grande parte da humanidade, em geral, aqueles que vivem em contextos de precarização e marginalização social não têm as mesmas condições para o desenvolvimento livre e universal da individualidade se os compararmos aos indivíduos das classes dominantes, que vivem em contextos sociais privilegiados.

Na perspectiva sócio-histórica e no materialismo histórico e dialético, sujeito e objeto se constituem como um par dialético, isto é, supera-se a ideia de que a subjetividade é reconhecida pela racionalidade do sujeito e de que a objetividade do objeto independe de sua relação com o sujeito. Em outras palavras, a dicotomia entre empirismo (experiência) e racionalismo (razão), postos como distantes e

independentes no positivismo, é superada (GONÇALVES, 2005). Experiência e razão são uma unidade e, também, um par dialético.

De acordo com Gonçalves (2005), “na concepção materialista, sujeito e objeto têm existência objetiva e real e, na visão dialética, formam uma unidade de contrários, agindo um sobre o outro” (GONÇALVES, 2005, p.93). Dito de outra forma, o sujeito é ativo porque é racional, mas, antes disso, é sujeito da ação sobre o objeto. A ação que se dá entre ambos, transforma-os simultaneamente, o que torna necessário a superação da dualidade sujeito-objeto, que é parte de um processo dialético e contraditório.

Desta forma, a escolha do método está relacionada ao fato de que:

[...] o método dialético representa uma alternativa metodológica que, ao apontar a possibilidade de superação da dicotomia sujeito-objeto, aponta para a necessidade e a possibilidade de transformação da sociedade (GONÇALVES, 2005, p.93).

Sabendo que a psicologia de base marxista enfoca também o produto da relação indivíduo-sociedade, privilegiando tudo o que é produzido nesta e por esta relação, a perspectiva teórico-metodológica utilizada neste trabalho compreende que a apropriação dos significados sociais pelo indivíduo acontece a partir da atividade social e possibilita a atribuição de sentidos pessoais (GONÇALVES, 2005).

Investigar como os jovens em conflito com a lei compreendem as medidas socioeducativas e (re)conhecem sua efetividade – no sentido de captar e apreender tais sentidos pessoais ou percepções que eles atribuem à socioeducação materializada nas medidas socioeducativas – é, portanto, o principal objetivo deste trabalho. E, conforme a psicologia sócio-histórica, é a linguagem que contém tanto os registros sociais produzidos historicamente (significados), quanto os registros pessoais, atravessados por dimensões subjetivas (sentidos) (GONÇALVES, 2005). Com base nesta afirmação, elegemos a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados.

### **Procedimentos metodológicos**

Como mencionado anteriormente, a coleta de dados foi realizada no CREAS, localizado em um município do interior do estado de São Paulo. Seguem, abaixo, alguns dados importantes sobre o município, os quais permitem compreender o contexto do qual falamos.

Segundo dados do IBGE (2017), o município citado possui 204.797 mil habitantes, sendo que destes, 14.490 mil pessoas (7.302 mil homens e 7.188 mil mulheres) têm entre 15 e 19 anos de idade. Destacamos esta faixa etária por se relacionar diretamente com os participantes da pesquisa, que são jovens de 16 a 19 anos de idade.

Quanto ao serviço responsável pelo atendimento de adolescentes autores de ato infracional, o município possui um Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e um Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA), também conhecido como Fundação Casa e/ou Casa Escola. No momento da realização da pesquisa, o CREAS estava responsável pelo acompanhamento de 28 jovens em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e/ou Prestação de Serviços à Comunidade (PSC).

No município, o Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medidas Socioeducativas é apenas um dentre os oferecidos pelo CREAS, que também atende outras demandas relacionadas a situações de violência e risco envolvendo crianças, adolescentes, adultos e idosos. A equipe responsável por este Serviço era composta, no momento da pesquisa, por duas técnicas (ambas assistentes sociais), às quais estavam referenciados os trinta e dois adolescentes ativos no programa.

Conforme o SINASE (BRASIL, 2006; 2012), existe uma composição mínima do quadro pessoal para cada modalidade de atendimento socioeducativo. No caso da medida de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), esta equipe deve ser composta, minimamente, por três profissionais, sendo: um técnico para vinte adolescentes; um referência socioeducativo, que é profissional de nível superior ou com função de gerência ou coordenação nos locais de PSC, que fica responsável tanto pelos adolescentes em cumprimento de medida quanto pelo funcionário guia; e um guia socioeducativo, que é o profissional do local de prestação de serviços diretamente ligado ao exercício da atividade realizada pelos adolescentes. Segundo os dados obtidos por meio das entrevistas, para os adolescentes em cumprimento de medida de PSC, havia apenas o técnico do CREAS compondo a equipe de atendimento.

Quanto à medida de Liberdade Assistida (LA), a equipe mínima deve ser composta por técnicos de diferentes áreas do conhecimento, “garantindo-se o atendimento psicossocial e jurídico pelo próprio programa ou pela rede de serviços

existente” (BRASIL, 2006, p.43). No caso do município onde foi realizada esta pesquisa, a única modalidade de LA<sup>17</sup> executada é a institucional (LAI), em que cada técnico deve acompanhar, simultaneamente, no máximo 20 adolescentes (BRASIL, 2006; 2012).

No município, existe uma unidade da Fundação Casa, com capacidade para 64 adolescentes e, no ano de 2018, todas as vagas estavam preenchidas. Segundo informações da equipe pedagógica da unidade, a média de idade dos jovens cumprindo medida socioeducativa de internação é de 16 anos. Uma informação que vale destacar refere-se ao fato de que a instituição permanece atendendo a capacidade máxima de lotação durante todos os meses do ano.

O fluxo de atendimento do adolescente autor de ato infracional, no município, apresenta algumas divergências em relação ao conteúdo disposto no SINASE (2006; 2012) e no ECA (BRASIL, 1990a). A iniciar, o SINASE (BRASIL, 2006) menciona que o processo de apuração do ato infracional atribuído ao adolescente é realizado por diferentes órgãos (Segurança Pública, Ministério Público, Defensoria Pública, Juizado da Infância e Juventude e Assistência Social). Para o SINASE, este momento de apuração é reconhecido como atendimento inicial.

Assim, após sua apreensão em flagrante de ato infracional, deverá: ser apresentado à autoridade Judiciária, e encaminhado para o programa de atendimento socioeducativo (internação provisória) para posterior aplicação de medida socioeducativa (p.46).

De acordo com o exposto, evidenciaremos o que determina o ECA (BRASIL, 1990a) mediante o cometimento de ato infracional. Segundo o Artigo 106, mediante a comprovação do cometimento de infração, é inadmissível que o adolescente seja privado de sua liberdade, com exceção de flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente. O adolescente também tem direito à identificação dos responsáveis pela sua apreensão e deve ser informado acerca de seus direitos. Conforme o Artigo 107, a apreensão de qualquer adolescente e o local onde se encontra recolhido serão comunicados à autoridade judiciária competente e à família (ou à pessoa por ele indicada); sendo que, o mais breve possível, deve ser examinada, pela autoridade, a possibilidade de liberação imediata. Também, o Artigo 114 deixa claro que a imposição das medidas previstas

---

<sup>17</sup> Há, segundo o SINASE (BRASIL, 2006; 2012), dois tipos de Liberdade Assistida: a Liberdade Assistida Comunitária (LAC) e a Liberdade Assistida Institucional (LAI). A possibilidade de cumprimento da LAC não foi mencionada pela equipe do CREAS durante a coleta de dados.

no Artigo 112 pressupõe a existência de provas suficientes da autoria e da materialidade da infração, ressalvada a hipótese de remissão, conforme o Artigo 127. O Artigo 112 também ressalta que quaisquer medidas aplicadas ao adolescente mediante o cometimento de ato infracional devem levar em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração.

Em uma conversa informal com a coordenação do CREAS, obtivemos informações a respeito do fluxo de atendimento dos adolescentes em conflito com a lei. Este funciona da seguinte forma: nos casos em que o jovem é apreendido em abordagem policial, este é conduzido à delegacia e necessita do acompanhamento de um responsável para que sejam realizados os trâmites na delegacia de polícia. Se nenhum responsável é localizado, o Conselho Tutelar é acionado para dar seguimento aos procedimentos. Após isto, é feito um inquérito sobre a ocorrência e é gerado um processo, que será encaminhado ao Ministério Público e à Vara da Infância e da Juventude e, através do juiz, é determinado o cumprimento de medida(s) socioeducativa(s) de meio aberto ou internação.

Determinada a aplicação de medida em meio aberto, a cópia do processo é encaminhada ao CREAS via Vara da Infância e da Juventude, e o adolescente é orientado a procurar o Serviço, acompanhado de sua família. Este procedimento é cartorário, via ofício. Depois disso, é esperado que o adolescente e sua família/responsável compareçam ao CREAS, conforme orientação do Fórum. Este primeiro atendimento é nomeado Interpretação de Medida, no qual é realizada a apresentação do Serviço aos presentes. Há casos em que o processo é recebido pelo CREAS, mas a família não procura o Serviço. Então, a equipe do CREAS vai em busca da família através de contato telefônico ou de visita domiciliar. Encontrando a família, as técnicas do serviço agendam um primeiro atendimento com o jovem e pelo menos um responsável.

Ainda sobre este fluxo de atendimento, a coordenadora do CREAS afirma que existem casos em que os jovens saem da internação com uma medida de LA a ser cumprida. Ou seja, após cumprirem medida em meio fechado são direcionados ao CREAS para medida socioeducativa de Liberdade Assistida e/ou Prestação de Serviços à Comunidade. Este procedimento é chamado “progressão de medida” e, segundo a fala da coordenadora, parece funcionar com o objetivo de manter o jovem sob a vigilância do sistema judiciário; o que pode indicar o não cumprimento de diretrizes do ECA (BRASIL, 1990a).



Ressaltamos que, no município onde foi realizada a coleta de dados, existem apenas serviços que atendem a dois tipos de medidas socioeducativas: Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), além da internação. De acordo com a coordenação do CREAS, a medida socioeducativa de semiliberdade não é atendida nem aplicada pelo município.

Para fins de coleta de dados, utilizamos como instrumento entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente com os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida e/ou de Prestação de Serviços à Comunidade. Anterior à realização das entrevistas, foram elaborados os seguintes documentos: Roteiro de Entrevista; Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), direcionado aos adolescentes menores de 18 anos; e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), direcionado aos adolescentes maiores de 18 anos e aos pais/responsáveis daqueles que ainda não atingiram a maioridade.

Vale ressaltar que as entrevistas só tiveram início após a submissão e aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa (nº. do CAAE: 80043517.7.0000.5465). A partir de então, foi elaborada uma carta-convite à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social do município (SMDS), propondo ao CREAS a participação na pesquisa e a autorização para a realização de convite aos jovens em cumprimento de medida.

Concedida a autorização, a pesquisadora se dirigiu ao CREAS para esclarecer sobre a pesquisa à diretora da Proteção Social Especial (PSE) do município e à coordenadora do CREAS. Neste momento, foram apresentados os objetivos e a relevância social do presente estudo e, em seguida, iniciamos o processo de convidar os adolescentes em conflito com a lei, acompanhados pela instituição, para participarem da pesquisa.

A pesquisadora se informou a respeito da rotina do CREAS para que pudesse elaborar estratégias de abordagem aos jovens. A contar daí, tentativas de convidar os jovens para participarem da pesquisa foram realizadas. A primeira tentativa priorizou um momento de participação coletiva, no qual os jovens e seus pais/responsáveis comparecem ao serviço para uma reunião mensal. Na maioria das vezes, esta reunião acontece somente entre os pais/responsáveis e a equipe do CREAS, mas um combinado entre a pesquisadora e a coordenadora possibilitou que os jovens também fossem convidados a este encontro.

Foi acordado que, durante os atendimentos individuais, as técnicas responsáveis sugeririam aos adolescentes a participação na reunião de pais, pois naquela ocasião haveria um convite para uma pesquisa científica. Lembrando que a faixa etária dos adolescentes que estavam em cumprimento de medida socioeducativa no período de realização da coleta de dados variava de 15 a 19 anos de idade, havendo a necessidade de que os pais/responsáveis dos jovens menores de 18 anos de idade concordassem com a participação e assinassem o TCLE.

Destacamos que, segundo a equipe do CREAS, todos os jovens e seus pais/responsáveis atendidos durante aquele mês foram convidados à reunião. No entanto, apenas 11 adolescentes compareceram. Dentre os onze, apenas um adolescente era maior de idade; os outros tinham menos de dezoito anos. Dentre estes, somente seis acompanhados dos pais/responsáveis. Nesta primeira tentativa, a pesquisadora conseguiu contato com cinco adolescentes. Destes cinco, dois estavam acompanhados por suas mães. Realizei o convite a todos os jovens, inclusive aos que não estavam acompanhados dos pais/responsáveis e quatro deles aceitaram participar da pesquisa, sendo dois maiores de dezoito anos e três menores de dezoito anos.

Dentre os três menores de dezoito anos, dois estavam acompanhados da mãe, o que possibilitou o agendamento das entrevistas. Uma das mães preferiu assinar o TCLE neste mesmo dia, e a outra preferiu acompanhar o filho na data agendada para a entrevista. Desta forma, foram agendadas cinco entrevistas: três com adolescentes menores de dezoito anos de idade e duas com dois adolescentes maiores de dezoito anos.

Agendadas estas cinco entrevistas, consideramos que o número de integrantes da pesquisa poderia ser ampliado, visto que a participação dos jovens é o que fomenta os objetivos deste estudo. Então, decidimos buscar outros participantes, por meios diferentes. A coordenação e a equipe técnica sugeriram que a pesquisadora convidasse os adolescentes que não compareceram à reunião de pais através de um grupo do qual eles participam a cada 15 dias, no CREAS. Conforme o combinado, estive no grupo de adolescentes, coordenado pelas duas técnicas de referência da equipe. Os adolescentes se mostraram desconfiados e resistentes a participarem da pesquisa. Parecia haver um “pacto de silêncio” entre eles, que recusaram a participação.

Agendei uma nova reunião com a coordenação e a equipe técnica para que pensássemos outras estratégias que viabilizassem a participação de um maior número de adolescentes. Então, decidimos fazer o convite aos jovens durante os atendimentos individuais agendados. Para tanto, estive no CREAS durante três períodos inteiros (uma manhã e duas tardes) para falar com adolescentes que tinham atendimentos agendados com as técnicas orientadoras de medida.

Estes foram escolhidos com base nas agendas das técnicas, que selecionaram os dias e horários com maior número de agendamentos. De um total de onze, contabilizando os três períodos em que estive no CREAS, consegui apresentar a proposta da pesquisa a quatro adolescentes. Dos outros sete, cinco faltaram aos atendimentos – sem justificativa – e dois recusaram imediatamente, assim que a técnica mencionou o convite à participação na pesquisa, isto é, antes mesmo de falarem comigo.

Dentre as nove entrevistas agendadas, apenas sete foram realizadas. Um dos jovens não compareceu à entrevista na data e horário agendados, sem justificativa; e o outro desistiu da participação. Entramos em contato com ambos via telefone, mas não obtivemos sucesso.

Todas as entrevistas foram realizadas individualmente, em uma sala de atendimento do CREAS, cedida pela equipe. Mantivemos a porta fechada durante todo o tempo, de maneira a propiciar um ambiente confiável e sigiloso aos adolescentes. Antes de iniciarmos, fiz a leitura em voz alta do TCLE, no caso dos adolescentes maiores de 18 anos de idade, e do TALE, no caso dos menores de 18 anos de idade. As entrevistas tiveram duração aproximada de trinta minutos.

Desde o início da coleta de dados, a pesquisadora foi registrando anotações em diário de campo, conforme cada entrevista era concluída. Estes registros complementam os dados obtidos nas entrevistas e foram analisados, pois agregam informações e percepções que possibilitam ampliar a compreensão da história de cada um dos participantes, bem como do caminho que eles percorreram até chegar à medida socioeducativa.

## **6. (RE)CONHECENDO ESTA JUVENTUDE: análise dos dados**

Iniciaremos a seção de análise descrevendo o lugar onde a pesquisa se deu, bem como seus participantes. Simultaneamente, apresentaremos os dados obtidos por meio das entrevistas e dos registros em diário de campo. Lembramos que, em consonância com o método, a construção desta seção está fundamentada no princípio da dialética e, sendo assim, junto da apresentação dos dados serão construídas as reflexões, análise e discussão.

Conforme Bardin (2010), desde o início do processo de análise, foi realizada uma leitura flutuante tanto das entrevistas quanto dos registros em diário de campo, a fim de conhecer com mais profundidade o material. Posterior a isto, demos início ao seu processo de exploração e à definição das categorias. As categorias de análise funcionam como uma espécie de gaveta ou rubrica significativa, as quais permitem classificar os elementos que constituem determinadas mensagens (BARDIN, 2010). A partir dos dados, foram elencadas categorias e subcategorias, construídas a partir dos objetivos, de modo a respondê-los.

### **Espaço-eu-outro: sobre o lugar e os participantes da pesquisa**

Começaremos descrevendo brevemente o lugar onde foi realizada a pesquisa, oferecendo elementos que oportunizem ao leitor uma compreensão mais detalhada do lugar-espço em que são atendidos os adolescentes em conflito com a lei que cumprem medida socioeducativa em meio aberto. Entendemos que os lugares-espços que frequentamos dizem muito sobre quem somos. São neles e a partir deles que temos oportunizadas as relações com o outro e, na perspectiva do materialismo histórico e dialético, é na relação com o mundo (pessoas, lugares, objetos, contextos) que nos constituímos enquanto sujeitos, ao passo que, simultaneamente, também constituímos o mundo em que vivemos.

Vale lembrar que o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) configura-se enquanto um serviço (e um lugar-espço) que atende adolescentes em conflito com a lei. Segundo o SINASE (BRASIL, 2006; 2012), outras instituições também podem realizar o atendimento socioeducativo, como Organizações Não Governamentais (ONGs) e entidades. No caso do município onde foi realizada esta pesquisa, somente o CREAS realiza o acompanhamento socioeducativo de adolescentes autores de ato infracional. Está localizado na região

central da cidade, em um local de fácil acesso, o que atende às diretrizes do SINASE (BRASIL, 2006).

A infraestrutura corresponde a um imóvel residencial alugado pela prefeitura e adaptado para os atendimentos. Pouco antes da pesquisa de campo, o CREAS havia acabado de se mudar para a nova locação e, por isso, ainda havia algum cheiro de tinta das paredes e ferragens. As paredes de todos os cômodos são brancas. Não há qualquer colorido, nem uma referência artística. Apenas um mural de recados na recepção, que expõe cartazes com imagens relacionadas a campanhas de enfrentamento à violência doméstica e ao abuso sexual infantil. O imóvel possui dois andares<sup>18</sup> e, segundo a coordenadora do Centro, o espaço utilizado pela equipe de medida socioeducativa compreende: duas salas de atendimento localizadas no andar superior – uma delas é dividida entre duas técnicas –, sala de espera, recepção, um banheiro comum para meninos e meninas, e área para atendimentos em grupo.

Quando os jovens chegam ao CREAS para o atendimento socioeducativo, tocam o interfone, são atendidos pela recepcionista, entram e se sentam nas cadeiras dispostas na sala de espera. O espaço é pequeno e nem sempre acomoda todos os agendamentos ao mesmo tempo, já que as equipes do CREAS utilizam a mesma sala de espera. Os jovens são atendidos mediante agendamento de data e horário, conforme sua disponibilidade e da técnica de referência. Permanecem na sala de espera até que sejam chamados e, a partir disso, sobem uma escada íngreme e tortuosa, sem qualquer acessibilidade.

A sala para atendimentos em grupo não tem porta. O espaço corresponde a uma garagem residencial, que foi adaptada para acomodar os atendimentos em grupo realizados pelas equipes do CREAS. O ambiente é pouco ventilado e muito abafado. Há uma mesa com algumas cadeiras e, segundo a equipe, quando há necessidade, é possível utilizar recursos audiovisuais (projektor, computador). Uma espécie de tábua de madeira está sendo utilizada para simular uma porta. As

---

<sup>18</sup> Na mesma unidade onde acontece o acompanhamento socioeducativo, se encontram os demais serviços do CREAS (Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI) e Serviço para Pessoas Idosas e com Deficiência e suas famílias). As equipes são compostas por cinco profissionais graduadas em Serviço Social e uma graduada em Psicologia. No quadro de funcionários, há, também duas jovens da Guarda Mirim, responsáveis pelo setor administrativo, além de duas funcionárias responsáveis pela limpeza e serviços de cozinha, e um motorista.

técnicas relatam que têm dificuldades em relação aos atendimentos neste espaço, por conta do calor, da pequena dimensão e, especialmente, do sigilo. Durante a realização dos grupos, é possível ouvir o que todos falam na sala de espera e recepção, que fica ao lado.

O que me chamou a atenção, no balcão da recepção, é que estão expostos folhetos que, provavelmente, têm a intenção de divulgar os serviços do CREAS, mas de forma bastante comercial, como se fosse um produto de mercado. Neles, há imagens de pessoas sorrindo, felizes; o que parece não corresponder à realidade concreta dos sujeitos que frequentam os atendimentos. Além disso, em todo o imóvel, não há algo que faça referência à juventude, à educação, à profissionalização, à possibilidades de lazer, cultura, esporte, diversão. A equipe, em geral, me pareceu acolhedora, mas o ambiente é estéril e frio; lembra realmente clínicas médicas.

Enquanto lugar-espço responsável pelo acompanhamento da juventude em conflito com a lei, a infraestrutura do CREAS parece divergir da proposta do sistema socioeducativo em alguns termos. Observamos que o sistema de atendimento parece reproduzir o modelo assistencialista e médico centrado. Os atendimentos, na maioria, individuais, acontecem em uma sala fechada, configurando um ambiente estéril e frio, sem cor, nenhuma menção à arte ou à música e/ou quaisquer referências que possibilitem a identificação dos jovens com o espaço.

O espaço no qual são realizados os atendimentos em grupo não é priorizado, conforme preconiza o SINASE (BRASIL, 2006; 2012), e não apresenta condições físicas/estruturais para a realização dos encontros. É apertado, absolutamente quente e sem ventilação, e a ausência de uma porta demonstra a pouca humanização do atendimento, no sentido de que não há respeito ao jovem e sua condição. Tanto o ECA quanto o SINASE enfatizam que os jovens autores de ato infracional devem ser reconhecidos como sujeitos, porém nem o espaço do atendimento respeita sua singularidade, descumprindo, também, as normas da própria política de socioeducação, que garante ao jovem o sigilo e a confidencialidade de suas falas.

Apesar de as medidas socioeducativas de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) serem cumpridas em meio aberto, o lugar-espço onde acontecem os atendimentos socioeducativos parece contribuir para o aprisionamento do jovem à condição de infrator. Não há recursos lúdicos

disponíveis e nenhum espaço para prática esportiva em grupo. O espaço de grupos não possibilita que os jovens falem livremente sobre suas histórias, dificultando o diálogo tanto com a equipe quanto com seus pares, que poderiam desencadear reflexões acerca de si mesmo e de sua conduta infracional. No lugar-espaço das medidas socioeducativas em meio aberto, não há grades (visíveis).

Após a apresentação do lugar da pesquisa, falaremos sobre seus participantes, a fim de possibilitar algum contato com as histórias dos jovens e de fomentar reflexões e discussões sobre quem são, de fato, os sujeitos da socioeducação, desvelando as suas (im)possibilidades diante do cenário atual no Brasil. Apresentaremos os jovens a partir de duas etapas e seguindo a ordem de realização das entrevistas.

A primeira parte compreende um poema elaborado pela pesquisadora, que utilizou dados das entrevistas para contar a trajetória de cada entrevistado na medida socioeducativa. A segunda etapa é descritiva, e aponta dados objetivos coletados durante as entrevistas (gênero/sexo, idade, raça, escolaridade, infração cometida e medida socioeducativa a ser cumprida/em cumprimento, além de algumas informações breves sobre suas histórias de vida). Em ambas as etapas, utilizamos, além dos dados coletados nas entrevistas, os registros realizados em diário de campo. Este diário foi sendo construído a cada encontro com os jovens e traz impressões, percepções e outras informações obtidas tanto durante a entrevista quanto antes e/ou depois desta. São dados complementares, sobre os entrevistados, a equipe do CREAS e o contexto da medida socioeducativa.

Ressaltamos que os nomes dos participantes são fictícios e foram escolhidos pelos próprios entrevistados, a partir da fala da pesquisadora: *Não podemos divulgar os nomes dos participantes da pesquisa, por uma questão ética, de sigilo e preservação da identidade. Tudo o que você me contar é confidencial, e será usado apenas para fins de pesquisa científica. Por isso, preciso que você escolha um nome que gostaria que aparecesse na pesquisa quando eu for falar de você. Como você gostaria de se chamar nesta pesquisa?*

Outro aspecto que vale destacar se refere a esta tentativa de apresentar os participantes da pesquisa. Falaremos sobre a trajetória dos entrevistados no sistema socioeducativo, mas sempre lembrando de que, antes de serem sujeitos da socioeducação, todos são sujeitos de direitos. Esta ressalva é importante, pois elucida a nossa escolha de iniciar a análise dos dados apresentando quem são os

sujeitos participantes da pesquisa. Se começamos contando a história do jovem a partir do ato infracional cometido, teremos uma compreensão sobre a juventude em conflito com a lei que pode nos conduzir a caminhos e estratégias fundamentados na necessidade de puni-lo pela conduta infracional. Esta parece ser a via que tem sido adotada, especialmente pelo Sistema de Justiça e, com base na literatura, também pelo Sistema Socioeducativo. Mas, se começarmos a contar a história desta juventude desde o início de sua história individual (e social), contabilizando as inúmeras violações de direitos que esta população vem sofrendo desde a infância, a nossa compreensão sobre a juventude em conflito com a lei pode ser diferente. É sob essa perspectiva que falaremos, a seguir, sobre os participantes desta pesquisa, que são sujeitos de direitos (violados) e, se tornaram, também, sujeitos da socioeducação. Destacamos que não temos a pretensão de generalizar a juventude em conflito com a lei fundamentados nas características, histórias e falas dos entrevistados. Consideramos que as vozes destes sujeitos podem enunciar e representar muitas outras, mas não anulam a singularidade presente na história de cada um daqueles que compõem a juventude brasileira que, em algum momento da vida, se envolve com o meio infracional.

### LEANDRO

*Onde estou, pra onde vou?  
 Não conheci da vida o que você me contou  
 Essa história de que os direitos humanos são para mim também  
 Desde pequeno me chamavam de 'moleque que vai pra Febem'  
 E não é que eu fui?  
 Tô aqui no CREAS pela terceira vez  
 Liberdade Assistida e Internação  
 Hoje não quero mais essa vida não  
 Dos doze aos vinte anos, aprendi muito sobre o crime (na rua)  
 Trabalhei na biqueira até anoitecer  
 Você sai de casa sem saber se vai voltar, nunca sabe o que vai acontecer  
 A minha história começa onde a justiça termina  
 Mas sigo acreditando nas teorias divinas  
 Deus me ajuda a não desistir  
 Sei que erreí vendendo droga  
 Mas não sabia mais pra onde ir  
 Meu pai morreu quando eu ainda era criança  
 Minha mãe faz o que pode, ela é a minha esperança  
 Meu irmão já foi preso,  
 Tenho tio que já foi também  
 Eu continuo aqui, sonhando com trabalho, casa e família*



*Querendo ser alguém.*

(Poema sobre e para Leandro, 2019)

Leandro é um jovem do sexo masculino, de 20 anos de idade, negro. Interrompeu os estudos, pela primeira vez, aos 12 anos, mesma época em que iniciou o seu envolvimento com o meio infracional. Reside com a mãe e a irmã. Está desempregado e tem tentado retomar os estudos (Ensino Fundamental II). Sua mãe trabalha como secretária em um escritório e é quem sustenta a família. Leandro é reincidente na medida socioeducativa de Liberdade Assistida, pela terceira vez, e já cumpriu medida de internação provisória. Todas as medidas socioeducativas foram aplicadas por conta de envolvimento com o tráfico de drogas.

O encontro com Leandro se deu na minha primeira ida ao CREAS, à reunião de pais/responsáveis, conforme combinado com a equipe. Nesta ocasião, ocorreria, além da reunião de pais/responsáveis, a entrega de um certificado de curso técnico por profissionais do SENAI. As reuniões sempre são realizadas em um espaço adaptado (garagem residencial). Havia pouca gente, aproximadamente cinco pessoas, dentre elas, uma era do SENAI e as outras quatro eram atendidos. Passados alguns minutos, chegaram alguns jovens e se sentaram mais ao fundo da sala. Neste momento, me encontrei com Leandro. Fiquei surpresa ao vê-lo. Ambos ficamos alegres com o reencontro. Eu estava feliz por encontrá-lo de novo, mas, ao mesmo tempo, não gostaria de tê-lo visto ali, cumprindo uma nova medida socioeducativa. Conheci Leandro em 2013, quando trabalhei como orientadora de medida socioeducativa, neste mesmo CREAS.

Na época, eu não era a técnica de referência do jovem, mas realizei alguns atendimentos pontuais com ele e sua mãe, e me lembro também de uma visita domiciliar, que uma assistente social e eu fizemos à casa da família. Leandro disse que ainda residem no mesmo endereço daquela época. O CREAS, por sua vez, hoje tem um novo endereço, e é composto por uma “nova” equipe. Mas nem todas as pessoas atendidas são “novas” por ali. Há casos em acompanhamento há anos, por conta de diversas situações de violência e/ou risco. É o caso de Leandro, que recebeu a sua primeira medida socioeducativa aos 13 anos de idade, um ano após ter evadido da escola. Entre os 13 e os 20, já cumpriu Liberdade Assistida e Internação Provisória, em uma Unidade de Internação localizada em Franco da Rocha.

Durante a reunião, a mãe de Leandro chegou e se sentou ao lado dele. O profissional do SENAI fez uma breve palestra sobre os cursos oferecidos e, em seguida, foram entregues os certificados de conclusão do curso de Mecânica de Autos. A equipe destacou que a intenção era que o encontro funcionasse como uma celebração para os jovens e suas famílias. Porém, foi uma reunião bastante formal e a única comemoração que houve foi um momento de aplausos em homenagem aos jovens, seguida de uma foto com a equipe do CREAS.

Ao final da reunião, Leandro veio até mim para conversar. Cumprimentei-o com um abraço, e permanecemos sentados durante aproximadamente 10 minutos, conversando. Enquanto dialogávamos, sua mãe falava com a mãe de outro jovem. Leandro contou sobre seu irmão mais velho, que também já esteve em acompanhamento socioeducativo e, atualmente, está preso. Leandro é um jovem disponível, sempre sorridente. Mas aparentava preocupação com a situação de desemprego e com dificuldades de construir perspectivas para o seu futuro.

Perguntei sobre a escola e ele comentou que tem frequentado uma unidade escolar que oferece o programa Educação para Jovens e Adultos (EJA). Falamos brevemente sobre possibilidades para o futuro profissional e o jovem afirmou que não pensa muito a respeito. Encerrei a conversa com o convite para participar da pesquisa e ele, sem titubear, aceitou. Afirmei que poderíamos continuar a conversar no momento da entrevista. Agendamos uma data e ele compareceu conforme o combinado. Leandro estava sozinho, e a sua entrevista teve duração de 31 minutos e 45 segundos.

### LORENA

*Eu tô aqui por engano  
Mentira ou falha da justiça  
O B.O não é meu  
Eu vou te contar o que aconteceu  
Sou menina simples, de família boa  
Meu padrasto errou, mas não é bandido não  
Se eu não assumisse, ia aumentar a detenção  
Fiz isso pra ajudar minha mãe, não foi à toa  
Tenho só 16 e já tenho uma filha  
Minha mãe que me ajuda, sem ela eu não sei como seria  
Sou menor de idade, sei que a pena é menor  
Ainda bem que não fui presa, nem humilhada  
Tinham me falado que aqui eu ia ter que limpar privada  
Mas, aqui, já fiz até curso, vejo como oportunidade de melhorar a vida  
Quero casar com meu namorado, voltar a estudar e ser cabelereira*

*Por enquanto é isso, mais nada.*

(Poema sobre e para Lorena, 2019)

Lorena é uma jovem do sexo feminino, de 16 anos de idade, branca. Interrompeu os estudos alguns meses antes do nascimento de sua filha que, na data da entrevista, tinha 4 meses de idade. Reside com o namorado e pai da bebê, e recebe ajuda da mãe em relação aos cuidados da filha. É beneficiária do Programa Bolsa Família. Está cumprindo medida socioeducativa de Liberdade Assistida. Lorena assumiu a culpa pelo ato cometido pelo padrasto (tráfico de drogas) para ajudá-lo. Durante a entrevista, ela se refere a este como alguém por quem tem muito carinho e respeito e admite que sabe não ter feito o correto quando decidiu se responsabilizar no lugar do padrasto, mas ele já tem antecedentes criminais e seria preso se ela não o ajudasse. A adolescente adiciona que, auxiliando o padrasto, também ajudou a mãe, com quem parece ter uma relação de afeto e gratidão.

Sobre o meu encontro com Lorena, nos conhecemos na mesma tarde em que revi Leandro, na reunião de pais do CREAS. Acompanhada do namorado, ambos se sentaram bem ao fundo da sala, na última fileira. Nenhum dos dois parecia aberto a uma possibilidade de conversar; bastante sérios, tinham um olhar desconfiado. Mesmo assim, me aproximei do casal, ao final da reunião, e perguntei se um dos dois estava cumprindo medida socioeducativa. Lorena sinalizou que sim com a cabeça. Perguntei se eu poderia conversar rapidamente com ela sobre minha pesquisa universitária e ela respondeu que sim. Agradei a disponibilidade e apresentei a proposta da pesquisa, fazendo o convite para que a jovem participasse das entrevistas. A primeira pergunta que ela me fez foi: “Mas, eu posso trazer a minha filha? Ela é bebê e não tenho com quem deixar”. Disse a ela que não havia nenhum problema em trazer a filha no dia da entrevista. Perguntei a idade da jovem, por conta da necessidade de preencher os Termos de Consentimento e/ou de Assentimento Livre e Esclarecido. Ela respondeu: “Mês que vem, faço 17”. Diante da informação, perguntei se ela poderia vir acompanhada no dia da entrevista por um responsável que aceitasse assinar o TCLE. Lorena me perguntou se não poderia ser o namorado, porque a mãe trabalha todos os dias como “empregada em casa de família” (conforme a descrição da jovem), e seria difícil para ela comparecer. Combinamos que, em último caso, a mãe poderia passar em qualquer período e

horário no CREAS somente para assinar o Termo. Lorena me disse que precisaria consultar a mãe a respeito. Deixei o meu contato com ela e combinamos que eu aguardaria uma mensagem sua confirmando a participação na pesquisa. Um dia depois, Lorena me enviou uma mensagem de texto dizendo que a mãe havia se disponibilizado a acompanhá-la no CREAS no dia da entrevista. Agradei à jovem e agendamos uma data. No dia da entrevista, Lorena compareceu com a filha e a mãe ao CREAS. A entrevista teve 16 minutos de duração. Quando chegamos à metade do roteiro, aproximadamente, a bebê começou a chorar e a jovem parou para amamentá-la. Após, seguimos com a entrevista.

### THIAGO

*Eu vim pra cá porque me envolvi com coisa errada  
Decepcionei minha família, minha mãe, coitada  
Mas é difícil de ver aquele tênis da moda  
Não ter dinheiro pra comprar e viver de esmola  
Eu queria me vestir com estilo  
Andar arrumado, chamar atenção  
Ter meu dinheiro, ser patrão  
Mas é uma cilada essa coisa de dinheiro fácil  
É sujo e não vale o risco que eu passo  
Tô tentando aprender que tem outro caminho  
Vou voltar pra escola, tentar me endireitar, ser bom menino.*

(Poema sobre e para Thiago, 2019)

Thiago é um jovem do sexo masculino, negro e completou 18 anos recentemente. Também o conheci durante a reunião de pais no CREAS. Ele estava com a mãe, com quem reside. A família mora em um bairro periférico, considerado o mais vulnerável e com maior índice de criminalidade da cidade. No início da reunião, Thiago estava arrumando a disposição das cadeiras na sala. Notei que ele pediu orientações sobre algo para uma das técnicas e, depois disso, se sentou ao lado da mãe, onde permaneceu até o final da reunião. Thiago está cumprindo medida socioeducativa de Prestação de Serviços à Comunidade, também devido ao envolvimento com o tráfico de drogas. O fato de o jovem permanecer o tempo todo de cabeça baixa me chamou a atenção. Vestia um boné de aba grande e reta, que escondia o seu rosto. Quando foi chamado para retirar o seu certificado do SENAI, resistiu em ir até a frente da sala; acabou aceitando após a insistência da mãe e da técnica de referência.

Ao final da reunião, fui até o jovem e sua mãe e convidei-o a participar da pesquisa. Thiago se mostrou tímido e um pouco receoso: *“Mas, eu tenho que fazer o quê?”*. A mãe, ainda que não soubesse exatamente do que se tratava a pesquisa, incentivou o filho a participar: *“É bom você ir, filho. É bom conversar um pouco. É sempre bom, né? E aprender coisa nova também...”*.

Logo que cheguei ao CREAS, uma das profissionais orientadoras de medida socioeducativa veio até mim e comentou sobre os jovens que estavam presentes, apontando discretamente para aqueles que acreditava que participariam da pesquisa. Ela havia me alertado de que, no caso de Thiago, eu poderia ter poucas esperanças, pois, muito provavelmente, ele não aceitaria o convite: *“Ele é muito tímido. Fala super pouco nos atendimentos. Só responde quando a gente pergunta alguma coisa...”*. De fato, Thiago fala pouco, em comparação à maioria dos jovens entrevistados, mas a sua participação foi extremamente importante para esta pesquisa.

Thiago aceitou o convite e compareceu no dia da entrevista, conforme combinamos. Durante toda a nossa conversa, permaneceu com a cabeça baixa. Não me olhou nos olhos em nenhum momento, com exceção da despedida, quando agradeceu a sua disponibilidade e desejei que ele ficasse bem.

No decorrer da entrevista, notei que o jovem tem um vocabulário limitado e não compreende algumas perguntas. Em muitas delas, era necessário repetir o conteúdo, utilizando palavras diferentes, de forma a encontrar sinônimos que possibilitassem o seu entendimento. Cheguei a cogitar que, talvez, o jovem tenha dificuldades de aprendizagem. O fato de Thiago ter aceitado participar da pesquisa demonstra que é um jovem disponível, que se esforça para corresponder a algumas exigências.

### ALEX

*Eu fazia coisa ruim, mexia com coisa errada*

*Droga, sabe?*

*Daí juiz me mandou pro CAPS e pra cá também*

*Eu não sabia se era só pra conversar, trabalhar, ouvir palestra ou alguma coisa além*

*Vim cumprir LA e PSC*

*De sexta-feira elas falam no que eu tenho que ajudar, o que eu tenho que fazer*

*Às vezes corto papel, às vezes me dão texto pra ler*

*Não to mais na escola, saí já faz um tempo*

*Estudar nunca foi minha praia, num gostava de fazer as coisas, mas até fazia*

*Até que fiquei cansado de ser parado por polícia no caminho da escola*

*Era assim quase todo dia  
 Me paravam e perguntavam para onde eu ia  
 Perguntavam no grito, de cara amarrada  
 Eu não te fiz nada, cara!  
 Uma vez encanaram comigo por causa de um baseado  
 Era só um, mas o policial fez chantagem, me mandou assumir que vendia  
 Foi tudo forjado  
 Encanou com minhas tatuagens e disse que eu era “forgado”  
 E é isso aí...  
 Aqui no CREAS venho toda semana  
 To pagando o que devo  
 Mas nunca entendi direito pra que serve isso aqui  
 Só sei que se não vier, posso ser preso.*

(Poema sobre e para Alex, 2019)

Alex é um jovem do sexo masculino, tem 19 anos de idade, branco. Teve aplicadas as duas medidas socioeducativas: Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) devido à envolvimento com o tráfico de drogas. Isso foi aos 17 anos, quando recebeu também uma medida protetiva.

Conheci Alex em uma data diferente da reunião de pais; foi contatado a partir da minha ida ao grupo dos jovens que cumprem medida socioeducativa, que acontece quinzenalmente, no CREAS. Ir a este grupo foi uma estratégia pensada para atender os objetivos da pesquisa. Queríamos ouvir mais jovens, para que fosse possível obter mais dados para a análise e discussão. Chegando ao CREAS nesta data, para o grupo que as técnicas realizam com os adolescentes, me deparei com Alex na sala de espera. Iniciei uma conversa, apenas perguntando se ele tinha vindo para o grupo e obtive resposta afirmativa. Alex informou à recepcionista que guardaria a sua bicicleta na sala (a mesma onde o grupo acontece) e o fez. Não há bicicletário para os jovens e, nos dias de atendimento individual e/ou em grupo, a maioria deles vem de bicicleta.

Algum tempo depois, chegaram dois outros jovens e se sentaram do outro lado da fileira de cadeiras. Eles conversavam entre si sobre um colega que havia sido preso, enquanto Alex só observava. Depois falaram sobre tatuagens. Alex tem algumas tatuagens nos braços, pernas e mãos. Pouco tempo, mais alguns jovens chegaram. Sob a orientação das técnicas de referência, entrei na sala juntamente com os jovens para me apresentar e falar sobre a pesquisa. Alex se sentou e ouviu atentamente. Após o meu convite para participarem como entrevistados, depois de muito silêncio de todos, Alex disse que aceitava o convite. Agradei e combinei com

ele que aguardaria o término do grupo para agendarmos uma data e horário para a entrevista. Deixei o ambiente a pedido das técnicas, para que pudessem dar início à atividade e aguardei Alex na sala de espera. Assim que ele saiu do grupo, combinamos o dia e horário da sua entrevista.

### JOÃO

*Tô cumprindo medida por conta de uma 'batida'  
A polícia me parou a caminho do trabalho  
Tava dirigindo uma moto sem carteira de motorista  
Sou menor de idade, mas meu trampo era longe  
Pegava a moto pra ir pro trabalho, mas fui pego em flagrante  
Tô de boa aqui, sei que é passageiro  
Nunca me envolvi com o crime  
Mas tenho uns par de parceiro...  
Sou cabelereiro e trabalho desde os doze anos de idade  
Acho que adolescente tem que trabalhar de cedo  
Pra comprar suas coisas, ter seu dinheiro  
Vou esperar fazer dezoito pra voltar a estudar  
Pra mim, agora, o mais importante é trabalhar.*

(Poema sobre e para João, 2019)

João é um jovem do sexo masculino, de 16 anos de idade, branco. Conheci o adolescente no dia do atendimento em grupo realizado com jovens atendidos pelo CREAS, quando fiz o convite para que participassem da pesquisa. De imediato, João não aceitou o convite, mas, após conversar com a sua técnica de referência, se disponibilizou a participar. Perguntei sobre o aceite de João e ela disse que havia tocado no assunto com ele durante o atendimento individual que aconteceu após o grupo. Ressaltou a importância de que os jovens participassem respondendo as questões, já que a pesquisa pretende melhorar o sistema de atendimento socioeducativo, trazendo benefícios aos adolescentes. Segundo a profissional, João aceitou participar a partir daí.

O jovem cumpre medida socioeducativa de Liberdade Assistida há aproximadamente um mês. Reside com os pais em um bairro periférico da cidade. Foi abordado por policiais no caminho para a oficina de automóveis, onde trabalhava. A infração cometida consistiu em dirigir sem carteira de motorista. Depois do ocorrido, foi demitido do emprego. Atualmente, trabalha como cabelereiro e diz gostar do que faz. Tem várias tatuagens e fala delas com alegria quando demonstro curiosidade em saber o que são. Contou que trabalha desde os 12 anos,

quando fez um curso de corte de cabelo. Depois da infração, parou de frequentar a escola. Em seus relatos, dá a entender que o trabalho era prioridade em relação aos estudos e, por isso, não foi mais à escola. João repetiu três anos escolares e comentou que pretende retomar os estudos aos 18 anos, cursando EJA.

### GUSTAVO

*Tenho só 17, mas já fui pego três vezes  
Ando armado mesmo, isso é rotina  
Tô no crime e não saio, a não ser que arrume o trabalho  
Preciso ajudar minha família...  
Moro na quebrada, tem muita briga lá em casa  
Já passei fome e muita vontade  
Aprendi a ver no mundo um lugar de maldade.  
Vou ser pai daqui uns meses  
E quero pro meu filho uma vida de liberdade  
Que ele não entre nessa vida, na criminalidade.  
Não sei se vou viver muito tempo  
Mas também não tenho medo da morte  
Se precisar atirar, atiro, ainda mais em polícia  
Se cair na cadeia eu sei que só vou piorar  
Por tudo o que já passei, tenho pouca esperança da minha vida melhorar...  
Mas, mesmo sem acreditar, venho aqui pagar o que devo pra justiça  
Mesmo debaixo de sol forte, venho, sem preguiça  
Nessa vida já vi muita coisa acontecer  
Algumas pessoas se preocupam comigo, a técnica daqui, minha mãe  
Elas têm medo de eu morrer  
Já trabalhei em boca milionária, vendia 7 mil por dia  
Quando 'os polícia' me pegaram falaram que iam me matar  
Pra mim tinha acabado ali, quando o homem falou que ia atirar  
Mas num foi bem assim.  
Tudo o que contei aqui pra você é a realidade  
É assim, nesse meio e desse jeito que eu vivo  
Tem como acreditar que, no mundo, tem mais alguma coisa além da maldade?*

(Poema sobre e para Gustavo, 2019)

A entrevista com Gustavo foi agendada após minha ida ao CREAS, no dia da reunião de pais. Gustavo estava acompanhado de sua mãe, irmã e irmão. De imediato, reconheci a família por conta do acompanhamento familiar que realizei no ano de 2012, quando trabalhei no bairro onde residem. Todos eram referenciados no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), onde atuei como psicóloga durante um ano. No ano seguinte, iniciei o trabalho no CREAS, como orientadora de medida socioeducativa.



A mãe de Gustavo demonstrou alegria ao me encontrar e perguntou se eu não poderia voltar para o CRAS, pois o bairro tem estado abandonado. No momento em que assumi o cargo de psicóloga no CRAS deste bairro, a comunidade passava por muitas transformações. A partir de movimentos e pressões populares, a prefeitura estava providenciando algumas melhorias no bairro. Até aquele momento, existia ali apenas um Centro Social, que funcionava sob a coordenação de um padre católico. Os serviços oferecidos pelo Centro Social beneficiavam a população e era notório o empenho deste padre para que a comunidade fosse atendida em suas necessidades. Entretanto, a perspectiva de atendimento estava fundamentada em práticas assistencialistas e de caridade.

Na época, a maior parte do bairro não tinha asfalto e, quando havia chuva, a comunidade sofria com a impossibilidade de entrar e sair dele; o acesso ficava muito prejudicado. A chegada do CRAS e de uma unidade da Estratégia Saúde da Família (ESF) trouxe ao território novas perspectivas. De início, houve resistência de parte da comunidade em aceitar os serviços; era como se estivéssemos invadindo o seu espaço. E, de certa forma, estávamos. Aos poucos, foi possível realizar um trabalho sólido, que visava alcançar a garantia dos direitos das famílias da comunidade que, em sua maioria, tinha históricos de múltiplas violências, principalmente por parte do Estado, omissos e violadores de direitos básicos.

Foi em meio a este cenário que conheci a mãe de Gustavo e sua família, que eram cadastrados no Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF). A mãe era beneficiária do Programa Bolsa Família (PBF), que era a única garantia de renda familiar. Na época, ela estava desempregada e era a única responsável pelo sustento das crianças. O pai trabalhava como pedreiro (autônomo) e ajudava com alguma quantia em dinheiro, quando possível. O casal já estava separado. Diante dessa situação, me lembro que ela foi inserida em outro programa de transferência de renda (Renda Cidadã), que conferia à família um valor de oitenta reais mensais. A situação familiar era precária e Gustavo tinha apenas 10 anos de idade.

Hoje, aos quase 18 anos de idade – tem 17, mas faria 18 no mês seguinte à entrevista –, Gustavo parece viver com a família uma situação semelhante àquela época. Negro, do sexo masculino, continua residindo com a mãe, uma irmã e o irmão mais novo. Tem outras duas irmãs, mas que residem com o pai. A família continua morando na mesma casa. O bairro ainda se mantém com o *status* de mais

vulnerável do município, onde há o maior índice de criminalidade. Na rua onde o jovem reside, as condições ainda são bastante precárias. Parte do trajeto para chegar à sua casa ainda não é asfaltado. Para acessar o centro da cidade, é preciso pegar dois ônibus. O CRAS, a unidade da Estratégia Saúde da Família (ESF) e o Centro Social, que atende crianças e adolescentes oferecendo atividades como aulas de dança, de informática e de teatro, continuam ali. A família continua referenciada no CRAS. A mãe de Gustavo é acompanhada pelo Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), por conta de questões de saúde mental.

Gustavo é o filho mais velho e considera sua mãe como a pessoa mais importante de sua vida. Conta que a primeira infração foi cometida aos 16 anos de idade, mas sempre teve contato com o meio infracional, através de familiares e amigos do bairro. A infração do jovem envolveu porte de armas de fogo e uso de drogas. Segundo ele, a medida foi aplicada aos 16 anos, mas ele não cumpriu. Então, por conta de um novo Boletim de Ocorrência, retornou ao CREAS para cumprir uma nova medida socioeducativa (Liberdade Assistida).

No momento da entrevista, Gustavo mencionou que seu filho iria nascer no mês seguinte, quando ele também completaria 18 anos. Quando perguntamos sobre suas expectativas em relação à paternidade, enfatizou que deseja para o filho apenas que ele não tenha que viver nas mesmas condições que ele viveu e continua vivendo.

### MATHEUS

*Me envolvi num assalto aos 14 anos de idade  
A arma era de mentira, roubamos uma casa dentro da cidade  
A gente queria dinheiro  
Era aniversário de um amigo e ninguém tinha grana,  
A ideia era fazer uma festa no final de semana.  
Mas não deu certo, nem chegamos a sair da casa e a polícia já tava por perto  
Foi flagrante, e eu fui parar lá no Brás  
Porque não tinha vaga na Casa Escola daqui, já tava lotada demais.  
Fiquei longe da minha mãe, da minha família,  
Lá eu passei muito mal, por causa de comida estragada,  
Eles não tão nem aí pra gente não,  
E se reclamar, leva porrada.  
Não pode questionar, nem pedir pra melhorar,  
Tudo que você faz pode levar punição.  
Hoje eu tô com 18 anos,  
Procurando emprego, né?  
Quería fazer curso de corte de cabelo, mas ainda não deu certo.  
O que eu tenho pra falar pros jovens?*

*Ah, pra eles pensarem bem antes de fazer as coisas, né?  
Por que lá dentro, quando você tá preso, só faltam eles dizerem “bem feito”  
Te dão tapa na cabeça por qualquer coisa e não querem nem saber dos seus  
direitos.*

(Poema sobre e para Matheus, 2019)

Matheus é um jovem do sexo masculino, de 18 anos de idade, branco. O convite para participar da pesquisa foi realizado pela técnica de referência do jovem, em atendimento individual. Após o aceite, a profissional fez contato telefônico comigo e informou a disponibilidade do jovem para a entrevista. Agendamos data e horário e, então, Matheus e eu comparecemos ao CREAS conforme o combinado.

Reincidente no sistema socioeducativo, ele já cumpriu medida socioeducativa de internação em uma Unidade de Atendimento Socioeducativa, localizada no Brás, na cidade de São Paulo. Tinha apenas 14 anos de idade quando participou de um assalto à residência com simulacro de arma de fogo. Ele e mais colegas foram autuados em flagrante e encaminhados à delegacia e, após audiência, foi aplicada a medida socioeducativa aos três adolescentes.

Matheus retornou ao CREAS recentemente, quatro anos depois da internação, para cumprir medida de Liberdade Assistida devido a um episódio de briga. Não fica claro o que aconteceu na situação, mas Matheus considera que foi um desentendimento. O jovem está fora da escola há algum tempo e tem cogitado retomar os estudos na EJA. Coursou parte do segundo ano do Ensino Médio. Tem frequentado os atendimentos individuais e em grupo no CREAS e manifestou à profissional orientadora de medida socioeducativa o desejo de frequentar um curso profissionalizante de corte de cabelo.

Matheus tem procurado emprego e diz que aceita o trabalho que aparecer. Nunca trabalhou com registro em carteira, mas tem experiência de trabalho informal em hortas (plantio) e como ajudante de pintor. Reside atualmente com a mãe, o padrasto e dois irmãos; é o filho mais velho. Hoje, seu pai está em liberdade, mas esteve preso durante dezesseis anos.

### Entre levantamentos e esquecimentos: desvelando os sujeitos

Entrevistado(a)	Sexo	Raça/ Cor	Frequendo a escola/Escolaridade	Idade	Início no meio infracional	MSE
Leandro	Masc.	Negro	Sim/Ensino Fundamental II (EJA)	20 anos	12 anos	LA
Lorena	Fem.	Branco	Não/Ensino Médio Incompleto	16 anos	15 anos	LA
Thiago	Masc.	Negro	Sim/Ensino Médio Regular	18 anos	17 anos	PSC
Alex	Masc.	Pardo	Não/ Ensino Fundamental II Incompleto	19 anos	17 anos	LA + PSC
João	Masc.	Branco	Não/Ensino Médio Incompleto	16 anos	16 anos	LA
Gustavo	Masc.	Negro	Não/Ensino Fundamental II Incompleto	17 anos	16 anos	LA
Matheus	Masc.	Branco	Não/Ensino Médio Completo	18 anos	14 anos	LA

Quadro 1 - Descrição dos participantes

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

O quadro acima apresenta uma breve descrição dos jovens, por meio de categorias (sexo/gênero, raça/cor, frequência escolar e escolaridade, idade, início no meio infracional e medida socioeducativa). Conforme a tabela, é possível visualizar quem são os participantes da pesquisa e, também, os sujeitos da socioeducação, visto que a categorização nos permite reiterar os dados apresentados pelos estudos sobre esta juventude no Brasil.

Em relação à categoria sexo/gênero, a maioria dos entrevistados é do sexo masculino. Estes dados reforçam outros, de pesquisas sobre a temática da juventude em conflito com a lei. O último relatório do SINASE que trata dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto é o Levantamento Anual SINASE 2014 (BRASIL, 2017a). Este documento afirma que, no ano de 2014, dos jovens atendidos pelo sistema socioeducativo, 58.525 mil pertenciam ao sexo masculino, enquanto 8.831 mil correspondiam ao sexo feminino.

Segundo o Levantamento (BRASIL, 2017a), houve um aumento no número de atendidos, se comparamos os anos de 2012 e 2014. Em 2012, havia 65.249 mil

adolescentes do sexo masculino e feminino inseridos no Sistema Socioeducativo em meio aberto. Já em 2014, este número aumentou para 67.356 mil adolescentes (BRASIL, 2017a).

Após a publicação do Levantamento Anual SINASE 2014, seu próximo relatório não apresenta nenhum dado referente às medidas socioeducativas em meio aberto; apenas trata das medidas de internação. Neste documento, é apresentado o número de adolescentes do sexo masculino cumprindo medidas de restrição e privação de liberdade, que supera significativamente o número de adolescentes do sexo feminino; são 96% contra 4% (BRASIL, 2018a).

O Relatório da Pesquisa Nacional das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto (BRASIL, 2018b), produzido e divulgado pelo Ministério do Desenvolvimento Social, é o único que traz dados atuais sobre as medidas socioeducativas de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC). Os dados são de 2017, e se compararmos com os dados coletados em 2014 (BRASIL, 2017a), percebemos que apontam para um aumento significativo no número de adolescentes cumprindo medidas socioeducativas em meio aberto: 117.207 mil adolescentes do sexo masculino e feminino. Mais uma vez, os dados reafirmam a já conhecida prevalência masculina no sistema socioeducativo, sendo 104.143 mil meninos e 13.104 mil meninas cumprindo medidas socioeducativas em meio aberto.

A presente pesquisa, embora tenha trabalhado com um pequeno número de entrevistados, se apresenta confirmando os dados dos relatórios citados – de que o ato infracional no Sistema de Justiça continua a se configurar como um comportamento majoritariamente masculino. Conforme o Relatório do Ministério do Desenvolvimento Social (BRASIL, 2018b), a disparidade de gênero pode apontar para aspectos importantes de serem refletidos.

O primeiro desses aspectos se refere ao fato de que as formas de controle social são praticadas diferentemente quando se trata de meninos e meninas. O Sistema de Justiça, por exemplo, alcança mais jovens do sexo masculino, os quais, por sua vez, estão mais vulneráveis ao aliciamento pelo tráfico de drogas, às abordagens policiais e à violência de Estado. O segundo aspecto diz respeito ao machismo social e institucional, que deve ser considerado como elemento estruturante presente nas relações e políticas brasileiras. Nesse sentido, o Relatório problematiza sobre o número de adolescentes do sexo masculino autores de ato infracional:

A trajetória infracional, menos do que um fato episódico, pode estar nos revelando que algumas formas de socialização masculinas são pautadas na violência, no uso da força e na perspectiva da formação do sujeito “macho”, indestrutível e poderoso ou como rito de passagem de um estágio infantil para o maduro (BRASIL, 2018b, p.18).

Quanto à discussão sobre raça/cor no âmbito do atendimento socioeducativo, compreendemos como sendo indispensável, uma vez que, como brasileiros, sabemos que a nossa subjetividade foi constituída alicerçando-se nas disputas e lutas raciais, de gênero e de classe social. Dessa maneira, discutir a questão racial nas medidas socioeducativas tem a ver com a apreensão de que a nossa sociedade, desde o seu início, está estruturada social, política e economicamente com base na exploração da mão de obra negra, o que atesta o seu funcionamento excludente e perverso. De acordo com Souza (2017), nesta estrutura, entre o passado e o presente, a escravidão se perpetua. Atualmente, sob novas formas de degradação, a população negra (pretos, pardos, mulatos e mestiços) continua excluída e oprimida no Brasil (SOUZA, 2017). Nas palavras do autor,

O excluído, majoritariamente negro e mestiço, é estigmatizado como perigoso e inferior e perseguido não mais pelo capitão do mato, mas sim pelas viaturas de polícia com licença para matar pobre e preto. Obviamente, não é a polícia a fonte da violência, mas as classes média e alta que apoiam esse tipo de política pública informal para higienizar as cidades e calar o medo do oprimido e do excluído que construiu com as próprias mãos (p.83).

A maioria da juventude brasileira vive em zonas urbanas (81,25%) e a composição da população é multiétnica: brancos (53,6%), negros (45,3%), orientais (0,65%) e indígenas (0,5%). Em 1999, os negros correspondiam a 64% da população considerada pobre e 69% dos miseráveis. Em 2000, do total da população sem instrução ou com menos de um ano de escolaridade, 61,5% eram negros. Em relação às taxas de desemprego, jovens negros em áreas metropolitanas superam os brancos em 30% a 40% a mais (SPOSITO, 2003).

No último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), 51 milhões de brasileiros eram jovens entre 15 e 29 anos de idade. Informações da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) apontam que 45% dos jovens entrevistados declaram-se da cor parda, 15% da cor preta e 34% da cor branca. Segundo a SNJ, apesar da visibilidade da questão racial no país, a desigualdade ainda se faz mais presente na vida dos jovens negros e pardos.

O Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência (BRASIL, 2017b) traz informações atuais sobre os dados da violência contra a juventude negra no Brasil, revelando números alarmantes. Os jovens de 15 a 29 anos de idade representam um quarto da população brasileira e estão entre as maiores vítimas de homicídios e, “vale lembrar que essas mortes têm uma geografia e um endereço certo, pois estamos falando dos jovens, sobretudo das periferias, que estão mais expostos à violência” (BRASIL, 2017b, p.11).

Segundo o Atlas da Violência (IPEA, 2018), 33.590 mil jovens foram assassinados no Brasil em 2016. Destes, 71,5% eram negros (pretos e pardos) e 94,6% do sexo masculino. De acordo com o Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência (BRASIL, 2017b), em 24 unidades da Federação brasileira, a chance de um jovem negro morrer assassinado é 23,5% maior do que a de um branco. A cada 100 pessoas assassinadas no Brasil, 71 são negras. Na região Sudeste, enquanto a taxa de homicídios de jovens brancos foi de 22,8 por 100 mil, entre jovens negros, foi de 57,9 – mais do que o dobro. O relatório demonstra que a cor da pele tem sido um fator de risco para a juventude negra (BRASIL, 2017b).

Conforme Coimbra e Nascimento (2003), este fator de risco foi construído social e historicamente, há centenas de anos, desde a escravidão, que, à época, foi considerada como fato natural. Não só no Brasil, mas em todo o mundo, as teorias racistas e eugênicas condenam as misturas raciais e caracterizam-nas como “indesejáveis, produtoras de enfermidades, de doenças físicas e morais” (p.3).

A partir das autoras e dos dados dos relatórios, enfatizamos que a questão racial deve ser um dos enfoques principais quando se trata da temática da juventude em conflito com a lei. Devido à ausência de dados atuais que apresentem informações e discutam a raça/cor dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto, apresentaremos os dados da presente pesquisa em diálogo com dados da juventude que estava, em 2017, sob acompanhamento socioeducativo em unidades de restrição e privação de liberdade, conforme o Levantamento Anual SINASE 2016 (BRASIL, 2018a).

Ainda sobre a categoria raça/cor, o Levantamento Anual SINASE 2016 (BRASIL, 2018a) destaca que, dentre os adolescentes e jovens em restrição e privação de liberdade, 59,08% são de cor parda/preta, enquanto 22,49% são de cor branca, 0,91% de cor amarela e 0,98 da raça indígena. Dos adolescentes e jovens, 16,54% não tiveram registro quanto à sua cor/raça, impossibilitando a categorização

dos dados. Na presente pesquisa, a maioria dos jovens entrevistados pode ser classificada como negros (pretos e pardos). Dos sete jovens participantes da pesquisa, quatro são negros e três são brancos. Este dado reitera a importância de que a questão racial seja considerada e problematizada.

Sobre a faixa etária, o Levantamento Anual SINASE 2014 (BRASIL, 2017a) também não apresenta nenhum dado em relação às medidas socioeducativas em meio aberto. O Levantamento Anual SINASE 2016 (BRASIL, 2018a) indica que a maior proporção dos adolescentes que cumpre medidas de restrição e privação de liberdade está concentrada na faixa etária entre 16 e 17 anos, ou seja, 57% (15.119 jovens); seguida pela faixa etária de 18 a 21 anos. Entre 14 a 15 anos, 17%, enquanto de 12 a 13 anos, representam 2%. Na presente pesquisa, dentre os jovens entrevistados, é possível afirmar que a maioria iniciou o envolvimento com o meio infracional entre 16 e 17 anos de idade, conforme a tabela, embora note-se que alguns iniciaram entre 12 e 13 anos.

Acerca dos tipos de medida socioeducativa, em termos numéricos, a medida de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) sobressai em relação à de Liberdade Assistida (LA). Segundo o Levantamento SINASE (BRASIL, 2017a), no ano de 2014, 31.976 mil adolescentes, de ambos os sexos, cumpriram LA; enquanto 33.636 mil cumpriram PSC. Já no Relatório da Pesquisa Nacional das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto (BRASIL, 2018b), este número se apresenta bastante diferente: 69.930 mil jovens cumpriram PSC, enquanto 84.755 mil cumpriram LA.

Tais dados indicam que, em três anos, a medida de Liberdade Assistida (LA) superou a medida de Prestação de Serviços à Comunidade em número de aplicação e execução. É importante destacar que a LA é uma medida mais gravosa em comparação à PSC, o que nos leva a questionar se a juventude tem cometido atos infracionais mais graves ou se o aumento do Estado Penal tem se refletido na aplicação de medidas socioeducativas.

Só para constar, a identificação e tipificação do ato infracional não deve servir para prevenir a criminalidade ou para controlar taxas municipais de crimes. Sendo o foco da política de socioeducação o adolescente e não o ato infracional, as informações sobre os atos infracionais devem servir para a elaboração de diagnósticos de vulnerabilidade dos adolescentes, bem como para o desenvolvimento de estratégias preventivas (BRASIL, 2018b).



Segundo este mesmo documento, os atos infracionais que prevalecem no meio aberto são, respectivamente, o tráfico de drogas, seguido de roubo e furto (BRASIL, 2018b). Conforme os dados coletados na presente pesquisa, é possível reiterar as informações do Relatório da Pesquisa Nacional das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto (BRASIL, 2018b).

Isto também ocorre em relação aos tipos de medidas socioeducativas aplicadas. Apenas dois, de sete adolescentes entrevistados, cumprem medida socioeducativa de Prestação de Serviços à Comunidade. Com destaque para o fato de que um deles teve as duas medidas aplicadas, simultaneamente (LA e PSC); além de medida protetiva. Os demais entrevistados cumprem medida socioeducativa de Liberdade Assistida (LA). Segundo a equipe de atendimento socioeducativo, não fica claro quais são os critérios adotados e utilizados pelo juiz da Vara da Infância e Juventude nesses casos, mas a suposição é de que se relacionam à gravidade do ato infracional e/ou a casos em que o adolescente é reincidente.

Não incluímos, na tabela sobre os sujeitos, o perfil socioeconômico dos entrevistados, pois não há dados suficientes para serem analisados. No entanto, faremos algumas considerações, pois sabemos que a maioria da juventude em conflito com a lei pertence a famílias que se encontram às margens da sociedade. Desta forma, entendemos que esta questão é primordial para compreender quem são os jovens em conflito com a lei no Brasil.

Dentre os entrevistados, apenas um mora na região central da cidade. Todos os demais residem em regiões periféricas do município. Em todas as entrevistas, é possível capturar alguma informação, ainda que não detalhada, sobre a situação socioeconômica dos jovens e suas famílias. Verifica-se que a situação de desemprego acomete a todas, seja através da mãe, do pai/padrasto ou do próprio entrevistado.

Chama-nos a atenção o fato de que o Levantamento Anual SINASE (BRASIL, 2017a; 2018a) não apresenta nenhum dado referente a esta questão. Partindo do pressuposto teórico adotado nessa pesquisa, o contexto no qual vivem os adolescentes/jovens atendidos pelo sistema socioeducativo, especialmente em relação à situação socioeconômica, é determinante e precisa ser considerado. Afinal, se, conforme os dados de pesquisas e relatórios, a maioria dos jovens autores de ato infracional pertence a famílias que vivenciam situações de pobreza, não é possível pensar e analisar a temática da juventude em conflito com a lei

desconsiderando o contexto de privação e inclusão perversa ao qual está submetida esta juventude e suas famílias.

Outro aspecto a ser considerado na análise desta juventude se refere à escolaridade. Concordamos com Baquero, Lemes e Santos (2011), quando dizem que os participantes das nossas pesquisas não se enquadram nos padrões de aluno esperados pela escola formal. Na pesquisa das autoras, fica evidente que o distanciamento entre o que é ensinado na escola (conteúdos) e a dura realidade vivida nas periferias acaba induzindo à evasão escolar. Além disso, conforme relatam as autoras, os jovens não reconhecem a escola como seu espaço, mas como espaço dos professores; e muitos deles carregam consigo experiências relacionadas ao preconceito (por serem negros, residentes à periferia, e/ou egressos de medidas socioeducativas). Sem mencionar a rejeição de educadores e, também, parte dos colegas no ambiente da escola (BAQUERO; LEMES; SANTOS, 2011).

Conforme Cardoso (2017), muitas escolas não aceitam os adolescentes autores de ato infracional e, se o fazem, tratam com indiferença e/ou desconfiança. Nesse sentido, a escola parece estar configurada para incluir de maneira excludente esta juventude. Isto gera práticas que culpabilizam os jovens pelo fracasso escolar e pela relação professor-aluno, o que, na maioria das vezes, resulta no abandono escolar.

Para esta mesma autora, ainda que a maioria dos adolescentes autores de ato infracional esteja marcada por uma trajetória escolar negativa, é fundamental reconhecermos a escola como mediadora no processo de construção da identidade destes adolescentes. Sendo um dos principais espaços de convivência social na vida do adolescente, não podemos perder de vista que a escola pode contribuir para a construção de “uma identidade emancipadora com possibilidade de questionamentos da realidade vivida ou para a reposição de uma identidade ‘estigmatizada’” (CARDOSO, 2017, p.155).

Diante destes dados, destacamos que todos os adolescentes entrevistados têm suas trajetórias de vida marcadas por inúmeras dificuldades e sofrimento; no contexto da escola, da família, do trabalho e da sociedade em geral. Suas perspectivas quanto ao futuro parecem ter sido diminuídas em conformação à realidade que lhes foi dada. Enquanto isso, as medidas socioeducativas seguem subordinadas à lógica capitalista e, ao que parece, de forma a garantir a

manutenção desses sujeitos em seu lugar já determinado pelos processos de inclusão social perversa.

Para finalizar, queremos apenas destacar que notamos falta de documentos oficiais que contenham informações sobre os jovens que cumprem medida socioeducativa em meio aberto. Compreendemos que a ausência destes dados revela contradições no/do Sistema Socioeducativo. Considerando que, de acordo com a legislação (ECA e SINASE), as medidas socioeducativas não restritivas de liberdade devem ser priorizadas pelo Sistema, por quais motivos não têm sido compilados e apresentados dados a respeito destas em documentos oficiais?

O último documento que divulgou o número de adolescentes em cumprimento de medidas em meio aberto foi o Levantamento Anual SINASE 2014 (BRASIL, 2017a), que apresentou dados coletados naquele ano. Segundo este, os dados referentes às medidas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade foram apresentados pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário, “que trata do panorama nacional dos serviços vinculados à execução de medidas socioeducativas em meio aberto no âmbito do Sistema Único de Assistência Social” (BRASIL, 2017a, p.7).

No próprio documento, há uma demarcação sobre uma possível dicotomia entre meio aberto e fechado, como se fossem dois sistemas distintos e, por vezes, opostos. No entanto, entende-se que, conforme o item “Gestão do Atendimento Socioeducativo”, o SINASE é um único sistema, compreendido como política pública,

[...] a ser oferecido na perspectiva de uma gestão pactuada e unificada através da intersetorialidade e interinstitucionalidade dos órgãos responsáveis pela aplicação e execução do atendimento socioeducativo (BRASIL, 2017a, p.9).

O documento divulgado em 2017 informa que, a partir do Levantamento Anual SINASE 2014 (BRASIL, 2017a), inicia-se uma série histórica, com dados quantitativos de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto. Tais dados contemplariam os atendidos nos CREAS de todo o Brasil, consolidados por meio de um sistema que substituiria o Censo SUAS para este fim, chamado Sistema de Registro Mensal de Atendimento (RMA CREAS). Porém, parece não haver nenhuma publicação oficial que tenha dado continuidade a esta série. Dito isto, seguiremos apresentando as categorias e subcategorias de análise e a discussão dos dados.

### **Revelando vozes: o(s) significado(s) das medidas socioeducativas**

Esta categoria foi elaborada a partir dos dados produzidos pelas entrevistas e se relaciona diretamente com o objetivo geral desta pesquisa, que consiste em investigar como os jovens em conflito com a lei compreendem as medidas socioeducativas e (re)conhecem sua efetividade.

Concordamos com Teixeira (2009), que propõe que, para alcançar a compreensão que os jovens têm acerca das medidas socioeducativas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade, é preciso ouvi-los.

Escutar a voz do outro se coloca como um dos pontos centrais para o reconhecimento da vítima e superação das condições que a oprimem. A revelação do outro por meio de sua própria palavra, representada, sobretudo, por clamores de justiça, pela sua posição de poder falar por si mesmo e pela sua possibilidade de romper com as relações que os oprimem, compõem os princípios e pressupostos da educação (TEIXEIRA, 2009, p.149).

Nesse sentido, as falas dos jovens devem ser ouvidas conforme um dos princípios da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que determina a soberania popular por meio do voto e a participação da população na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis de governo (municipal, estadual e federal). Para a presente pesquisa, a fala dos jovens é constitutiva do campo da socioeducação e deve ser ouvida e analisada com base nesta primazia.

Também se faz essencial que os jovens deixem de ser vistos como ‘menores infratores’, ‘delinquentes’, ‘criminosos’ e sejam considerados como sujeitos de direitos e cidadãos brasileiros, conforme preconiza nossa legislação. É importante que tenhamos clareza de que a delinquência, a criminalidade e a infração são produções sociais. Caso contrário, se a hereditariedade, a família e a estrutura psíquica forem consideradas responsáveis pela determinação da conduta infracional, “ocultam-se suas origens históricas e sociais e políticas. Dessa forma, por meio dessas justificativas, legitima-se a desigualdade social e a violência” (FEFFERMANN, 2006, p.185).

Segundo Brandt (2018), há uma diferença importante entre a expressão “adolescente infrator” e “adolescente autor de ato infracional”, visto que a primeira confere ao indivíduo uma condição pessoal permanente, e isto induz ao pensamento e à crença de que não se espera dele outra postura a não ser aquela em que foi enquadrado (BRANDT, 2018).

As falas dos entrevistados possuem elementos que revelam a sua compreensão acerca das medidas socioeducativas, ao mesmo tempo em que desvelam contradições existentes no Sistema Socioeducativo. Portanto, ouvi-las significa considerar a sua participação enquanto sujeitos de direitos e cidadãos brasileiros.

Destacamos que as subcategorias foram construídas visando evidenciar as contradições presentes nas medidas socioeducativas. Os trechos das entrevistas aparecem em itálico e foram transcritos exatamente como os jovens falaram; apenas adequamos às normas ortográficas, porém respeitando interjeições e gírias. As falas da pesquisadora e dos adolescentes/jovens estão demarcadas por uma letra - no caso dos participantes, a inicial do nome (fictício) demarca as falas, enquanto a letra "P" corresponde às falas da pesquisadora. Perguntamos aos entrevistados sobre suas expectativas em relação ao cumprimento de medida socioeducativas no CREAS: *Quando você chegou aqui no CREAS, como você achou que seria? E agora, estando aqui, como é?* Esta pergunta foi elaborada na tentativa de captar como os jovens compreendem as medidas socioeducativas em meio aberto desde o momento em que chegam ao CREAS. Suas respostas revelam a compreensão acerca do processo de acompanhamento socioeducativo, e atribuem às medidas socioeducativas os seguintes significados:

### **Trabalho: com sentido e/ou alienado**

De acordo com Castel (1998), é preciso esclarecer que quando falamos em indivíduos marginalizados, estamos nos referindo à marginalização como efeito de processos combinados de exclusão. Não se trata somente da insuficiência de renda, mas de um conjunto de desvantagens relacionadas ao pertencimento à sociedade. Um dos fatores que contribui para a exclusão social de milhares de indivíduos no Brasil é o desemprego. Segundo Jacobina e Costa (2007), o ato de trabalhar ou não tem um importante papel na construção da identidade social do indivíduo.

No âmbito das medidas socioeducativas, compreender o significado que os adolescentes em conflito com a lei atribuem às experiências de trabalho é fundamental, pois "as intervenções com essa população mostram que a ressignificação do ato infracional envolve a possibilidade de construção de um projeto de vida" (JACOBINA; COSTA, 2007, p.103). Lembrando que, conforme sinalizado pelas autoras, o projeto de vida deve contemplar a dimensão do trabalho,

cumprindo a condição de que esta experiência tenha sentido, seja útil e legítima para o adolescente, possibilitando ganhos que não sejam exclusivamente financeiros.

Quando perguntamos aos entrevistados sobre suas expectativas em relação ao cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto, obtivemos as seguintes respostas:

**L: Ah, sei lá. Eu achei que ia fazer alguma coisa, tipo... Fazer algum trabalho, sei lá, algum tipo de serviço comunitário. Mas não era assim que nem eu pensei... Era só conversar com a técnica e ir embora...**  
(Leandro)

**T: Ah, sei lá ué... Que eles iam encaminhar eu pra outro lugar... Fazer... Por causa que tinha gente que parecia que tinha que... Prestar serviço comunitário, de horta, assim... Daí eu pensei que ia ser isso daí... Por que vários amigos, moleque amigo meu que eu tenho, já fizeram serviço comunitário e ia limpar canil, tá ligado? Canil de cachorro, na delegacia, sei lá... Entregar verdura no CREAS também...**  
(Thiago)

**L: Ah, eu achava que seria uma coisa pra trabalhar, sabe? Serviço comunitário, assim...**  
(Lorena)

De imediato, as falas dos jovens nos remetem à pouca clareza, e enfatizam o caráter dúbio do termo “socioeducação”. Conforme os dados, há dificuldades por parte dos entrevistados em compreender o que são, de fato, as medidas socioeducativas. As expressões “Ah, sei lá” e “Não sei” aparecem com frequência nas entrevistas, especialmente quando perguntamos sobre os objetivos relacionados ao acompanhamento socioeducativo. A fala de Alex é ilustrativa:

**P: Alex, e essas coisas que vocês têm que cumprir aqui, pra que servem?**

**A: Sei lá hein... Também nem sei não...**

**P: Parece que não dá pra entender muito o que você vem fazer aqui, né?**

**A: Não dá não...**

**(Alex)**

Conforme já evidenciamos anteriormente, Bisinoto et al. (2015) discutem acerca da lacuna conceitual e teórica que atravessa as tentativas de definição da socioeducação. Para os autores, é possível notar “uma falta de clareza e pouca

intencionalidade, teoricamente embasada na execução das medidas, dificultando o exercício da função profissional” (BISINOTO et al., 2015, p.577). Ao que parece, essa lacuna conceitual e teórica também existe para os adolescentes/jovens atendidos pelo Sistema Socioeducativo.

Ainda que estes demonstrem dúvidas quanto ao que significa cumprir medida socioeducativa, notamos uma relação direta e explícita entre socioeducação e trabalho, mencionada pelos sujeitos entrevistados. Leandro, Thiago e Lorena, antes de chegarem ao CREAS, entendiam que teriam que realizar algum tipo de trabalho voluntário.

Esta concepção, que relaciona as medidas socioeducativas à realização de trabalho voluntário e/ou serviço comunitário, parece também estar relacionada à definição da medida socioeducativa de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC). É interessante que apenas um dos jovens que aponta essa compreensão das medidas está cumprindo PSC; os demais estão em cumprimento de Liberdade Assistida (LA). No entanto, para todos eles, a expectativa de cumprir medida socioeducativa tanto de LA quanto de PSC estava relacionada a trabalhar.

A medida de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), conforme o ECA (BRASIL, 1990a), é um importante recurso pedagógico, pois objetiva o desenvolvimento da consciência social do adolescente no âmbito de suas relações (MYAGUI, 2008). Para tanto, é necessário que o jovem esteja inserido num contexto educativo e pedagógico que envolva o Estado, a comunidade e a família.

No município onde a pesquisa foi realizada, a aplicação da medida de Liberdade Assistida (LA) sobressai numericamente às medidas de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC). Segundo informações da equipe de atendimento do CREAS (Diário de Campo), para a execução da medida socioeducativa de PSC, há muita dificuldade no estabelecimento de parcerias com instituições do município.

A coordenadora e as técnicas do Serviço relatam que, por parte do município, não há entendimento da medida de PSC conforme o ECA (BRASIL, 1990a) e o SINASE (BRASIL, 2006; 2012). Ressaltam que a maioria das instituições possui diversos preconceitos, inclusive receio e até medo por parte de profissionais de serviços públicos e de entidades público-privadas diante da possibilidade de terem em seus espaços adolescentes autores de ato infracional. Diante disso, se colocam como despreparados para receber os jovens para desenvolverem atividades de PSC em seus estabelecimentos.

Ataide (2002) confirma que esta dificuldade mencionada pela equipe do CREAS é um obstáculo para o cumprimento da medida de PSC, visto que, muitas vezes, há uma visão equivocada sobre as atividades desenvolvidas na medida socioeducativa, resultando em uma compreensão errônea de que o adolescente deveria estar à disposição da entidade parceira para realizar qualquer atividade que fosse necessária. Além disso, a autora menciona outro obstáculo para a execução da medida de PSC: o medo do adolescente autor de ato infracional, tido como “marginal”, “perigoso” (ATAIDE, 2002).

Nesse sentido, cabe um questionamento: mediante a ausência de instituições que se disponibilizem a receber os jovens para o cumprimento da medida socioeducativa, estaria a Vara da Infância e da Juventude aplicando um maior número de medidas de Liberdade Assistida em detrimento das de Prestação de Serviços à Comunidade? Esta reflexão me ocorreu devido aos relatos das técnicas e da coordenação, que dizem sobre a não gravidade da maior parte dos atos infracionais cometidos no município. Considerando que a medida de PSC é tida como a menos gravosa, os jovens estariam recebendo uma medida mais gravosa como consequência de uma incapacidade do município?

Esses questionamentos revelam dois aspectos importantes sobre a política de atendimento socioeducativo no município: como o município concebe o adolescente em conflito com a lei, e como realiza a articulação entre esses jovens e a comunidade. Conforme os dados obtidos, notamos que a concepção sobre o adolescente em conflito com a lei é marcada por uma visão que estigmatiza, julga e, conseqüentemente, pune. Além disso, parece não haver qualquer medida, por parte do município, que possibilite a desconstrução desse olhar estigmatizante sobre esta parcela da juventude. A articulação entre o CREAS e a rede de proteção a crianças e adolescentes parece estar atravessada por concepções naturalizantes de adolescência e violência.

Ainda acerca da medida socioeducativa de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), a necessidade de estabelecer uma relação que possibilite a construção de sentido para o trabalho é prioritária. Autores como Costa (2007) e Pedron (2012), que estudam as medidas socioeducativas, afirmam que o que define o alcance dos seus objetivos são as formas de operacionalização do trabalho socioeducativo. É fundamental que tanto a execução da medida quanto o lugar de atuação tenham sentido para o adolescente, para que possa perceber que a sua



atividade de trabalho é significativa e, dentre outras coisas, é preciso que os profissionais responsáveis os orientem, estabelecendo uma relação de mediação entre eles e as suas práticas (BAPTISTA, 2001).

Porém, lembrando Junqueira (2006), o que acontece, de fato, é que a Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) se resume à mera realização de tarefas aleatórias e sem qualquer sentido para o jovem. Segue, abaixo, um trecho da entrevista com Thiago acerca disso:

**P: E o que você tem feito aqui, Thiago? O que você faz para cumprir essa medida?**

**T: Eu pensei que ia fazer serviço em outro lugar, mas daí eu tive que prestar aqui...**

**P: Entendi. E como funciona isso? Que serviço é esse que você presta?**

**T: Ah, quando tem reunião, eu tenho que arrumar as cadeiras, fazer as coisas...**

**P: Você ajuda o pessoal do CREAS, é isso?**

**T: É...**

**P: E como é isso pra você?**

**T: Ah... é bem melhor do que eu esperava, né, mano? Vários moleques amigos meus já tiveram que limpar canil lá na delegacia, coisa assim... Entregavam verdura no CRAS também...**

**(Thiago)**

Thiago compara a expectativa que tinha a respeito do cumprimento de medida socioeducativa antes de chegar ao CREAS à medida de PSC que efetivamente vivencia atualmente. No trecho da entrevista, observamos que havia uma concepção de que o trabalho voluntário estaria relacionado à dimensão punitiva da medida, por meio da imposição de atividades de trabalho. Chama-nos a atenção o exemplo de Thiago sobre a possibilidade de que a medida de PSC implicasse na limpeza de canis dentro da delegacia. De alguma forma, esta fala parece trazer consigo um caráter ameaçador e de humilhação e, também, pode revelar aspectos de como são construídos os conceitos de socioeducação para o senso comum que, em geral, versam sobre a necessidade de punir os adolescentes.

O trecho da entrevista com Alex também reforça que a medida de PSC tem sido cumprida de forma aleatória, sem produzir reflexões e sentidos para o jovem:

**P: O que você faz na medida de Prestação de Serviços à Comunidade?**

**A: Ah, eu ajudo aqui embaixo. Ela vai falando umas coisas e eu vou fazendo... Corto uns papéis, separo, faço o que precisar pra ajudar ela só...**

**(Alex)**

A medida de PSC, cumprida por Alex, parece ser executada de forma mecânica, sem nenhuma reflexão e sentido. A fala de Alex nos faz lembrar do conceito de alienação, utilizado por Marx, para falar da relação de estranhamento, de desconexão, entre o indivíduo e o próprio trabalho. A execução da medida de PSC parece estar acontecendo de maneira alienada, impossibilitando que o adolescente se identifique com as atividades desenvolvidas.

Sabendo que, para a juventude em conflito com a lei, o cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto pode estar associado à prática de atividades de trabalho (voluntário), consideramos importante relembrar que esta compreensão se aproxima de uma diretriz do ECA (BRASIL, 1990a). Ao descrever a medida socioeducativa de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), o Estatuto pressupõe que o jovem desenvolva tarefas não remuneradas em sua comunidade, que ocupem, no máximo, oito horas semanais, não prejudicando a rotina escolar e de trabalho (se houver).

A prestação de serviços comunitários consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais.

Parágrafo único – As tarefas serão atribuídas conforme as aptidões do adolescente, devendo ser cumpridas durante jornada máxima de oito horas semanais, aos sábados, domingos e feriados ou em dias úteis, de modo a não prejudicar a frequência à escola ou à jornada normal do trabalho (BRASIL, 1990a, Art.117 - Seção IV).

No texto do ECA (BRASIL, 1990a), a palavra “tarefa” aparece como elemento constitutivo da medida de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), e a palavra “trabalho” não é mencionada para tratar da medida socioeducativa. Considerando as concepções dos sujeitos entrevistados, pressupomos que a associação entre medida socioeducativa e trabalho voluntário pode estar carregada de vestígios do paradigma da Situação Irregular, presente nos dois Códigos de Menores (BRASIL, 1927; 1979). Lembrando que, nestes Códigos, havia uma compreensão que associava a pobreza à criminalidade. E, com base nisso, os adolescentes autores de ato infracional, na maioria, oriundos de famílias pobres, apresentavam risco à sociedade, e eram vistos como potencialmente perigosos, e facilmente denominados “delinquentes”, “menores infratores”, os quais deveriam ser disciplinados, corrigidos e educados através do trabalho.

Iniciando a discussão a respeito da dimensão do trabalho nas medidas socioeducativas, é importante não perdermos de vista que, no Brasil, historicamente, tanto o trabalho quanto a educação se constituíram como ferramentas civilizatórias, e, quase sempre, a serviço do capitalismo. Considerando que, conforme a perspectiva materialista histórica e dialética, os norteadores da práxis socioeducativa seriam a educação e o trabalho, compreendemos que esta subcategoria é essencial.

Todos os participantes da pesquisa mencionaram a palavra trabalho relacionando-a à: conquista da independência, no sentido de ter autonomia; necessidade, no sentido de que é através do trabalho que, na sociedade capitalista, se garante a sobrevivência, e possibilidade de romper com o meio infracional. É necessário ter em mente que todos os adolescentes pertencem a famílias da classe trabalhadora, isto é, estão inseridos em um ambiente familiar marcado pelo trabalho precarizado.

**P: Você acha que adolescentes tem que trabalhar?**

**J: Ah, depende. Eu acho que sim. Pra ter o seu dinheiro, pra não ficar dependendo dos outros, eu acho...**

**P: Não seria uma responsabilidade dos adultos darem condições para os adolescentes estudarem, se desenvolverem, para, depois, trabalharem?**

**J: Ah, eu acho que não. Eu gosto de trabalho. Pelo menos eu gosto. Trabalho desde os 12 anos cortando cabelo. Sempre gostei.**

**(João)**

Para João, o trabalho garante, minimamente, a sua independência e, provavelmente, contribui para a organização financeira de sua família. O relato de João é o único que contém alguns indícios de que a relação entre o indivíduo e a sua atividade de trabalho não é de total estranhamento. Ao final da entrevista, a caminho da porta de saída da sala, João voltou a falar sobre o seu trabalho, mencionando: *“Eu gosto de cortar cabelo mesmo. Pra mim é uma coisa legal... O resultado de cada um, assim... E eu ganho dinheiro com isso...”* (Diário de Campo, 06 de junho de 2018).

Partindo do pressuposto de que o trabalho tem um papel fundamental no desenvolvimento das potencialidades do ser humano, “pois ao modificar a natureza pelo trabalho, também o ser humano é modificado por ela, num processo de interação constante, que leva o ser humano a estágios cada vez mais elevados de desenvolvimento” (DA LUZ, 2008, p.10), é possível compreender o conceito de trabalho alienado. Este conceito, fundado por Marx, se refere a todas as formas de

trabalho que têm a prerrogativa de impedir esse desenvolvimento, pois o trabalhador não se identifica com o produto de seu trabalho, nem com o seu próprio trabalho e, principalmente, não se identifica como membro da espécie humana (DA LUZ, 2008).

Em relação ao trabalho como forma de garantir a sobrevivência, Thiago menciona que, se pudesse fazer alguma coisa pela juventude que se envolve com o meio infracional, oportunizaria trabalho para todos:

**T: Ah, sei lá, mano. Porque muitos que estão nessa vida aí é porque não conseguem arrumar um serviço, não conseguem arrumar dinheiro, às vezes pra comer, pra comprar alguma coisa, sei lá, mano... Eu ia colocar mais emprego, uns negócios mais fácil, porque agora tá muito difícil de arrumar. E daí tem muitos aí que estão nisso...**

**P: E como você faria isso, Thiago?**

**T: Ah, eu ia investir bastante... Investir em firmas, sei lá... Construir alguma coisa pra tirar eles desse caminho...**

**(Thiago)**

Segundo Da Luz (2008), o trabalho teve origem a partir da necessidade do homem de transformar o mundo, configurando-se como instrumento capaz de satisfazer necessidades humanas não proporcionadas diretamente pela natureza. Assim se deu a invenção do trabalho e dos instrumentos de trabalho, que foram aperfeiçoados com o tempo, proporcionando também um aperfeiçoamento do próprio homem (DA LUZ, 2008).

Com o advento do capitalismo, há uma reorganização do trabalho, que passou a ser associado ao conceito de exploração. Ou seja, o capital tem, na exploração do trabalho (e do homem), o meio necessário para atingir os seus fins. A tarefa do capitalismo “é aumentar cada vez mais a riqueza produzida, para que uns poucos possam usufruir dela, em detrimento da grande maioria dos seres humanos” (DA LUZ, 2008, p.78). Para isso, o trabalho alienado é essencial, pois possibilita que os indivíduos continuem não se identificando com o que produzem através do trabalho e, desta forma, não se tornem conscientes do papel que desempenham enquanto engrenagens do sistema capitalista.

O estranhamento na relação indivíduo-trabalho não possibilita o reconhecimento da própria atividade desenvolvida e, portanto, distancia o indivíduo da possibilidade de reconhecer a si mesmo. O trabalho alienado impossibilita o movimento de ampliação da consciência, de modo que o indivíduo se perceba como pertencente a um contexto de luta de classes, no qual há mecanismos que

pretendem promover o distanciamento entre o trabalhador e o próprio trabalho em benefício da acumulação do capital, que não favorece o próprio trabalhador e não reconhece os seus direitos de acessar aquilo que ele mesmo produz.

É sob essa ótica que os sujeitos da pesquisa falam sobre o trabalho associado à medida socioeducativa. Encontramos, aqui, outra brecha para a atuação da equipe do CREAS: problematizar o acesso e o não acesso aos bens de consumo e produção, refletir com os adolescentes sobre as concepções de trabalho, os tipos de trabalho, suas novas formas. Esse tipo de reflexão pode promover outras, sobre os movimentos atuais que têm retirado os poucos direitos trabalhistas já adquiridos, problematizando, por exemplo, a Reforma Trabalhista e a proposta de Reforma da Previdência. Inclusive, o SINASE (BRASIL, 2006) menciona, na página 64, no eixo “Profissionalização/Trabalho/Previdência”, a essencialidade de promover ações de orientação, conscientização e capacitação dos adolescentes sobre seus direitos e deveres relacionados a isso.

Matheus também diz sobre a precarização do trabalho e a sua fala reafirma que o acesso dos jovens autores de ato infracional ao mundo do trabalho é restrito e precário:

**M: Ah, que nem eu falei pra técnica, se eu mandar currículo e chamar eu vou... Qualquer coisa...**

**P: Você já trabalhou, Matheus?**

**M: Assim, registrado não. Mas, já trabalhei em horta, como ajudante de pintor...**

**P: E como é pra você trabalhar com essas coisas?**

**M: Ah, que nem eu falei... Qualquer coisa que aparecesse eu ia... (Matheus)**

Esse tipo de fala nos mostra o quanto o espaço das medidas socioeducativas pode contribuir para a vida dos jovens e de seus familiares, se funcionar promovendo reflexões e estratégias que permitam superar, minimamente, a relação de alienação entre indivíduo e trabalho.

Também nesse sentido, consideramos importante analisar um dado que apareceu em três entrevistas. Cinco, dos sete jovens desta pesquisa, estavam em cumprimento de medida por conta de ato infracional tipificado como tráfico de drogas. E dois deles mencionam o comércio ilegal de drogas como trabalho informal, porém, demonstram clareza da sua ilegalidade e mencionam que, se tivessem

oportunidade de ingressar no mercado de trabalho legal de forma que garantisse a sua sobrevivência, deixariam o tráfico.

Gustavo contribui para analisarmos esse aspecto como sendo primordial para ser pensado no espaço socioeducativo:

**P: É muito difícil sair do tráfico, Gustavo?**

**G: Não, não é difícil. Porque, tipo, se eu tiver um serviço pra trabalhar todos os dias fixo, eu largo de ir pra lá e vou pro serviço.**

**P: Mesmo que ganhe menos?**

**G: Mesmo que ganhe menos...**

**(Gustavo)**

A fala de Leandro também é nesse mesmo sentido:

**L: Quando eu estava nessa vida de vender, eu tirava de mil e quatrocentos a mil e quinhentos por final de semana...**

**P: Caramba! É muito dinheiro, né? Se a gente pensar num trabalho formal, com carteira assinada, que pague tipo um salário mínimo, que hoje é um pouco mais de novecentos reais por mês, não dá pra comparar, né?**

**L: É. Ganhava, bem dizer, o dobro só no final de semana, né?**

**P: É... Mas, se você tivesse um emprego fixo, que garantisse os seus direitos, que incluísse mesmo em uma atividade de trabalho permitida por lei, você acha que deixaria o tráfico?**

**L: Ah, deixaria sim... Com esse dinheiro que a gente ganha, a gente quer as coisas do mundo, né? Carro, moto, essas coisas... Mas, o dinheiro vai tudo embora...**

**(Leandro)**

Segundo Feffermann (2006), o cenário que se delineia no Brasil é pouco promissor para os jovens que mais sofrem com a desigualdade social e com as políticas neoliberais, bem como com a falta de efetividade das políticas sociais. Portanto, nesse cenário, os efeitos da violência se potencializam e capturam muito facilmente essa população. “O mundo do trabalho formal perde cada vez mais sua capacidade de engendrar mecanismos de regulação social que se pretendem eficazes e assiste-se à perversão desses mecanismos” (FEFFERMANN, 2006, p.187).

Seja para consumir e pertencer à sociedade (de consumo), pela falta de perspectiva em relação ao emprego e à escola, seja pela desqualificação do trabalho como alternativa para conseguir recursos ou pelo prestígio atribuído ao uso de armas de fogo para obter bens que são exclusivos dos ricos (ZALUAR, 1994), o

envolvimento com a criminalidade alcança parte da juventude, especialmente através do tráfico de drogas.

Notamos, nas falas dos jovens entrevistados, uma constante ausência de perspectiva relacionada ao futuro. Para Feffermann (2006), isso acontece porque esses jovens, por vezes, vivem situações inusitadas, “em que o momento presente é o único tempo que lhes é possível. O seu futuro, frequentemente, é incerto. Muitos sabem que vão morrer, ou pela bala de um revólver da polícia, ou pelo traficante” (FEFFERMANN, 2006, p.204).

Ainda nesse sentido, é preciso não perder de vista que o tráfico de drogas se insere na nossa sociedade de forma a corresponder ao modo de produção, que estabelece as relações sociais e econômicas. Desta forma,

O sistema social, político e econômico vigente, alicerçado na acumulação do capital, cria e reproduz uma reserva de força de trabalho desempregada ou parcialmente desempregada, e uma grande parcela desta população passa a desenvolver estratégias de sobrevivência, sendo que alguns transpassam o limite da legalidade (FEFFERMANN, 2006, p.209).

Jacobina e Costa (2007) entrevistaram jovens que cumprem medidas socioeducativas em meio aberto e trabalham ao mesmo tempo. As autoras concluíram que, mesmo que não experienciem, através do trabalho, grandes desafios ou superações, tal experiência para esses jovens pode se configurar como alternativa a uma integração perversa, principalmente porque estas “contribuem para a formação de uma ‘não identidade de bandido’” (JACOBINA; COSTA, 2007, p.108).

Estas mesmas autoras também constataram que o trabalho, na perspectiva dos adolescentes entrevistados, não apresenta nenhum sentido organizacional ou social, isto é, “a execução das tarefas não os promove a uma condição de autonomia nem oferece possibilidade de identificarem-se como pertencentes a um grupo que lhes traga orgulho e satisfação” (JACOBINA; COSTA, 2007, p.109). Os sujeitos entrevistados também não reconhecem que estão fazendo algo útil, isto é, trata-se de um trabalho alienado.

Para Gustavo, a possibilidade de trabalhar durante o processo de acompanhamento socioeducativo seria um estímulo para comparecer ao CREAS:

**P: O que teria que ter aqui, pra fazer sentido pra você? Para te animar a frequentar os atendimentos...**

**G: Ah, sei lá, tipo trabalhar... Entendeu?**

**P: E o que você gostaria de fazer como trabalho?**

**G: Sei lá, o que vier...**

**P: Você tem alguma ideia?**

**G: Ah, o que vier tá bom...**

**(Gustavo)**

Se partirmos de uma concepção de trabalho enquanto formação do homem social, o trabalho não pode ser qualquer um, nem qualquer coisa. É preciso que haja sentido na relação entre o indivíduo e sua atividade de trabalho. O trabalho não pode ser uma mera “operação técnica sobre a natureza” (SEVERINO, 2000, p. 68), mas deve se constituir enquanto “prática que alicerça e conserva a existência material dos homens, já que a vida depende radicalmente dessa troca entre o organismo e a natureza física” (SEVERINO, 2000, p.68).

Ressaltamos que, na nossa compreensão, educação e trabalho não podem estar dissociados. Isto porque, segundo Vygotsky (2006; 2007), Severino (2000) e Martins (2013), a educação é a formação do homem social, constituindo-se como a possibilidade de humanização do sujeito desumanizado pelo modo de produção capitalista. Ou seja, é a educação que torna possível a compreensão da relação de alienação entre indivíduo e trabalho, sustentada pelo capitalismo.

Nesse sentido, o conceito de “trabalho educativo” (DUARTE, 2013) nos ajuda a pensar maneiras de oportunizar o trabalho na socioeducação. Para o autor, o trabalho educativo é um ato de produção direta e intencional de cada indivíduo da humanidade que vem sendo produzido historicamente. Se só nos tornamos totalmente humanos e singulares através do processo educativo – que é “essencialmente social e cultural: a transmissão da riqueza material e espiritual necessária ao desenvolvimento da individualidade” (DUARTE, 2013, p.64) –, a socioeducação poderia atuar a partir deste princípio que articula educação e trabalho.

Se nos basearmos nos fundamentos da escola do trabalho de Pistrak (2011), poderemos dizer que a prática da socioeducação tem sido construída sob o distanciamento entre a educação e o trabalho útil, com sentido e valor social. Isto porque, quando o sistema socioeducativo constrói e executa as medidas por meio da imposição de tarefas aleatórias e esvaziadas de sentido e de atividades meramente burocráticas, a possibilidade de transformar a vida deste sujeito e, conseqüentemente, de transformar a sociedade, lhe é negada.

Deste modo, reconhecemos e reafirmamos os avanços da legislação brasileira no sentido de implementar a política de socioeducação, que preconiza a



proteção integral e o desenvolvimento dos jovens autores de ato infracional. No entanto, afirmamos que, no percurso das medidas socioeducativas, é necessário que todos os responsáveis pela implementação e execução do sistema socioeducativo compreendam a relação entre adolescência/juventude, educação e trabalho como caminho para a transformação individual (dos sujeitos) e coletiva (da sociedade).

Segundo Faleiros (2008), o alcance desta compreensão está associado ao entendimento de que as condições e trajetórias de vida dos sujeitos da socioeducação estão inteiramente conectadas à desigualdade social, econômica e política. Esta desigualdade é estruturante da pobreza e deve ser encarada como um fator determinante na entrada dos jovens no mercado de trabalho, o que contribui para a transformação do trabalho em uma questão de sobrevivência (FALEIROS, 2008).

O SINASE (BRASIL, 2006) determina a importância de oportunizar aos adolescentes/jovens, por meio do trabalho, “o desenvolvimento de competências e habilidades básicas, específicas e de gestão e a compreensão sobre a forma de estruturação e funcionamento do mundo do trabalho” (p.64). Oferecendo, ao mesmo tempo, possibilidades de formação profissional, respeitando os interesses e anseios dos atendidos e atentando às demandas do mercado de trabalho.

O texto da legislação também destaca a educação profissional técnica de nível médio, com certificação reconhecida, que favoreça a inserção no mercado de trabalho “mediante desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes” (p.64); bem como o encaminhamento ao mercado de trabalho, por meio de estágios remunerados, em empresas privadas ou públicas, considerando o aspecto formativo. Fala-se, também, no desenvolvimento de atividades de geração de renda para os adolescentes, capazes de ampliar competências, habilidades básicas, específicas e de gestão.

Há uma relação imediata entre a profissionalização, enquanto caminho para tornar possível a inserção no mercado de trabalho, e a educação. Esta parece ter como função principal possibilitar a garantia de inserção no mercado de trabalho. E, nesse sentido, a dimensão emancipatória da educação não é lembrada. A fala de Thiago ilustra isso:

**P: Você acha que a educação, através da escola, pode ser um caminho para ajudar os jovens que cometem atos infracionais?**

**T: Ah, a escola também, né, mano... A escola, se você não termina, você também não tem nada, né?**

**P: Não tem nada? Como assim?**

**T: Ah, trabalho, essas coisas...**

**(Thiago)**

O SINASE (BRASIL, 2006; 2012) prioriza a educação e o trabalho como eixos norteadores do acompanhamento socioeducativo, fundamentando-se na premissa de que estes são direitos fundamentais dos adolescentes/jovens e concebendo que, através do acesso a estes (e outros) direitos, se torna possível construir estratégias capazes de fazer da socioeducação um caminho para a (trans)formação dos jovens em conflito com a lei. Com Pistrak (2011), pode-se pensar na construção de novos caminhos para a socioeducação, conforme a natureza do termo, priorizando nas medidas socioeducativas o seu caráter social e educativo.

Sabemos que a socioeducação reflete as determinações da organização econômica da sociedade, estando a serviço das necessidades de um dado regime social. Se considerarmos a socioeducação enquanto política pública organizada em defesa dos direitos dos adolescentes/jovens autores de ato infracional, sabemos que, a grosso modo, esta caminha na contramão do modelo vigente. Sob esta perspectiva, se pensarmos no espaço da medida socioeducativa enquanto um espaço educativo (e coletivo), ainda que não escolar, é possível vislumbrar uma definição e prática de socioeducação que se baseie em promover aos jovens em conflito com a lei oportunidades concretas de vivenciar a educação e o trabalho, com sentido social e histórico, em suas condições concretas de existência.

Portanto, o trabalho deve trazer consigo a dimensão coletiva e educativa (DUARTE, 2013). E, partindo deste princípio, indicamos uma possibilidade para pensar o trabalho no âmbito das medidas socioeducativas. Em outras palavras, o trabalho no contexto da socioeducação precisa ser concebido conforme o conceito de trabalho educativo, mencionado por Duarte (2013), o qual pressupõe que cabe ao sistema educacional e aos profissionais da educação – aqui, no caso, cabe ao sistema socioeducativo e profissionais da socioeducação – definir, com clareza o que deve ser transmitido aos jovens atendidos e de que formas isso será feito.

Continuando a analogia, já que consideramos o potencial educativo da medida socioeducativa, os adultos responsáveis pelo funcionamento do sistema e

dos programas de atendimento (profissionais orientadores de medida, juízes, promotores, defensores entre outros) são responsáveis por realizar mediações entre as diferentes realidades objetivas no decorrer do processo de apropriação do conhecimento, o que, para Vygotsky, seria a cultura. O potencial do trabalho socioeducativo, nesse sentido, seria exatamente a mediação, por parte do adulto, que sai da realidade objetiva para o processo de aquisição de conhecimento, ampliação da consciência e constituição da personalidade e da identidade individual e coletiva.

Por este ângulo, consideramos que a lacuna teórico-conceitual advinda com o conceito de socioeducação pode ser minimizada a partir do entendimento do conceito de trabalho educativo, utilizado por Duarte (2013), bem como da concepção de trabalho como atividade humana com sentido social, do qual nos fala Pistrak<sup>19</sup> (2011). Levando em conta que o contexto no qual o autor desenvolveu o seu trabalho difere significativamente do contexto brasileiro atual, consideramos que a perspectiva do autor pode contribuir para pensarmos a socioeducação, enfatizando a sua dimensão social e educativa.

### **Profissionalização: formação e/ou treino**

Estar em cumprimento de medida socioeducativa também pode significar para os jovens (e suas famílias) ter acesso a cursos técnicos e profissionalizantes.

**L: Eles ofereceram cursos e eu aceitei. Fiz curso de pizzaria. Foi lá no CREAS mesmo, no endereço antigo. Aí depois comecei o de sobancelha... Mas, aí não deu pra mim, por causa da neném.**

**(Lorena)**

**P: Você fez ou faz alguma coisa aqui no CREAS, além de vir nos atendimentos individuais?**

**T: Ah, a única coisa que ela falou que eu poderia fazer aqui é os cursos... Que eu fiz, né? Mecânico de Automóveis.**

**(Thiago)**

Nos registros em Diário de Campo, também consta uma informação a respeito dessa concepção sobre o espaço da medida socioeducativa enquanto oportunidade de profissionalização. Na visão das famílias, cumprir medidas

---

<sup>19</sup> Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888 – 1940) foi um educador e pedagogo russo, como Makarenko. Ligado ao projeto pedagógico socialista, defendia uma pedagogia centrada na ideia do coletivo e vinculada ao movimento mais amplo de transformação social.

socioeducativas parece garantir ao jovem maior acesso a oportunidades. Essa concepção revela que as famílias parecem ter mais clareza sobre o que é – ou deveria ser - a socioeducação do que os próprios profissionais do Sistema Socioeducativo.

A mãe de Thiago destaca que sente muito que os adolescentes precisem “fazer essas coisas erradas” (se refere à prática de ato infracional) para ter acesso a cursos como, por exemplo, o oferecido pelo SENAI, em parceria com o CREAS: *“Eu fico chateada que eles precisem fazer essas coisas erradas para terem oportunidades, né? Por que, você vê? Ele só conseguiu fazer o curso porque tá aqui, no CREAS, né?” (Diário de Campo, 09 de maio de 2018).*

Analisando a fala acima, fica evidente que o município onde a pesquisa foi realizada não oferece espaços de formação (através de cursos técnicos e profissionalizantes) aos adolescentes/jovens. Conforme o relato da equipe técnica, há muita dificuldade em encontrar alternativas de cursos para os atendidos do CREAS: *“A gente fica meio de mãos atadas. Sabemos que é importante pra eles se profissionalizarem... E é parte do PIA também. Mas o município não tem nada. Ainda mais gratuito e de qualidade. Esse curso do SENAI, a gente tem parceria com a instituição, mas é pago, né? E o CREAS paga, porque a verba da Proteção Social Especial é maior que a da Proteção Social Básica, por exemplo” (fala de uma das funcionárias do CREAS, Diário de Campo, 05 de maio de 2018).*

Consideramos importante ressaltar que esta parceria do SENAI, de fato, acontece somente com o CREAS, no município onde foi realizada a pesquisa. O Centro de Referência Especializado da Assistência Social custeia um dos cursos oferecidos pela escola técnica (SENAI): Mecânica de Autos. Na época em que atuei como psicóloga no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), uma das falas das famílias dos adolescentes atendidos no território era referente a isto. Muitas vezes, fui questionada enquanto profissional sobre os motivos pelos quais os adolescentes que estavam sendo acompanhados pelo serviço de Proteção Social Básica (PSB, ofertado pelo CRAS) não poderiam ter acesso ao curso que era oferecido aos adolescentes que frequentavam o serviço de Proteção Social Especial (PSE, ofertado pelo CREAS).

Ao que tudo indica, parece haver mais investimento econômico (por parte do município, do governo do Estado e da Federação) nas políticas públicas consideradas de Alta Complexidade, como é o caso da Proteção Social Especial

(PSE), em comparação às políticas consideradas de Baixa Complexidade (Proteção Social Básica (PSB), por exemplo). Em outras palavras, o CREAS, que atende demandas relacionadas à violência e/ou risco instalados, recebe mais investimentos do que o CRAS, que atende casos de situação de vulnerabilidade e possível risco social. Isso significa que o Estado investe menos em prevenir as situações de violência e/ou risco social.

Tanto o Sistema Único de Saúde (SUS) quanto o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) concebem como imprescindível o investimento do Estado em políticas preventivas. A função de prevenção e antecipação da ocorrência de situação de violência e/ou risco deve ser priorizada, visto que quanto mais se investe na prevenção primária, menor é o custo no atendimento dos usuários do serviço e maior o impacto e a abrangência na proteção da população (BRASIL, 2018b). Nesse sentido, a fala da mãe de Thiago – de que os adolescentes precisam “fazer coisas erradas” para ter acesso a oportunidades – revela uma contradição presente nas políticas públicas da Assistência Social, ao mesmo tempo em que deixa evidente o descompromisso do Estado com a juventude em conflito com a lei.

Se o Estado não investe em políticas preventivas, os adolescentes autores de ato infracional tendem a estar desprotegidos socialmente e expostos a situações de violência e/ou risco. Quando infracionam, são culpabilizados por terem feito “coisas erradas” e chegam ao Sistema Socioeducativo. Só aí, têm acesso a alguns direitos básicos que, caso tivessem sido efetivados na vida destes jovens e suas famílias, talvez, outros caminhos teriam sido feitos que não este, da conduta infracional. Para Augusto (2009), trata-se da produção de uma judicialização da vida.

Sobre o direito à profissionalização e proteção no trabalho, o Capítulo V do ECA (BRASIL, 1990a) é afirmativo. Segundo o SINASE (BRASIL, 2006), este Capítulo e todos os demais devem estar contemplados na elaboração de políticas públicas que envolvam os adolescentes em conflito com a lei. Seguindo esta diretriz, os programas de execução de atendimento socioeducativo deverão ser articulados com os demais serviços e programas que visem atender os direitos dos adolescentes (saúde, defesa jurídica, trabalho, profissionalização, escolarização etc.) (BRASIL, 2006, p.29).

No que se refere à profissionalização, especificamente, o SINASE deve

[...] oferecer ao adolescente formação profissional no âmbito da educação profissional, cursos e programas de formação inicial e continuada e, também, de educação profissional técnica de nível médio com certificação

reconhecida que favoreçam sua inserção no mercado de trabalho mediante o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes. **A escolha do curso deverá respeitar os interesses e anseios dos adolescentes e ser pertinente às demandas do mercado de trabalho** (BRASIL, 2006, p.64).

Conforme as falas dos jovens, não há alternativas de cursos oferecidos pelo Sistema Socioeducativo através do CREAS além do curso de Mecânica de Automóveis, realizado em parceria com o SENAI. Com base nisso, é possível afirmar que o Sistema Socioeducativo não tem garantido o acesso dos jovens ao direito de profissionalizar-se.

Segundo Coelho e Rosa (2013),

[...] a medida socioeducativa vem ao encontro como um objeto de resgate, em que o adolescente será responsabilizado por seu ato, porém lhe serão oferecidas oportunidades (oficinas, cursos etc.) em direção à (re)construção de seu papel de cidadão (p.171).

Porém, no CREAS onde estão sendo acompanhados os jovens desta pesquisa, apenas um curso é oferecido; e, isto, há mais de cinco anos. Sendo assim, podemos afirmar, fundamentados nas entrevistas e relatos da equipe técnica, que a oferta de cursos, oficinas, é mínima, e parece não respeitar os interesses e anseios dos adolescentes. Isso pode ser observado na fala de Gustavo, que gostaria de fazer um curso profissionalizante de corte de cabelo:

**P: Você também fez esse curso de Mecânica, do SENAI?**

**G: Não...**

**P: Por que? Você não quis?**

**G: Ah, sei lá...**

**P: Você comentou que gostaria de trabalhar com corte de cabelos, né? Se tivesse um curso desses, por exemplo, você faria?**

**G: Ah, aí sim, né?**

**(Gustavo)**

Por outro lado, o curso ofertado parece atender às demandas do mercado de trabalho, reforçando a ideia de que é preciso treinar os jovens para desenvolverem funções que, ainda que não façam nenhum sentido para eles, promovam o acúmulo de capital.

Tanto para os jovens quanto para suas famílias, a expectativa gerada pela possibilidade de realização de um curso profissionalizante durante o percurso das medidas socioeducativas gira em torno de uma eventual capacitação para o mercado de trabalho. A mãe de Lorena e, também, a mãe de Thiago disseram ver isto no CREAS (*Diário de Campo*). Tal fato remonta ao que discutimos nas

subcategorias trabalho e educação, sobre a ausência de sentido nestas áreas que são dimensões constitutivas do indivíduo. Sabemos, então, que a profissionalização é um dos eixos pedagógicos da medida que balizam a política socioeducativa. Além disso, se configura como um pilar importante na composição do Plano de Atendimento Individual (PIA).

Com base nisso, apontamos um fator importante que também dificulta a inserção dos adolescentes/jovens em cursos. A pesquisa de Oliveira (2016) constata que, devido à situação escolar da maioria dos adolescentes que chegam para o cumprimento de medida socioeducativa (defasagem escolar e/ou rompimento total com os vínculos escolares), há dificuldade de inseri-los tanto em cursos de profissionalização técnica para o Ensino Médio quanto em cursos de graduação e pós-graduação. Este fato parece contribuir para que os cursos de formação inicial continuada (FIC) sejam os mais indicados a estes jovens (OLIVEIRA, 2016). São cursos rápidos e semelhantes a cursos técnicos, os quais visam “o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social” (BRASIL, 2004), e pretendem qualificar o indivíduo para o trabalho.

Aqui, também, encontramos uma outra incompatibilidade entre a ideia de socioeducação e sua interpretação: preparar para o trabalho é mais importante do que para a cidadania. Por isso, priorizam os cursos técnicos à escola, e os jovens respondem a isso, pois entendem que a reinserção social só se dá pela inserção no mercado de trabalho e autonomia financeira.

De acordo com os dados das entrevistas, cinco dos sete entrevistados gostariam de iniciar um curso profissionalizante de cabeleireiro. Mas o único curso oferecido é o de Mecânica de Automóveis. E, quando eles não se inscrevem, possivelmente são apontados como desinteressados. Concordamos com o ECA (BRASIL, 1990a) e o SINASE (BRASIL, 2006; 2012), quando da determinação de que o acesso à profissionalização é um dos direitos fundamentais da juventude. Está posto na legislação que a inserção dos adolescentes em cursos profissionalizantes possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências técnicas que podem facilitar o ingresso no mercado de trabalho, além de oferecer “meios para ressocialização e aquisição de recursos financeiros via trabalho formal, o que é essencial para a vida em sociedade” (OLIVEIRA, 2016).

Mais uma vez, a prioridade é o mercado de trabalho e a aquisição de recursos financeiros. Não que isto não seja importante, já que na sociedade em que vivemos

a sobrevivência está ligada à situação econômica. Porém esta concepção não deveria ser prioritária na socioeducação. Ou deveria sê-lo, mas fundamentando-se nos conceitos de educação, profissionalização e trabalho, considerando, especialmente, a dimensão constitutiva da história e da identidade humana.

É importante destacar que a participação dos jovens nos cursos não é obrigatória, e deve variar de acordo com a demanda dos adolescentes, segundo os interesses individuais (de cada um) e coletivos (da maioria dos atendidos), e com base nas ofertas de cursos realizadas pelo CREAS e instituições parceiras. Porém não há oferta para todos que desejam.

Se a maior parte dos jovens entrevistados manifestou interesse por um curso profissionalizante de cabelereiro e o CREAS continua oferecendo um curso de Mecânica de Autos (desde 2013), entende-se que os princípios da legislação não estão sendo atendidos. Em consideração a isso, o argumento – muitas vezes utilizado pela equipe técnica – de que os adolescentes não aderem às propostas do atendimento socioeducativo deve ser repensado.

### **Educação: controle e/ou emancipação**

Compartilhamos da perspectiva de Dias e Onofre (2011), que compreendem a educação para além dos muros da escola: como a educação “é uma invenção humana, pode ser reinventada de formas diferentes, em diferentes contextos” (p. 377). Para as autoras, nós vivemos imersos em práticas sociais que nos educam e pelas quais podemos educar; é através do convívio com o outro que nos humanizamos e, assim, nos tornamos capazes tanto de enraizar os saberes que construímos em diferentes espaços, quanto de questionar e resistir diante daquilo que é programado, formal e que detém os interesses da classe dominante (DIAS; ONOFRE, 2011).

Na última fala de Lorena, há um indicativo de que o espaço das medidas socioeducativas pode contribuir para a aprendizagem de novas habilidades sociais ligadas à socialização e à comunicação/diálogo, essenciais ao processo de constituição da subjetividade, que acontece, dialeticamente, na relação entre indivíduos. Há uma fala de Leandro também nesse sentido:

**L: Eu aprendi a conversar com as pessoas também. Porque eu era muito fechado antigamente. Eu não conseguia falar com ninguém. Elas perguntavam**



**como ia a minha vida às vezes e não respondia, porque eu era muito fechado. Eu não conseguia falar com as pessoas...  
(Leandro)**

Entretanto, a respeito dos processos educativos, notamos que, para alguns dos sujeitos entrevistados, há uma compreensão do espaço da medida socioeducativa enquanto um espaço educativo. A fala de Gustavo ilustra isso:

**P: O que você faz aqui tem alguma coisa a ver com educação?**

**G: Ah, eu acho que sim...**

**P: E por que você acha que sim?**

**G: Ah... Por que quando eu venho aqui, a técnica fala pra mim, pra eu parar de mexer com esses negócios que eu mexo... E fala pra mim ir pra escola, fazer os negócios certo...**

**(Gustavo)**

Quando Gustavo menciona a educação relacionada a “fazer os negócios certo”, no contexto da entrevista, fica claro que ele fala de um modelo de educação que ensina a cumprir padrões pré-estabelecidos, aceitos pela sociedade. Tais padrões são determinados pelo sistema econômico capitalista e, conseqüentemente, por aqueles que detêm o poder econômico. A educação parece estar associada à obediência, à manutenção da ordem social vigente, e atravessada por um viés moralista. Conforme Lorena,

**P: Quando você pensa na palavra “educação”, o que vem à cabeça?**

**L: Ah, ser comunicativa com as pessoas. Ter educação, com certeza! Escolar também, né?**

**(Lorena)**

Quando falamos em educação no Brasil, a primeira coisa que a maioria de nós tende a imaginar é uma instituição escolar. Aqui, falaremos da educação enquanto uma invenção humana (DIAS; ONOFRE, 2011), para além dos muros da escola (GOHN, 2001), e que se faz no sentido de contribuir para a formação do sujeito autônomo e livre, consciente de seu compromisso com a transformação da sociedade.

Para a perspectiva materialista histórica e dialética, é a sociedade que determina os caminhos da educação, e não o contrário. Assim, para Santos, Melo e Lucimi (2012), a lógica da educação no Brasil reflete a lógica de vida, difundida diariamente pelo capitalismo, na qual fábricas, escolas, espaços comunitários e a

sociedade assumem a tarefa de controlar e punir aqueles que não se adequam às normas estabelecidas: “quem pouco produz e pouco consome, é excluído do sistema” (SANTOS; MELO; LUCIMI, 2012).

Respondendo aos apelos economicistas, a partir de 1960, as teorias e as políticas públicas educacionais foram moldando a educação como negócio (FRIGOTTO, 2010). Para o autor, a educação foi abstraída das relações de poder, e “passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção” (p. 20). A educação, ao longo das últimas décadas, vai perdendo a sua função social e cultural de caráter universal, sendo enredada pela particularidade das demandas do mercado (FRIGOTTO, 2010).

Submetida ao capitalismo, através do modelo neoliberal, o conceito de educação para os jovens do Sistema Socioeducativo reflete esta concepção, construída ao longo dos anos sob a influência do mercado. Desta forma, a noção de educação, bem como de aprendizado, parece estar estritamente relacionada a uma educação moral, ligada aos bons costumes; o que, mais uma vez, remete à lógica do controle.

Lembrando Costa (2016), há, também, uma outra ideologia por trás disso, relacionada à antiga equiparação entre infratores e carentes e ao modelo tutelar, que faz referência ao Sistema Penal. O modelo tutelar, que norteava o paradigma da situação irregular, não discriminava o comportamento criminoso da situação de risco e, por isso, tornou-se um instrumento de controle das populações empobrecidas e permitiu disciplinar crianças, reformar adolescentes e docilizar os rebeldes, de forma a policiar, culpabilizar e responsabilizar, também, suas famílias (DONZELOT, 1980).

Essa dimensão do controle, presente nas medidas socioeducativas, também pode estar relacionada ao trabalho dos profissionais do sistema socioeducativo, pois, segundo Saliba (2006), seus técnicos, em razão de sua função de reeducar, são chamados de “pedagogos judiciais”, e “têm a função de controlar, gerenciar e avaliar a aplicação das medidas, informando ao juiz, por meio de relatórios pormenorizados, os progressos ‘educacionais’” (SALIBA, 2006, p.16).

Quando perguntamos aos jovens: *Desde que você chegou aqui, você aprendeu algo novo?* - suas respostas foram:

**L: Ah... aprendi a respeitar o próximo. Aprendi, tipo... A não fazer mais coisa errada, tipo.... Já fiz coisa errada e já vi que num vale a pena, entendeu? (Leandro)**

**L: Melhorou para fazer amigos... Não ficar brava com qualquer coisa... E aprendi também a ter responsabilidade. Muita responsabilidade. Não fazer mais coisa errada, sabe? (Lorena)**

Para os jovens, o verbo *aprender*, nas medidas socioeducativas, parece estar relacionado ao aprendizado como a capacidade de não repetir e/ou cometer erros, isto é, de não reincidir através de novos atos infracionais; o que reflete, claramente, o aspecto moralista, regulador e normatizador presente na socioeducação.

**L: Acho que aprendi vindo aqui e não é pra fazer o que eu fiz de novo... Eu aprendi, e não faria de novo... (Lorena)**

Segundo Costa (2016), os princípios, normas, regras e leis são incorporados culturalmente pelos grupos sociais (família, escola, instituições como o CREAS dentre outras) e, a partir de então, “tornam-se um legado, o qual é transmitido aos seus mais jovens pelo processo educativo” (p.19). Para o autor, aqui está a principal dificuldade do processo civilizador, pois se faz necessário que, em poucos anos de vida, o sujeito apreenda, aprenda, aceite e coloque em prática os códigos de conduta acumulados por séculos (COSTA, 2016).

Nesse sentido, se encararmos a transgressão como uma ruptura da normativa cidadã, e compreendermos que, para os adolescentes autores de ato infracional, é necessário vivenciar um processo educativo (COSTA, 2016), talvez seja possível construirmos outro caminho para a socioeducação e seus sujeitos.

Sob esta perspectiva, a educação, nas medidas socioeducativas, teria que estar fundamentada na função principal do processo educativo, que se refere a “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p.17). Longe disso, a educação, especialmente a educação escolar, sob o olhar da juventude em conflito com a lei, não é tida como um direito, mas como obrigação. Haja vista a fala de Tiago:

**P: A escola pode ajudar, de alguma forma, os alunos que cumprem medida socioeducativa?**

**T: Ah, acho que pode ajudar também, né?**

**P: Como, Thiago?**

**T: Nossa, e agora? Tipo, porque o juiz falou que eu tinha que estudar, né? Aí o CREAS conseguiu a vaga lá pra mim.  
(Thiago)**

Thiago relaciona a escolarização exclusivamente à determinação judicial. E, além disso, quando menciona que o CREAS conseguiu a sua vaga escolar, nos questionamos se a educação, no Brasil, é, de fato, um direito (adquirido) de todos os brasileiros. Se fosse, o CREAS não precisaria ter requisitado a vaga de Thiago, pois ele mesmo - e/ou algum responsável - poderia fazê-lo.

Segundo dados do Diário de Campo, uma das técnicas do CREAS enfatiza a dificuldade de que os jovens queiram e consigam acessar a escola. Além da ausência de sentido, ainda há instituições que negam vagas aos atendidos pelo Sistema Socioeducativo. Quando isso acontece, a equipe tem conhecimento através do relato do jovem e de seus familiares e, a partir disso, intervêm, requisitando, inclusive, através do Conselho Tutelar, a vaga escolar.

A respeito disso, Cardoso (2017) constata que, no geral, a vida dos adolescentes autores de ato infracional é marcada por uma trajetória escolar negativa, porém a escola continua sendo fundamental como mediadora na constituição da identidade destes jovens. Para a autora, é preciso levar em conta as condições desiguais de ensino e aprendizagem, que diferem mediante as condições socioeconômicas dos alunos: “a escola para a elite ensinará, já a escola para o povo terá o objetivo de preparação para o mercado de trabalho, geralmente com qualificação de baixa qualidade, se constituindo como mão de obra barata” (CARDOSO, 2017, p.155).

No entanto, a escola pode colaborar para a construção de identidades emancipadoras, possibilitando que os adolescentes questionem a sua realidade vivida. Mas isso só é possível se os atores que fazem parte do processo educacional (educadores, psicólogos, gestores dentre outros) construírem a sua prática profissional considerando a complexidade da realidade. A escola, nesse sentido, tem o importante papel de provocar os adolescentes a superarem a realidade empírica das aparências (CARDOSO, 2017).

Nesta perspectiva, pensando sobre o campo da socioeducação, é possível afirmar que a dimensão educativa deve estar aliada à dimensão social (coletiva) da medida socioeducativa, possibilitando que cada sujeito se compreenda enquanto

pertencente à sociedade. Desta forma, a socioeducação se constituiria enquanto um caminho alternativo para a formação de um sujeito autônomo e livre.

Porém é preciso que haja melhoria das condições objetivas e materiais da vida dos sujeitos. Esta é uma condição para o avanço da democracia e para a melhoria do convívio social entre os indivíduos no âmbito do Estado. Nesse sentido, à socioeducação,

[...] cabe uma fatia de responsabilidade neste complexo conjunto de relações e necessidades: a de educar adolescentes e jovens para a vida em liberdade em uma sociedade na qual a democracia não garante condições iguais a todos os sujeitos e na qual a concepção de liberdade hegemônica ainda é uma concepção centrada na responsabilização do indivíduo em favor da preservação da histórica divisão de classes (SILVA, 2012, p.116).

Compreender os motivos pelos quais os direitos da juventude em conflito com a lei ainda não tenham sido efetivados durante o acompanhamento socioeducativo implica compreender que inclusive as legislações que norteiam o paradigma da Proteção Integral estão submetidas à lógica capitalista.

Este fato evidencia uma enorme contradição, pois, ao mesmo tempo em que a legislação preconiza que toda a juventude brasileira tenha acesso a direitos fundamentais (educação, saúde, habitação, trabalho, cultura, esporte e lazer, aposentadoria, previdência etc.), o próprio sistema exclui, com base na divisão de classes, grande parte desta juventude.

Com base nisso, pode-se entender a socioeducação enquanto um campo de disputas. Entre aqueles que defendem o modelo vigente e, por consequência, acabam sendo coniventes com a manutenção dos padrões de desigualdade social, e aqueles que tentam resistir e lutam pela efetivação das leis que beneficiam a classe trabalhadora, onde se encontra a maioria dos adolescentes autores de ato infracional.

### **Dúvida: responsabilização e/ou vigilância e punição**

Alex faz uma equiparação entre a medida socioeducativa e a medida protetiva, o que também deixa evidente a confusão em torno das medidas socioeducativas. Quando perguntamos a ele sobre como chegou ao CREAS e qual a sua expectativa quanto ao atendimento socioeducativo, Alex respondeu:

**A:** Ah, eu tava cumprindo quando era de menor, aquela lá do CAPS, lá no outro bairro... Aí eles mudaram, foi pra outro bairro, e eu sofri acidente... Aí parei de fazer.

**P:** Mas, era no CAPS que você ia? Então acho que não era medida socioeducativa; era medida protetiva, será?

**A:** É, isso aí: protetiva. Aí depois quando eu fui preso da outra vez... Eu fui preso na delegacia. Daí, depois, subi pro Fórum...

**P:** Mas, você era menor de idade ainda, certo?

**A:** É... Fiquei preso lá na delegacia até minha mãe ir me buscar...

**P:** E aí você foi encaminhado pra cá?

**A:** Aí teve que vir pra cá...

**P:** E o que você achou que ia fazer aqui no CREAS quando chegou?

**A:** Ah, num sei... Eu achei que ia ser alguma coisa igual ao outro, que alguém ia fala, que ia em palestra...

**(Alex)**

Alex, de dezenove anos de idade, conta durante a entrevista que antes de cumprir as medidas socioeducativas de LA e PSC no CREAS, recebeu uma medida protetiva e foi acompanhado ao Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil (CAPSij). O motivo da medida protetiva e do encaminhamento ao serviço de saúde mental (CAPSij) foi o envolvimento com drogas, segundo o jovem.

Volpi (1997) assinala que os direitos do adolescente autor de ato infracional devem ser garantidos em todos os aspectos, incluindo o direito à vida, saúde, educação, convivência, lazer e outros. Acerca disso, o terceiro Artigo do ECA (BRASIL, 1990a) destaca que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral que trata esta Lei, assegurando-se-lhe, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade (BRASIL, 1990a, Art.3).

Nesse sentido, a medida protetiva aplicada pela autoridade a Alex parece estar relacionada aos itens II e VI do Artigo 101 do ECA (BRASIL, 1990a), que dispõe a previsão de medidas específicas de proteção que executem: orientação, apoio e acompanhamento temporários; e inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos.

Consideramos importante lembrar que a educação, ou seja, voltar à escola, é uma medida protetiva e não socioeducativa, mas, geralmente, é passada ao jovem como parte das metas a serem cumpridas na medida socioeducativa. Por isso, é vista como punição para o jovem.

Para Liberati (2002), as medidas protetivas têm caráter educativo e são destinadas a fazer cumprir os direitos da criança e do adolescente por aqueles que os violam, sejam os pais ou responsáveis, a sociedade ou o Estado. Ainda que tenha sido aplicada para tais fins, na fala de Alex, a comparação entre a medida protetiva e a medida socioeducativa coloca ambas em uma única categoria e, em ambos os casos, o adolescente deposita a sua percepção sobre as duas como atividades obrigatórias e coercitivas.

Para Gustavo e Thiago, a expectativa em cumprir medida socioeducativa estava relacionada a comparecer ao CREAS e assinar um documento (“carteirinha”) que comprova o cumprimento da medida socioeducativa de Liberdade Assistida (LA).

**P: Quando você chegou aqui no CREAS, como é que você achou seria?**

**G: Ah... eu pensei que era só pra mim vim assinar e ir embora...**

**P: Assinar o que?**

**G: O... Minha presença...**

**P: Como assim? Você achou que tinha que assinar dizendo que veio e depois ir embora?**

**G: É...**

**(Gustavo)**

**P: Thiago, e quais são as atividades que você faz aqui?**

**T: Ah, eu venho assinar, né? Assinar e...**

**P: Você vem assinar? Assinar o que?**

**T: Ah, como assim?**

**P: Ah, o que é isso que você assina?**

**T: Ah, um papel pra constar que eu tô prestando... pagando o que tinha que pagar, né?**

**P: É como se fosse uma carteirinha, assim?**

**T: É, carteirinha que eu venho assinar...**

**P: E tem que assinar toda vez que vem?**

**T: Toda vez...**

**(Thiago)**

A expressão “assinar carteirinha”, embora não apareça exatamente dessa maneira nas entrevistas, é bastante utilizada pelos jovens em cumprimento de medida socioeducativa. Esta mesma expressão é adotada por adultos que cumprem penas alternativas e precisam comparecer mensalmente ao Fórum para declarar sua frequência. A adoção de um termo fundamentado no cumprimento de penas, isto é, no Código Penal (BRASIL, 1940), por adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa pode apontar para contradições da socioeducação. Desta forma,

seria possível indagar que o ECA (BRASIL, 1990a) e o SINASE (BRASIL, 2006; 2012), em alguma medida, fazem referência ao Código Penal (BRASIL, 1940)?

Para Froemming (2016), os adolescentes atendidos pela socioeducação são, na verdade, atendidos pelo Estado penal. As políticas públicas (Estado social) não alcançaram tais indivíduos e suas famílias, os quais foram capturados pela cultura punitivista, própria do neoliberalismo (FROEMMING, 2016). Esta mesma cultura, que encobre as condições de vida das pessoas empobrecidas,

[...] encontra na penalização da juventude saúde para a falta de acesso aos serviços públicos das políticas sociais. Neste sentido, a criminalização da pobreza no Brasil é expressa não só pela falta de acessos a serviços sociais, mais pelo menorismo ainda presente nas políticas de infância que tratam da *delinquência juvenil* (FROEMMING, 2016, p.14, grifo da autora).

Também nesse sentido, seria possível afirmar que a legislação vigente traz em suas raízes princípios da lógica menorista, o que reflete nas ações e práticas de todo o Sistema Socioeducativo, que permanece funcionando com base em princípios como o controle, a vigilância e a contenção. Isto porque, este mesmo Sistema, ao mesmo tempo em que defende os direitos dos adolescentes/jovens que infracionam, os considera uma ameaça ao bem-estar da sociedade.

Em Cordeiro, Cardoso e Reis (2018) isto também pode ser observado. Os autores desvelam esse significado indireto atribuído às medidas socioeducativas pelos adolescentes/jovens atendidos. A equipe técnica afirma que os adolescentes/jovens chegam para cumprir as medidas socioeducativas entendendo que a medida de LA está relacionada a “assinar carteirinha” (CORDEIRO; CARDOSO; REIS, 2018). Ou seja, através do entendimento revelado por essa expressão, fica indicado que há alguma relação direta estabelecida entre o sistema socioeducativo e o sistema penal.

Durante as idas ao CREAS para a coleta de dados, observamos que todos os jovens que frequentam o espaço recebem uma espécie de carteirinha, confeccionada em papel cartão e que contém o símbolo e endereço do CREAS. Na frente, há um campo dedicado ao preenchimento do nome completo do atendido e outro campo que menciona o nome da técnica de referência. No verso, há uma tabelinha com linhas para que sejam anotadas as datas e horários dos atendimentos. Segundo a equipe técnica do CREAS, este documento é apenas para lembrar os jovens do compromisso de comparecer aos atendimentos no dia e horário agendados. Não possui qualquer validade jurídica.



Porém, para os jovens, esta tem funcionado como um instrumento de vigilância, controle e fiscalização, como se, através deste papel, eles estivessem sendo monitorados pelo Sistema de Justiça. Nesse sentido, é urgente que os profissionais do Sistema Socioeducativo sejam capazes de promover reflexões acerca desta relação entre o Sistema Socioeducativo e o Sistema de Justiça, de modo a contribuir para o entendimento de que as medidas socioeducativas, ainda que tenham uma dimensão sancionatória, devem priorizar a sua dimensão socioeducativa.

João e Thiago mencionam a questão do controle da frequência, que também parece estar relacionada a vigiar e controlar o adolescente/jovem. Desta forma, se cumprir medida socioeducativa significa “assinar carteirinha” no CREAS, o fato de não comparecer ao espaço pode resultar na prorrogação da medida aplicada, além de outras sanções/punições, conforme João e Thiago:

**P: E se você não cumpre essa meta de vir aqui, o que acontece?**

**J: Aí adia...**

**P: Como assim? Você fica mais um tempo tendo que vir, é isso?**

**J: Se deu seis meses e você não cumpriu, daí você vai ter que fazer sete. E vai aumentando...**

**(João)**

**P: Ah, a sua medida tá acabando já... E, Thiago, se você não cumprir, tem alguma consequência?**

**T: Como assim?**

**P: Pode acontecer alguma coisa?**

**T: Ah, sei lá, né, mano! Pode ser até preso. Pagar lá dentro, né, mano...**

**P: Ah, é? E quem falou isso pra você?**

**T: Ah, escuta pela boca do povo na rua, porque já aconteceu já, né?**

**P: Entendi. Aqui no CREAS não falam isso então... vocês têm informações sobre isso?**

**T: Ah, eu já escutei já falar.... Que parece que se num cumprir parece que vai preso...**

**(Thiago)**

Conforme Moreira (2011), o SINASE (BRASIL, 2006) está organizado com base nas diversas representações do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), visando regular as ações do Sistema de Justiça. Porém, ainda que tenha se efetivado enquanto política de combate à lógica de institucionalização que predomina no sistema, “como também um instrumento normativo para restringir as interpretações equivocadas por parte do sistema de justiça” (p.114), as falas dos

jovens indicam que o SINASE ainda não está efetivado na vida dos atendidos pelo sistema socioeducativo.

Lorena também confere à medida socioeducativa a prática do controle e da vigilância quando diz:

**L: Ah, a técnica manda o relatório todo mês pro juiz. O relatório serve pra mim cumprir a medida... Eu vinha aqui, eu falava, ela escrevia... Ela pergunta da minha mãe, sobre a minha mãe me ter, aí ela escreveu... A minha vida inteira ela escreveu lá...**

**(Lorena)**

Há uma inversão da ordem na fala da adolescente. Lorena entende que o relatório de acompanhamento serve para que ela cumpra a medida, ao invés de conferir a este o significado de documento que pretende acompanhá-la no decorrer do cumprimento da medida imposta. O entendimento da adolescente aponta para uma compreensão do relatório enquanto um instrumento de controle, e parece haver uma conotação de ameaça, como se a jovem cumprisse a medida sob a condição de não ser denunciada por descumprimento através dos relatórios para o judiciário.

A percepção e compreensão de Lorena sobre as medidas socioeducativas revela outra contradição destas, mais uma vez relacionada à dimensão punitiva, pois “o relatório não deve ser usado como instrumento de poder na relação com o adolescente e sua família, por exemplo, utilizando-o como mecanismo de ameaça” (BRASIL, 2016b, p.65), através de falas do tipo: “Se tal coisa não acontecer, vou escrever no relatório ao juiz”.

Conforme o SINASE (BRASIL, 2006; 2012) e o Caderno de Orientações (BRASIL, 2016b), os relatórios de acompanhamento e avaliação do cumprimento de medidas socioeducativas devem ser elaborados e enviados, periodicamente, pelo técnico de referência do Serviço de medida socioeducativa (MSE) em Meio Aberto para o judiciário, com objetivo de comunicar sobre a efetivação das metas e objetivos estabelecidos no PIA. Estes relatórios devem conter uma análise das atividades desenvolvidas pelo Serviço de MSE, bem como pelos demais serviços das políticas setoriais corresponsáveis pelo atendimento socioeducativo, “considerando a avaliação dos demais técnicos das políticas setoriais e a auto-avaliação do adolescente em relação ao cumprimento da sua medida socioeducativa” (p. 65).

Por isso, é importante salientar que,

A função do relatório não é julgamento, de perícia, de diagnóstico ou de prognóstico. Trata-se de um instrumento que permite o fluxo de informações com o Sistema de Justiça sobre o acompanhamento da medida socioeducativa aplicada (BRASIL, 2016b, p.65).

Já Alex compreende que cumprir medida socioeducativa de Liberdade Assistida exige alguns cuidados por parte do jovem, uma vez que eles precisam se manter atentos para não serem “pegos” pela polícia em horários e lugares que os comprometam:

**A: Depende da sua medida... Tipo a minha medida é assistida, Liberdade Assistida. Aí tipo assim, depois das 10 da noite eu num posso ir na rua...**

**P: Ah é?**

**P: É... Por que depende o lugar que eu estiver, assim... Se eles catar eu... (Alex)**

Na legislação, não há qualquer determinação para que os jovens cumpram horários para sair e/ou chegar em casa. Alex sugere que existe, nas entrelinhas do atendimento socioeducativo, uma norma (não dita) que funcionaria como uma espécie de “toque de recolher”. Aqui está uma outra contradição da medida: o entendimento de que o controle moralista integra a concepção de socioeducação.

De acordo com Froemming (2016), os estudos sobre socioeducação estão marcados por análises referentes à desestruturação familiar, à pobreza como originária da criminalidade, e à cultura de violência da sociedade. Além disso, a maioria destes estudos exalta o ECA (BRASIL, 1990a) como o marco normativo que expressa uma conquista histórica. No entanto, o retrato da conjuntura política atual não se compara ao que vivemos três décadas atrás, no processo de redemocratização do país, que inclusive deu origem ao Estatuto da Criança e do Adolescente. O cenário atual é marcado pela

[...] fúria punitiva e a resolução dos problemas mediante o encarceramento [...] A mesma fúria punitiva é expressa na representação parlamentar de bancadas hoje denominadas do boi, da bala e da bíblia, que expressam em seus discursos e projetos um conceito de segurança pública como sinônimo de encarceramento, associado a uma vigilância moral a serviço do capital e do aprofundamento da desigualdade social brasileira (FROEMMING, 2016, p.11).

Sposito e Carrano (2003) avaliaram que os desafios do governo, há quinze anos (2003), consistiam em: contribuir efetivamente para a construção de um modo diverso de compreensão dos jovens na sociedade brasileira, e ser capaz de se abrir para outras modalidades de ação que contemplassem os novos direitos da

juventude. Os autores já mencionavam o campo das políticas públicas para a juventude como um campo de disputa de orientações, e afirmavam a urgência de “avançar para além das doutrinas de segurança pública e de assistência social no trato com as políticas federais orientadas para os jovens” (SPOSITO; CARRANO, 2003, p.37).

O que vivemos no Brasil hoje não parece seguir caminhos que visem atender aos desafios importantes e urgentes, mencionados pelos autores citados acima. Conforme Pradal e Resende (2018), o cenário atual é de recrudescimento no campo dos direitos humanos, e revela a fragilidade da nossa democracia,

[...] marcada por um aparato repressivo que, se não se estabelece a partir do aparato ditatorial, se concretiza em uma dinâmica institucional complexa que articula uma estrutura técnica e bélica produzida e acumulada ao longo do tempo a ações e omissões, mais ou menos explícitas, dos variados órgãos (PRADAL; RESENDE, 2018, p. 1142).

Nesse cenário, as práticas e discursos denunciam o processo de acumulação da violência do Estado contra os jovens das periferias ou favelas, eleitos como o novo inimigo social, bem como faz emergir os espectros da violência colonial contra a população negra (PRADAL; RESENDE, 2018). Trata-se da ampliação do Estado Penal, conforme Wacquant (2009; 2011), e da vontade de punir da sociedade (TAKEUTI, 2012). Nesse contexto, a atribuição da periculosidade a esta parcela da juventude “é o recurso de legitimidade utilizado para a violência de Estado na punição” (FROEMMING, 2016, p.14).

(Re)conhecidos pelo Estado e pela sociedade como inimigos, os sujeitos entrevistados mencionam o risco de serem abordados por policiais, inclusive, em momentos que poderiam ser de lazer. Alex tem dezoito anos de idade e tem cumprido as medidas socioeducativas de LA e PSC conforme as orientações da equipe técnica, porém, se vê em situação de exposição e risco, caso opte por frequentar alguns espaços públicos após as 22 horas.

Em relação às abordagens policiais, estas também representam a atitude violenta e opressora do Estado (penal). Leandro conta como recebeu a aplicação da medida socioeducativa de internação, e relembra que foi autuado em flagrante, por policiais:

**L: Foi uma abordagem... Aí eu tava lá na biqueira vendendo droga, aí os caras chegaram...**

**P: Ah, foi flagrante então... Poxa...**

**L: Sim... Os caras foi e me levaram e lá foi onde eu fiquei guardado.**

**P: Você sofreu algum tipo de violência nessas abordagens?**

**L: Não, não, não... Na hora não... Só me deram um tapa na cara aqui assim, grudaram aqui em mim assim – aponta para o rosto e em seguida para a gola da camiseta.**

**P: Você estava sozinho?**

**L: Tava. Era de menor também, né? Então, eles nem me algemaram, nada. Só me jogaram dentro da viatura, pegaram os B.O e levaram eu pra delegacia. (Leandro)**

Ainda que Foucault não seja um autor de referência da perspectiva materialista histórica e dialética, consideramos que sua análise em *Vigiar e Punir* nos ajuda a compreender essa dimensão controladora, vigilante e punitiva da socioeducação. Ao que parece, os adolescentes inseridos no sistema socioeducativo têm sido atendidos conforme essa ótica, por meio da punição/domesticação de seus corpos, consciências e comportamentos, existindo a partir da submissão à lógica da normatização social.

Para Nicodemos (2006), a temática da adolescência em conflito com a lei, na sociedade ocidental, carrega consigo uma carga histórica de punição, que mescla dois sistemas absolutamente distintos no contexto da legislação, mas que se assemelham em muitas ações práticas: o sistema penal vigente para adultos e o sistema de controle dos jovens.

Segundo Miyagui (2008), historicamente, o Estado tem produzido estratégias e ações destinadas ao controle social da infância e da adolescência/juventude. Alguns exemplos, que atravessam décadas, são: a implementação do primeiro Código de Menores (BRASIL, 1927), que visava controlar crianças e adolescentes que deveriam ser retirados das ruas e submetidos às medidas preventivas e corretivas; a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), caracterizada por práticas assistencialistas que reproduziam estratégias repressivas e desumanas direcionadas ao jovem infrator; e a criação de instituições como as “Casas de Correção”, o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), e a Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM).

Teixeira (2017) assinala que a lógica do controle se mantém aliada a da punição em uma nova cultura do controle. Neste cenário, os cidadãos carentes de apoio, como é o caso da maioria dos jovens em conflito com a lei, “são considerados culpados e perigosos, devendo ser severamente punidos, para que seja garantida a proteção ao público e a prevenção de outros crimes” (p. 202). A minimização do

Estado econômico e social e a maximização do Estado policial e penitenciário, de acordo com Wacquant (2011), somados à racionalidade neoliberal, culminaram numa política de criminalização daqueles que, historicamente, se encontram às margens da sociedade.

Para Wacquant (2011), a grande alteração se refere não à mudança da criminalidade, mas ao olhar que a sociedade dirige ao que Teixeira (2017) chama de “certas perturbações da via pública” (p. 203). Tais perturbações se referem às “populações despossuídas ou desonradas, seja pela sua origem, seja pelo local que ocupam na cidade e na dinâmica social” (TEIXEIRA, 2017, p. 203).

Ainda sobre a fala de Leandro, observamos uma questão imprescindível de ser problematizada. De imediato, o jovem demonstra não reconhecer a atitude dos policiais como violenta.

**P: Você sofreu algum tipo de violência nessas abordagens?**

**L: Não, não, não... Na hora não... Só me deram um tapa na cara aqui assim, grudaram aqui em mim assim – aponta para o rosto e em seguida para a gola da camiseta.**

**(Leandro)**

Quando questionamos o jovem sobre o significado da palavra violência, a resposta foi a seguinte:

**P: Tiveram outras abordagens desse tipo?**

**L: Sim, sim... Um monte!**

**P: E teve violência também? Achei interessante que você comentou de um tapa na cara durante a abordagem, e você fala que não sofreu violência... Isso não seria uma atitude violenta pra você?**

**L: Sim, sim... É... Se for comparar as coisas, sim...**

**P: O que você considera violência, Leandro?**

**L: Ah, tipo... Verbalmente, tipo, se eles te batem, te xingam... Isso pra mim é violência...**

**(Leandro)**

Se analisarmos as duas falas do jovem, notamos que o questionamento da pesquisadora possibilitou que Leandro refletisse sobre a sua fala anterior e repensasse o significado da palavra violência. Em sua primeira resposta, o jovem havia afirmado que a abordagem policial não havia sido violenta. Já na segunda, quando a pesquisadora aponta a contradição, Leandro compreende que a atuação da polícia havia sido violenta. Esta reflexão realizada pelo jovem, a partir da

mediação da pesquisadora, nos indica caminhos para pensar as potencialidades das medidas socioeducativas.

Alex também menciona a abordagem policial sofrida antes de iniciar o cumprimento das medidas de LA e PSC:

**A: Eu tava na casa de um colega meu, mexendo no wifi. Aí eles passaram lá na frente e falaram: “Vai pra sua casa!” E foram embora. Eu pedi pro meu colega pegar uma água pra mim, eles voltaram e já foram me batendo. Ele falou: “Eu num falei pra você entrar?” Eu fui indo pra trás assim... Depois saí correndo. Passaram dois dias e ele me enquadrou perto da minha escola, tomando coca. Aí ele falou que eu sou muito malandrão, muito “forgadinho”, que fico tirando uma com eles. “Ou você assume essas duas paranga e fala que você tava vendendo drogas, ou eu vou pegar mais sessenta dessas e vai você e seus colegas presos...” Foi o que ele disse.  
(Alex)**

Embora as abordagens policiais não estejam diretamente relacionadas à execução das medidas socioeducativas, são elas que, muitas vezes, dão início ao cumprimento de medida pelo jovem. É após a abordagem da polícia que os jovens são encaminhados à delegacia e, em seguida, à Vara da Infância e da Juventude, onde recebem a aplicação da(s) medida(s). Sinhoretto, Schittler e Silvestre (2016) levantam dados importantes sobre a mortalidade de jovens e mortes por ação policial. Segundo as autoras, a segurança pública no Brasil vem sendo concebida e operada com base no controle do crime militarista e encarcerador (SINHORETTO; SCHITTLER; SILVESTRE, 2016).

O Mapa da Violência (WAISEIFISZ, 2015) apontam que uma das maiores consequências da adoção desse modelo é a violência fatal cometida contra jovens, de quinze a vinte e quatro anos de idade, especialmente os negros; os quais também representam o público alvo das ações de repressão e encarceramento, povoando o Sistema Socioeducativo e Penitenciário.

Ainda sobre essa dimensão punitiva das medidas socioeducativas, é possível afirmar que, por parte de todos os entrevistados, há clareza quanto ao aspecto sancionatório da socioeducação. E isso parece estar estreitamente relacionado à postura dos profissionais do sistema socioeducativo. Desde o início do atendimento do adolescente autor de ato infracional, contando do momento em que é aplicada a medida socioeducativa pelo juiz da Vara da Infância e Juventude, até o

acompanhamento do jovem no CREAS, a dimensão de sanção parece ser a única evidenciada pelos profissionais:

**P: E quando aconteceu isso tudo, da infração (do envolvimento com o tráfico de drogas), foi uma abordagem policial você falou, né?**

**T: Foi.**

**P: Daí você foi até o Fórum? Como que foi?**

**T: Eles me levaram pra delegacia, da delegacia eu subi pro Fórum, e do Fórum eles falaram que eu tinha que prestar serviço comunitário e encaminharam eu pro CREAS.**

**P: E quem conversou com você lá no Fórum?**

**T: Foi a promotora.**

**P: E o que ela falou pra você?**

**T: Ah, ela falou as coisas que eu tava fazendo... Vendendo droga mesmo... Daí ela falou que eu ia ter que prestar serviço comunitário pra pagar, pro meu nome ficar limpo, pra num ter nada mais no meu nome, pra ficar tranquilo...**

**(Thiago)**

Thiago faz referência, inclusive, ao Atestado de Antecedentes, um documento destinado apenas a adultos, fornecido pela Secretaria da Segurança Pública, o qual informa a existência ou a inexistência de registro de antecedentes criminais, de forma a apresentar e/ou comprovar a situação do cidadão mediante solicitação de instituições públicas e privadas. A fala do jovem demonstra que há ambiguidades em relação ao funcionamento e propostas do sistema socioeducativo. Para Frassetto (2006), as diferenças entre o sistema socioeducativo e o sistema penal são muito menos visíveis em comparação às semelhanças.

Esta proximidade entre sistema socioeducativo e sistema penal indica que o primeiro tem funcionado em consonância com a lógica punitiva. Esta, por sua vez, está muito mais associada ao paradigma da situação irregular, presente nos Códigos de Menores (1927; 1979), do que à Doutrina da Proteção Integral, que fundamenta o ECA e o SINASE. O SINASE (BRASIL, 2006), especialmente, consiste em uma política pública que se relaciona simultaneamente com diferentes sistemas e políticas (Sistema Educacional, Sistema Único de Saúde, Sistema Único da Assistência Social, Sistema de Justiça e Segurança Pública), e exige atuação diferenciada que coadune responsabilização e satisfação de direitos.

Tanto o SINASE quanto o ECA se apropriaram do termo “responsabilização” para tratar das medidas socioeducativas. Segundo Valente (2015), a polissemia em torno do conceito de responsabilização pode gerar interpretações errôneas sobre a



função da medida na vida do jovem inserido no sistema socioeducativo. Ainda, segundo a autora, as falhas no sistema socioeducativo não estão relacionadas ao pouco conhecimento dos profissionais sobre as leis e normas regentes, mas sim às ideologias punitivas que seguem se fazendo presentes até os dias atuais.

Para Valente (2015), e com base no Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2013b),

[...] o processo de responsabilização pretendido na socioeducação vai muito além da declaração de culpa, pelo Poder Judiciário, tendo a meta de atingir dimensões sociopsicológicas do adolescente, relacionadas ao aprender a ser e a conviver (VALENTE, 2015, p.12).

No entanto, a compreensão dos adolescentes sobre a medida socioeducativa como estratégia punitiva do Estado revela muito sobre a relação histórica que vincula punição à responsabilização, e vice-versa. Para Frassetto (2006) e Santos (2004), ainda há muito para se desenvolver em relação ao processo de responsabilização dos jovens autores de ato infracional, visto que o foco pedagógico do atendimento socioeducativo tem sido substituído, na prática, pela reprodução de medidas punitivas, o que corrobora para uma leitura penal, e não socioeducativa, dos casos.

### **Aconselhamento: diálogo e/ou inquérito**

No espaço das medidas socioeducativas, o diálogo e a postura dialógica – na qual se conjuga o refletir, o ouvir e o agir - devem subsidiar os processos educativos (DIAS; ONOFRE, 2011), pois toda a educação que tem como objetivo promover uma inserção cidadã crítica “só se faz mediante a dialogicidade, uma vez que a existência humana não pode ser silenciada” (DIAS; ONOFRE, 2011, p. 388-389).

Partindo desta colocação, imediatamente observarmos, nas entrevistas, alguns indícios de que as medidas socioeducativas podem se configurar enquanto um espaço de diálogo entre o adolescente e o profissional orientador de medida. No entanto, ao analisarmos as falas para além da aparência, também é possível notar que a postura dialógica pode estar sendo confundida com uma postura investigativa em relação à vida do jovem. Os trechos a seguir são respostas às perguntas: *O que você faz aqui; Como são os atendimentos?*

**G: Ah, a gente vem... A técnica faz umas perguntas... E é isso...**

**P: Ela faz bastante perguntas pra vocês?**

**G: É... Se aconteceu alguma coisa durante a semana...**

**(Gustavo)**

**L: Ah, ela perguntava, tipo, se eu tava ainda usando droga, se eu tava continuando no tráfico... perguntando como que tava minha vida em casa, referente à família, essas coisas... Perguntava se eu tava estudando...**

**(Leandro)**

**L: Aqui a técnica conversava comigo, perguntava da minha vida.... Aí ela oferecia cursos.... As conversas eram sobre mim e a minha casa também. Sobre Bolsa Família, essas coisas...**

**(Lorena)**

As falas de Gustavo, Leandro e Lorena apontam para uma ambiguidade que parece estar presente, de maneira geral, em todo o campo da socioeducação, permeado pelas contradições e tensões entre o punir e o educar. Conforme Dias e Onofre (2011), nós existimos, como humanos, porque somos capazes de dialogar. Mas o diálogo só existe quando somos capazes de ouvir, de fato, uns aos outros.

Se considerarmos a dimensão educativa das medidas, os questionamentos das técnicas poderiam funcionar como disparadores de conversas que proporcionassem reflexões e ações. Todavia, ao que parece, os questionamentos acontecem com intuito de conferir a rotina dos atendidos. Nesse sentido, a socioeducação faz referência a um procedimento bastante utilizado pelo Sistema de Justiça: os inquéritos, que remetem à dimensão punitiva.

Não há dúvidas de que a equipe do CREAS, como profissionais do Centro Especializado de atendimento do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), deve priorizar o caráter investigativo e interventivo da realidade social do adolescente, com vistas a compreender as condições econômicas da família, as relações familiares e comunitárias; no intuito de observar a realidade concreta que permeia o seu contexto de origem. Nesse sentido, a equipe tem como compromisso analisar criticamente a realidade social em que estão inseridos os adolescentes autores de ato infracional, “desviando-se, portanto, de um julgamento do indivíduo enquanto responsável unicamente por seus conflitos” (PEIXOTO, 2010, p.52).

Porém, a investigação deve ser direcionada à realidade social do adolescente e não ao indivíduo. Se analisarmos as falas, também é possível identificar que a maneira como a técnica se coloca no atendimento pode estar baseada no modelo de inquérito, que prevalece no Sistema de Justiça. Portanto, as falas dos jovens têm caráter dúbio, e é preciso considerar a possibilidade de que a equipe técnica do

CREAS esteja conduzindo os atendimentos com base em desvendar a conduta dos atendidos.

Essa maneira de conduzir os atendimentos está ancorada na lógica capitalista, que visa a produção de resultados. E, que resultado seria mais conveniente a este sistema do que culpabilizar e condenar a juventude pelos seus próprios fracassos? Essa perspectiva retira do Estado e da sociedade toda a responsabilidade pela produção da violência, da criminalidade e, também, dos atos infracionais cometidos pelos jovens.

Para além da aparência, há, por parte dos profissionais, uma intencionalidade em evitar a reincidência. Este é o resultado que precisa ser alcançado, em conformidade com tal lógica. Lembrando autores como Malvasi (2011) e Costa e Assis (2006), é provável que esta abordagem da equipe do CREAS esteja fundamentada no modelo médico-curativo, que compreende o jovem como aquele que precisa ser curado, reajustado à sociedade.

Desta forma, as medidas socioeducativas se encontram submetidas à lógica capitalista, por meio do neoliberalismo, que compreende o indivíduo como responsável pelo seu fracasso. A fala de Leandro reitera este princípio:

**P: E vir aqui e ouvir os conselhos da técnica muda a sua vida, e a dos outros jovens que estão aqui?**

**L: Ah.... Muda. Vai da cabeça deles, né? Se eles querem mudar de vida ou não...**

**(Leandro)**

Segundo Donzelot (1980), a prática do aconselhamento faz parte de um conjunto destinado a moralizar os pobres, e está ligado à filantropia e à assistência há anos, pois os conselhos, além de não custarem nada para uns, evitam que outros adquiram maus hábitos.

Também nesse sentido, é possível dizer que as medidas socioeducativas, com base na lógica neoliberal, passam a funcionar subsidiadas por conceitos construídos a partir de uma perspectiva naturalizante, que não prioriza a análise do contexto social e econômico na constituição do sujeito. Assim, questões complexas, como a constituição da identidade do adolescente/jovem autor de ato infracional, são concebidas de maneira simplista e reducionista. Sob esta mesma lógica, estão as teorias que compreendem a saúde como ausência de doença, a pobreza como

sinônimo de dificuldade financeira, e a infração relacionada a uma suposta identidade transgressora.

Ainda sobre a medida socioeducativa configurada como um espaço possível de acolhimento e aconselhamento, os jovens relatam:

**L: Por que, tipo assim... É um conselho que eles dão, né? Tipo, não ir fazer mais, tipo.... Já é tipo um tempo que você não perde lá na rua. Tipo, atrás dos seus amigos, essas coisas, entendeu? Eu acho que faz diferença sim vir aqui. Pra mim fez um pouco...**

**(Leandro)**

**G: Ah.... Por que quando eu venho aqui a técnica fala pra mim que é pra eu parar de mexer com esses negócios que eu mexo... Ela fala pra mim ir pra escola, fazer os negócios certo... Mas é a mesma coisa de não falar...**

**(Gustavo)**

Conforme o SINASE (BRASIL, 2006), os profissionais dos programas socioeducativos devem ser capazes de acolher, aconselhar e acompanhar os adolescentes e suas famílias em suas demandas/necessidades. Contudo, nas falas de Leandro e Gustavo, notamos que a prática de aconselhamento utilizada pela equipe do CREAS pode estar fundamentada por um viés moralista, no sentido de corrigir padrões de conduta, o que também remete ao modelo disciplinar e curativo, presente nos antigos Códigos de Menores (1927; 1979). De acordo com Costa e Assis (2006), o sentido de “cura” e de “reforma moral” precisa dar lugar ao “ideal de transformação das condições que afetam a vida do adolescente e pelo investimento em suas potencialidades” (p.75).

Isto revela uma contradição, explicitada através da não superação do paradigma da situação irregular. Isto é, o ECA (BRASIL, 1990a) ainda não vigora na vida cotidiana do adolescente em conflito com a lei. Embora as críticas ao modelo punitivo-repressivo de atenção e atendimento ao adolescente em conflito com a lei não sejam recentes, é sob este e sob o *modelo tutelar* – que sustentou as legislações destinadas aos denominados *menores* (RODRIGUES, 2017) – que ainda se fundamenta o atendimento socioeducativo. Neste caso, não consideramos possível alcançar as dimensões do cuidado, no sentido da proteção integral (COSTA; ASSIS, 2006), conforme preconizam o ECA e o SINASE.

Outro dado importante é obtido através da fala de Gustavo. O jovem sinaliza que frequentar os atendimentos e ouvir os questionamentos e conselhos da

orientadora de medida não faz sentido para ele; não promove qualquer reflexão e/ou transformação.

**G: “Ela fala pra mim ir pra escola, fazer os negócios certo... mas é a mesma coisa de não falar...  
(Gustavo)**

O mesmo aparece no relato de Thiago, quando questionamos se vir ao CREAS para cumprir a medida aplicada influencia no seu dia a dia:

**P: Thiago, vir aqui no CREAS influencia no seu dia a dia?**

**T: Como assim:**

**P: Faz alguma diferença pra você vir aqui?**

**T: Ah, não... Pra mim é normal...**

**P: Não muda muita coisa pra você... Tipo isso?**

**T: Não. É como se eu fosse fazer outra coisa em algum outro lugar...  
(Thiago)**

Gustavo e Thiago revelam de forma clara e direta que este modelo de atendimento não alcança o seu público alvo, o que pode estar relacionado a um distanciamento entre o que a profissional diz e a realidade concreta que eles vivenciam. Além disso, pode ser que exista alguma intenção da técnica de dialogar e acolher, porém, há, também, uma intenção de delimitar o que deve ou não ser feito pelo atendido, no sentido de enquadrar o jovem aos padrões determinados pela sociedade. E é o ajuste a tais padrões que determina a sua inserção social. Ou seja, “fazer os negócios certo” parece ser sinônimo de obedecer a princípios normatizadores, cumprindo regras como: frequentar a escola e ser um bom aluno, profissionalizar-se para atender às demandas do mercado de trabalho etc..

Fonseca e Salles (2012) identificam que tal olhar normatizador estigmatiza esta parcela da juventude, pois seus modos de inserção na comunidade diferem conforme sejam ou não protagonistas de violência. Sendo assim, aqueles que infracionam acabam sendo vistos sob o viés de um protagonismo social negativo (FONSECA; SALLES, 2012).

Por outro lado, o espaço do CREAS pode funcionar como um dispositivo de fortalecimento do diálogo e de habilidades comunicativas:

**L: Ah, mudou bastante a minha rotina. Eu fiquei mais alegre, tirei aquele peso. Conversava com a técnica, desabafava.... Eu me soltei mais também. Eu era muito tímida. No começo eu só falava sim ou não. Depois fui me soltando...**

**(Lorena)**

Notamos que o fato de se sentirem ouvidos pelas técnicas proporciona aos entrevistados algumas mudanças em suas atitudes, comportamentos e percepções acerca de si e do outro. Nesse sentido, há possibilidade de reconhecimento e consolidação do CREAS como um espaço educativo, já que a educação inclui, entre seus processos, aqueles que acontecem fora das instituições escolares. Segundo Gregoracci e Onofre (2013), os processos educativos estão presentes nas diversas práticas sociais que caracterizam a vida humana, e é na troca com outros sujeitos que o sujeito se constitui, estando todos submetidos à permanente transformação.

Considerando que o diálogo é fundamental durante todo o processo educativo, no contexto das medidas socioeducativas também deve ser entendido como uma prática essencial, “uma vez que a relação dialógica não pretende conciliar ideias, mas conciliar pontos de vista e promover uma formação emancipadora e cidadã” (GREGORACCI; ONOFRE, 2013, p.89).

**Responsabilidade: culpa e/ou sujeição**

Considerando o significado da palavra *responsabilidade* que, segundo o dicionário, diz respeito ao ato de responder pelos próprios atos ou pelos de outrem (DICIONÁRIO AURÉLIO, 1999), o caso de Lorena deixa evidente que a socioeducação “faz parte de uma lógica seletiva e excludente que vinca a história da Justiça Juvenil Brasileira desde o século XIX” (RODRIGUES, 2017, s/p). Com base nesta autora, compreendemos que as sanções atribuídas aos adolescentes, denominadas medidas socioeducativas, têm sido utilizadas de maneira seletiva para “restringir direitos e reproduzir violências, assujeitamentos, dor e sofrimento às crianças e adolescentes brasileiros” (RODRIGUES, 2017, s/p). Segundo Teixeira (2017), esta atitude e posicionamento revelam as medidas socioeducativas como a arte de governar os jovens, submetendo-os a mecanismos de gestão e controle dos riscos que eles, supostamente, representam à sociedade.

Lorena indica que a medida de LA proporcionou reflexões sobre responsabilidade, porém o sentido desta está estritamente relacionado à importância de não reincidir.

**P: Você aprendeu alguma coisa nova desde que chegou aqui?**

**L: Responsabilidade. Ter muita responsabilidade.**

**P: Em que sentido você diz “ter responsabilidade”?**

**L: De não fazer mais coisa errada, sabe?**

**(Lorena)**

O caso de Lorena nos chama a atenção, porque a jovem compreende a medida socioeducativa como um espaço que ensina sobre responsabilidade enquanto conceito atrelado à atitude de responsabilizar-se pelos próprios erros. No entanto, Lorena não cometeu nenhum “erro” (ato infracional) e, mesmo assim, foi responsabilizada. Segundo o seu relato, ela está em acompanhamento socioeducativo por conta de um crime cometido pelo padrasto, pelo qual ela assumiu a responsabilidade. Isto é, Lorena se responsabilizou pelo ato cometido pelo padrasto e, ao mesmo tempo, foi responsabilizada e penalizada pelo Sistema de Justiça e, também, pelo CREAS.

A adolescente assumiu a autoria do crime cometido por um homem, adulto, com o intuito de defendê-lo e protegê-lo do julgamento e condenação da Justiça Penal e, por isso, está sob a vigilância e controle do Estado e da sociedade. Conforme Teixeira (2017), ainda que, atualmente, seja possível observar a visibilidade das mulheres em diferentes campos sociais, “podem ser destacadas formas perversas de exclusão e expropriação de suas vidas, caso particular das jovens e mulheres supostamente julgadas por um crime e sancionadas por cometer um determinado ato infracional” (TEIXEIRA, 2017, p.145).

Apontamos o caso de Lorena como um exemplo das tantas contradições da socioeducação. Afinal, qual o objetivo das medidas socioeducativas? Segundo o ECA, às crianças e aos adolescentes devem estar garantidas condições para que se desenvolvam plenamente, e com base nos princípios da liberdade e da dignidade:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que se trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, *moral*, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade (BRASIL, 1990a, Art.3 – grifo nosso).

Pensando nisso, o espaço da medida socioeducativa – sendo também um ambiente por onde circulam os adolescentes autores de ato infracional e suas famílias – poderia contribuir para a construção de reflexões acerca da responsabilidade pelo ato infracional de modo a preservar a dimensão sancionatória da medida, sem, contudo, culpabilizá-los. É importante superar os extremismos em relação à problemática da adolescência/juventude em conflito com a lei, pois há que

se considerar a responsabilidade tanto do sujeito que infraciona como do meio social em relação a este (VOLPI, 2001).

Em outras palavras, a principal função das medidas socioeducativas seria de contrapor a dimensão do cotidiano, do senso comum e preconceitos (HELLER, 1992) sobre outros conhecimentos que propiciam a atitude reflexiva a respeito de padrões estabelecidos no mundo. Segundo Duarte (2013), trata-se do movimento do “em si” ao “para si”: “Todos nós nos formamos, iniciamos nossa vida, como indivíduos em si. Iniciamos nossa formação espontaneamente, somos formados espontaneamente no cotidiano” (p.71). Sabendo disso, assim como para a psicologia histórico-social e para o materialismo histórico e dialético, é preciso superar a nossa condição biológica, é preciso que superemos essa espontaneidade, alçando a condição de sermos indivíduos livres, racionais e universais (DUARTE, 2013). “Ou seja, é preciso que o indivíduo tome a si próprio, à sua atividade, à sua inserção nas relações sociais, à sociedade na qual ele vive, como objeto de reflexão crítica, como objeto de apropriação crítica e de transformação” (DUARTE, 2013, p.71).

Assim sendo, a medida aplicada à adolescente em questão poderia atuar promovendo reflexões que propiciassem questionamentos acerca dos motivos que levaram Lorena a assumir o crime cometido pelo padrasto, envolvendo uma discussão ética sobre os direitos da jovem, bem como sobre os afetos na relação entre ela e o padrasto, de forma a problematizar a dedicação, o amor e os limites entre um indivíduo e outro, necessários para que tenhamos relações afetivas minimamente saudáveis. Além disso, o espaço da medida poderia contribuir para a construção de reflexões e questionamentos sobre a cultura machista na qual estamos inseridos.

Para Costa (2016), a ação educativa propõe uma abordagem fundamentada na responsabilização,

[...] buscando estimular o adolescente ou jovem a refletir sobre os efeitos de sua atitude transgressora, as reais motivações que o levaram ao cometimento do ato infracional, os prejuízos provocados por sua ação e os possíveis caminhos para uma correção de rumos, para o rompimento com a trajetória infracional, inspirando-o para a construção de um projeto de vida (p.26).

O autor elenca o rompimento com a trajetória infracional no final do parágrafo e nos faz ponderar que esta ruptura vem como consequência de um processo



educativo, baseado na reflexão crítica, e que só é possível por meio da mediação realizada pela figura do profissional orientador de medida socioeducativa.

Desta forma, o processo socioeducativo, ainda que esteja submetido a uma lógica de sanção-punição, é capaz de criar espaços para o diálogo e para o estabelecimento de vínculos entre socioeducador e socioeducando. Este processo de construção e fortalecimento da prática dialógica, por meio da relação entre adolescente e profissional do sistema socioeducativo, pode oportunizar reflexões que promovam a compreensão da situação da vítima no momento do ato infracional, proporcionando que o adolescente entenda os motivos pelos quais a medida lhe foi aplicada e reflita “sobre as necessárias limitações da liberdade quando se assume de fato uma atitude cidadã e, portanto, civilizada” (COSTA, 2016, p.27).

Por isso, faz-se essencial que, no percurso das medidas socioeducativas, os adolescentes/jovens compreendam os significados das normas e regras impostas. Ainda para Costa (2016), se nós, enquanto adultos, fomos educados numa perspectiva de repressão e contenção, recebemos como herança a responsabilidade de “construirmos caminhos que nos permitam educar a partir de uma perspectiva de proteção e liberdade” (p.28).

Tudo indica que a equipe do CREAS tem compreendido como questão central no atendimento aos jovens a importância do rompimento com o meio infracional. Esse tipo de prática está relacionado ao que Caffagni (2012) constata como parte de um trabalho reflexivo promovido pelos profissionais do Sistema Socioeducativo, que se utiliza do raciocínio moral sobre temas relacionados à vida criminosa como ferramenta pedagógica no atendimento.

O autor aponta que, nas unidades de internação, essa reflexão moralizante também é utilizada na relação entre professor e aluno, conferindo-se como um pilar do modelo de escolarização existente em instituições como a Fundação Casa/Casa Escola. Nesse caso,

Seu objetivo é propiciar ao indivíduo uma revisão cognitiva das crenças, que resulte na transformação de sua vida. Dizemos, portanto que o instrumento dessa prática é reflexão moral e que seu objetivo é a transformação do indivíduo (CAFFAGNI, 2012, 106).

Também nesse sentido, Malvasi (2011) é enfático ao dizer que, para o sistema socioeducativo, nos moldes atuais, “pouco importa conhecer a vida e o ponto de vista dos adolescentes, suas experiências e visão de mundo, como é

preconizado na socioeducação” (p.348). O que importa é o resultado, isto é, a não-reincidência, que é o indicador de sucesso da ação socioeducativa.

O caso de Lorena ilustra, ainda, o que Moreira (2013) afirma como sendo um dos principais problemas do SINASE (BRASIL, 2006) que, embora traga muitos avanços no campo dos direitos gerais e específicos, possui fragilidades metodológicas. Conforme a autora,

A preocupação em apresentar conteúdos operacionais da vida prática e amortecer os conflitos decorrentes da violação de direitos nas instituições de cumprimento de medida socioeducativa não beneficia os indivíduos na tarefa de se reconhecerem como sujeitos de sua história e criar alternativas individuais e coletivas positivas de modificação do *status quo* (MOREIRA, 2013, p.104).

Através do relato da jovem, fica claro que em nenhum momento foram propostas reflexões sobre os motivos que levam Lorena ao CREAS. Não houve questionamento em relação à violação de direitos básicos, como a liberdade e a dignidade da jovem.

**P: A sua mãe pediu pra você assumir?**

**L: Sim.**

**P: Entendi. Que difícil pra você isso...**

**L: Mas, foi de mim mesmo... Eu quis fazer.**

**(Lorena)**

Lorena esteve em situação de desproteção por parte das três instituições responsáveis pela efetivação do paradigma da Proteção Integral: família, Estado e sociedade. Arriscamos dizer que a família da jovem, representada nos relatos de Lorena pela figura da mãe e do padrasto, provavelmente também esteve sob situação de desproteção social e risco.

Segundo De Melo Castro e Teodoro (2014), estudos revelam que, em alguma medida, o envolvimento com o meio infracional e/ou com o mundo do crime pode ser algo já presente nas famílias dos adolescentes e que se repete em suas trajetórias. Os autores identificam que, além dos fatores socioeconômicos (pobreza, exclusão e falta de amparo social) e da estrutura familiar (separação dos pais, abandono do lar, falecimento etc.), a maioria das famílias dos adolescentes em conflito com a lei já vivenciou situações de violência familiar (DE MELO CASTRO; TEODORO, 2014).

Além disso, mencionam que é comum nas famílias dos adolescentes autores de ato infracional haver pais, mães e irmãos/irmãs que já tenham cometido algum

tipo de crime e/ou que tenham sido expostos à criminalidade quando crianças (DE MELO CASTRO; TEODORO, 2014). Nesse sentido, lembrando os autores da psicologia sócio-histórica ou histórico-cultural, ressaltamos que, embora as características genéticas não possam ser desconsideradas, são os ambientes por onde os indivíduos circulam que determinam as suas trajetórias. Sustentamos essa colocação mediante a compreensão de que não há essência humana, e sim uma construção histórica e social do humano humanizado, que se dá a partir das relações construídas nesses ambientes.

Desta forma, a socioeducação pode existir enquanto espaço dialógico e reflexivo, que proporcione, na relação entre orientadores de medida e atendidos, a percepção da repetição da conduta infracional que atravessa gerações; enfatizando que a atitude de responsabilizar-se pelo ato cometido e refletir sobre ele pode significar o início de uma trajetória de rompimento com o meio infracional, tanto para o jovem quanto para a sua família.

Esse potencial presente nas medidas socioeducativas também pode ser percebido através da fala de Gustavo:

**G: Mês que vem meu filho vai nascer...**

**P: Poxa! E como é que você está?**

**G: Ah, eu tô... Sei lá...**

**P: Como é que você tem pensado ou sentido isso de ser pai?**

**G: Ah, eu só não quero que meu filho fique na vida que eu tô passando hoje...**

**P: E o que você acha que é possível fazer pra ser diferente com o seu filho?**

**G: Ah, mostrar outro caminho...**

**P: Você cresceu nesse meio, né, Gustavo? Como era? O que você pensava, sentia?**

**G: Ah.... Num é que eu nunca tive medo, né? É que eu já vi muita coisa acontecer também...**

**(Gustavo)**

A medida socioeducativa poderia atuar nessa questão: Como o filho de Gustavo não terá a mesma vida, se a vida dele continua nessa mesma perspectiva? Fica evidente, através da entrevista e dos dados obtidos em diário de campo sobre a família, que o jovem cresceu em um ambiente marcado pela pobreza, pela inclusão perversa em instituições e pela violência. O pai de Gustavo já foi preso e outros tios paternos e maternos também, além de primos e muitos colegas, que cometeram infrações e crimes.

A situação de pobreza e inclusão perversa se mantém. O Estado continua negligenciando os direitos mínimos do jovem e de sua família. A mãe de Gustavo relata que sempre teve uma vida difícil, já passou por situações de extrema pobreza e fragilidade social, econômica e emocional. Culpabilizar a família pela situação de desproteção e risco que Gustavo vivencia atualmente significa desconsiderar a responsabilidade do Estado de proteger a família, considerada a base da sociedade, conforme o Artigo 226 da Constituição Federal de 1988.

Assim, através da medida socioeducativa, o Estado tem a oportunidade de intervir na vida do jovem de maneira educativa, mas parece fazê-lo, mais uma vez, de maneira punitiva. A atuação poderia se dar no campo socioeducativo, em uma perspectiva de compreensão da vida, da realidade que é vivenciada por sua família ontem e hoje. A partir daí, seria possível levantar novas possibilidades, apontando as contradições do discurso do jovem para ele mesmo.

#### **Atividades nas medidas socioeducativas: como refletir sem conhecer?**

Esta categoria foi pensada mediante os objetivos específicos. Portanto, discutiremos o que os participantes da pesquisa dizem sobre as atividades desenvolvidas durante o cumprimento de medida socioeducativa, relacionando os dados produzidos à proposta pedagógica presente no SINASE.

Iniciando a discussão sobre os dados, podemos afirmar que há apenas uma atividade oferecida pelo CREAS aos adolescentes em cumprimento de Liberdade Assistida (LA) e/ou Prestação de Serviços à Comunidade (PSC). Trata-se de um grupo quinzenal, proposto pela equipe técnica, com intuito de promover atendimentos priorizando a dimensão coletiva.

Matheus nos diz que terá que comparecer aos atendimentos individuais e em grupo, como condição implícita ao cumprimento da medida socioeducativa:

**P: E que atividades vocês fazem aqui?**

**M: Ah, só conversa com a técnica e vai embora, né?**

**P: Não tem nenhuma atividade? Um grupo?**

**M: Ah, tem o grupo, de quinze em quinze dias...**

**P: Legal! E como funciona o grupo? Pra que serve?**

**M: Ah, elas perguntam o que cada um quer pra sua vida, de trabalho, coisas assim...**

**(Matheus)**

João também menciona o grupo, destacando que a presença não é obrigatória, mas “é certo” comparecer:

**P: Tem que vir nessas reuniões em grupo? É obrigatório?**

**J: Ah, obrigatório não é, né? Mas, o certo é vir, né? Por causa que tem que cumprir o negócio...**

**P: E não tem mais nenhuma atividade?**

**J: Não tem não...**

**(João)**

No eixo denominado “Desenvolvimento pessoal e social do adolescente”, contido no SINASE (BRASIL, 2006), o objetivo central das medidas socioeducativas é favorecer a elaboração de um projeto de vida, possibilitando que os atendidos assumam um papel inclusivo na dinâmica social e comunitária. “Para tanto, é vital a criação de acontecimentos que fomentem o desenvolvimento da autonomia, da solidariedade e de competências pessoais relacionais, cognitivas e produtivas” (p.52).

Para que isso ocorra durante o acompanhamento socioeducativo, a elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA) é a ferramenta mais importante, destinada a acompanhar a evolução pessoal e social dos jovens, bem como a conquista das metas e compromissos pactuados com eles (BRASIL, 2006) já nos primeiros atendimentos no CREAS.

As metas a serem acordadas durante a elaboração do PIA devem contemplar as seguintes áreas: jurídica, saúde, psicológica, social e pedagógica (BRASIL, 2006). Ou seja, deve haver no documento compromissos referentes a todas essas áreas, a serem cumpridos pelo adolescente e, também, por sua família. A construção deste documento norteia todo o acompanhamento socioeducativo e a intenção é contribuir para que o jovem compreenda onde está e aonde quer chegar ao final da medida a ser cumprida.

Nesse sentido, compreendemos que o PIA, quando elaborado em conjunto com o jovem e sua família, pode exercer, desde o início, um papel transformador na vida do adolescente autor de ato infracional. Porque, através da elaboração de metas e compromissos para o atendido, se torna possível refletir sobre a própria trajetória.

Assim, podemos dizer que a elaboração conjunta do PIA é a atividade principal da medida socioeducativa, pois garante a participação dos adolescentes na

construção, no monitoramento e na avaliação das ações socioeducativas. E, sob o olhar do materialismo histórico e dialético, ao mesmo tempo em que o adolescente reflete sobre a sua participação no decorrer da medida, é capaz de refletir sobre si mesmo.

Todavia, o que observamos nas entrevistas é que não há qualquer participação dos adolescentes na construção do PIA. A começar, apenas dois dos entrevistados reconhecem a sigla ECA, e nenhum reconhece a sigla SINASE. O mesmo acontece quando perguntamos sobre o PIA:

**P: Você participou da elaboração do PIA?**

**L: Como assim?**

**P: Nos primeiros atendimentos, a técnica construiu um plano de atendimento com você, junto com a sua mãe?**

**L: Hum... Não lembro disso...**

**P: Esse plano, ele diz das coisas que você precisa cumprir aqui, as metas, sabe? Você e a técnica pensam no que é importante pra sua vida, algo assim? É um momento que vocês combinam os compromissos que você vai ter aqui, como vai ser o tempo de cumprimento da medida, o que você vai fazer...**

**L: E agora? Não lembro se eu participei...**

**(Leandro)**

Se não há conhecimento e participação ativa do jovem na elaboração das metas e compromissos que fariam referência ao seu novo projeto de vida, quais as possibilidades que os jovens têm de ressignificar e transformar suas trajetórias? Sobre a fala de Leandro, salientamos que ele cumpre medida socioeducativa pela terceira vez e, de acordo com o trecho da entrevista, o jovem nunca participou da elaboração de um PIA.

Gustavo também menciona desconhecer o PIA e afirma que os seus combinados com a técnica de referência se resumem a meras obrigatoriedades.

**P: Você tem um Plano Individual de Atendimento, que chama de PIA?**

**G: Não...**

**P: Você tem que cumprir alguma meta, algo assim, aqui?**

**G: Não. Só tenho que vim, assinar minha presença e ir embora...**

**P: Você não combinou nada com a técnica, do tipo, voltar para a escola, se inscrever em algum curso ou projeto que seja do seu interesse, algum grupo, atividade?**

**G: Eu combinei só que eu ia ter que voltar pra escola em cima dos B.O que eu fui preso...**

**P: Como assim, Gustavo?**

**G: Porque eu tenho que voltar pra escola, vim aqui e no CAPSij...**

**(Gustavo)**

Ir ao CREAS, à escola e ao Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil (CAPSij), para o jovem, não passa de um dever, imposto pelo Sistema de Justiça. Essa compreensão torna totalmente esvaziada de qualquer sentido emancipador a medida socioeducativa. Ir à escola e ao CAPSij deveria ter, para o jovem, um sentido relacionado à possibilidade de construir uma nova trajetória de vida. Ao invés de serem reconhecidos como direitos à educação e à saúde, a dimensão obrigatória e punitiva da medida socioeducativa sobressai à dimensão dos direitos humanos.

Lorena também menciona que não participou da elaboração das metas do PIA, e nos chama a atenção a fala da jovem sobre desconhecer totalmente as possibilidades de compreender o espaço das medidas socioeducativas enquanto um espaço que deve ser construído para os atendidos e por eles.

**P: Lorena, nesses seis meses de medida, você tinha um Plano Individual de Atendimento, que a técnica escreveu junto com você?**

**L: Não. Nunca me perguntaram...**

**P: Nunca te perguntaram algo do tipo: “Lorena, o que você acha de a gente colocar aqui que você precisa voltar a frequentar a escola, participar de algum projeto, cuidar da sua saúde... Coisas assim?”**

**L: Não... Nada disso.**

**P: Você sabia que esse é um espaço serve pra isso? Pra ouvir o que os adolescentes pensam, precisam, sonham... Pra tentar encontrar maneiras de possibilitar que vocês tenham acesso a esporte, educação, cultura, lazer, trabalho, saúde...?**

**L: Nossa... Não. Nunca me falaram isso aqui... Eu não sabia...**

**(Lorena)**

Notamos que há, por parte dos adolescentes, um total desconhecimento acerca das medidas socioeducativas enquanto um espaço que deve lhes garantir direitos. Não há compreensão de que este deve pertencer-lhes, pois é para atendê-los que foi implementado o Sistema Socioeducativo. Pelo menos, isso é o que preconizam as legislações.

O desconhecimento dos jovens em relação às medidas socioeducativas enquanto um espaço social e educativo nos leva a questionar se a socioeducação não seria um engodo, e até um eufemismo utilizado para mascarar as propostas de dominação e encarceramento sustentadas e incentivadas pela ideologia neoliberal. Para Teixeira (2017), o sistema socioeducativo está sendo reconfigurado há

aproximadamente vinte anos. Entre medidas restritivas e não restritivas de liberdade, os jovens são transformados de sujeitos de direitos “em uma massa de sujeitos em risco” (p.232), sob os quais incidem diferentes estratégias de controle e de punição, que coincidem em formas de governá-los (TEIXEIRA, 2017).

Este desconhecimento por parte dos adolescentes acerca da importância de sua participação no âmbito da medida revela o não reconhecimento de seus próprios direitos, da sua humanidade enquanto sujeitos e, sobretudo, da sua cidadania; o que remete a práticas institucionais cristalizadas na violação de direitos humanos (MOREIRA, 2013).

Com base nessas duas categorias, retomamos a discussão sobre o conceito de socioeducação, com vistas a apontar caminhos para contribuir com a minimização da lacuna teórico-conceitual presente neste conceito. Faremos isso com base na perspectiva do materialismo histórico e dialético.

### **Socioeducação: uma contribuição teórico-conceitual sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético**

É notável que a maior parte dos autores até aqui citados tem discutido a socioeducação e as medidas socioeducativas com base no enfoque foucaultiano. Consideramos a importância e as inúmeras contribuições advindas de tal perspectiva e esclarecemos que este trabalho pretende contribuir para a construção de um conceito de socioeducação que esteja fundamentado na perspectiva materialista histórico e dialética, a qual compreende a construção dialética do sujeito como ser social e histórico a partir de Marx.

É sob esta ótica que pretendemos contribuir para a construção de uma definição mais clara e consistente de socioeducação. Para Marx, a produção da vida se dá pela procriação e pelo trabalho, sendo que, em qualquer uma das circunstâncias, há relação direta com a esfera econômica (MACHADO, 2010). Em outras palavras, Marx revela que a produção da vida se relaciona aos modos de produção determinados pela indústria, isto é, pelo capitalismo, através do trabalho. É a esfera econômica que permite a conexão de todas as dimensões da vida social (MACHADO, 2010).

Segundo Machado (2010), por meio da dialética, Marx toma o homem como sujeito objetivo que, ao transformar a natureza através do trabalho, cria a realidade social. A economia é, então, a estrutura primordial de objetivação dos homens



(MACHADO, 2010). Ou seja, a economia (o modo de produção capitalista) constitui as relações e os sujeitos.

É nesse sentido que pensamos as possibilidades para definir a socioeducação. De modo dialético, a socioeducação e as medidas socioeducativas também são produtos das relações entre os sujeitos e mundo, ao passo que produzem os sujeitos e, conseqüentemente, o mundo. Se estas relações estão engendradas pelo modo de produção capitalista, seria possível que a socioeducação, enquanto conceito e prática, viesse a oferecer condições de humanização dos indivíduos ao mesmo tempo em que faz parte de um sistema que os desumaniza?

Considerando que os homens não nascem humanos, sendo a humanização um processo histórico-social, a socioeducação, a partir do seu caráter educativo-pedagógico, deveria proporcionar ao homem hominizado condições de se tornar humanizado (MARTINS, 2013) através da atividade vital humana do trabalho, bem como da apropriação da cultura.

Esse processo de humanização do homem também se conecta à relação entre atividade, consciência e personalidade, sobre a qual discorre Leontiev (1978), e só é possível no decorrer do processo de desenvolvimento do psiquismo. Lembrando que, para o autor, o desenvolvimento do psiquismo está atrelado às condições concretas e reais da vida do adolescente, bem como ao desenvolvimento da atividade. E que do desenvolvimento da atividade dependem as mudanças psicológicas fundamentais da personalidade (LEONTIEV, 1978).

Nesse sentido, cada nova geração encontra, já prontas, certas condições de vida, e são elas que tornam possível uma ou outra atividade. Isto é determinante no desenvolvimento da consciência, uma vez que este acontece mediante a mudança de motivação de sua atividade. Isto é, os antigos motivos perdem a sua força motora e dão lugar a novos motivos que conduzem a uma reinterpretação das suas antigas ações. Assim, cada indivíduo constrói, na sua relação com a sua realidade concreta, os sentidos dos objetos e dos fenômenos presentes no mundo que o rodeia (LEONTIEV, 1978).

Com base nesta perspectiva, a personalidade também é construída social e historicamente: não está dada à priori, pois todas as aptidões e habilidades humanas foram adquiridas por esta espécie (BOCK, 2004). Para a autora, tanto o trabalho enquanto atividade humana, bem como a educação, são fundamentais, pois

possibilitam que as aquisições da humanidade sejam resgatadas do mundo material para que o mundo psicológico se desenvolva e se humanize (BOCK, 2004). Também, segundo Leontiev (1978),

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como nos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente (LEONTIEV, 1978, p.273).

No que se refere às medidas socioeducativas, sabemos que o caráter social e educativo deve nelas prevalecer, sobrepondo, inclusive, o caráter sancionatório e coercitivo. Deste modo, a construção do conceito de socioeducação precisa estar amparada na premissa de que é o ensino-aprendizado que promove o desenvolvimento (VYGOTSKY, 2006; 2007). O autor defendia que o que move o desenvolvimento humano “é o movimento contraditório que entrelaça os processos biológicos e culturais. Esse movimento, por sua vez, resulta produzido, provocado pela vida social à medida da apropriação dos signos da cultura” (MARTINS, 2013, p.136).

Considerando as inúmeras diferenças entre a educação escolar e a educação no contexto das medidas socioeducativas, Silva (2012) defende que a socioeducação pode se consolidar como alternativa de educação para a vida em liberdade. A autora compreende que, quando se trata da adolescência em conflito com a lei, é importante que tenhamos clareza de que o cometimento do ato infracional se torna parte de uma “maneira de viver atrelada a uma vida plenamente insegura, sem projetos e sem perspectiva, e sem proteção” (SILVA, 2012, p.100).

É neste contexto de insegurança, fragilidade, exposição à violência e desproteção que a socioeducação deve intervir. Ainda para Silva (2012),

Nesse processo de precarização humana e social, a incorporação das convenções sociais e dos parâmetros legais de sociabilidade resta-se muito prejudicada durante o processo de desenvolvimento pessoal e social dos adolescentes e jovens (p.102).

De igual maneira, Nicodemos (2006) afirma que o grande desafio do atendimento socioeducativo se refere à elaboração e consolidação de um projeto político e pedagógico, inclusive, mencionado no SINASE (BRASIL, 2006). Para o autor, a maioria das ações desenvolvidas pelo sistema socioeducativo é marcada pelo confinamento, que conta com a ausência de projetos políticos e pedagógicos, e isso ocorre “muito em razão do entendimento da sociedade” já que esta, “antes de qualquer proposta de reeducação”, entende que “é preciso expiar a culpa dos adolescentes autores de ato infracional” (NICODEMOS, 2006, p.67).

Complementando este autor, Da Costa (2015) menciona que a dificuldade está no entendimento dos programas socioeducativos que propõem tratar e transformar o adolescente. Tais iniciativas “tendem a despersonalizar o adolescente, a desconhecê-lo em sua singularidade” (p.66). Compreender o adolescente em sua singularidade significa recusar denominações e características atribuídas à priori. Se a adolescência é construída social e historicamente,

As filiações de classe, etnia, gênero, as vivências familiares, os momentos históricos e o contexto histórico em que se inserem são elementos significativos nas vivências de cada adolescente. Daí, porque não se pode eleger técnicas seriadas para tratar com os adolescentes, sendo necessário compreender suas experiências de vida (Da COSTA, 2015, p.66).

Se partimos deste princípio, que propõe tratar e transformar o indivíduo, adotaremos uma lógica que concebe o humano enquanto ser predeterminado. Seria o mesmo que considerar que cada adolescente/jovem autor de ato infracional traz consigo características que o fazem agir de modo a transgredir a lei. Entendemos que a socioeducação enquanto conceito, política e sistema de atendimento precisa superar esta visão naturalizante, que provoca uma cisão entre o indivíduo e a sociedade. Compreendemos que, para cumprir as determinações da lei SINASE (BRASIL, 2006), a qual preconiza a formação para o desenvolvimento e autonomia do adolescente/jovem atendido, a socioeducação deve estar fundamentada no materialismo histórico e dialético, que considera, conforme Marx (2004), Vygotsky (2006; 2007) e Oliveira (2005), a constituição do indivíduo (singular) a partir do universal (sociedade), mediada pelo contexto (particular).

Isto porque, segundo Oliveira (2005), a singularidade se constrói na universalidade, enquanto, simultaneamente, a universalidade se concretiza na singularidade. Não há, como muitas teorias preconizam, desde o nascimento, uma

essência dada e delimitada pela natureza humana. A natureza humana existe a partir de um processo de construção histórica e social do humano. “É, portanto, nesse vir-a-ser social e histórico que é criado o humano no homem singular” (OLIVEIRA, 2005, p.26).

Em outras palavras, o universal nasce de um processo vivenciado pelo próprio homem, o qual, por meio de experiências singulares vividas em determinadas circunstâncias, foi capaz generalizar para toda a sua espécie. Este processo ultrapassa e atravessa gerações. Essa relação do homem com o gênero humano

[...] inclui, necessariamente, a relação de cada indivíduo singular com as objetivações humanas, quais sejam as objetivações concretizadas historicamente pelos homens através das gerações, ao longo de toda a história da humanidade (OLIVEIRA, 2005, p.28).

São essas objetivações que precisam ser apropriadas pelo indivíduo, para que ele possa compreender o contexto em que vive. Só assim será possível para este indivíduo “objetivar-se como sujeito ativo e participante das transformações deste contexto” (OLIVEIRA, 2005, p.29). Portanto, o impedimento da apropriação da sociedade enquanto conjunto de produção humana existente, ou seja, como patrimônio da humanidade, torna o indivíduo marginalizado (OLIVEIRA, 2005).

Desta forma, segundo a autora, essa objetivação plena acontece somente para os indivíduos que, devido a motivos e circunstâncias específicas, conseguem superar os limites determinados pela estrutura social em que vivem. Isto é,

[...] quando esse indivíduo consegue concretizar em sua vida as possibilidades já existentes apresentadas pelo desenvolvimento do gênero humano, as quais estão sendo cerceadas ou mesmo negadas pela estrutura social na qual está inserido (OLIVEIRA, 2005, p.30).

Desta maneira, no mundo atual, já existem objetivações do gênero humano que resolveriam grande parte dos problemas da humanidade, porém, na sociedade capitalista, a grande maioria dos indivíduos permanece sem acesso à possibilidade de apropriação destas objetivações (OLIVEIRA, 2005). A socioeducação poderia se dar nesse sentido, com vistas a possibilitar que estes sujeitos se percebam enquanto indivíduos singulares que, mediados pelo contexto (particular) em que se estão inseridos, pertencem ao universal. Isto contribuiria para iniciar um processo de reflexão crítica constante sobre o lugar que cada um ocupa na sociedade, especialmente no que se refere ao acesso ao patrimônio da humanidade. Inclusive,

a discussão sobre os direitos humanos dos sujeitos da socioeducação poderia se dar nesta perspectiva, do universal-singular-particular.

Todavia, segundo Frassetto (2006), a concepção socioeducativa que fundamenta a execução e aplicação das medidas socioeducativas continua sendo sedimentada pela lógica da patologia, do desajuste, do individual. E, concebida como oportunidade de reelaboração do passado, vai se revelando enquanto doutrinação, camuflada sob o rótulo de educação, “uma vez que a função precípua para libertação é a efetiva incorporação (introjeção) de valores morais condizentes com a vida aceitável em sociedade” (FRASSETTO, 2006, p.320). Portanto, ela tem se constituído em uma lógica individual que não abarca um sujeito social e histórico, multideterminado.

Nesse sentido, é preciso construir um conceito de socioeducação também fundamentado na transformação da realidade concreta vivenciada pelos adolescentes, ao invés de manter e reproduzir a lógica do enquadre e da filosofia moralista que preza pelos “bons costumes”. Esta lógica favorece o entendimento de que o objetivo da socioeducação é promover a não reincidência do adolescente; sendo que o objetivo do sistema deve ser a promoção do sujeito que, munido de seus direitos, tem condições para exercê-los de forma a construir uma vida digna. A partir daí o adolescente em conflito com a lei seria capaz de optar pela não reincidência no meio infracional.

Conforme a perspectiva materialista histórico e dialética, os norteadores da práxis socioeducativa seriam a educação e o trabalho. A educação vista pelo viés apresentado por autores como Vygotsky (2006; 2007), Martins (2013), Silva (2012) e Nicodemos (2006): enquanto ampliação da consciência, formação humana, isto é, enquanto possibilidade de humanização do sujeito desumanizado pelo modo de produção capitalista. Se recorremos a Duarte (2013), podemos utilizar o conceito de “trabalho educativo” para pensar esta proposta de definir conceitualmente a socioeducação. Para o autor, o trabalho educativo é um ato de produção direta e intencional de cada indivíduo da humanidade, que vem sendo produzida historicamente. “O que o trabalho educativo produz, portanto, é a humanização do indivíduo, a transformação do indivíduo em indivíduo humano” (DUARTE, 2013, p.64).

Conforme explica Duarte (2013), nenhum de nós nasce totalmente humano e totalmente indivíduo. Biologicamente, enquanto espécie, temos características que

nos definem como seres pertencentes à espécie humana. Porém, cada um de nós, desde o nascimento, é um ser singular,

[...] no sentido de que se trata de um ser individualizado por características biológicas que herda geneticamente e que a singularizam como organismos. Aquele organismo ao nascer não inteiramente igual a outros organismos humanos. Ele tem suas singularidades (DUARTE, 2013, p.64).

Só nos tornamos totalmente humanos e singulares através de um processo educativo que é “essencialmente social e cultural: a transmissão da riqueza material e espiritual necessária ao desenvolvimento da individualidade” (DUARTE, 2013, p.64). Essa riqueza material e espiritual já existe na sociedade, ou seja, na cultura, e é transmitida, principalmente, pelos adultos.

Considerando, segundo o SINASE (BRASIL, 2006), que a educação e o trabalho – dentre outros - são direitos fundamentais dos jovens, priorizados como norteadores do acompanhamento socioeducativo, compreendemos que a socioeducação deve eleger estes dois princípios, de modo a construir estratégias que se fundamentem no trabalho educativo enquanto caminho para a (trans)formação dos jovens em conflito com a lei. Nesta perspectiva, estas estratégias só fariam sentido se a dimensão educativa estivesse aliada à dimensão social (coletiva) da medida socioeducativa, possibilitando que cada sujeito se compreendesse enquanto pertencente à sociedade. Desta forma, a socioeducação se constituiria enquanto um caminho alternativo para a formação de um sujeito autônomo e livre.

Destacamos que percebemos a autonomia e a liberdade conforme aponta Silva (2012). O autor discorre sobre as relações existentes no campo da socioeducação serem a base para o fazer socioeducativo. Portanto, é preciso que haja melhoria das condições objetivas e materiais da vida dos sujeitos. Esta é uma condição para “o avanço da democracia e para a melhoria do convívio social entre os indivíduos no âmbito do Estado”. Nesse sentido, à socioeducação,

[...] cabe uma fatia de responsabilidade neste complexo conjunto de relações e necessidades: a de educar adolescentes e jovens para a vida em liberdade em uma sociedade na qual a democracia não garante condições iguais a todos os sujeitos e na qual a concepção de liberdade hegemônica ainda é uma concepção centrada na responsabilização do indivíduo em favor da preservação da histórica divisão de classes (SILVA, 2012, p.116).

Ainda sobre o trabalho, e priorizando a dimensão coletiva e educativa, vale citar um exemplo dado por Duarte (2013). Este trata da arte pensada enquanto elemento capaz de trazer consigo as riquezas da experiência humana. Quando em

contato com um indivíduo, possibilita que essa riqueza seja vivenciada como se fosse sua própria vida através das objetivações artísticas. Entretanto, para que isso aconteça, o contato imediato, direto e espontâneo do indivíduo com a arte não é suficiente. É necessário o trabalho educativo com as obras de arte e com as objetivações científicas e filosóficas. “Para isso, é necessário que o sistema educacional defina com clareza o que deve ser transmitido às novas gerações e como ocorrerá essa transmissão” (DUARTE, 2013, p.67).

Ampliando as discussões sobre as dimensões do trabalho, Pistrak (2011) coloca, de maneira relevante, a construção de uma pedagogia social. Este autor, como dito anteriormente, desenvolveu um trabalho teórico vivencial, que teve como princípio fundamental refletir sobre a relação entre a escola e o trabalho. Para ele, a educação escolar não está associada estritamente a aprender e a sistematizar conteúdos, mas, sobretudo, é a base para a transformação cultural necessária ao processo de construção coletiva da sociedade (PISTRAK, 2011).

Compreendemos que a obra de Pistrak (2011) pode contribuir para definirmos a socioeducação conforme a natureza do termo; priorizando nas medidas socioeducativas o seu caráter social e educativo. Faremos isto, de forma a (re)pensar a socioeducação a partir contexto socioeconômico brasileiro atual, que é determinante na construção da realidade concreta e objetiva e, conseqüentemente, da identidade de cada jovem atendido pelo sistema socioeducativo.

O autor versa sobre a escola enquanto um espaço que não pertence à elite, mas sim à classe trabalhadora – o que também nos incentivou a trazer suas reflexões para esta dissertação de mestrado. Mas, se Pistrak (2011) fala da educação escolar e, aqui, falamos de um espaço de educação não escolar, ou melhor, da socioeducação, por que usá-lo como referência?

Se a escola sempre refletiu o seu tempo e sempre esteve à serviço das necessidades de um regime social determinado, a socioeducação também o faz. Para Pistrak (2011), a escola deve ter como objetivo

[...] a formação de um homem que se considere como membro da coletividade internacional constituída pela classe operária em luta contra o regime agonizante e por uma vida nova, por um novo regime social em que as classes sociais não existam mais (PISTRAK, 2011, p.24).

Talvez, este devesse ser o objetivo de todos os espaços que pretendem desenvolver trabalhos educativos, como é o caso da medida socioeducativa. Pistrak (2011) se fundamenta em Marx, e nos diz da importância de que a educação esteja

voltada para a realidade concreta e objetiva. Nesse sentido, defende o trabalho na escola enquanto possibilidade de produção da realidade. A experiência do autor mostra que o trabalho na escola precisa ter fundamentação, continuidade, e não pode estar subordinado à ciência; ambos precisam estar alinhados numa mesma proposta de formação dos sujeitos. É preciso, essencialmente, que o trabalho na escola tenha caráter social, refletindo diretamente a dinâmica do sistema econômico (PISTRAK, 2011). Tem que fazer sentido para os sujeitos.

Para o autor, tanto a escola quanto o trabalho não podem ser considerados de forma abstrata, como uma disciplina isolada e separada da preocupação com a realidade do momento presente. E não se trata de uma relação mecânica entre trabalho e ciência, “mas, sim, de torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças” (PISTRAK, 2011, p.41).

Fica evidente, com o autor, que o foco da relação escola-trabalho é estudar o trabalho útil<sup>20</sup>, e não qualquer tipo de trabalho; o que importa é o valor social do trabalho (PISTRAK, 2011). De acordo com Pistrak (2011), o valor social do trabalho é a base sobre a qual se edificam a vida e o desenvolvimento da sociedade. Isso remonta à Marx, que afirma que, em qualquer sociedade, o trabalho útil é indispensável à existência do homem, pois é uma necessidade natural e eterna, o intercâmbio material entre o homem e a natureza. Portanto, o trabalho é fundamental para a manutenção da vida humana (MARX, 2004).

Com relação a isso, o ECA (BRASIL, 1990a) e o SINASE (2006) estabelecem diretrizes que destacam que tanto a educação quanto o trabalho são eixos norteadores do acompanhamento socioeducativo, pois, através deles, há possibilidades de transformação da realidade objetiva e subjetiva do jovem em conflito com a lei. O problema, talvez, esteja centrado na maneira como o ECA e o SINASE concebem a educação e o trabalho.

Com base no que já discutimos, chegamos à ideia de que, na lógica capitalista, a educação e o trabalho não estão colocados como algo que faça sentido na vida do sujeito. Em relação ao trabalho, em particular, parece haver apenas a dimensão do sustento financeiro, e não do reconhecimento de si por meio deste. Portanto, é preciso avançar nesse sentido, possibilitando que a concepção de

---

<sup>20</sup> Ao que tudo indica, a expressão *trabalho útil* é utilizada pelo autor em sua obra “Fundamentos da escola do trabalho”, como sinônimo de trabalho com sentido e/ou com valor social. É importante destacar que o livro foi escrito por Pistrak em (colocar ano) e a primeira edição traduzida no Brasil é de 1981. A edição utilizada neste trabalho é a terceira, e foi traduzida por Daniel Aarão Reis Filho.



trabalho esteja fundamentada em uma perspectiva que permita compreendê-lo enquanto constitutivo da natureza humana, já que, no modelo capitalista, o sujeito acaba vivenciando um certo estranhamento de si em relação ao trabalho, em vez de se reconhecer por meio dele.

Ao que tudo indica, este pode ser um caminho possível para compreendermos os motivos pelos quais os direitos da juventude em conflito com a lei ainda não tenham sido efetivados durante o acompanhamento socioeducativo. Muito embora os direitos destes jovens estejam garantidos pela legislação e ainda que as diretrizes do ECA (BRASIL, 1990a) e do SINASE (BRASIL, 2006) descrevam a importância de que os eixos norteadores da medida socioeducativa se materializem durante o percurso da medida, estes estão submetidos à lógica capitalista.

No que se refere às medidas socioeducativas, na medida socioeducativa de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), a necessidade de estabelecer uma relação que possibilite a construção de sentido para o trabalho é prioritária. Para alguns autores que estudam as medidas socioeducativas (COSTA, 2007; PEDRON, 2012), o que define o alcance dos seus objetivos são as formas de operacionalização do trabalho socioeducativo.

Se retornarmos à Pistrak (2011), seria possível dizer que a prática da socioeducação tem sido construída sob o distanciamento entre a educação e o trabalho útil, com sentido e valor social. Isto porque, quando o sistema socioeducativo constrói e executa a Liberdade Assistida como uma atividade meramente burocrática, ao passo que, a Prestação de Serviços à Comunidade se faz por meio da imposição de tarefas aleatórias e esvaziadas de sentido para o adolescente, a possibilidade de transformar a vida deste sujeito, e também a sociedade, lhe é negada.

Segundo Oliveira (2016), em seu estudo sobre o eixo “Profissionalização” na medida socioeducativa, para os atores do sistema educativo (profissionais do programa, adolescentes e familiares), a realização de curso profissionalizante no decorrer da medida está associada a algumas expressões como: “*homem direito*”, possibilidade de “*se reconstruir como cidadão*” (grifos da autora).

A autora esclarece que a construção de um sentido e significado para o trabalho não é função de um único eixo do SINASE, mas

[...] um esforço conjunto que deve ser realizado por diversas áreas de conhecimento, em prol de um objetivo único – o intuito de quebrar (ou evitar) um ciclo de infração/reincidência – e que tem como base as perspectivas e oportunidades que a atividade profissional pode oferecer ao adolescente (OLIVEIRA, 2016, p.61).

Esta mesma autora ainda cita uma crítica de Paiva (2007), importante à atuação deste eixo, ressaltando que, nos dias atuais, a formação profissional não garante a inserção no mercado de trabalho. Ela não nega a importância da política, e de todos os seus eixos (Diversidade étnico racial, gênero e orientação sexual; Educação; Esporte, Cultura e lazer; Saúde, Abordagem familiar e comunitária; Profissionalização/trabalho/previdência; Segurança), porém, destaca que a política de socioeducação, exclusivamente, não é capaz de resolver problemas que se colocam em outros âmbitos (PAIVA, 2007 apud OLIVEIRA, 2016).

Neste mesmo sentido, ainda observamos que, embora a legislação preconize o desenvolvimento integral do adolescente, o eixo “Profissionalização” é agregado ao princípio do trabalho, prioritariamente enquanto geração de renda e inserção no mercado de trabalho. Se consideramos Marx (2004), Duarte (2013), Martins (2013) e, agora, Pistrak (2011), para garantir a formação do jovem em conflito com a lei enquanto humano, seria fundamental que o eixo “Profissionalização/Trabalho” estivesse associado ao eixo “Educação”. Talvez, nesse sentido, fosse possível construir uma metodologia de trabalho socioeducativo com base no que Pistrak (2011) afirma ser essencial para o desenvolvimento do homem e da sociedade: é preciso que saibamos que tipo de sociedade queremos construir e como fazê-lo.

Deste modo, no contexto brasileiro atual, a socioeducação precisa ser (re)pensada. Embora seja parte da superestrutura ideológica (capitalista), a qual serve aos interesses da classe dominante, deve se colocar enquanto movimento de luta e resistência, na contramão desta ideologia, em busca da superação da desigualdade social, de forma que a juventude em conflito com a lei tenha, de fato, acesso aos seus direitos. A socioeducação, sob esta perspectiva, se faria enquanto conceito, política e sistema fundamentado na construção de uma proposta que oportunize ao jovem autor de infracional a experiência da educação social e do trabalho enquanto caminho para a construção da vida singular e, especialmente, coletiva.

A educação social estaria ancorada na resolução da antítese “eu e o outro”/“indivíduo e sociedade”, e o trabalho, imaginado de um ponto de vista social,

seria a realização de tarefas práticas carregadas de sentido na qual o adolescente fosse capaz de sentir a necessidade de se instruir para cumprir um objetivo social determinado, de contribuir com a construção coletiva de uma sociedade mais justa e igualitária (PISTRAK, 2011, p.87, grifos do autor). Para o materialismo histórico e dialético, “eu-outro”/“indivíduo-sociedade” não são dicotomias, mas sim unidades construídas por meio da relação histórica e dialética entre o homem e a natureza. A contradição é constitutiva desta relação da mesma forma que “sanção-educação” constitui a socioeducação. Para isso, a socioeducação seguiria o caminho ditado por Pistrak (2011) sobre o objetivo da escola, a qual deve agir de forma a oferecer às crianças e adolescentes princípios que os possibilitem uma avaliação moral de si mesmos enquanto membros da sociedade, capazes de resolverem a questão “eu e o outro” da única forma justa.

Consideramos, portanto, que a socioeducação, fundamentada na perspectiva do materialismo histórico e dialético, traria como fundamento a garantia de possibilidades de superação da identidade pressuposta de “menor infrator” conferida ao jovem em conflito com a lei, ao mesmo tempo em que proporcionaria, em conjunto com outras políticas públicas pertencentes ao Sistema de Garantia de Direitos (SGD), a transformação da realidade concreta e o objetivo de seus atendidos.

Nesse mesmo sentido, o conceito de socioeducação, nesta concepção, se configura como o espaço/lugar que possibilitaria ao adolescente/jovem autor de ato infracional se constituir, dialeticamente, como sujeito. Na contradição com o assujeitamento da medida socioeducativa, se daria a construção de si e, conseqüentemente, do outro (e do mundo), no caminho da autonomia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os objetivos desta pesquisa, é possível afirmar que as análises e discussões realizadas a partir dos dados obtidos responderam a todos eles. Porém, destacamos que não temos a intenção de esgotar as discussões sobre a temática e, inclusive, sabemos que seria possível trabalhar com os dados construindo outras categorias de análise que acrescentariam novas reflexões relacionadas ao objeto da pesquisa. Por conta dos limites próprios de um trabalho de mestrado, nos limitamos aos objetivos pretendidos inicialmente.

Também consideramos importante esclarecer que não temos a pretensão de generalizar os resultados obtidos, pois sabemos da complexidade do tema da pesquisa e consideramos que cada adolescente/jovem autor de ato infracional tem a sua trajetória individual e singular, embora construída a partir da dimensão coletiva (da sociedade). Tal afirmação remonta ao método materialista histórico e dialético, que tanto contribuiu para apontarmos caminhos para a construção de um conceito de socioeducação que corresponda de forma mais contundente aos princípios do ECA e do SINASE em relação à garantia dos direitos da juventude em conflito com a lei.

Em direção à finalização deste trabalho, retomaremos brevemente alguns pontos relevantes, apresentando uma breve conclusão da pesquisa, tendo em vista os limites desta.

Sobre o espaço e lugar de atendimento dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa, é válido lembrar que o CREAS, no município onde realizamos a pesquisa, está configurado e organizado de uma forma que não dialoga com a população atendida. Trata-se de um ambiente impessoal, que não reflete a cultura da juventude que circula por ali e que faz referência ao modelo de atendimento individualista, médico centrado. O espaço não é priorizado em sua dimensão coletiva, sendo possível perceber isso pelo fato de que o ambiente físico destinado ao grupo conta com muitos improvisos (ausência de porta, pouca ventilação etc.). Ou seja, os grupos não são priorizados, desde o espaço físico até a agenda de atendimentos, que são majoritariamente individuais.

Quantos aos tipos de medida socioeducativa em meio aberto, constatamos a sobreposição da aplicação da medida de Liberdade Assistida (LA) à de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) (BRASIL, 2018b). Provavelmente, este fato esteja associado ao aumento do Estado Penal e à diminuição do Estado Social

(WACQUANT, 2009; 2011). Apesar de não termos um levantamento exato sobre os números de pesquisas acerca da adolescência/juventude em conflito com a lei, notamos que parece haver mais dados produzidos sobre as medidas socioeducativas privativas de liberdade do que às relacionadas às medidas em meio aberto. Constatamos também que a maioria da população que cumpre medida socioeducativa, no Brasil, é do sexo masculino e, majoritariamente, negra. Não encontramos dados atuais sobre a distribuição da faixa etária dos adolescentes que cumprem medidas em meio aberto. Com base nisso, levantamos questionamentos sobre a maioria dos dados encontrados serem referentes às unidades de internação. E, também, a respeito das pesquisas que envolvem o sistema socioeducativo estarem sendo realizadas, em cada período, por um órgão diferente.

Ressaltamos que não temos nenhuma pretensão de elaborar conclusões a respeito da feitura destes relatórios, porém, nos questionamos sobre os motivos da não publicação do Levantamento Anual 2018. Perguntamo-nos, também, se há, no Brasil, alguma diretriz que discorra sobre o órgão responsável pelas pesquisas referentes ao campo da socioeducação. Observamos que os dados têm sido produzidos de maneira não padronizada, o que pode contribuir com o entendimento de que, talvez, não haja clareza sobre o campo da socioeducação enquanto problema de pesquisa. Notamos, também, falhas na definição da amostragem, que deveria ser melhor detalhada, com informações qualitativas e quantitativas sobre perfil socioeconômico e condições de moradia, por exemplo. Isto tornaria possível compreender e ter maior clareza de que a população atendida pelo sistema socioeducativo tem cor/raça, endereço e não faz parte da elite brasileira.

Desde o início do processo de coleta de dados, fomos percebendo que as histórias dos entrevistados - contadas através dos poemas elaborados pela pesquisadora, e dos dados produzidos pelas entrevistas - são marcadas pela violação de direitos e pela violência; o que reitera dados de outras pesquisas e relatórios oficiais (CARDOSO, 2017; SALIBA, 2006; TEIXEIRA, 2017 dentre outros). A escolha de contar as histórias dos jovens a partir de sua trajetória (individual e social), e não a partir do ato infracional, corresponde à metodologia utilizada nesta pesquisa, que preza pela compreensão do indivíduo enquanto sujeito social e histórico.

Quanto aos participantes da pesquisa, pudemos notar que a maior parte reside em regiões periféricas do município. O desemprego é comum na vida de suas

famílias e a maioria também já vivenciou situações de violência e teve familiares e outras pessoas próximas envolvidas com o meio infracional e/ou com o mundo do crime. Para grande parte dos entrevistados e seus familiares, a escola se configura enquanto um lugar de preparação para o mercado de trabalho.

Alguns familiares dos entrevistados atribuem às medidas socioeducativas a possibilidade de que, inseridos nesse sistema, os jovens tenham alternativas concretas de ascensão social por meio da educação e do trabalho. É interessante notar que as famílias parecem compreender com maior clareza o papel que as medidas socioeducativas devem desempenhar na vida dos atendidos. Porém, através dos dados das entrevistas, observamos que as condições concretas dos jovens atendidos pelo sistema socioeducativo se mantém, isto é, não é possível afirmar que há transformações significativas das condições concretas dos jovens autores de ato infracional.

As falas dos jovens nesta pesquisa são tidas como narrativas capazes de revelar e desvelar muitos aspectos sobre o campo das medidas socioeducativas, especialmente as suas contradições. Desde o início da análise dos dados, pudemos observar que falta clareza, por parte dos entrevistados, sobre o conceito de socioeducação. E, por conta desta ausência, eles demonstram confusão em relação ao entendimento das medidas socioeducativas e seus objetivos. Isso reflete a lacuna teórico-conceitual que perpassa a noção de socioeducação (BISINOTO et al., 2015) enquanto conceito, política e sistema.

Verificamos, também, que a maioria não reconhece a sigla ECA e nenhum deles reconhece a sigla SINASE, o que revela uma enorme contradição presente nas medidas socioeducativas. O ECA (BRASIL, 1990a) e o SINASE (BRASIL, 2006) são as legislações vigentes responsáveis por nortear o funcionamento do sistema socioeducativo, de forma a garantir a efetivação da Doutrina da Proteção Integral a todos os adolescentes/jovens que infracionam. Ou seja, se há desconhecimento destas leis, tampouco pode haver (re)conhecimento dos atendidos acerca de seus direitos.

Há, além disso, maneiras de compreender as medidas socioeducativas, as quais perpassam as falas da maioria dos participantes da pesquisa. A função meramente burocrática é significada a partir do entendimento de que estar no sistema se refere a comparecer ao CREAS para “assinar carteirinha”/declarar frequência. Tal função, por sua vez, faz referência à dimensão controladora e

punitiva das medidas, pois, aqueles que não comparecem aos atendimentos e “não assinam a sua frequência”, estariam descumprindo a ordem judicial. Conseqüentemente, seriam punidos novamente pelo Sistema de Justiça, seja com a progressão da medida (aumento no tempo de cumprimento e/ou aplicação de uma medida mais gravosa) ou com uma nova sanção judicial (internação provisória, por exemplo).

Em geral, para todos os entrevistados, as medidas socioeducativas significam punição pelo ato infracional cometido. A maioria dos jovens se considera culpada pela infração e afirma que está cumprindo medida socioeducativa por conta de algo “errado” que fez. Alguns, inclusive, mencionam que depende somente deles romper com a conduta infracional, isto é, não há a compreensão da infração enquanto produto de uma sociedade desigual. Submetidos à lógica neoliberal, sem que o espaço das medidas funcione com base em sua dimensão social e educativa, os adolescentes/jovens tendem a compreender que todo o sucesso e fracasso dependem única e exclusivamente das escolhas feitas por cada indivíduo. O que alimenta esta lógica de compreender que eles devem ser penalizados, punidos e julgados por suas transgressões, com base em argumentos que os colocam como irresponsáveis, delinquentes e perigosos em potencial.

Para alguns dos entrevistados, parece haver uma intenção educativa nas medidas socioeducativas, compreendidas como um lugar onde é possível aprender a se comunicar, dialogar e aprender sobre o respeito às regras e normas sociais. Porém, analisando esta compreensão dos jovens para além do que ela aparenta, concluímos que o aspecto educativo que predomina no contexto das medidas se relaciona à educação na perspectiva de treinar para o mercado de trabalho.

Nesta perspectiva, existe uma incoerência na proposta do SINASE, que prescreve que as medidas socioeducativas deveriam funcionar como estratégia educativa capaz de proporcionar a construção de um sentido para o trabalho. Porém, ao que tudo indica, a educação nesse contexto está voltada para o desenvolvimento de mão de obra barata, passível de ser enquadrada nos padrões estabelecidos pelo mercado de trabalho. Nesta lógica, são oferecidas alternativas paliativas, que estão em desacordo com os interesses dos atendidos. O curso de cabelereiro, mencionado como sendo uma formação que corresponde à preferência e aos anseios profissionais dos participantes, parece ser desconsiderado. Em lugar disso, há o oferecimento de apenas um curso técnico (Mecânica de Automóveis),

que parece não levar em conta as habilidades e aspirações dos atendidos pelo CREAS. Além disso, é comum que, quando os adolescentes não demonstram interesse por este único curso oferecido, sejam questionados por isso e até rotulados de “desinteressados”. Em outras palavras, o Estado (e também a sociedade e, muitas vezes, as famílias) tem desconsiderado totalmente a individualidade e singularidade dos sujeitos da socioeducação.

Como parte dessa engrenagem que visa fiscalizar, vigiar e treinar os jovens com vistas a favorecer uma (suposta) inserção no mercado de trabalho (precarizado), os profissionais/técnicos do sistema socioeducativo estão incumbidos de reeducar os adolescentes autores de ato infracional. Ou seja, devem controlar, gerenciar e avaliar a aplicação das medidas informando o juiz a respeito dos progressos denominados “educacionais”, por meio de relatórios judiciais (SALIBA, 2006). Ao que tudo indica, a dimensão educacional da socioeducação é substituída, na prática, por uma dimensão que controla, vigia e pune os jovens com a intenção de atestar se eles têm obedecido ou não aos padrões vigentes, determinados pelo Sistema de Justiça e em comum acordo com os interesses da classe dominante.

Os jovens da pesquisa também compreendem as medidas socioeducativas, relacionando-as à realização de atividades de trabalho voluntário e/ou gratuito. Independentemente de estarem cumprindo LA ou PSC, a maioria dos entrevistados tinha como expectativa, ao chegarem no CREAS, que deveriam cumprir algum tipo de atividade de trabalho. A palavra trabalho, para os entrevistados, se relaciona à garantia da sobrevivência e à conquista da independência e autonomia. E, segundo eles, o espaço da medida socioeducativa poderia possibilitar o ingresso no mercado de trabalho formal. Esta seria uma contribuição para que eles pudessem romper com o meio infracional. Em nenhum momento há, nas falas dos jovens, componentes que nos indiquem que o espaço das medidas socioeducativas tem promovido esse tipo de mediação. Também não há mediação, por parte das profissionais orientadoras de medida, que promova reflexões sobre a função do trabalho como atividade essencial na construção do processo de humanização.

Cabe destacar que esta análise não pretende culpabilizar os profissionais do sistema socioeducativo, pois compreendemos que, submetidos à lógica capitalista, também se encontram em condições de trabalho precárias, e a sua atividade de trabalho é parte de um cotidiano marcado pela alienação.



Em síntese, na socioeducação, na compreensão dos profissionais e jovens atendidos pelo sistema socioeducativo, parece não existir um entendimento de trabalho fundamentado na concepção materialista histórica e dialética. Isto pode estar relacionado à não compreensão da relação entre “adolescência/juventude educação e trabalho” como caminho para a transformação individual (dos sujeitos) e coletiva (da sociedade).

Entendemos que, nas medidas socioeducativas, se torna imprescindível que educação e trabalho estejam associados um ao outro. Porém, no campo da socioeducação, a educação e o trabalho não podem estar submetidos à lógica neoliberal, que determina que tudo funcione, exclusivamente, de acordo com demandas do mercado; considerando o indivíduo responsável pelo próprio sucesso e/ou fracasso, eximindo o Estado e a sociedade de suas responsabilidades pela produção da desigualdade social e, conseqüentemente, da violência. A educação e o trabalho, que já são tidos pelo SINASE como eixos norteadores do atendimento socioeducativo, precisam se constituir enquanto conceitos e caminhos que objetivam a formação de indivíduos críticos, conscientes de suas (im)possibilidades reais e concretas.

Nesse sentido, há necessidade de compreendermos quais são os limites e possibilidades reais de atuação das políticas públicas e sociais de atendimento aos jovens autores de ato infracional, implementadas e inseridas em uma sociedade regida pelo capitalismo. É preciso que os atores do sistema socioeducativo se transformem em autores deste sistema; tanto os jovens quanto os profissionais, porém, mais os jovens do que os profissionais, afinal, a política é voltada para a garantia dos direitos deles. Sendo assim, é com base nas necessidades deles que o sistema precisa se repensar e se refazer.

Com base nos dados apresentados por esta pesquisa, transformar os jovens em autores do sistema socioeducativo significa reconhecê-los enquanto cidadãos e sujeitos de direitos. Significa ouvi-los em suas necessidades reais, proporcionando condições concretas para a superação da pobreza, da discriminação e da alienação através do trabalho precarizado, sem sentido, sem valor social. Transformar os jovens autores de ato infracional em autores do sistema socioeducativo é construir com eles e para eles uma política de socioeducação que corresponda aos seus anseios pessoais e profissionais, no sentido de garantir condições mínimas e dignas de existência que possibilitem, de fato, romper com o meio infracional.

Nessas condições, com base no materialismo histórico e dialético, é possível que as medidas socioeducativas se constituam, por meio da educação e do trabalho, como um espaço e lugar capaz de contribuir com a (trans)formação do homem em humano, consciente de sua responsabilidade e de seu papel como ser histórico e social, produtor da sociedade, responsável e comprometido com a sua história e a história da humanidade.

## REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência Normal**: um enfoque psicanalítico. 9.ed. Porto alegre: Artes Médicas, 1991. (Trabalho original publicado em 1970).
- ABRAMO, H. W. **Cenas juvenis**. São Paulo: Scritta, 1994.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas ciências sociais. In: \_\_\_\_\_.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p.109-187.
- ARANTES, E. M. M. Sobre as propostas de redução da maioridade penal. In: **Conselho Federal de Psicologia**, Redução da maioridade penal: socioeducação não se faz com prisão (pp. 9-13). Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2013.
- \_\_\_\_\_. Direitos da criança e do adolescente: Um debate necessário. **Rev.Psic.Clin.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p.45-56; 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pc/v24n1/04.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2018.
- ARENDDT, H. **Sobre a violência**. (trad.) André Duarte. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ATAIDE, M. A. **Um cidadão brasileiro**: o adolescente autor de ato infracional e a medida socioeducativa de Prestação de Serviços à Comunidade. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002, 200p.
- AUGUSTO, A. S. J. **Política e polícia**: Medidas de contenção de liberdade: modulações de encarceramento contra os jovens na sociedade de controle. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.
- AUGUSTO, M. H. O. Políticas públicas, políticas sociais e política de saúde: algumas questões para reflexão e debate. **Tempo Social: Rev. Sociol.** São Paulo, v. 1, n. 2, p. 105-119, 1989.
- BAPTISTA, M. M. Medidas socioeducativas em meio aberto e de semiliberdade. Vol.3. **Rev.Especificidades**. (mimeo), 2001.
- BAQUERO, R. V. A.; LEMES, M. A.; SANTOS, E. A. Histórias de vida de jovens egressos de medidas socioeducativas: entre a margem e a superação. **Educação**, v.34, n.3, p.341-350, 2011.
- BARBOSA, P. P. O trabalho dos menores no Decreto 1.313 de 17 de janeiro de 1891. **Angelus Novus**, n. 10, p. 61-86, 16 dez. 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, Lda. 2010.
- BERGO, R. S. **Reinventando a escola**: idéias, práticas e possibilidades de um

projeto socioeducativo. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

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

BOCCO, F. **Cartografias da infração juvenil**. Porto Alegre: ABRAPSO SUL, 2009.

BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n.62, p.26-43, abril, 2004.

BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. In: \_\_\_\_\_. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 113.

BRANDT, V. C. **O impacto das políticas sociais na trajetória de vida de adolescentes em conflito com a lei**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2018. 188 p.

BRASIL. **Decreto n.1.313, de 17 de janeiro de 1891**. Estabelece providencias para regularisar o trabalho dos menores empregados nas fabricas da Capital Federal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1313-17-janeiro-1891-498588-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 30 abr 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.17.943-a de 12 de outubro de 1927**. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Código de Menores. Rio de Janeiro, RJ, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm) Acesso em: 30 abr 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei n.2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Código Penal. Rio de Janeiro. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm) Acesso em: 30 abr 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei n.3.799, de 5 de novembro de 1941. Transforma o Instituto Sete de Setembro, em Serviço de Assistência a Menores e dá outras providências. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3799-5-novembro-1941-413971-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 30 abr 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei n.5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5452-1-maio-1943-415500-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 30 abr 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.19.841, de 22 de outubro de 1945**. Promulga a Carta das Nações Unidas, da qual faz parte integrante o anexo Estatuto da Corte Internacional de Justiça, assinada em São Francisco, a 26 de junho de 1945, por ocasião da Conferência de Organização Internacional da Nações Unidas. Rio de Janeiro.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/D19841.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19841.htm)  
Acesso em: 30 abr 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei n.6.697, de 10 de outubro de 1979.** Institui o Código de Menores. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/L6697.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm) Acesso em: 30 abr 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei n.7.209, de 11 de julho de 1984.** Altera dispositivos do Decreto- Lei n.2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, e dá outras providências. (artigo 26). Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/1980-1988/L7209.htm#art26](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1980-1988/L7209.htm#art26). Acesso em: 30 abr 2019.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1988).** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 30 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei n.8069, de 13 de janeiro de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm) Acesso em: 30 maio 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n.8.080, de 19 de setembro de 1990.** Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. 1990b. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8080.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm) Acesso em: 30 abr 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.99.710 de 21 de novembro de 1990.** Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm) Acesso em: 30 abr 2019.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei Orgânica da Assistência Social, n.8.742, de 7 de setembro de 1993.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8742.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8742.htm). Acesso em: 20 abr.2018.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n.9.394, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.5.154, de 23 de julho de 2004.** Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE.** Brasília: CONANDA, 2006.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 12.317 de 26 de agosto de 2010.** Acrescenta dispositivo à Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993, para dispor sobre a duração do trabalho do Assistente Social. Brasília, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12317.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12317.htm) Acesso em: 30 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei n.12.435 de 6 de julho de 2011**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12435.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12435.htm). Acesso em: 30 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **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. Brasília, DF, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei.12594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei.12594.htm). Acesso em: 30 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Juventude. Lei n.12.852, de 5 de agosto de 2013**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm)Andgt; Acesso em: 1 ago. 2018. (2013a).

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e eixos operativos para o SINASE**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 39 p. Disponível em: [http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2017/03/03/17\\_49\\_45\\_295\\_Plano\\_NACIONAL\\_Socioeducativo.pdf](http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2017/03/03/17_49_45_295_Plano_NACIONAL_Socioeducativo.pdf) Acesso em: 30 abr 2019. (2013b).

\_\_\_\_\_. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo: marcos normativos nacionais e internacionais**. SILVA, C.A.V (coord.). Brasília: Universidade de Brasília, CEAG, 2016. (2016a).

\_\_\_\_\_. **Caderno de Orientações Técnicas: serviço de medidas socioeducativas em meio aberto**. Secretaria Nacional de Assistência Social. Ministério do Desenvolvimento Social Agrário. Brasília, DF: 2016. (2016b).

\_\_\_\_\_. **LEVANTAMENTO ANUAL SINASE 2014**. Brasília: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério dos Direitos Humanos, (2017a).

\_\_\_\_\_. **Índice de vulnerabilidade juvenil à violência 2017: desigualdade racial, municípios com mais de 100 mil habitantes**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: [http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2018/10/FBSP\\_Vulnerabilidade\\_Juveni\\_Violencia\\_Desigualdade\\_Racial\\_2017\\_Relatório.pdf](http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2018/10/FBSP_Vulnerabilidade_Juveni_Violencia_Desigualdade_Racial_2017_Relatório.pdf). Acesso em: 30 abr.2018. (2017b).

\_\_\_\_\_. **Levantamento Anual SINASE 2016**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos. Disponível em: [https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/Levantamento\\_2016Final.pdf](https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/Levantamento_2016Final.pdf). Acesso em: 29 abr. 2019. (2018a).

\_\_\_\_\_. **Relatório da Pesquisa Nacional das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto no Sistema Único de Assistência Social**. Disponível em: <http://blog.mds.gov.br/redesuas/pesquisa-mse/>. Acesso em: 30 abr.2019. (2018b).

CAFFAGNI, L. G. L. **Técnicas pedagógicas do sistema socioeducativo proposto pelo Eca: uma análise das novas instituições de responsabilização juvenil a partir da filosofia de Michel Foucault**. 2012. 154 fls. Dissertação. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo – USP, 2012. Disponível em:

[https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21012013-155218/publico/LOU\\_GUIMARAES\\_LEAO\\_CAFFAGNI.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21012013-155218/publico/LOU_GUIMARAES_LEAO_CAFFAGNI.pdf) Acesso em: 30 abr 2019.

CARDOSO, P. C.. **A construção de identidades de adolescentes autores de atos infracionais durante suas trajetórias escolares**. 2017. 180 fls. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro.

CARVALHO, F. X. **Análise da configuração de políticas públicas para a juventude a partir de 1990: evidenciando concepções e estratégias neoliberais**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, 2009.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**. Petrópolis, Vozes, 1998.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam a questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n.8, p. 432-443, jul/dez, 2002.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina: Um ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COELHO, B. I.; ROSA, E. M. ATO INFRACIONAL E MEDIDA SÓCIO-EDUCATIVA: REPRESENTAÇÕES DE ADOLESCENTES EM LA. **Psicologia & Sociedade**, v. 25, n. 1, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v25n1/18.pdf> Acesso em: 30 abr 2019.

COIMBRA, C. M. B. **Discursos sobre segurança pública e produção de subjetividades: a violência urbana e alguns de seus efeitos**. São Paulo: Núcleo de Estudos sobre a Violência, Universidade de São Paulo, 1998. Trabalho de pós doutorado.

\_\_\_\_\_; NASCIMENTO, M. L. do. Jovens pobres: o mito da periculosidade. In: FRAGA, P.C. P.; IULIANELLI, J. A. S. (org.). **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003. p.19-37.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. A produção de crianças e jovens perigosos: a quem interessa? In: **Infância e Juventude**. Rio de Janeiro, UERJ, 2008.

CORDEIRO, A. F; CARDOSO, F. D; REIS, C. O. Medidas socioeducativas de liberdade assistida no município de Francisco Morato: a importância da elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA). In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 16. **Anais...** v. 16, n. 1, 2018. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/ABEPSS/issue/view/938>. Acesso em: 30 abr. 2019.

COSTA, A. C. G. **Aventura pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa**. 2.ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001. 136p. (Coleção Pedagogia Social, v.2).

COSTA, C. R. B. S. F.; ASSIS, S. G. Fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 18, n.3, p.74-81, dez/2006. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822006000300011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822006000300011&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 abr 2019.

COSTA, C. H. A psicologia promovendo o ECA: reflexões sobre o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente. **Cadernos Temáticos do CRP/SP**. (Org.) Conselho Regional de Psicologia da 6 região: CRP 06, 2007. Disponível em: [http://www.crpsp.org.br/portal/comunicacao/cadernos\\_tematicos/3/frames/caderno\\_03\\_a\\_psicologia\\_promovendo\\_o\\_ECA.pdf](http://www.crpsp.org.br/portal/comunicacao/cadernos_tematicos/3/frames/caderno_03_a_psicologia_promovendo_o_ECA.pdf). Acesso em: 02 fev. 2019.

COSTA, C. H. **Adolescente em conflito com a lei**: um olhar sobre as metodologias utilizadas na execução das medidas socioeducativas em meio aberto no serviço do Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente Mônica Paião Trevisan – Sopotemba. (Tese), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016. 164p. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19491>

DA COSTA, C. Dimensões da Medida Socioeducativa: entre o sancionatório e o pedagógico. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 62-73, 2015. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=wjPiJWHs7HIAhWUA9QKHdpvAMMQFjAAegQIABAC&url=http%3A%2F%2Frevistaseletronicas.pucrs.br%2Fojs%2Findex.php%2Ffass%2Farticle%2Fdownload%2F16858%2F13309&usg=AOvVaw3m2aEZRZwzvl5EDvKMXpvM> Acesso em 30 abr. 2019.

DA LUZ, R. D. **Trabalho alienado em Marx**: a base do capitalismo. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008, 101 p.

DE MELO CASTRO, A. M. F.; TEODORO, M. L. M. Relações familiares de adolescentes cumprindo medida socioeducativa restritiva de liberdade: uma revisão narrativa da literatura. **Temas em Psicologia**, v. 22, n. 1, p. 1-12, 2014. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2014000100001](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2014000100001) Acesso em: 30 abr. 2019

DEITOS, J. M.; SOBZINSKI, J. S. O materialismo histórico e dialético: contribuições para a análise de políticas educacionais. **Rev. Impulso**, Piracicaba, v. 25, n. 63, maio/ago.2015, p. 101-118.

DIAS, A. F.; ONOFRE, E. C. A medida socioeducativa de liberdade assistida como alternativa de educação não formal. **Rev. Ciências da Educação**, UNISAL, Americana (SP). Ano XIII, n. 24, 2011.

DONZELOT, J. **A Polícia das Famílias**. Rio de Janeiro: Graal Ed., 1980.

DUARTE, N. Formação do Indivíduo, Consciência e Alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: jun. 2018.



\_\_\_\_\_. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Rev.Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.5, n. 2, p. 59-72, 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9699/7087>. Acesso em: 30 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Individualidade, conhecimento e linguagem na concepção dialética de desenvolvimento em Vigotski. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 13, n. 4, p. 1559-1571, jan. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n4p1559>. Acesso em: 28 out. 2018.

ERIKSON, E. H. **Infância e Sociedade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FALEIROS, V. P. **A política social do Estado capitalista: as funções da previdência e assistências sociais**. São Paulo: Cortez, 1980.

\_\_\_\_\_. **A política social do estado capitalista**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FEFFERMANN, M. **Vidas arriscadas: o cotidiano dos jovens trabalhadores do tráfico**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

FERREIRA, L. A. M. Execução das medidas em meio aberto – prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida. In: ILANUD; AMBP. SEDH; UNFPA (Org). **Justiça adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização**. São Paulo: ILANUD, 2006, p.397-462.

FERREIRA, A. N. M; BARROS, A.; SILVA, L. A. Os adolescentes em conflito com a lei no contexto do estado neoliberal. **Cadernos de Graduação**, Maceió, v.1, n.2, p.75-85, maio/2013.

FERREIRA, A. B. H. **Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIGUEIREDO, V. C. **Sistema Socioeducativo: uma falácia?** Dissertação de Mestrado (UFF) Rio de Janeiro, 2011, 154p.

FONSECA, D. C; SALLES, L. M. F. A Inserção social de jovens pobres na cidade e na comunidade onde vivem. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE JUVENTUDE BRASILEIRA, 5., 2012, Recife. **Anais...** Recife: Jubra, 2012. p. 1 - 15. CD-ROM.

FONSECA, D.C. **Os profissionais da Estratégia de Saúde da Família (ESF) e a construção de sentidos sobre adolescência**. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008. 250 p.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42.ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRANCISCHINI, R; CAMPOS, H. R. Adolescente em conflito com a lei e medidas socioeducativas: Limites e (im)possibilidades. **Rev. PSICO**, Porto Alegre, v.36, n.3, p.267-273, 2005.

FRANCO, K. J. S. M; CARMO, A. C. F. B; MEDEIROS, J. L. Pesquisa Qualitativa em Educação: breves considerações acerca da metodologia materialismo histórico e dialético. **Rev. Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais – UEG/UnU, Iporá**, v.2, n.2, jul/dez.2013, p.91-103.

FRASSETTO, F. A. Execução da Medida Sócio-Educativa de Internação: Primeiras Linhas de uma Crítica Garantista. In: ILANUD, ABMP, SEDH & UNFPA (org.), **Justiça adolescente e ato infracional: Socioeducação e responsabilização**. São Paulo: ILANUD. 2006. p. 303-341.

FREITAS, M. V. (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. 2. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

FROEMMING, C. N. **Da seletividade penal ao percurso punitivo: a precariedade da vida dos adolescente em atendimento socioeducativo**. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília (UNB), 2016. 162 p.

FROTA, A. M. M. C. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Rev. Estudos e Pesquisas em Psicologia**; UERJ, Rio de Janeiro, ano 7, n.1, 2007.

GOETHEL, E. S. Q. **A Ação dos atores jurídico-sociais em processos judiciais de estudantes**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Educação, IB, UNESP, Rio Claro, 2016.

GOHN, M. G. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

GONÇALVES, M. G. M. Concepções de adolescência veiculadas pela mídia televisiva: um estudo das produções dirigidas aos jovens. In: OZELLA, S. (org.). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. O método de pesquisa materialista histórico e dialético. In: ABRANTES, A. A; SILVA, N. R; MARTINS, S. T. F. (org.). **Método histórico-social na psicologia social** Petrópolis: Vozes, 2005. 86-105 p.

GREGORACCI, L. M; ONOFRE, E. C. O programa de medidas socioeducativas em meio aberto: vozes de adolescentes em conflito com a lei. **Rev.Laboratório de Estudos da Violência**, UNESP (Marília). Ed. 12, nov. 2013. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/levs/article/view/3478>. Acesso em: mai. 2019.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno Cedes**, ano XXI, n.55, novembro/2001, p. 30-41. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>. Acesso em: 12 out. 2018.

IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: < <http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 30 abr 2019.

\_\_\_\_\_. **Cidades**. São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/rio-claro>. Acesso em: 30 abr. 2018.

IPEA. **Atlas da Violência 2018**. Brasília: IPEA, 2018. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=33410&Itemid=432](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33410&Itemid=432)>. Acesso em: 05 maio 2019.

JACOBINA, O. M. P; COSTA, L. F. “Para não ser bandido”: trabalho e adolescentes em conflito com a lei. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2007, vol.10, n.2, pp.95-110.

JACQUES, L. G. L. **Medidas socioeducativas em meio aberto em Gauíba**: entre pressupostos e significados. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre (RS), 2015. 198 p.

JUNQUEIRA, M. R. **Adolescentes Privados de Liberdade**: Mapeando Trajetórias de Conflito com a Lei. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Direito da Criança e do Adolescente. Fundação Escola Superior do Ministério Público do Rio Grande do Sul, 2006.

KEHL, M. R. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Org.). **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 89-114.

LANE, S. T. M. A psicologia social e uma nova concepção de homem para a psicologia. In: CODO, W. (Org.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

LAZAROTTO, G. D. R. Medidas socioeducativas: cartas ao reinado do saber. **Rev.Psicologia em Estudo**, Maringá, v.19, n.3, p.503-514, 2014.

LEFEVBRE, H. **Marxismo**: uma breve introdução. LAGOS, William (trad.). Porto Alegre: L&PM, 2016.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBERATI, W. D. **Adolescente e ato infracional**: Medida sócio-educativa é pena? São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2002.

\_\_\_\_\_. Execução das medidas socioeducativas em meio aberto: prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida. In: ILANUD; ABMO; SEDH; UNFPA (Org.). **Justiça, Adolescente e Ato Infracional**: socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006.

LICO, F. M. C; WESTPHAL, M. F. Os jovens no contexto das políticas públicas. In: Violência e juventude. WESTPHAL, M. F; Bydlowski (editoras). **Saúde em Debate**; 205. São Paulo: HUCITEC, 2010. 358p.

MACHADO, E. B. L. A. Socioeducação: Da ontologia à teleologia – Uma ambiguidade teórica. **Rev. Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, v.11, n.2, 2016.

MACHADO, S. B. A ideologia de Marx e o discurso de Foucault: convergências e distanciamentos. **Rev. Sociologias**, Porto Alegre, ano 12, n.23, jan/abr., 2010, p.46-73. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n23/04.pdf>

MAKARENKO, A. **Poema Pedagógico**. Trad. Tatiana Belinky. São Paulo: 34, 2005.

MALVASI, P. A. “Choque de mentes”: dispositivos de controle e disputas simbólicas no sistema socioeducativo. **Rev.de Antropologia Social (UFSCAR)**, v. 3, n. 1, jan-jun, p.331-352, 2011.

MARCÍLIO, M. L.. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARTINS, J. S. **O massacre dos inocentes**: a criança sem infância no Brasil. José de Souza Martins (coordenador). 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

\_\_\_\_\_. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, L. M. A natureza histórico-social da personalidade. **Caderno Cedes**, Campinas, vol.24, n.62, p.82-99, 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: mar/2018.

\_\_\_\_\_. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Rev.Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705/7093>. Acesso em: abr.2019.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1988.

\_\_\_\_\_. **O Capital**. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

\_\_\_\_\_.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. 9. ed. São Paulo, Hucitec, 1993.

MINAYO, M. C. S. Violência social sob a perspectiva da saúde pública. **Cadernos Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 10, supl. 1, p. S7-S18, 1994. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X1994000500002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1994000500002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 05 abr. 2018

MIYAGUI, C. **O adolescente e a medida socioeducativa de prestação de serviços à comunidade**. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008, 205 p.

MOREIRA, C. A. B. D. **Violência Institucional**: um estudo sobre a execução de medidas socioeducativas no Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Serviço Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação da Escola de Serviço Social. Rio de Janeiro, 2011.

\_\_\_\_\_. Socioeducação: críticas sobre as medidas socioeducativas em tempos de SINASE. **Revista Serviço Social & Realidade**, Franca, v.22, n.2, 2013. (93-110 p.)

NETTO, J. P. **Introdução ao método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NICODEMOS, C. A natureza do sistema de responsabilização do adolescente autor de ato infracional. *In*: **Justiça, Adolescente e Ato Infracional**: socioeducação e responsabilização. ILANUD, 2006, p. 61-86.

NOGUEIRA, M. A. N.; CATANI, A. (org.). **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, A. C. M. **O eixo profissionalização e a medida socioeducativa**: a influência na lógica de aplicação da medida. Monografia (Fundação João Paulo Pinheiro), 2016. 103p.

OLIVEIRA, B. A. A dialética do singular-particular-universal. *In*: ABRANTES, A. A; da SILVA, N.; MARTINS, S. T. F. (org) **Método Histórico-Social na Psicologia Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. *In*: TAILLE, Y. de LA; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H (org.). **Piaget, Vygotsky e Wallon**: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, S. M. A moral reformadora e a prisão de mentalidades: adolescentes sob o discurso penalizador. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 4, n. 13, p.75-81, out. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v13n4/v13n4a07.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2015.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

OSÓRIO, L. C. **Adolescente hoje**. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

OZELLA, S. Adolescência: uma perspectiva crítica. *In*: CONTINI, M. L. J; KOLLER, S. H; BARROS, M. N. S. (org.) **Adolescência e psicologia**: concepções, práticas e reflexões críticas. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002, p.16-24.

PAES, P. C. D. O socioeducador. *In*: PAES, P. C. D; AMORIM, S. M. F;

PEDROSSINA; SANTOS, D. R. (org.). **Formação continuada de socioeducadores**. Campo Grande, MS: Programa Escola de Conselhos, 2008. 131 p.

PASSETTI, E. (org.). **Violentados**: crianças, adolescentes e justiça. São Paulo: Imaginário, 1995.

\_\_\_\_\_. Ensaio sobre *um* abolicionismo penal. **Rev. Verve**, São Paulo, v. 9, p. 83-114, 2006.

\_\_\_\_\_. História das crianças no Brasil. PRIORE, M. P. (org.). **Crianças Carentes e Políticas Públicas**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PAUGAM, S. O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais: uma dimensão essencial do processo de desqualificação social. In: SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 14.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PEDRON, L. S. **Entre o coercitivo e o educativo**: uma análise da responsabilização socioeducativa na internação de jovens em conflito com a lei. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2012. 110 p.

PEIXOTO, R. B. **Socioeducação**: conceitos, práticas e produção de sentido; Roberto Bassan (Org.) Curitiba: Secretaria de Estado da Criança e da Juventude, 2010. 108 p.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PRADAL, F. F.; RESENDE, N. 2018: 50 anos entre permanências e o recrudescimento da violência de Estado. **Rev. Direito Práx.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 1122-1144, jun. 2018. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2179-89662018000201122&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2179-89662018000201122&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 22 jun. 2019. DOI: 10.1590/2179-8966/2018/34242.

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

RIZZINI, I. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1997.

RODRIGUES, E. C. C. Os 26 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente e a Responsabilidade do Adolescente pela prática de infração penal no Brasil. **Rev. Brasileira de Ciências Criminas**, v. 127, jan. 2017. Disponível em: [http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao\\_e\\_divulgacao/doc\\_biblioteca/bibli\\_servicos\\_produtos/bibli\\_boletim/bibli\\_bol\\_2006/RBCCrim\\_n.127.08.PDF](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/bibli_bol_2006/RBCCrim_n.127.08.PDF). Acesso em: 30 abr. 2018.

ROSA, M. D.; VICENTIM, M. C.; BROIDE, J. Direitos Humanos e interfaces psi-jurídicas: uma pauta ético-política para a questão dos adolescentes “perigosos”. In: Conselho Regional de Psicologia da 6a. Região (org.). **Psicologia, Violência e Direitos Humanos**. São Paulo: CRP SP, 2011. p.78-94.

SALIBA, M. G. **O olho do poder**: análise crítica da proposta educativa do Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: UNESP, 2006

SANTOS, J. D. A; MELO, A. K. D; LUCIMI, M. Uma breve reflexão retrospectiva da educação brasileira (1960-2000): implicações contemporâneas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”. **Anais...** UFPA, João Pessoa, 2012. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/7.23.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/7.23.pdf) . Acesso em: 30 abr. 2018.

SANTOS, E. (Des)construindo a ‘menoridade’: uma análise crítica sobre o papel da psicologia na produção da categoria *menor*. In: GONCALVEZ, H. S.; BRANDÃO, E. P. (ed.), **Psicologia jurídica no Brasil**. Rio de Janeiro: NAU, 2004. p. 205-248.

SARAIVA, J. B. C.. **Compêndio de direito penal juvenil**. 4. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHEINVAR, E. **O feitiço da política pública**: escola, sociedade civil e direitos da criança e do adolescente. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

SEVERINO, A. J. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 65-71, Jun. 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200010&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 21 jun. 2019.

SILVA, A. T; FIGUEIREDO, I. M. Z. Política de socioeducação no Brasil: histórico da sua constituição. **XI Jornada de Estudos e Pesquisas do HISTEDBR**. Cascavel, Paraná. UNIOESTE. 2013. (p. 1-17). Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo\\_simpolio\\_2\\_721\\_allynethais@hotmail.com.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simpolio_2_721_allynethais@hotmail.com.pdf). Acesso: 08 abr. 2019.

SILVA, S. C. Socioeducação e juventude: reflexões sobre a educação de adolescentes e jovens para a vida em liberdade. **Revista Serv.Soc.**, Londrina, v.14, n.2, p.96-118, 2012.

SINHORETTO, J; SCHITTLER, M. C; SILVESTRE, G. Juventude e violência policial no município de São Paulo. **Rev. Bras.Segur.Pública**, São Paulo, v.10, n.1, 10-35, fev/mar. 2016.

SOARES, L. E. Juventude e Violência no Brasil Contemporâneo. **Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação**. 2004. p. 130-159

\_\_\_\_\_; BILL, Mv; ATHAYDE, C. **Cabeça de Porco**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

SOUZA, J. **A elite do atraso**: da escravidão à lava jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SPOSATO, K. B. **Elementos para uma teoria da responsabilidade penal de adolescentes**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15283/1/Tese%20-%20Karyna%20Batista%20Sposato.pdf>. Acesso em: ago. 2018.

SPOSITO, M. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: **Políticas Públicas: Juventude em Pauta**. Maria V. Freitas e Fernanda C. Papa (orgs), São Paulo: Cortez: Ação Educativa: Fundação Friedrich Ebert, p. 57-75, 2003.

SPOSITO, M. P; CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Rev.Políticas publicas de juventude en America Latina**. LEÓN, O. D. (Org.). Reunião Anual ANPEd, Poços de Caldas (MG), 5-8 de outubro de 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a03.pdf>. Acesso em: 20 mai.2019.

TAKEUTI, N. M. Paradoxos sociais e juventude contemporânea. **Estudos de Psicologia**, v. 17, n.3, p.427-434, set/dez. 2012.

TEIXEIRA, J. D. Punição e controle social da juventude: políticas contrárias aos direitos humanos. **Revista Fazendo Gênero**: Corpo, Violência e Poder (UFSC), Florianópolis, v. 8, p. 1-8, 2008.

\_\_\_\_\_. **O sistema sócio-educativo de internação para jovens autores de ato infracional do Estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado (UFSCAR), São Carlos, 2009, 177p.

\_\_\_\_\_. **Do perigo ao risco**: a gestão e o controle da juventude no sistema socioeducativo de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

TOMIO, N. A. O; FACCI, M. G. D. Adolescência: uma análise a partir da psicologia sócio-histórica. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v.12, n.1, p.89-99, jan/abr.2009.

TRASSI, M. L.; MALVASI, P. A. **Violentamente pacíficos**: desconstruindo a associação entre juventude e violência. São Paulo: Cortez, 2010.

VALENTE, F. P. R. **O processo de responsabilização socioeducativa**: da medida à responsabilidade. Dissertação de Mestrado, UNB, Brasília, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas IV**: Psicologia Infantil. 2. ed. Editorial Pedagógica: Moscú, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed.São Paulo: Martins Fontes,



2007.

VOLPI, M. **Sem liberdade, sem direitos**: a experiência de privação de liberdade na percepção dos adolescentes em conflito com a lei. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **O adolescente e o ato infracional**. São Paulo: Cortez, 1997.

WACQUANT, L. **Castigar a los pobres**: El gobierno neoliberal de la inseguridad social. Barcelona: Gedisa, 2010. Original: *Punishing the poor*: The neoliberal government of social insecurity, Durham and London: Duke University Press, 2009.

\_\_\_\_\_. **As prisões da miséria**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2013**: mortes matadas por armas de fogo. FLASCO: Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2015.

\_\_\_\_\_. **Mapa da violência 2016**: homicídios por armas de fogo no Brasil. FLACSO: Brasília, 2016.

WINNICOTT, D. W. **Privação e delinquência**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZALUAR, A. **Condomínio do diabo**. Rio de Janeiro. Revan/UFRJ, 1994.

ZALUAR, A.; LEAL, M. C. Violência extra e intramuros. **Rev. Brasileira de Ciências Sociais**. v.16, n.45, p.145 – p.164. fev.2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v16n45/4335.pdf> Acesso em: 30 abr. 2019.

ZANELLA, M. N. **Bases teóricas da socioeducação**: análise das práticas de intervenção e metodologias de atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei. Dissertação (mestrado). São Paulo: Universidade Bandeirante de São Paulo, 2011.

**APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)**

Eu, Juliana Cavicchioli de Souza, aluna de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (UNESP-Rio Claro), RG 43.681.433-X/SSP-SP, sob a orientação da Profa. Dra. Débora Cristina Fonseca, convidando-o(a) a participar do estudo “MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO: PERCEPÇÕES DE JOVENS EM CONFLITO COM A LEI SOBRE A SOCIOEDUCAÇÃO”.

Esta pesquisa busca compreender o que significa a socioeducação para o jovem que se envolve com ato infracional durante o cumprimento da medida socioeducativa de LA e/ou PSC. Para isso, nós conversaremos individualmente e eu te farei algumas perguntas que, com a sua autorização serão gravadas.. Geralmente, os pesquisadores que realizam entrevistas utilizam o recurso do gravador para não perder nenhuma das falas do entrevistado, pois tudo o que o entrevistado diz é importante para o estudo. Porém, você tem o direito de recusar a gravação, e isso não significa que terá que deixar de participar da pesquisa. Nesse caso as respostas serão anotadas pela pesquisadora e um(a) auxiliar se for necessário. Esta entrevista terá duração de aproximadamente 1 hora e 30 minutos, e será realizada numa sala fechada, onde somente você, a pesquisadora e o(a) auxiliar estarão presentes.

Os riscos em participar desta pesquisa são mínimos. Pode ser que você se sinta incomodado(a) ou desconfortável com alguma das perguntas feitas, mas para diminuir essa possibilidade adequamos as perguntas ao seu nível de escolarização e, caso você tenha qualquer dúvida pode pedir esclarecimento. Orientamos também para que você responda apenas as questões em que se sinta confortável, podendo, inclusive, deixar de responder a uma pergunta ou desistir de sua participação, sem nenhum prejuízo. Essa pesquisa ajudará a refletir sobre o papel das medidas socioeducativas e os possíveis significados dela para você, e também pretende contribuir para que os jovens sejam ouvidos durante a construção de novas políticas públicas que atendem jovens autores de ato infracional, com o objetivo de melhorá-las.

Lembramos que é um direito seu desistir da participação na pesquisa a qualquer momento e por qualquer razão, sem que você tenha qualquer prejuízo. Esclarecemos e garantimos que a sua identificação será mantida em segredo e os resultados dessa pesquisa serão utilizados apenas para fins de estudo, incluindo publicação científica.

Em caso de dúvida ou para entender melhor a pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras a qualquer momento que julgar necessário. Os dados para contato encontram-se no final deste documento.

Destacamos também que você não terá qualquer forma de despesa e também não será pago(a) para participar da presente pesquisa.

Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, feito em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Local/data:

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

RG: \_\_\_\_\_

**Dados sobre a Pesquisa:**

Título do Projeto: “Medidas socioeducativas em meio aberto: percepções de jovens em conflito com a lei sobre a socioeducação”.

Pesquisadora Responsável: Juliana Cavicchioli de Souza

Cargo/função: Aluna do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação

Instituição: Unesp-Rio Claro

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Dados para Contato: Tel - (19) 3526-4272 e-mail: [juliana.cavicchioli@uol.com.br](mailto:juliana.cavicchioli@uol.com.br)

Orientadora: Profa. Dra. Débora Cristina Fonseca

Instituição: Unesp-Rio Claro

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Dados para Contato: Tel -(19) 3526-4272 e-mail: [deboracf@rc.unesp.br](mailto:deboracf@rc.unesp.br)

**Dados do CEP:**

Comitê de Ética em Pesquisa - Prédio da Administração

Tel: 3526-9678 ou 3526-9605 ou 3526-4105

Horário de Funcionamento: 13:30 às 17:00h

[cepib@rc.unesp.br](mailto:cepib@rc.unesp.br) ou [staib@rc.unesp.br](mailto:staib@rc.unesp.br)

**Dados sobre o participante da Pesquisa:**

Nome: \_\_\_\_\_

Documento de Identidade: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)**

Eu, Juliana Cavicchioli de Souza, aluna de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (UNESP-Rio Claro), RG 43.681.433-X/SSP-SP, sob a orientação da Profa. Dra. Débora Cristina Fonseca, convidando-o(a) a participar do estudo “MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO: PERCEPÇÕES DE JOVENS EM CONFLITO COM A LEI SOBRE A SOCIOEDUCAÇÃO”.

Esta pesquisa busca compreender o que significa a socioeducação para o jovem que se envolve com ato infracional durante o cumprimento da medida socioeducativa de LA e/ou PSC. Para isso, nós conversaremos individualmente, e eu te farei algumas perguntas que, com a sua autorização serão gravadas. Geralmente, os pesquisadores que realizam entrevistas utilizam o recurso do gravador para não perder nenhuma das falas do entrevistado, pois tudo o que o entrevistado diz é importante para o estudo. Porém, você tem o direito de recusar a gravação, e isso não significa que terá que deixar de participar da pesquisa. Nesse caso as respostas serão anotadas pela pesquisadora e um(a) auxiliar se for necessário. Esta entrevista terá duração de aproximadamente 1 hora e 30 minutos, e será realizada numa sala fechada, onde somente você, a pesquisadora e o(a) auxiliar estarão presentes.

Os riscos em participar desta pesquisa são mínimos. Pode ser que você se sinta incomodado(a) ou desconfortável com alguma das perguntas feitas, mas para diminuir essa possibilidade adequamos as perguntas ao seu nível de escolarização e, caso você tenha qualquer dúvida pode pedir esclarecimento. Orientamos também para que você responda apenas as questões em que se sinta confortável, podendo, inclusive, deixar de responder a uma pergunta ou desistir de sua participação, sem nenhum prejuízo. Essa pesquisa ajudará a refletir sobre o papel das medidas socioeducativas e os possíveis significados dela para você, e também pretende contribuir para que os jovens sejam ouvidos durante a construção de novas políticas públicas que atendem jovens autores de ato infracional, com o objetivo de melhorá-las.

Lembramos que é um direito seu desistir da participação na pesquisa a qualquer momento e por qualquer razão, sem que você tenha qualquer prejuízo. Esclarecemos e garantimos que a sua identificação será mantida em segredo e os resultados dessa pesquisa serão utilizados apenas para fins de estudo, incluindo publicação científica.

Em caso de dúvida ou para entender melhor a pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras a qualquer momento que julgar necessário. Os dados para contato encontram-se no final deste documento.

Destacamos também que você não terá qualquer forma de despesa e também não será pago(a) para participar da presente pesquisa.

Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, feito em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Local/data:

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

RG: \_\_\_\_\_

**Dados sobre a Pesquisa:**

Título do Projeto: “Medidas socioeducativas em meio aberto: percepções de jovens em conflito com a lei sobre a socioeducação”.

Pesquisadora Responsável: Juliana Cavicchioli de Souza

Cargo/função: Aluna do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação

Instituição: Unesp-Rio Claro

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Dados para Contato: Tel - (19) 3526-4272 e-mail: juliana.cavicchioli@uol.com.br

Orientadora: Profa. Dra. Débora Cristina Fonseca

Instituição: Unesp-Rio Claro

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Dados para Contato: Tel -(19) 3526-4272 e-mail: deboracf@rc.unesp.br

**Dados do CEP:**

Comitê de Ética em Pesquisa - Prédio da Administração

Tel: 3526-9678 ou 3526-9605 ou 3526-4105

Horário de Funcionamento: 13:30 às 17:00h

cepib@rc.unesp.br ou staib@rc.unesp.br

**Dados sobre o participante da Pesquisa:**

Nome: \_\_\_\_\_

Documento de Identidade: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)**

Eu, Juliana Cavicchioli de Souza, RG 43.681.433-X, mestranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP, campus de Rio Claro) sob a orientação da Profa. Dra. Débora Cristina Fonseca, convido seu filho ou jovem sob sua responsabilidade a participar do estudo “MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO: PERCEPÇÕES DE JOVENS EM CONFLITO COM A LEI SOBRE A SOCIOEDUCAÇÃO.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender as percepções do jovem em cumprimento de medida socioeducativa sobre a socioeducação. O estudo pretende ouvir os jovens em acompanhamento socioeducativo, através de uma entrevista a ser realizada em local adequado, podendo ser gravado ou não. O tempo de duração da entrevista será de aproximadamente 1 hora e 30 minutos e a gravação só ocorrerá se o jovem autorizar.

Os riscos em participar desta pesquisa são mínimos, porém vale mencioná-los. O(a) jovem sob sua responsabilidade poderá sentir-se desconfortável e/ou constrangido diante de alguma pergunta. No intuito de amenizar essa possibilidade de desconforto ou constrangimento, ele poderá deixar de responder a qualquer uma das questões ou ainda, desistir de sua participação. A desistência é um direito do participante da pesquisa e pode ser solicitada a qualquer momento pelo jovem ou por seu responsável. Em outras palavras, o jovem pode deixar de responder ou desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para si ou para seus familiares. Caso haja dúvidas, estaremos disponíveis para esclarecimentos.

Os benefícios desta pesquisa consistem em contribuir com as políticas públicas destinadas ao atendimento da juventude em conflito com a lei no Brasil, na medida em que colocará as percepções dos jovens atendidos em evidência, tornando-os protagonistas deste estudo.

Vale destacar que nenhuma das entrevistas levará os nomes dos participantes, ficando garantido o anonimato e o sigilo. Utilizaremos as respostas fornecidas apenas para alcançar os objetivos da pesquisa.

Em caso de dúvida ou para entender melhor entendimento deste estudo e suas propostas, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras a qualquer momento, caso julgue necessário. Os dados para contato encontram-se no final desse documento.

Você não terá nenhuma despesa e também não será remunerado(a) para participar da pesquisa.

Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Local/data: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_

Assinatura do Pesquisador Responsável  
RG: 43.681.433-X

Assinatura do responsável pelo participante  
da pesquisa  
RG: \_\_\_\_\_

**Dados sobre a Pesquisa:**

Título do Projeto: “Medidas socioeducativas em meio aberto: percepções de jovens em conflito com a lei sobre a socioeducação.

Pesquisador Responsável: Juliana Cavicchioli de Souza

Cargo/função: Aluna da Pós Graduação (Mestrado) - Departamento de Educação

Instituição: Unesp-Rio Claro

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Dados para Contato: Tel - (19) 3526-4272 e-mail: [juliana.cavicchioli@uol.com.br](mailto:juliana.cavicchioli@uol.com.br)

Orientadora: Profa. Dra. Débora Cristina Fonseca

Instituição: Unesp-Rio Claro

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Dados para Contato: Tel: (19) 3526-4272 e-mail: [deboracf@rc.unesp.br](mailto:deboracf@rc.unesp.br)

**Contato CEP:**

Comitê de Ética em Pesquisa - Prédio da Administração

Tel: 3526-9678 ou 3526-9605 ou 3526-4105

Horário de Funcionamento: 13:30 às 17:00h

cepib@rc.unesp.br ou staib@rc.unesp.br

**Dados sobre o participante da Pesquisa:**

Nome: \_\_\_\_\_

Documento de Identidade: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA

### **PESQUISA: “MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO: PERCEPÇÕES DE JOVENS EM CONFLITO COM A LEI SOBRE A SOCIOEDUCAÇÃO.**

Nome: \_\_\_\_\_

Nome social: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_ Gênero: \_\_\_\_\_

Documento de Identidade: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Telefone \_\_\_\_\_ para \_\_\_\_\_ contato \_\_\_\_\_ ou \_\_\_\_\_ e-mail: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_ Turma/período: \_\_\_\_\_

Em cumprimento de medida socioeducativa (Qual?) \_\_\_\_\_

- 1) É a primeira vez que você cumpre MSE? E por que você tá vindo aqui?
- 2) Quando você chegou aqui no CREAS, como você achou que seria? (o que você achou que iria fazer?) E agora, estando aqui, como é? (O que você faz? Quais atividades?)
- 3) Vir ao CREAS influencia no seu dia a dia? Na escola, nos seus relacionamentos com amigos, nos lugares que você frequenta...
- 4) Você aprendeu alguma coisa (nova) desde que chegou aqui?
- 5) O que a sua família e amigos pensam sobre você estar aqui cumprindo medida socioeducativa?
- 6) Você acha que o que faz aqui tem a ver com educação?
- 7) Você participa da elaboração das atividades que faz aqui? Ajuda a pensar, dá ideias, te perguntam o que você gostaria de fazer, coisas assim?
- 8) Você já ouviu falar em ECA? E em SINASE?
- 9) E como funciona aqui? Vocês têm que cumprir metas? Quais? E se não cumprir, o que acontece?
- 10) Essas metas e regras quem elabora? Para que elas servem?
- 11) O que você acha sobre as leis que dizem que quando um jovem comete uma infração ele precisa ser acompanhado por uma equipe profissional?
- 12) E você deixaria de fazer o que fez para estar aqui se soubesse que te mandariam pra cadeia?
- 13) E se você tivesse o poder de fazer alguma coisa com/para os jovens que descumprem leis, o que você faria?