

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

GABRIELA DANTAS DE FARIA

**ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI: UM OLHAR PEDAGÓGICO SOBRE O
ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO**

Alfenas/MG

2018

GABRIELA DANTAS DE FARIA

**ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI: UM OLHAR PEDAGÓGICO SOBRE O
ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas-MG.

Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Linha de Pesquisa: Estudos em Educação: fundamentos, teorias pedagógicas e desenvolvimento humano.

Orientador: Prof. Dr. Luís Antonio Groppo – Unifal-MG

Alfenas/MG

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central – Campus Sede

Faria, Gabriela Dantas de
F224a Adolescente em conflito com a lei: um olhar pedagógico sobre o atendimento socioeducativo / Gabriela Dantas de Faria. – Alfenas/MG, 2018.
116 f.: il. --

Orientador: Luís Antonio Groppo
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, 2018
Bibliografia.

1. Adolescente -- Leis. 2. Adorno, Theodor W. --1903-1969. 3. Liberdade assistida. 4. Freire, Paulo, -- 1921-1997. I. Groppo, Luís Antonio. II. Título.

CDD-323.3

Ficha Catalográfica elaborado por Marliom Cesar da Silva
Bibliotecário-Documentalista CRB6/2735

GABRIELA DANTAS DE FARIA

**“ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI: UM OLHAR PEDAGÓGICO
SOBRE O ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO”**

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação apresentada como parte dos
requisitos para a obtenção do Título de Mestre em
Educação pela Universidade Federal de Alfenas.
Área de concentração: Fundamentos da
Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 27/09/2018

Prof. Dr. Luis Antonio Gruppo
Instituição: Universidade Federal de Alfenas –
UNIFAL-MG

Assinatura: 

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins
Instituição: Universidade Federal de São Carlos –
UFSCAR

Assinatura: 

Profª. Dra. Vanessa Cristina Giroto
Instituição: Universidade Federal de Alfenas
UNIFAL-MG

Assinatura: 

À minha família pelo apoio incondicional em todos os momentos, em especial nos de incerteza e dificuldade, me incentivando a não desistir.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus pelo dom da vida, por me conduzir e fortalecer a cada dia.

Ao Professor Doutor Luís Antonio Groppo, meu orientador, por toda compreensão, amizade, incentivo e sobretudo pelo exemplo de humildade ao compartilhar de maneira tão simples sua imensurável sabedoria.

À Professora Doutora Vanessa Giroto, que partilhou em suas aulas de maneira fervorosa um pouco de seu conhecimento e amor por Paulo Freire.

Ao Professor Doutor Marcos Roberto de Faria, que durante a disciplina Estudos Teóricos sobre Educação me ajudou a aproximar alguns dos conceitos de Adorno à minha pesquisa.

Ao Professor Doutor Marcos Francisco Martins, que compôs a banca de qualificação e que com suas considerações contribuiu com esse trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas pela oportunidade e incentivo a pesquisa.

À equipe do Creas (Centro de Referência Especializado de Assistência Social) que me acolheu e confiou em meu trabalho.

Aos meus pais Nadir e Petronilo e irmãos Caique e Jeferson, por continuarem me amando e me acolhendo, mesmo nos momentos em que eu fui dura ou me afastei, e por serem tão especiais e essenciais a pessoa que eu sou hoje.

À Leda e Antonio, meus sogros, que me acolheram tão carinhosamente como filha e amiga.

Por fim, agradeço em especial a minha família Alisson e Sophia. Ao Alisson, meu amor, amigo, companheiro, exemplo de pessoa, por toda fé que me motiva a continuar e por acreditar

em mim nos momentos que nem mesmo eu acreditava. À Sophia, pedaço de mim, meu maior presente, que proporciona muitos momentos de alegrias e descobertas. E que pacientemente cedeu o tempo em que eu deveria estar brincando, ou dedicando aos seus cuidados, para que eu pudesse estudar. Amo muito vocês.

O segredo de ser jovem – mesmo quando os anos passam, deixando marcas no corpo -,
o segredo da perene juventude de alma é ter uma causa a dedicar a vida.

(Dom Helder Camara, 1976, p. 38)

RESUMO

A presente pesquisa tem, como base para análise do atendimento socioeducativo, a intencionalidade educativa, vinculada ao planejamento e à elaboração de um projeto estruturado e flexível que atenda às demandas coletivas e individuais desses adolescentes. O objetivo principal é a compreensão da intencionalidade educativa dessas práticas, sob o olhar pedagógico. Sua metodologia é qualitativa, descritiva, de natureza aplicada e se caracteriza como um estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados para pesquisa são, entrevistas reflexivas com roteiro semiestruturado realizadas com os técnicos do CREAS (Centro de Referência Especializado da Assistência Social) de um município do sul de Minas Gerais - MG, observação participante de atividades socioeducativas no CREAS e a realização de oficinas socioeducativas. A pesquisa tem, como aporte teórico, algumas das obras de Paulo Freire e Adorno, para embasamento dos conceitos de emancipação, diálogo, intencionalidade crítica e para analisar a indiferença, como fator essencial à perpetuação das desigualdades e manutenção da divisão estabelecida entre o adolescente em conflito com a lei e o restante da sociedade. O trabalho foi organizado em três partes, a primeira delas articula os conceitos de diálogo e emancipação com o atendimento socioeducativo, bem como a discussão de alguns pontos de diálogo, aproximações e distanciamentos, entre as teorias de Freire e Adorno. A segunda parte, apresenta alguns apontamentos históricos e legais sobre as políticas sociais voltadas à criança e ao adolescente no Brasil. Na terceira parte é apresentado o percurso metodológico, bem como a análise das oficinas e entrevistas. Como considerações finais, foi possível evidenciar a necessidade da pesquisa e organização para o planejamento e realização das oficinas. Além disso, há também a urgência de reestruturar o atendimento socioeducativo conforme a legislação, seja com relação aos atendimentos oferecidos, a estruturação da equipe, e a todo o processo de atribuição da medida ao adolescente em conflito com a lei.

Palavras-chave: Adolescente em conflito com a lei. Adorno. Emancipação. Liberdade assistida.

Medidas socioeducativas. Paulo Freire.

ABSTRACT

This research has as basis, to analyze the social educational attending, the educational intentionality, linked to the planning and elaboration of a structured and flexible project that attends the collective and individual demands of teenagers. The main goal is the comprehension of the educational intentionalities of them, under the pedagogical view. Its methodology is qualitative and descriptive, by its applicable nature that is characterized as a study case. The research instruments of data are the reflexive research with a semistructured script accomplished with the CREAS (Centro de Referência Especializado da Assistência Social) experts of a city in the South of Minas Gerais – MG, engaging and observing the social educational activities at CREAS and creating social educational workshops. This research has as theoretical contribution of some of the authors Paulo Freire and Adorno's opuses, to lay the foundation of the concepts such as emancipation, dialogue, critical intentionality and to analyse the indifference as an essential factor to perpetue the inequalities and maintenance of division, stablished among teenagers in conflict with the law and the society. The present work was organized in three parts, the first one talks about the concepts of dialogue and emancipation with the social-educational service, as well as the discussion of some points of dialogue, proximities and differences between the theories of Freire and Adorno. The second part presents some historical and legal notes on the social politics aimed at children and teenagers in Brazil. The third part presents the methodological course, as well as the analysis of workshops and interviews. As final considerations, it was possible to highlight the need for research and organization for planning and executions of workshops, however there is also an urgent need to restructure the social-educational service according to the legislation, in relation to the services offered, the team structure, and the entire process of assigning the actions to the teenager in conflict with the law.

Key words: Teenagers in conflict with the law. Adorno. Emancipation. Attended liberty. Social educational measures. Paulo Freire.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-------------|---|
| CF – | Constituição Federal |
| CMDCA – | Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente |
| CONANDA – | Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente |
| CREAS – | Centro de Referência Especializado de Assistência Social |
| ECA – | Estatuto Da Criança e do Adolescente |
| FUNABEM – | Fundação do Bem Estar do Menor |
| LA – | Liberdade Assistida |
| LOAS – | Lei Orgânica da Assistência Social |
| PIA – | Plano Individual de Atendimento |
| SAM – | Serviço de Assistência ao Menor |
| SINASE – | Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo |
| UNIFAL-MG – | Universidade Federal de Alfenas - MG |
| IPEA – | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|------------|--|----|
| Figura 1 – | Tirinha “democracia” para desenvolvimento da oficina número 10 | 87 |
| Figura 2 – | Tirinha “violência nas escolas” para desenvolvimento da oficina número 10... | 87 |
| Figura 3 – | Tirinha “drogas” para desenvolvimento da oficina número 10..... | 88 |
| Figura 4 – | Tirinha “escola” para desenvolvimento da oficina número 10..... | 88 |
| Figura 5 – | Tirinha “direitos” para desenvolvimento da oficina número 10..... | 88 |
| Figura 6 – | Tirinha “violência e desigualdade” para desenvolvimento da oficina número 10..... | 89 |
| Figura 7 – | Tirinha “leitura” para desenvolvimento da oficina número 10..... | 89 |
| Figura 8 – | Tirinha “Internet e preconceito” para desenvolvimento da oficina número 10..... | 89 |
| Figura 9 – | Tirinha “Notícias veiculadas pela mídia” para desenvolvimento da oficina número 10..... | 90 |
| Quadro 1 – | Oficinas | 66 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Caracterização por Raça/Cor, Gênero e Região (2016) | 53 |
| Tabela 2 – Composição da equipe de referência do CREAS | 99 |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 14 |
| 2 | EMANCIPAÇÃO E DIÁLOGO EM ADORNO E FREIRE | 18 |
| 2.1 | As contribuições de Adorno à discussão sobre emancipação para o adolescente em conflito com a lei..... | 20 |
| 2.2 | Freire: diálogo e emancipação..... | 29 |
| 2.3 | Proximidades e distanciamentos entre Adorno e Freire, no que se refere às concepções de diálogo e à emancipação..... | 35 |
| 3 | APONTAMENTOS HISTÓRICOS E LEGAIS SOBRE AS POLÍTICAS SOCIAIS VOLTADAS À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE NO BRASIL.... | 41 |
| 3.1 | Breve histórico das políticas sociais dirigidas à criança e ao adolescente no Brasil..... | 42 |
| 3.2 | Aspectos legais das atuais políticas sociais para crianças e adolescentes..... | 44 |
| 3.2.1 | Diálogo e emancipação nas legislações atuais que orientam as políticas sociais para crianças e adolescentes | 44 |
| 3.2.2 | Legislações atuais que orientam o atendimento socioeducativo aos adolescentes em conflito com a lei..... | 48 |
| 3.3 | A intencionalidade pedagógica no atendimento socioeducativo | 53 |
| 4 | ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO PARA ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI, EM UM MUNICÍPIO DO SUL DE MINAS GERAIS..... | 60 |
| 4.1 | Percurso metodológico | 61 |
| 4.2 | Planejamento e realização das oficinas | 63 |
| 4.3 | A pesquisa e seus desafios | 92 |
| 4.4 | Análise das entrevistas | 95 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 102 |
| | REFERÊNCIAS | 107 |
| | APÊNDICE | 112 |
| | ANEXO | 113 |

1 INTRODUÇÃO

O adolescente em conflito com a lei tem sido alvo de muitas discussões. Parte de nossa sociedade acredita na redução da maioridade penal como forma de solução para diminuir a violência. Para essa parte, os adolescentes e jovens são considerados um problema a ser resolvido. “Os jovens ora são vistos como problemas ou como setores que precisam ser objeto de atenção. Manter a paz social ou controlar a juventude?” (CARRANO; SPOSITO, 2003, apud JESUS, 2011, p. 140).

Há grande cobrança, especialmente no município do sul de Minas, local da pesquisa, em relação aos adolescentes, mas, ao mesmo tempo, não há oportunidades de lazer, educação de qualidade e, até mesmo, espaços adequados para atividades socioeducativas, como meio de garantia de direitos, estreitamento de laços familiares e prevenção a situações de violência e quebra de vínculos (BRASIL, 1990). Assim, é possível dizer que a eles é negado o direito à saúde, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura e à dignidade (BRASIL, 1990), mas é cobrado o dever, não há o direito de proferir a voz e nem quem escute esta voz. Muitas vezes, a solução acaba sendo não olhar, pois não haveria o que ser feito, não haveria solução.

O tema do trabalho ora proposto nasceu de minha experiência com práticas socioeducativas para crianças e adolescentes provenientes de bairros com altos índices de vulnerabilidade social em São Paulo. Atuei com este público, em uma Associação sem fins lucrativos, de 2008 a 2013, e, a partir de então, surgiu o desejo de aprofundamento e pesquisa na área.

Com o intuito em dar continuidade e corporificar este desejo, vejo, neste trabalho, a oportunidade de contribuir com as atividades do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) local, mais especificamente, nas ações desenvolvidas para os adolescentes em conflito com a lei, em cumprimento de Medida Socioeducativa em Liberdade Assistida (LA). Esta oportunidade vai ao encontro das expectativas da própria equipe que atua com os adolescentes, que, além de ser reduzida, espera apoios externos e as contribuições e possibilidades que a pesquisa e a aproximação com a Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) venham acrescentar às ações do CREAS.

Ao estudar as medidas socioeducativas para adolescentes que cometeram ato infracional, como meio de buscar caminhos para potencializar a eficácia do atendimento e diminuição dos casos

de reincidência, considerei a trajetória da educadora e técnica, buscando compreender a filosofia socioeducativa adotada para organizar os atendimentos individuais e coletivos, pontos que influenciam o serviço, desde o planejamento até a execução das atividades.

A lei que regulamenta a execução e o cumprimento das medidas socioeducativas, bem como os trabalhos socioeducativos destinados a esses adolescentes, em muitos casos, não conseguem trabalhar a responsabilização, resultando num caminho de reincidência. Os casos de reincidência parecem não ter sua origem na ineficácia da lei ou da medida, mas, sim, na aplicação de uma medida inadequada ao adolescente em conflito com a lei e na falta de esforços do poder público para a efetiva aplicação da lei (MARUSCHI; ESTEVÃO; BAZON, 2014).

Uma medida mais severa, comparada à infração cometida pelo adolescente, acaba por expor a uma violência maior, potencializando as chances de reincidência. O mesmo ocorre, quando não há aplicação da medida, seja ela mais ou menos severa, passando para a sociedade a visão de que o trabalho socioeducativo é ineficaz, deixando com isso de intervir nos elementos que levaram o adolescente ao conflito com a lei.

Durante a pesquisa, houve sempre um questionamento sobre a necessidade da aplicação adequada da medida socioeducativa ao adolescente em conflito com a lei, e da importância do atendimento socioeducativo, como oportunidade de inclusão social, educacional e cultural, e não apenas como uma punição ou como um atendimento voltado apenas ao reparo do dano. Considerei, como base para o atendimento, o planejamento e elaboração das atividades, pautados na escuta e diálogo, para atender às demandas coletivas e individuais.

A aproximação ao trabalho do CREAS evidenciou a necessidade de lutar para a efetiva aplicação da lei de garantia de direitos às crianças e aos adolescentes. E tornou possível conhecer de que maneira foram privados dos direitos “referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”, que deveriam estar garantidos (BRASIL, 1990).

Para sua realização, a pesquisa adotou a análise qualitativa dos dados, considerando as práticas socioeducativas desenvolvidas para o adolescente em conflito com a lei e a percepção que os profissionais constroem acerca do atendimento socioeducativo. As relações subjetivas

estabelecidas pela equipe, desde o planejamento até o atendimento da medida socioeducativa, bem como as reflexões e análises do pesquisador, foram aspectos essenciais à pesquisa.

Para a consecução do trabalho, seguimos o procedimento de estudo de caso, como meio para analisar as práticas socioeducativas, a intencionalidade pedagógica e, conseqüentemente, os efeitos que essas práticas e intencionalidades podem produzir no atendimento socioeducativo. O levantamento de dados foi realizado, principalmente, no espaço do atendimento socioeducativo. Para alcançar os objetivos da pesquisa, foi adotado o método descritivo, com a finalidade de estudar as características, as condições do atendimento e a intencionalidade pedagógica.

A coleta de dados foi realizada, por meio de análise da legislação voltada à criança e ao adolescente em conflito com a lei. Entrevistas reflexivas com roteiro semiestruturado com os técnicos do CREAS, com a pretensão de promover uma situação de trocas intersubjetivas entre os atores sociais envolvidos e a compreensão das próprias práticas pedagógicas, como forma de potencializar o atendimento e as ações promovidas (SZIMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2004). Tudo isso acrescido de observação participante em 11 oficinas de atendimento socioeducativo, para analisar e compreender como são promovidas as atividades, de forma a captar e colher as informações, em seu contexto real.

A princípio, a pesquisa seria realizada a partir da observação participante do atendimento realizado por alguém da equipe do CREAS, mas, assim que houve a liberação para início da coleta de dados, fui informada que, por defasagem na equipe, as oficinas haviam sido interrompidas por tempo indeterminado. Dessa forma, para dar continuidade à pesquisa proposta, sem que ocorressem maiores interrupções, me voluntariei para planejar e realizar as oficinas. Essa iniciativa me permitiu contato direto com o fenômeno observado, possibilitando captar e colher as informações, em seu contexto real, fazendo com que o objeto de pesquisa fosse, também, o sujeito da pesquisa.

Nesse percurso, foi possível realizar as entrevistas reflexivas, a partir do roteiro semiestruturado, ler e analisar documentos oficiais, que estabelecem os parâmetros para o atendimento socioeducativo, e ler o referencial teórico que permitiu fundamentar os pontos levantados ao longo do trabalho.

O material de planejamento desenvolvido, ao longo da pesquisa, e os registros realizados a partir das oficinas serão entregues à equipe do CREAS, para serem usados como apoio à organização e planejamento de oficinas posteriores. Esse material foi elaborado com base no referencial teórico estudado, cujo objetivo central foi ir ao encontro das necessidades do atendimento e valorizar o protagonismo juvenil, em consonância com o ECA e SINASE.

Para apresentação do trabalho, no primeiro capítulo, com o apoio de Adorno e Paulo Freire, discorro sobre o atendimento socioeducativo pautado na emancipação e diálogo e sobre a indiferença que assola nossa sociedade, que perpetua a segregação sofrida pelo adolescente em conflito com a lei. Para finalizar o capítulo, apresento alguns elementos de aproximação e distanciamento entre os dois autores.

No segundo capítulo, com base na análise documental, exponho um breve panorama das políticas sociais para crianças e adolescentes no Brasil. Em seguida, trago elementos da legislação vigente para os adolescentes e da perspectiva de proteção integral a esses sujeitos, que se encontram em um momento peculiar e em processo de construção de identidade. E finalizo, discutindo sobre a importância da atuação do profissional da área da educação na composição da equipe socioeducativa, sobre o conceito de educação não escolar, a política de proteção, reinserção e fortalecimento de vínculos e os processos socioeducativos.

No terceiro capítulo, por fim, serão expostas as informações coletadas, ao longo da pesquisa de campo, e análise dos dados colhidos durante a pesquisa.

2 EMANCIPAÇÃO E DIÁLOGO EM ADORNO E FREIRE

Neste capítulo, vamos abordar a importância de desenvolver práticas socioeducativas com base no diálogo, visando a uma socioeducação emancipatória, a partir da leitura das contribuições de Paulo Freire e Adorno para educação. Embora tenham vivido em contextos diferentes, é possível encontrar aproximações nas teorias dos dois autores, que serão discutidas ao longo do capítulo.

Nascido em Frankfurt, Alemanha, no ano de 1903, Theodor Adorno tinha formação múltipla, o que, portanto, permitiu que caminhasse por diversas áreas em seus estudos. Cresceu e cunhou-se como um estudioso, em um período conturbado, marcado por crises, guerras, evidenciando, em alguns de seus estudos, um desencantamento com a sociedade e a necessidade de emancipação e luta para superação da barbárie, como meio de nossa sociedade não vivenciar novamente todos esses fatos (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2012).

Sua trajetória intelectual tem como base o Instituto de Pesquisa Social (*Institut für Sozialforschung*), movimento conhecido como a Escola de Frankfurt, da qual fez parte de maneira significativa. O movimento, inicialmente, desenvolveu estudos com base marxista, cuja preocupação eram os desdobramentos históricos do capitalismo, bem como o impacto que esse causou, culminando em grandes problemas para nossa sociedade (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2012).

Embora com grande influência marxista, a teoria de Adorno, aos poucos, foi se afastando e deixando, em seus estudos, pontos que conduziam a uma menor adesão ao marxismo (GROPPO, 2013). Essa relação dilemática com o marxismo, de certa forma, também, está presente nos estudos de Paulo Freire. Freire, inicialmente, não fez uso de Marx, mas, em especial, a partir de seu mais conhecido livro, *Pedagogia do Oprimido*, dialogou intensamente com Marx e o marxismo, para elaborar diversos de seus conceitos. Mas Freire não se considerava marxista, ao menos, não, de acordo com sua última entrevista, que concedeu em 17 de abril de 1997:

Quanto mais eu li Marx, tanto mais eu encontrei uma certa fundamentação objetiva para continuar camarada de Cristo. Então, as leituras que eu fiz de Marx, de alongamentos de Marx, não me sugeriram jamais que eu deixasse de encontrar o Cristo na esquina das próprias favelas. Eu fiquei com Marx na mundanidade à procura de Cristo na transcendentalidade (FREIRE, 1997, s/p).

Freire também faz essa discussão em uma entrevista com Dermeval Saviani e Adriano Nogueira, na qual afirma “Eu lhes digo que, por respeito a Marx, eu não me defino marxista” (SAVIANI, 2010). Portanto, é possível afirmar que Freire não negou o marxismo, mas se posicionou com relação a ele fazendo uma articulação do marxismo com o cristianismo.

Paulo Freire, nascido no ano de 1921, em Recife, Pernambuco, vivenciou a experiência de estar inserido na classe popular e, do interior dela, crescer em meio a diversas lutas, como uma referência para a educação. Freire, assim como Adorno, mas em um contexto diferente, passou por períodos de crises mundiais e guerras; contudo, a grande barbárie, que o atingiu diretamente como educador, foi o período de ditadura militar, em que viveu exilado. Esses fatores conduziram seu pensamento e impulsionaram seus estudos e a luta contra a opressão.

Freire denuncia a existência do oprimido e do opressor em nossa sociedade, cuja opressão causa uma desumanização tanto de quem oprime como de quem é oprimido. “A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam” (FREIRE, 1987, p. 30). Denuncia, também, uma educação bancária, voltada apenas à memorização e armazenamento de conhecimento e a necessidade de superação dessa, para uma educação problematizadora, voltada à transformação de contexto. Apresenta, como caminho para a superação, a relação dialógica entre educador e educando e a discussão de que ensino e aprendizagem ocorrem de maneira contínua e concomitante, onde todos os sujeitos envolvidos ensinam e aprendem. Freire, ao trazer essas discussões, como tema essencial, à educação, não ignora, portanto, o caráter político da educação. Político, não no sentido partidário, mas no sentido de luta e transformação da sociedade e das condições objetivas a que somos submetidos.

Adorno afirma que o principal objetivo da educação deve ser a luta contra barbárie. “A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades” (ADORNO, 2003, p. 117). Isso porque o autor descreve que a barbárie existente em nossa sociedade, que possibilitou a ocorrência de tantas mortes, no período do nazismo, em especial nos campos de concentração de Auschwitz.

“A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo, ela precede quaisquer outras que, creio, não serem possíveis nem necessário justificá-las. [...] Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado

e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita” (ADORNO, 2003, p. 120).

Para tanto, propõe uma educação voltada contra a superficialidade no ensino, que favoreça a autorreflexão e a emancipação.

Assim, podemos concluir que contexto histórico na trajetória dos dois autores influenciou sua produção e perspectivas em relação à educação, ambos sofreram o exílio. Adorno viveu a barbárie no período do holocausto, já Freire na barbárie da ditadura militar.

2.1 As Contribuições de Adorno à discussão sobre emancipação para o adolescente em conflito com a lei

Discutiremos, neste subitem, as contribuições de Adorno sobre o conceito de emancipação para o adolescente em conflito com a lei. Para apresentação do conceito, ao longo do subitem, perpassaremos por denúncias presentes em algumas obras do autor, em especial, no livro Educação e Emancipação.

Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2012) apresentam algumas contribuições filosófico-educacionais de Adorno. Para os autores, Adorno preocupava-se com as facilidades de uma educação superficial, prejudicial ao pensamento crítico, à democracia e à emancipação.

[...] o verdadeiro conhecimento não fica restrito ao imediatismo do objeto, mas compreende suas relações espaços temporais dentro dos sentidos histórico, social e humano. Há uma negação ao dado imediato, para, posteriormente, poder compreendê-lo como parte de um processo, e não como uma parte isolada do todo (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2012, p.112).

Acreditamos que a questão do raciocínio superficial tem se agravado com a facilidade de acesso a diversas informações simultâneas que, muitas vezes, propagam mentiras ou até meia verdades como, por exemplo, em casos que se usam parte de um pensamento, ou uma frase isolada, para justificar algo que se queira comprovar, ainda que essa parte não represente todo o pensamento. Esse pensamento superficial é prejudicial, na apreensão de novos conhecimentos e, sobretudo, na análise e consciência da própria condição social. De acordo com pesquisa intitulada Perigos da Percepção de 2017, realizada em 38 países pela Ipsos, empresa de pesquisa e inteligência de mercado fundada na França, cujos dados apresentam a percepção de que as pessoas têm de seus próprios países. O Brasil é o segundo país onde há maior equívoco de percepção da própria

realidade, estando atrás apenas da África do Sul. Em tempos em que é prometido facilidade ao acesso a conteúdos de qualidade que estão, de fato, comprometidos com a aprendizagem e o ensino, vemos esse distanciamento da realidade. Aprender de maneira não superficial é aprender a diferenciar a aparência dos fatos, conteúdos, mídias de sua real essência, num processo de análise e crítica da realidade.

Outra contribuição de Adorno apresentada pelos autores é a importância da autorreflexão e do pensamento que reflete sobre si mesmo. A carência de reflexão crítica acarreta degeneração da consciência, numa certa alienação, na falta de análise do todo. O pensamento é influenciado por juízos de valores e interesses que determinam a maneira que ele é objetivado.

Na educação, a falta de reflexão do todo faz com que o ensino, em muitos casos, esteja voltado principalmente à memorização, cujo fim maior é obter melhor desempenho em provas, sem refletir sobre essas informações e quais influências elas tiveram durante o processo histórico. Conseqüentemente, esse ensino perpetua o pensamento superficial, a acomodação, e, sempre, obedecer e seguir apenas o que é determinado. Outro perigo provocado pela falta de autorreflexão é que ela impede que se identifique a barbárie presente em nossa sociedade, e, sem essa identificação, é impossível sua superação e transformação (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2012). Sendo assim, a principal função do pensamento é manter a “resistência ao status quo vigente” (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2012, p. 115), à medida que identifica e analisa as condições objetivas, se afasta e resiste a elas, para não reproduzir o mesmo comportamento enredado pela barbárie.

Uma seguinte contribuição de Adorno, segundo os autores anteriormente citados, seria a ideia de que o processo educativo não acontece apenas dentro do ambiente escolar, mas, também, no contexto maior. Assim, o sujeito é influenciado por esse contexto, pelos produtos consumidos – que, de certa maneira, influenciam suas formas de conduta, mas que representam saberes e interesses do mercado capitalista - e aumentam as possibilidades de apenas reproduzir as mesmas condições da sociedade. Enquanto não houver o rompimento com essas condições, a educação não será para emancipação, como espera Adorno, mas, sim, para manutenção e conservação da sociedade, tal qual ela é.

A indústria cultural determina toda a estrutura de sentido da vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica, que se inocula nos bens culturais, enquanto se convertem estritamente em mercadorias; a própria organização da cultura,

portanto, é manipulatória dos sentidos dos objetos culturais, subordinando-os aos sentidos econômicos e políticos e, logo, à situação vigente. Além disto, ocorre uma interferência na apreensão da sociedade pelos seus "sujeitos" pelo mecanismo da "semiformação": seja com conteúdos irracionais, seja com conteúdos conformistas. Em ambos os casos mobilizam-se traços autoritários da personalidade. [...] No primeiro caso, para apelos contra a razão e a vida intelectual e cultural; e no outro caso, favorecendo a fraqueza do eu, estimulando o comportamento de assimilação e adaptação das massas, canalizando os interesses ao existente (ADORNO, 2003, p. 21).

A semiformação a que se refere Adorno é totalmente prejudicial, pois não conduz à verdadeira democracia, à formação cultural, mas, sim, ao conformismo e à aceitação. Esse pensamento conduz a outro ponto apresentado por Zuin; Pucci e Ramos-de-Oliveira (2012), como contribuição de Adorno ao pensamento filosófico-educacional, que é justamente a impossibilidade da semiformação converter-se em consciência crítica. Isso ocorre, pois a semiformação conduz ao engano de um sujeito que domina com destreza vários assuntos e conhecimentos, mas teve sua base de formação na superficialidade produzida pelos meios de comunicação massificados. Os sujeitos, na medida em que se relacionam com esses meios de comunicação massificados, vão sendo por eles transformados em objeto. É possível exemplificar, usando as discussões nas redes sociais, nos casos em que alguns sujeitos se veem como grandes cientistas políticos ou como um experiente técnico de futebol, mas seu conhecimento é baseado apenas na leitura de textos e vídeos disponibilizados nessas plataformas digitais, sem buscar outras fontes para embasar, confirmar ou até mesmo contestar as ideias ali apresentadas.

Para Adorno, a não cultura pode se converter em consciência crítica, pois ainda conserva certa dose de ingenuidade, ceticismo e ironia. Já a semicultura, que solapa violentamente essas virtudes, esmera-se na produção do conformismo e da fácil aceitação da realidade (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2012, p. 120).

No que se refere ao adolescente em conflito com a lei, com base nos elementos apresentados, faz-se necessário considerar o contexto social em que o adolescente em conflito com a lei está inserido, analisando de maneira integral a trajetória percorrida por esse sujeito, e, até que tenha chegado ao espaço de cumprimento da medida, demanda ponderar os pontos que potencializaram e culminaram no conflito com a lei.

Ao analisar a relação que este sujeito tem com a sociedade, e, também, a forma como esse sujeito é constantemente avaliado por ela, percebemos que, para muitas pessoas, o lugar desse sujeito é fora dessa sociedade, mantendo a mesma leitura que se fazia, oficialmente outrora, da

criança e do adolescente, transformando-os em menores infratores, que devem ocupar seus lugares às margens, e assumir de vez o papel de marginais.

Dessa forma, é possível identificar a interiorização de uma sociedade dividida. De um lado, a criança e o adolescente que cometeram atos infracionais, como um grande problema sem solução, e, do outro, os “cidadãos” que seguem suas vidas de forma “correta”, seguindo de maneira “correta” seus preceitos, cumprindo seus deveres e, por isso, exigindo seus direitos.

Essa interiorização, por vezes, acarreta a estigmatização desse sujeito a quem foi atribuído ato infracional. Como se fosse necessário marcá-los, como gado, para que todos saibam do que ele pode ser capaz, para que quem se aproximar dele saiba do suposto perigo ou risco. Essa estigmatização ignora o risco a que esse sujeito foi submetido pela falta de acesso e oportunidades e pela falta de executabilidade e manutenção da lei que já existe. Considera-se o dano causado, mas ignora-se a raiz do que culminou no dano, a saber, a falta de direitos e de oportunidades. E, assim, seguimos na indiferença.

Para analisar essa divisão, é possível observar duas perspectivas: a do adolescente que, ao cometer o ato infracional, pode ser considerado perseguidor, mas que, ao mesmo tempo, é vítima da exclusão, da falta de acesso e de oportunidades, que, muitas vezes, tem a sensação de observar de fora o restante da sociedade; e a dos que não cometeram ato infracional ou crime, que, por um lado, são vítimas, ao serem abordadas, mas que são perseguidores, ao negarem oportunidades, ou por se calarem diante do panorama de desigualdade, que está posto em nossa sociedade, ao tratarem a desigualdade como sendo problema de outros, ao serem indiferentes.

As raízes devem ser buscadas nos perseguidores, não nas vítimas, exterminadas sob os pretextos mais mesquinhos. Neste sentido, é necessário o que, em outra ocasião, chamei de *giro para o sujeito*. Devemos identificar os mecanismos que tornam as pessoas capazes de tais crimes, mostrá-lo a elas mesmas e tratar de impedir que voltem a ser assim, ao mesmo tempo em que se desperta uma consciência geral a respeito de tais mecanismos (ADORNO, 1995, p. 106).

O giro para o sujeito, de que Adorno trata no excerto acima, nos alerta para a necessidade de focar no perseguidor e identificar a raiz, o que nos conduz a sermos indiferentes ao outro, ao perpetuarmos a barbárie, a segregação e a divisão. E, ao pensarmos especificamente no adolescente em conflito com a lei, evidencia-se a necessidade de trabalharmos na socioeducação, com ferramentas e discussões que conduzam à identificação dessa raiz, sobre

quais os fatores que impulsionam e tornam as pessoas capazes destas infrações e crimes, quais as consequências desses atos e a importância da autorreflexão como combate à indiferença.

Quando o pensamento segue inconscientemente a lei de seu movimento, ele se volta contra o seu sentido, contra aquilo que é pensado pelo pensamento e que põe um termo na fuga ante as intenções subjetivas. Aquilo que é ditado por sua autarquia condena o pensamento ao vazio; esse vazio torna-se por fim, subjetivamente, estupidez e primitividade. A regressão da consciência é o produto dessa falta de autorreflexão (ADORNO, 2009, p. 97).

Acreditamos que ao seguir sem reflexão, apenas reproduzindo o pensamento de uma maioria, fica impossível perceber os diversos fatores, que conduzem à desigualdade e, como consequência, aumenta a frieza frente às questões sociais que debilitam a sociedade. Para Adorno, apenas seguir o que é ditado, sem refletir sobre os motivos e consequências é o mesmo que condenar o pensamento ao vazio. É ser conduzido à estupidez.

Posto isso, é possível afirmar, então, que a autorreflexão está intimamente vinculada à relação entre os sujeitos e à interação desses sujeitos com o mundo. Não é possível ter uma autoconsciência da maneira que Adorno propõe, estando alheio às questões que envolvem outros sujeitos.

Se o homem, na própria base da sua existência, é para os outros, que são os seus semelhantes, e se unicamente por eles é o que é, então, a sua definição última não é a de uma indivisibilidade e unicidade primárias mas, outrossim, a de uma participação e comunicação necessárias com os outros. Mesmo antes de ser indivíduo, o homem é um dos semelhantes, relaciona-se com os outros, antes de ser referir explicitamente ao eu; é um momento de relações em que vive, antes de poder chegar, finalmente, à autodeterminação (ADORNO; HORKHEIMER, 1973, p. 47).

No que concerne à educação, vemos, em Adorno, que o processo de formação não objetiva apenas a formação de consciência de si, ou o aperfeiçoamento moral, mas, sim, a apreensão da consciência das experiências advindas das interações sociais e da importância que elas têm no processo formativo.

A educação já não diz respeito meramente à formação da consciência de si, ao aperfeiçoamento moral, à conscientização. É preciso escapar das armadilhas do enfoque “subjetivista” da subjetividade na sociedade capitalista burguesa. A “consciência” já não seria apreendida como constituída no plano das representações, sejam ideias oriundas da percepção ou da imaginação, ou da razão moral. A consciência já não seria “de”, mas ela “é”. Seria apreendida como sendo experiência objetiva na interação social e na relação com a natureza, ou seja, no âmbito do trabalho social (ADORNO, 2003, p.14).

Adorno aborda a indiferença em seus trabalhos, principalmente ao questionar nossa incapacidade para a identificação, que está ligada à nossa deficiência em amar. Para ele, “qualquer pessoa, sem exceção, se sente mal-amada, porque cada um é deficiente na capacidade de amar”(ADORNO, 2003 p. 134). A não identificação com as questões que assolam a vida do outro evidencia a barbárie presente em nossa sociedade. A consequência da frieza e da indiferença é o silêncio frente ao outro, seguido da aderência à penalização e à culpabilização coletiva do outro.

O silêncio sob o terror era apenas a consequência disto: A frieza da mônada social, do concorrente isolado, constituía, enquanto indiferença frente ao destino do outro, o pressuposto para que apenas alguns raros se mobilizassem (ADORNO, 2003, p. 134).

Segundo o autor, para combatermos a frieza e a indiferença, é necessário conhecer o que a ocasiona e quais consequências essa frieza pode gerar. “Se existe algo que pode ajudar contra a frieza, como condição da desgraça, então, trata-se do conhecimento dos próprios pressupostos desta, bem como da tentativa de trabalhar previamente no plano individual contra esses pressupostos” (ADORNO, 2003, p. 135). A incapacidade de amar que, persistentemente, sobrevive em nós é um dos fatores que ocasiona esse estado de indiferença e, para Adorno, foi o que fez com que quem projetou o “sistema ferroviário para conduzir as vítimas a Auschwitz com maior rapidez e fluência, a esquecer o que acontece com estas vítimas em Auschwitz” (ADORNO,2003, p.133).

A indiferença põe em cheque todas as conquistas trazidas pelo ECA, que concebe a criança e adolescente como sujeito histórico, capaz de criar, participar e transformar o contexto em que está inserido, com direitos específicos à sua idade e peculiaridades do momento da vida. Pois, na prática, seguimos interiorizando o menor infrator, que precisa ser ignorado e excluído, e, até mesmo, extinguido.

Ao evidenciar a falta de amor, como uma das razões para a indiferença, Adorno não faz uma pregação ao amor e a outros valores, pois, segundo ele, além de sermos deficientes nesses quesitos, essa pregação não seria escutada por quem comete a barbárie. “Não creio que ajudaria muito apelar a valores eternos, antes, os quais, precisamente os que são propensos a tais crimes, se limitariam a encolher os ombros” (ADORNO, 1995, p.106).

O amor tratado por Adorno (2003, 1995) não pode ser confundido com sentimentalismo ou com uma falsa caridade, mas com a empatia às questões sociais que envolvem a sociedade. Segundo

o autor, a carência desse sentimento está ligada à negação da possibilidade do amor às outras pessoas, resultando na frieza que é um traço básico da “constituição humana” (ADORNO, 2003, p. 132, 133). O pouco do amor que resta nas pessoas limita-se apenas aos sujeitos com quem mantém vínculos estreitos, aos bens materiais e às conquistas pessoais, o que obscurece, ainda mais, a perspectiva de uma educação contra a barbárie.

Se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, excetuando o punhado com que mantêm vínculos estreitos e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então, Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito (ADORNO, 2003, p. 134).

Adorno propõe a busca pela autorreflexão e evidencia que a “inconsciência é o que se precisa combater; é necessário dissuadir as pessoas de saírem golpeando sem refletir sobre si mesmas. A educação só teria algum sentido como educação para uma autorreflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 106).

Para Adorno, a consciência de nossa incapacidade de amar e de nossa propensão à frieza pode ser o caminho para uma educação contra a barbárie. Ainda que o esclarecimento de nossa incapacidade de amar não seja capaz de acabar com a indiferença, ele, ao menos, fortalece a ideia de resistirmos a essa frieza.

A autorreflexão e resistência à frieza e à indiferença possibilitariam olhar com empatia questões que envolvem outras pessoas. Essa empatia com os problemas de outras pessoas nada tem a ver com doações e caridade pontuais, mas com a inquietação que devemos ter ao nos depararmos com situações de desigualdades e opressão. Deve-se ter a consciência da necessidade de relacionamento com o outro, da importância de sabermos que somos capazes de oprimir e que devemos buscar o conhecimento de nós mesmos para evitar a barbárie que está em nós.

Ao aproximarmos essa ideia às questões que envolvem os adolescentes em conflito com a lei, podemos dizer que a autorreflexão é um possível caminho para diminuir a distância entre o adolescente em conflito com a lei e o restante da sociedade. Para tanto, a sociedade precisa olhar com empatia para os adolescentes em conflito com a lei, reconhecendo que esses sujeitos estão em fase peculiar de desenvolvimento. Sendo que, muitos deles sofrem com a falta de acesso, escuta, diálogo e da efetiva execução das leis de garantia de direitos e igualdades, fatores que contribuem para a conduta infracional.

O adolescente em conflito com a lei, por sua vez, também, precisa ser conduzido a um caminho de autorreflexão, para entender as raízes que os conduziram à prática do ato infracional, como possibilidade e caminho para resistência e mudança de conduta. Essa perspectiva vai ao encontro dos objetivos do SINASE de desaprovação do dano e da “responsabilização do adolescente, quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível, incentivando a sua reparação” (BRASIL, 2012, art. 1, 2º, I).

Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2012) destacam que, segundo Adorno, outro fator importante para a educação é o princípio da desbarbarização da educação, que possui dois elementos importantes: “educação enquanto esclarecimento e a “educação enquanto emancipação” (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2012, p.134).

O esclarecimento reflexivo possui vínculo com a autorreflexão crítica e conduz à conscientização das condições sociais, da barbárie que conduziu nossa sociedade a tantos conflitos e guerras e diminui as chances de que elas se repitam. É importante conceber que o esclarecimento sozinho não consegue responder todas as questões, mas permite que as questões sejam feitas, ou seja, possibilita que haja um questionamento da realidade posta da maneira que é determinada e abre o caminho para a mudança.

Tendo em consideração a educação enquanto emancipação, podemos afirmar que educação é o processo que conduz à autonomia do sujeito. Ou seja, educação emancipatória não acontece no meio de aprendizagem voltado apenas à memorização de dados e informações, visto que a memorização é um dos recursos para o ensino, mas não a finalidade do ensino. Não há processo de emancipação, em um ambiente educacional voltado à modelagem, transmissão de informações vazias e preenchimento dos sujeitos. “A emancipação pressupõe aptidão e coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento. De certo modo, pois emancipação se aproxima de conscientização, racionalidade” (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2012, p. 137).

Para Adorno (2003), a educação enquanto emancipação precisa superar dois obstáculos, que, por vezes, impedem ou dificultam sua concretização. O primeiro seria a organização do mundo, da maneira que é, que condiciona os sujeitos a permanecerem dentro das normas e convenções, afirmando que essa é a verdadeira educação, quando, na verdade, o objetivo maior desse

condicionamento é o que Adorno chamou de “obscurecimento da consciência pelo existente”. Esse obscurecimento tende a paralisar o pensamento, fazendo com que o mundo seja aceito da maneira que ele é, sem que haja questionamentos e problematizações da sociedade como está posta.

O segundo obstáculo é a adaptação, que possui sentido ambíguo, no que se refere à educação como emancipação. Para Adorno (2003), ela é necessária e, ao mesmo tempo, prejudicial. Há uma constante tensão entre adaptação e autonomia, essa tensão é uma consequência do processo emancipatório. Se, por um lado, é essencial apreender os valores culturais e os conhecimentos e conteúdos necessários ao processo formativo, como meio de orientar-se no mundo, por outro, é importante não permanecer apenas nesses valores, mas questioná-los e, se for o caso, superá-los.

A educação seria impotente e ideológica, se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável, se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início, existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas, certamente, não podemos nos desviar dela (ADORNO, 2003, p. 143, 144).

Consideramos que ao mesmo tempo em que a educação é adaptação é, também, autonomia e racionalidade. Dito isso, é possível apresentar uma outra questão do processo de adaptação que dificulta, de certa maneira, a educação para emancipação. Ao estar no processo de adaptação, é muito difícil, o sujeito aprender, sem perder sua essência individual, correndo o risco desse processo convertê-lo apenas em “pessoas bem ajustadas”, que estão dentro do padrão pré-determinado pela sociedade dominante. Daí a importância e desafio para o educador, ao planejar e organizar conteúdos: pensar nas demandas coletivas e individuais, sem eliminar o sujeito no meio desse processo.

Dessa maneira, concluímos que a educação, enquanto adaptação e autonomia, tem uma função política, no sentido de aprender com o sistema e superá-lo, buscando uma mudança de perspectiva na sociedade.

2.2 Freire: diálogo e emancipação

Analisaremos, neste subitem, as contribuições de Paulo Freire, sobre o diálogo e emancipação, no que concerne ao adolescente em conflito com a lei. Discutiremos algumas de suas principais denúncias e anúncios, bem como as possibilidades de transformação propostas por ele. Freire (1987, 2000, 2001) denunciou a opressão que acomete, principalmente, os que possuem menos recursos financeiros e, portanto, menos garantias de direitos. Sem discutir essa opressão, que, por muitas vezes, se estabelece de maneira silenciosa nas relações sociais, seguimos nossas vidas, presenciando a relação oprimido e opressor bem próxima de nós, mas sem qualquer esforço para lutar contra ela, pois, não a identificamos como um problema a ser combatido, mas como algo “normal”.

O autor aponta a importância de percebermos, em um processo contínuo de construção, um caminho para a libertação. “Homens e mulheres, ao longo da história, vimo-nos tornando animais deveras especiais: inventamos a possibilidade de nos libertar, na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos” (FREIRE, 2001, p. 100).

Nesse caminho para aprendizagem, entendemos que “a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo” (FREIRE, 2001, p. 100). Essa luta, que está vinculada à ideia de libertação, cuja essência é a esperança e o diálogo. Segundo Freire (1987), no diálogo, a palavra é composta por dois elementos: ação e reflexão. “Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão, também, se transforma em palavreria, verbalismo, blábláblá” (FREIRE, 1987, p. 77). Palavra sem ação é palavra vazia, sem denúncia do que está posto, sem compromisso com a transformação de nossa realidade existencial. A palavra com ação e sem reflexão, também, não é diálogo, é, na verdade, ativismo e antidialógica, pois não reflete, não problematiza a realidade e não analisa as ações.

Para que o diálogo aconteça, precisamos da palavra. Freire (1987; 1981) nos diz que essa palavra precisa ser a “palavra verdadeira”, que é permeada pela práxis, ou seja, pela ação e reflexão. Somente a palavra verdadeira é capaz de transformar o mundo. A palavra mediatizada pela práxis, nos permite estar em mundo humanizado. “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo” (FREIRE, 1987, p. 77) Usar a palavra por meio do diálogo, nos permite

pronunciar o mundo, denunciar as diversas desigualdades presentes em nossa realidade, discutir meios de transformação e anunciar esses meios. Assim, nossa interação com o mundo será humanizada, à medida que é por nós problematizada e modificada.

Na compreensão da história, como possibilidade, o amanhã é problemático. Para que ele venha, é preciso que o construamos mediante a transformação do hoje. Há possibilidades para diferentes amanhãs. A luta já não se reduz a retardar o que virá ou a assegurar sua chegada; é preciso reinventar o mundo. A educação é indispensável nessa reinvenção. Assumirmo-nos como sujeitos e objetos da história nos torna seres da decisão, da ruptura. Seres éticos (FREIRE, 2000, p. 40).

Dizer a palavra, assim como transformar o mundo, é direito de todos. Por isso, a palavra verdadeira não pode ser dita sozinha, ou para outro sujeito, mas sim com o outro sujeito, em uma relação de escuta e respeito. O diálogo é essa interação entre os sujeitos que, por sua vez, pronunciam o mundo, por meio da denúncia e do anúncio e percebem a necessidade de transformá-lo. Sob essa perspectiva, ao dialogar, os sujeitos conquistam o mundo e não uns aos outros. A palavra sem essa interação e sem a práxis é instrumento de dominação, é alienada e alienante (FREIRE, 1987). “Não penso autenticamente, se os outros também não pensam. Simplesmente não posso pensar pelos outros nem para os outros nem sem os outros” (FREIRE, 2001, p. 101).

Ainda, sobre a palavra verdadeira, é importante salientar que não dizer a palavra, para Freire (1981, 1987 e 2001), é o mesmo que não ter voz, isso porque o oposto da palavra verdadeira é a “palavra oca”, vazia de sentido e significado, falar por falar. A palavra verdadeira permite construir a história e por ela se deixar construir e reconstruir cotidianamente. Pronunciar a palavra verdadeira é aprender a pronunciar o mundo, saber descrevê-lo, caracterizá-lo, encontrá-lo dentro do quadro social e entender o motivo pelo qual tantos sujeitos são silenciados diariamente. É a denúncia de um passado que calou e o anúncio de um futuro que escuta e transforma. Ela possibilita o ser mais, nossa vocação ontológica, e nos afasta do ser menos. A palavra verdadeira nos permite violar a regra do silêncio estabelecida pela classe opressora e, ao atuarmos a favor da mudança, superarmos o medo de nos transformar, medo do vir a ser. Por fim, como ela é intrínseca à transformação do mundo, ela é profética e utópica.

A palavra oca, que é a fala por falar, sem finalidade, sem a preocupação com quem a escuta, ou somente com a preocupação de transmitir suas ideias vazias, sem a possibilidade de

questionamento e mudança nada tem a ver com a explicação ou a aula teórica e a busca pela teoria.

Quase sempre, ao se criticar esse gosto da palavra oca, da verbosidade, em nossa educação, se diz dela que seu pecado é ser “teórica”. Identifica-se assim, absurdamente, teoria com verbalismo. De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Neste sentido é que teorizar é contemplar. Não no sentido distorcido que lhe damos, de oposição à realidade. De abstração. Nossa educação não é teórica porque lhe falta esse gosto da comprovação, da invenção, da pesquisa. Ela é verbosa. Palavresca. É “sonora”. É “assistencializadora”. Não comunica. Faz comunicados, coisas diferentes (FREIRE, 1981, p. 93).

A contemplação de que Freire fala está vinculada a um tipo de silêncio necessário à educação dialógica, o silêncio que pressupõe a escuta. Sem ele, não é possível que se estabeleça uma situação de diálogo, de troca, de pesquisa, sem ele, também, não é possível a transformação.

Pensar a socioeducação com um enfoque dialógico demanda respeito e escuta no atendimento individual, no planejamento e na execução das atividades. Nesse quadro, por meio do diálogo, cada um possui papel essencial na construção do conhecimento, de maneira horizontal. “Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia.” (FREIRE, 1987, p. 81). O contrário disso resulta na perpetuação das desigualdades e na prática da dominação. Aprendizagem dialógica não é baseada no momento de troca de falas entre dois ou mais sujeitos. A aprendizagem dialógica pressupõe pesquisa, conhecimento da realidade e do contexto histórico do meio em que ocorre a aprendizagem e de seus sujeitos. O diálogo começa no planejamento e culmina no momento da aula, em que, juntos, educador e educandos, produzem conhecimento e ideias, ao problematizarem os conteúdos apresentados.

O respeito pode ser aproximado ao amor e à humildade necessários, para que o diálogo aconteça: “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante” (FREIRE, 1987, p. 78).

Entendemos que uma educação com diálogo, escuta, amor e humildade é diferente de uma educação passiva, permissiva, desestimulada, que escuta apenas o educando, voltada, exclusivamente, à ocupação do tempo e que diminui ou anula a importância do educador. Freire

não só valoriza a autoridade do educador, do conteúdo a ser ensinado e do saber científico, como diz que sem eles não é possível estabelecer uma educação dialógica.

[...] a questão não é que o professor deva ter cada vez menos autoridade. Para mim, o importante é que o professor democrático nunca, realmente nunca, transforme a autoridade em autoritarismo. Ele nunca poderá deixar de ser uma autoridade, ou de ter autoridade. Sem autoridade, é muito difícil modelar a liberdade dos estudantes. A liberdade precisa de autoridade para se tornar livre. (rindo) É um paradoxo, mas é verdade. A questão para mim, no entanto, é que a autoridade saiba que seu fundamento está na liberdade dos outros; e se a autoridade nega essa liberdade e corta essa relação que a embasa, então, creio que já não é mais *autoridade* e se tornou *autoritarismo*. Da mesma forma, se o lado da liberdade na dialética não atende à autoridade, porque a autoridade renuncia a si mesma, ou nega a si mesma, a tendência é a liberdade deixar de ser liberdade para se transformar em licenciosidade (FREIRE; SHOR, 1986, p. 115).

Não há educação dialógica, sem a presença da autoridade. Freire reconhece a importância do educador possuir autoridade científica. Para tratar dos conteúdos pertinentes, essa autoridade está próxima ao conhecimento e preparo que ele tem sobre esses assuntos. A autoridade é embasada à medida que o educador pesquisa e organiza o conteúdo com seriedade e compromisso. Essa autoridade científica não anula o saber dos educandos, mas sim os estimula, desafia e potencializa o desejo pela pesquisa e problematização. O educador, no processo formativo dos educandos, cria condições para a construção do saber autônomo e crítico.

A autoridade não é autoritarismo, mas, também, não é permissividade excessiva. A autoridade só é negativa, quando é confundida ou com autoritarismo, ou com “licenciosidade”. O autoritarismo inibe as situações de troca de conhecimento e impede o pensar e o fazer autônomo. Uma educação autoritária conduz à dependência e à inibição do educando pelo educador. Já a licenciosidade nega a presença da autoridade e, também, não é dialógica. A autoridade que se nega se renuncia. O diálogo na educação é, portanto, a tensão entre autoridade e liberdade, sem que uma anule ou se sobressaia à outra.

Nesse sentido, no que se refere à medida socioeducativa, podemos dizer que possibilitar, por meio dos atendimentos, uma relação de escuta, respeito, autoridade e liberdade entre educador e educando, não é o mesmo que ignorar o motivo pelo qual eles foram conduzidos. Afinal de contas, o espaço é voltado, também, à responsabilização do sujeito quanto ao ato infracional, mas, também, não é fazer com esse seja o tema central dos atendimentos. É importante usar o espaço para ampliar o repertório desse adolescente e criar condições para a discussão e problematização de temas pertinentes e até das ações de todos os envolvidos no processo

socioeducativo, enquanto sujeitos que podem transformar o mundo e por ele serem transformados.

A aprendizagem não acontecerá em um espaço onde prevalecem as características da educação bancária, em que conhecimento e conteúdo estão sob o domínio do educador e os educandos, por sua vez, acolhem docilmente esse conteúdo, preenchendo aos poucos seus corpos supostamente vazios, sem conhecimento e sem cultura. Na perspectiva dialógica, educandos e educador são os protagonistas, sem que um anule ou se sobressaia ao outro. “Os sujeitos dialógicos, não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro” (FREIRE, 2001, p. 118). Um ambiente dialógico de socioeducação deve possibilitar a todos expressar suas ideias com liberdade, sob a ótica da partilha, da troca, da escuta e construção de conhecimentos.

Sobre a importância da escuta, podemos ler abaixo:

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure *entrar* no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com *comunicar* e não com fazer puros *comunicados*, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação (FREIRE, 2008, p. 117).

A socioeducação, com uma abordagem dialógica, só é possível de ser realizada em um espaço “silencioso e não silenciado” (FREIRE, 2008, p. 117), conduzido pela comunhão, pois demanda envolvimento de todos os sujeitos para apreender a realidade de forma crítica e superar o quadro de dominação em que estamos inseridos. Apreender a realidade e as condições sociais, que já estão postas, só é possível com a práxis. A partir dessa apreensão da realidade, é possível construir a percepção de sujeito histórico e com direitos, como previsto no ECA (BRASIL, 1990, art. 15).

Ao apreender o mundo, poderemos pronunciá-lo, para denunciar as condições sociais que nos afligem e, aos poucos, superar a realidade, alimentando a esperança necessária para a libertação: “Não existe, tampouco, diálogo sem esperança. A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca. Uma tal busca, como já vimos, não se faz no isolamento, mas na comunicação entre os homens — o que é impraticável numa situação de agressão” (FREIRE, 1987, p. 80).

Segundo Freire (1987, 2001), a esperança não é vinculada à espera de que os problemas se resolvam magicamente. Esperança está ligada a esperançar, ao mover-se na luta, na práxis, em busca da transformação e, portanto, a esperança está ligada ao diálogo estabelecido entre os sujeitos.

A falta de esperança conduz à paralisação, pois, se não há esperança, não há luta para transformação. E, se não há transformação, há perpetuação da injustiça e, com ela, o desespero.

O desespero é uma espécie de silêncio, de recusa do mundo, de fuga. No entanto, a desumanização que resulta da “ordem” injusta não deveria ser uma razão da perda da esperança, mas, ao contrário, uma razão de desejar ainda mais, e de procurar, sem descanso, restaurar a humanidade esmagada pela injustiça (FREIRE, 1987, p. 80).

O desespero paralisa e impede a transformação, na medida que impede os sujeitos de sonhar e esperançar. “Não é, porém, esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (FREIRE, 1987, p. 97). Diante da injustiça presente em nossa realidade, a perspectiva dialógica nos impulsiona a esperançar e lutar em comunhão, pela garantia de direitos e pela superação da condição de oprimido.

O esperançar, para Freire, não é o mesmo que esperar, mas sonhar sonhos possíveis à transformação da sociedade e buscar meios e possibilidades para concretizá-los. O sonho pressupõe análise crítica da sociedade e das regras estabelecidas pelos dominantes para manutenção das desigualdades. Essa análise crítica provém do que Freire chama de “pensar certo”, que é oposto ao pensamento ingênuo. O pensar certo, além de crítico, é esperançoso, pois está consciente da sociedade tal qual ela é, e das barreiras impostas por ela para a transformação, que cotidianamente desumanizam e diminuem os sujeitos. Mas, ainda assim, mantém vivo o sonho de emancipação e transformação, concebendo o processo de construção histórica, como possibilidade e não determinismo.

O educador dialógico assume um compromisso com uma educação libertadora, busca pela igualdade e com a emancipação das pessoas. Contribui e constrói estratégias para que o educando alcance a tomada de consciência, como meio de alcançar a emancipação. A emancipação humana opera a favor da transformação social e é conquistada por meio da ação e reflexão contínuas. Ela permite a construção do sujeito autônomo, que conhece seus direitos

e deveres e sabe lutar de maneira responsável para mantê-los. A autonomia precisa ser um objetivo do processo educativo, pois está ligada à responsabilidade e ao compromisso; responsabilidade para tomar decisões de maneira consciente, conhecendo as consequências dessas decisões e compromisso com a transformação e luta contra as forças que visam paralisar e calar.

2.3 Proximidades e distanciamentos entre Adorno e Freire, no que se refere às concepções de diálogo e à emancipação

Pretendemos, no presente item, levantar alguns pontos de diálogo ou aproximação entre as teorias de Freire e Adorno, acerca de uma educação como caminho para emancipação humana. Para tanto, as ideias dos autores serão brevemente contextualizadas, para, assim, perpassar por suas convergências.

Ambos, na qualidade de estudiosos, defenderam a superação de uma sociedade marcada pela opressão e pelo capitalismo, apresentando o impacto negativo desse modo de produção e reprodução da vida social. Fizeram críticas e advertiram, por meio de seus estudos, sobre a busca cega pela prosperidade e crescimento econômico de um grupo restrito e, portanto, um crescimento predatório, alienado e alienante (FREIRE, 1981, p. 48, 49), que favorece apenas a manutenção da desigualdade.

Adorno (2003) aponta que, inserido nessa atmosfera de dominação, o sujeito é conduzido à negação de si, para aderir cegamente ao coletivo, absorvendo as necessidades de um determinado grupo, que, muitas vezes, cria necessidades para justificar essas escolhas ou até mesmo o que é consumido. Segundo o autor, essa atmosfera foi estabelecida por meio da Indústria Cultural que “reflete a irracionalidade objetiva da sociedade capitalista tardia, como racionalidade da manipulação das massas” (ADORNO, 2003, p. 20). Segundo Wolfgang Leo Maar, no texto introdutório da tradução de *Educação e emancipação* (2003, p. 21) “para Adorno, a indústria cultural corresponde à continuidade histórica de condições sociais objetivas, que formam a antecâmara de Auschwitz, a racionalização da linha de produção industrial”.

Diante desse quadro, Adorno fala da importância da “firmeza do eu” (ADORNO, 2003, p. 179), que estaria ligada a esse processo de conhecimento do eu verdadeiro, como sujeito no mundo,

consciente de sua realidade, das condições materiais e objetivas, que podem ou não servir como obstáculo para a formação, e que, por vezes, podem influenciar, conduzir e até condicionar as escolhas desse sujeito. Freire, em *Educação como Prática da Liberdade* (1981, p. 39), diz que o mundo é uma realidade objetiva, possível de ser conhecida, e que o ser humano, por sua vez, é um ser de relações e não apenas está no mundo, mas com o mundo e, portanto, precisa estar aberto a essa realidade.

O sujeito, consciente dessa realidade, caminha para questionar o que já está posto, a saber, os fatores sociais que querem ser determinantes na vida desse sujeito. Adorno alerta sobre a necessidade de romper com a barbárie, como meio de chegar à consciência de si. Segundo ele, todas as situações de barbárie, também, aconteceram, por não haver questionamentos sobre a barbárie e por não haver a busca da consciência dessa realidade. Sem essa consciência, podemos, também, ser coniventes e permitir que tudo se repita. “O perigo de que tudo aconteça de novo está em que não se admite o contato com a questão, rejeitando até mesmo quem apenas a menciona, como se, ao fazê-lo sem rodeios, este se tornasse o responsável, e não os verdadeiros culpados” (ADORNO, 2003, p. 124).

O rompimento com a barbárie se atrela à necessidade de consciência, como quando Adorno cita a pessoa que projetava o sistema ferroviário, para mais fácil conduzir as vítimas do Holocausto. Sem consciência de si, do outro e da realidade em que estão inseridos, o sujeito age de maneira a saciar as próprias necessidades, sem questionar os efeitos de suas escolhas e ações para a sociedade e para si, sem perceber-se como sujeito histórico, capaz de interferir positiva ou negativamente em sua realidade. Para Freire, esse sujeito perpetua a própria condição, pois é hospedeiro do opressor, e somente ao descobrir-se como hospedeiro é que poderá caminhar para libertação, para a conscientização, para o “partejamento” (FREIRE, 1987, p.16). No processo educativo que conduz ao partejamento, que acontece na medida em que o sujeito se descobre hospedeiro do opressor, o educador não deve assumir o papel de conscientizador, mas o de ajudar o educando a encontrar o caminho para conscientizar-se, ao conhecer-se e ao identificar-se como sujeito no mundo e com o mundo. Dessa forma, o educador, também, com eles se conscientiza (FREIRE, 2001, p. 80).

Como já dissemos, assumir a postura de estar com o educando no processo de conscientização não anula a necessidade do educador nesse processo, mas, sim, exige a manutenção do equilíbrio entre autoridade e autoritarismo.

É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever. Não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade (FREIRE, 2008, p. 61).

Este elemento, também, está presente nos escritos de Adorno.

Em primeiro lugar, autoridade é um conceito essencialmente psicossocial, que não significa imediatamente a própria realidade social. Além disso, existe algo como uma autoridade técnica – ou seja, o fato de que um homem entende mais de algum assunto do que outro, que não pode ser simplesmente descartada. Assim, o conceito de autoridade adquire seu significado no âmbito do contexto social em que se apresenta (ADORNO, 2003, p. 176).

A partir dos excertos de Adorno e Freire, pode-se dizer que a autoridade é elemento importante no processo de autonomia e emancipação do sujeito, desde que aconteça de maneira consciente. Que não aconteça como meio para anular o sujeito, ou para manipulá-lo à vontade de quem está exercendo a autoridade. Para tanto, é necessário que, como educadores e sujeitos no mundo, ao estarmos em posição de autoridade, seja por conhecimentos científicos, seja por vínculos familiares, seja na relação professor–aluno, não podemos coagir ou inibir o processo educativo.

Adorno nos leva ainda a discutir o fato de que tendemos a aceitar a autoridade como realidade social, adaptando-nos a ela, mas que é preciso ter a capacidade de, em seguida, romper com essa autoridade. Tratamos isso, por meio dos conceitos de adaptação e resistência, já discutidos brevemente no subitem anterior. “Creio que é importante fixarmos esta questão: que evidentemente o processo de rompimento com a autoridade é necessário, porém, que a descoberta da identidade, por sua vez, não é possível sem o encontro com a autoridade” (ADORNO, 2003, p. 177). Esse processo permite identificar de maneira mais clara as ideias, costumes que nos conduzem a perpetuar a barbárie em que a sociedade vive

Outro fator apontado por Adorno, também tratado no capítulo anterior, e que pode ser um obstáculo para o processo emancipatório, é a indiferença, que obstrui nosso olhar, nos impedindo de ver além de nossa própria realidade, de nossos próprios problemas e de perceber a necessidade de mudança.

Freire, como resposta à questão da indiferença, propõe uma educação que estabeleça uma relação horizontal entre educador e educando, aberta ao diálogo, espaço onde o educador não tem o papel de dar voz ao educando, mas, sim, de ouvir a voz desse educando, estabelecendo

assim uma relação permeada pelo amor, sem o qual, não há esperança para superação dessa realidade (FREIRE, 2008, 2001).

A frieza para ambos é proveniente da falta de amor, que é um obstáculo no caminho de conscientizar-se, conhecer-se e de aprender com a sociedade para, em determinado momento, superá-la, capacidade possível ao sujeito autônomo, emancipado. Mas, entendemos que Adorno mantém o foco na denúncia e é marcado pelo pessimismo, ao reconhecer que os sujeitos têm mais amor às coisas. E o desenvolvimento tecnológico só agrava essa situação, ampliando a necessidade de dedicar o pouco amor que resta às coisas e à técnica, colocando os sujeitos no caminho oposto ao amor, entre os pares.

Elas são inteiramente frias e precisam negar também em seu íntimo a possibilidade do amor, recusando de antemão nas outras pessoas o seu amor, antes que o mesmo se instale. A capacidade de amar, que de alguma maneira sobrevive, eles precisam aplicá-la aos meios. [...] Seu amor era absorvido por coisas, máquinas enquanto tais. O perturbador — porque torna tão desesperançoso atuar contrariamente a isso — é que esta tendência de desenvolvimento encontra-se vinculada ao conjunto da civilização. Combatê-lo significa o mesmo que ser contra o espírito do mundo; e desta maneira apenas repito algo que apresentei no começo como sendo o aspecto mais obscuro de uma educação contra Auschwitz (ADORNO, 2003, p. 133).

Outro aspecto da educação estudado tanto por Freire como por Adorno é a autonomia. Para Adorno, a autonomia é precedida pelo processo de adaptação e resistência. A adaptação é essencial ao processo formativo, dada a importância de aprender sobre a cultura e sobre o processo histórico que a construiu e a consolidou, é, também, o percurso necessário para se perceber as discrepâncias presentes na sociedade, bem como os fatores que a ocasionaram, de maneira a não repeti-los. Mas, Adorno adverte sobre os perigos de permanecer na adaptação sem resistência, o que ocasionaria uma educação voltada para o enquadramento na sociedade dominada e dominante, em que o pensamento e regras do coletivo impedem o pensamento individual e a semiformação.

Os bens culturais que alimentam as massas tornam dominante o momento de adaptação, enquadrando-se numa sociedade adaptada, e rompem a memória do que seria autônomo. [...] A experiência formativa, caracterizada pela difícil mediação entre o condicionamento social, o momento de adaptação, e o sentido autônomo da subjetividade, o momento de resistência, rompe-se com Auschwitz, que simboliza a dominação do coletivo objetivado sobre o individual e do abstrato formal sobre o concreto empírico (ADORNO, 2003, p. 24, 25).

Para Freire, uma educação emancipatória, que busca autonomia dos sujeitos é contrária à domesticação e à dependência. A domesticação acontece com a educação bancária, pois, nela, os educandos têm a única função de receber os conteúdos selecionados pelo educador e guardá-

los dentro de si, de maneira passiva e submissa. O que resulta, também, na aceitação da sociedade como está posta, sem questionamentos e acreditando que tudo é da forma que tem ser. Por que mexer e se intrometer no que está funcionando? Ignorando o fato de nossa sociedade ser composta por sujeitos em constante transformação e que, portanto, também, é transformada diariamente. A autonomia é alcançada na medida que entramos no processo de libertação e conscientização e percebemos a necessidade de não pensar o pensamento dos outros, mas pensar com os outros.

Para finalizar, apresentaremos outro assunto importante a ser tratado na leitura de Freire e Adorno, que é a questão de indivíduo e sujeito. Para Freire (1981, 2001, 2008), nós estamos no mundo, com o mundo e, portanto, não estamos paralisados, mas, com ele, nos modificamos, na medida que somos agentes de sua modificação. O homem é “eminentemente interferidor”, integrado ao mundo. “Por isso, toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado e acomodado” (FREIRE, 1981, p. 42). Em seguida, no mesmo texto, Freire afirma que “O homem integrado é o homem sujeito”. Enquanto sujeito, a partir das relações estabelecidas no meio social, o homem, ao criar, recriar, pensar, decidir e criticizar, vai transformando a realidade e, assim, a humanizando e humanizando-se. O sujeito, se impulsionado a pensar autenticamente, transforma o mundo e integrando a ele algumas características suas, produz cultura, interage e dialoga. Acreditamos que reconhecer o homem como sujeito no mundo “significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo [...]” (FREIRE, 2008, p. 19).

Em Adorno, encontramos a menção ao indivíduo que é socialmente mediado.

Se o homem, na própria base de sua existência, é para os outros, que são seus semelhantes, e se unicamente por eles é o que é, então, sua definição última não é a de uma indivisibilidade e unicidade primárias, mas, outrossim, a de uma participação e comunicação necessárias com os outros (ADORNO, 1973, p. 47).

Sendo assim, para que o indivíduo chegue à autoconsciência, é preciso, antes, que se relacione com os outros e construa, aos poucos, seu caráter social. Adorno cita escrito de Marx, para firmar esse pensamento: “O homem Pedro só se refere a si próprio como homem, através da relação com o homem Paulo, seu semelhante” (MARX, 1951, p. 57 apud ADORNO, 1973, p. 52). O indivíduo, em sua formação pessoal, se relaciona com a sociedade e com a natureza e, por elas, também, é influenciado, pois existem condições sociais e físicas que contribuem para formação do indivíduo, além das relações estabelecidas com os outros.

A interação indivíduo-sociedade, ao mesmo tempo que é essencial, é complexa, isso porque as condições sociais compõem o processo de formação do indivíduo para autoconsciência, mas essas mesmas condições sociais geralmente atuam contra esse indivíduo e sua autoconsciência. Adorno traz a ideia de que o “homem só atinge a sua existência própria, como indivíduo, numa sociedade justa e humana” (ADORNO, 1973, p. 54). Mas, quando inserido em uma sociedade tirana, o indivíduo fica condicionado a lutar apenas por conquistas pessoais, numa concorrência por lucro e realizações pessoais, ignorando o coletivo. Desse modo, o indivíduo já não consegue ser autônomo, mas suas decisões são determinadas e condicionadas à manutenção da ordem vigente.

Em suma, pode-se dizer que a emancipação humana é um processo dinâmico. Demanda conhecer a si mesmo, como sujeito que está em formação e, portanto, muda a cada dia. A educação para emancipação humana, segundo comentadores de Adorno, não é um processo de “modelagem de pessoas, porque ninguém tem o direito de modelar alguém a partir de fora” (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2012, p. 137), excluindo sua capacidade de autonomia. A educação para a emancipação, também, é incompatível com a mera transmissão de conhecimentos, que, para Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira, transforma “os sujeitos em depositários de coisas mortas.” Eles, também, afirmam: “Paulo Freire (...) chamou essa pseudoeducação de bancária” (2012, p. 137). A educação precisa ter como objetivo a consciência verdadeira.

A busca pela emancipação é também tensão, pois, na medida em que o sujeito conhece a realidade que o oprime e se reconhece inserido nela, busca a superação, a transformação e a resistência. E, por vezes, essa realidade, também, resiste, “pois, quando é grande a ânsia de transformar, a repressão se torna muito fácil” (ADORNO, 2003, p. 185). Freire (2001), sobre as forças que reprimem a educação para a emancipação humana, apresenta a esperança como necessidade para a transformação da educação. Uma esperança vinculada à luta e à busca contínua de ferramentas e meios para objetivar essa transformação.

3 APONTAMENTOS HISTÓRICOS E LEGAIS SOBRE AS POLÍTICAS SOCIAIS VOLTADAS À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE NO BRASIL

Inicialmente, é importante discorrer sobre alguns aspectos da trajetória das políticas públicas destinadas à infância e à adolescência no Brasil, para compreendermos o caminho percorrido e quais os embates e pontos que dificultam a sua efetivação.

Em seguida, o capítulo tratará da legislação atual para crianças e adolescentes, apresentando alguns pontos do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e quais as conquistas advindas a partir dessa lei. O objetivo do ECA é firmar a perspectiva de proteção integral à criança e ao adolescente e a garantia dos direitos básicos inerentes a todo ser humano. O ECA reconhece crianças e adolescentes sujeitos históricos em formação, que necessitam de atenção às fases peculiares de desenvolvimento em que se encontram.

O ECA, também, versa sobre a criança e o adolescente autores de ato infracional e determina, em seu artigo 104, que esses são “penalmente inimputáveis” e que, portanto, se sua conduta se caracterizar como crime ou alguma forma de contravenção penal, esses sujeitos serão submetidos às medidas socioeducativas. O artigo 112 do ECA diz que, ao atribuir uma medida, as autoridades responsáveis deverão respeitar a capacidade de cada sujeito para cumpri-las, bem como as circunstâncias e a gravidade da infração.

O atendimento socioeducativo está amparado pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que regulamenta execução das medidas destinadas ao adolescente que comete ato infracional (BRASIL, 2012, art. 1). O capítulo apresentará um panorama do SINASE e de seu conjunto de princípios, regras e critérios para atribuição e execução da medida. Esse conjunto oferece parâmetros que possibilitam avaliar a condição do adolescente para o cumprimento da medida que será atribuída, estabelecendo com ele os objetivos que deverão ser alcançados, durante todo o atendimento. Ao final do capítulo, é feita uma discussão sobre a intencionalidade pedagógica no atendimento socioeducativo e sobre a importância da atuação do profissional da educação nesse atendimento.

3.1 Breve histórico das políticas sociais dirigidas à criança e ao adolescente no Brasil

A história da infância no país é marcada pela ideia do sujeito a ser lapidado para ser um bom cidadão, manter a ordem e garantir o futuro e o processo civilizatório do país. Essa ideia tem garantido a existência de ações punitivas, repressoras e higienizadoras, que, por meio da reclusão e institucionalização, deveriam tirar das ruas aqueles que haviam sido abandonados e que, portanto, eram potencialmente infratores (RIZZINI, 2011). Ao mesmo tempo que representava o futuro do país, a criança era vista como alguém adaptável e moldável, que precisava ser salva.

Poderiam ser úteis, mesmo aquelas originárias dos estratos mais miseráveis, vistas como candidatas à vadiagem e ao crime, desde que adequadamente educadas fora de seu ambiente vicioso. Daí o discurso ambíguo de defesa da criança e da sociedade: para se ter como moldar a criança com o propósito de civilizar o país, era preciso primeiro poder concebê-la como passível de periculosidade (RIZZINI, 2011, p. 88).

A criança e adolescente cuja família era incapaz de “oferecer condições apropriadas de vida” ou que vivia em situação de abandono era alvo das ações e “políticas de atendimento ao menor e ambas estavam categorizadas como menor abandonado” (RIZZINI, 2004, p. 29).

Em 1927, a partir de mobilizações dos que atuavam com esse público, no dia 12 de outubro de 1927, foi promulgado o Código de Menores com o Decreto nº 17.943-A. No artigo 01 desse decreto, foi determinado que todo menor abandonado ou delinquente deveria ser submetido à autoridade pública, cabendo, ao poder judiciário competente, as medidas de assistência e proteção previstas (BRASIL, 1927), pois, “era preciso defender a sociedade daqueles que se entregavam à viciosidade e ameaçavam a paz social” (RIZZINI, 2011, p. 83).

Essa foi a primeira lei destinada à “garantia de direitos da criança e adolescente”, com alguns mecanismos que deram início à “doutrina do direito do menor”, ainda que estivesse focada na vigilância, assistência e punição (SCHULTZ; BARROS, 2011). Ao menor pobre ou delinquente, eram necessárias, sobretudo, a compaixão ou a repressão. O capítulo dois apresentava “as crianças da primeira idade”, menores de dois anos. A autoridade pública assumia a responsabilidade de vigiar, com intuito de proteger a vida e a saúde de toda criança nessa idade que, por algum motivo, não estivesse sob a responsabilidade dos pais.

Os capítulos três e quatro apresentam como “infante exposto” a criança com até sete anos de idade, que estivesse em estado de abandono e, “menor abandonado”, os menores de 18 anos, que não tinham habitação, nem meios de subsistência e até os que viviam “em companhia de pai, mãe, tutor ou pessoa que se entregue à prática de atos contrários à moral e aos bons costumes” (BRASIL, 1927, cap. IV, art. 26, IV). Outro ponto que merece destaque é que a lei criou, também, um “juízo de menores” para assistir, defender e proteger as crianças a quem se dirigia a lei. As crianças que, por qualquer motivo, fossem para o abrigo de internação, eram distribuídas em turmas “conforme o motivo do recolhimento, sua idade e grau de perversão” (BRASIL, 1927, cap. III, art. 190).

Em 1940, surgiu o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), que atendia o chamado menor abandonado e o menor infrator em sistema de reclusão. Pode-se dizer que era equivalente ao sistema penitenciário para a população com menos de 18 anos. Esse serviço extinguiu-se e deu lugar à Fundação Nacional do Bem Estar (FUNABEM), sob a Lei 4.513 de 1 de dezembro de 1964, alguns meses depois de o Brasil ter sofrido o golpe militar.

Com a FUNABEM, o serviço de atendimento trabalhou a desjudicialização da infância, e o órgão responsável já não era vinculado ao judiciário (SCHULTZ; BARROS, 2011), mas manteve-se a característica de reclusão para o menor abandonado e o menor infrator.

Ainda, no período de ditadura militar, foi instituído um novo Código de Menores sob a Lei 6.697 de 10 de outubro de 1979, que trouxe o conceito da “doutrina de situação irregular”, mantendo o perfil arbitrário e assistencialista e sem apresentar muitas mudanças em relação ao código anterior. O artigo 2º dessa lei definiu o que seria a situação irregular do menor, conforme veremos abaixo:

Art. 2º Para os efeitos deste Código, considera-se em situação irregular o menor:

- I - privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de:
 - a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável;
 - b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las;
- II - vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável;
- III - em perigo moral, devido a:
 - a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes;
 - b) exploração em atividade contrária aos bons costumes;
- IV - privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável;
- V - Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária;

VI - autor de infração penal.

Parágrafo único. Entende-se por responsável aquele que, não sendo pai ou mãe, exerce, a qualquer título, vigilância, direção ou educação de menor, ou voluntariamente o traz em seu poder ou companhia, independentemente de ato judicial (BRASIL, 1979, art. 2).

Com a aprovação da Constituição Federal, abriu-se um caminho para conceber a criança e o adolescente como sujeitos de direitos. O conceito de situação irregular do menor deu lugar ao conceito de proteção integral da criança e do adolescente (SCHULTZ, BARROS, 2011).

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, art. 227)

A partir dessa nova concepção de criança e adolescente, em 1990, foi instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que assegura os direitos e deveres para esses sujeitos. Contribuiu para a superação da visão do menor pobre, marginal, para a concepção da criança e do adolescente como sujeitos históricos, que necessitam de atenção da família, do poder público, da sociedade e comunidade para assegurar e garantir os seus direitos básicos.

3.2 Aspectos legais das atuais políticas sociais para crianças e adolescentes

Apresentaremos, neste subcapítulo, os aspectos legais das atuais políticas sociais divididos em duas partes, na primeira parte, as legislações atuais para criança e adolescente e os aspectos de diálogo e emancipação e, na segunda parte, a legislação que parametriza o atendimento socioeducativo ao adolescente em conflito com a lei.

3.2.1 Diálogo e emancipação nas legislações atuais que orientam as políticas sociais para crianças e adolescentes

A mudança de paradigma em relação à criança e ao adolescente, ao passar de situação irregular para o conceito de proteção integral, marca a superação da visão punitiva sobre esses sujeitos.

Podemos dizer que, do ponto de vista legal, no dia 13 de julho de 1990, com a promulgação da Lei nº 8.069/90 – que versa sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) –, houve a

“ruptura” com o paradigma da “situação irregular” do Código de Menores de 1979, que concebia crianças e adolescentes como “objeto” da intervenção judicial (PINI, 2015, p. 11).

O ECA “concretiza o paradigma da doutrina da proteção integral” (PINI, 2015, p. 11) e apresenta a criança e o adolescente como sujeitos que “gozam de todos os direitos fundamentais e inerentes à pessoa humana” (BRASIL, 1990, art. 3). A eles devem ser oportunizadas condições para o desenvolvimento físico, mental, espiritual, social, com liberdade e dignidade. A família, a comunidade, a sociedade em geral e o poder público são responsáveis para assegurar que esses direitos sejam garantidos com prioridade e acompanhar e contestar, sempre que necessário, a falta de condições para concretização dessa lei.

A infância e adolescência passam a ser vistas como condições peculiares de sujeitos que estão em desenvolvimento e que, portanto, precisam de condições para que esse desenvolvimento seja integral e ocorra de maneira sadia, harmoniosa, em condições dignas de existência (BRASIL, 1990). Para o ECA, a pessoa com até 12 anos incompletos é considerada criança, e é considerado adolescente quem possuir de 12 a 18 anos de idade. O ECA define que essa mesma lei pode ser aplicada, em alguns casos, a pessoas com 18 a 21 anos de idade. Como, por exemplo, no que se refere ao adolescente em conflito com a lei, quando o ato infracional é cometido antes dos 18 anos.

Sobre o direito à liberdade, o capítulo II do ECA define que, como sujeitos de direitos, à criança e ao adolescente, deveria ser garantido o direito de ir e vir nos espaços públicos e comunitários, ter liberdade de crença e culto religioso, à crítica, à discussão, à participação na vida política, a brincar, praticar esportes, a ter acesso à diversão, ter uma família, e formas de refúgio, auxílio e orientação, quando esses direitos lhe forem negados (BRASIL, 1990).

Percebê-los como sujeitos dos direitos é assegurar seu direito de participar, de opinar e construir coletivamente as regras, na família, na escola, nos grupos sociais que frequentam e nas políticas sociais que os atendem (PINI, 2015).

Todos os acessos e direitos precisam ser garantidos de maneira respeitosa e digna, de forma a preservar a imagem e identidade desses sujeitos, como meio de manter a integridade física, psíquica e moral, preservando-os de qualquer situação desumana, violenta e constrangedora.

No capítulo IV, o ECA trata da necessidade de igualdade de condições, para que a criança e o adolescente tenham acesso à educação, ou seja, cada um desses sujeitos deveriam ter acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas condições sociais, econômicas e territoriais. Os educadores e a escola, por sua vez, precisam respeitar esses sujeitos, possibilitando momentos de fala e escuta, para que eles aprendam com esses momentos e, quando necessário, saibam respeitar ou contestar os critérios de ensino postos. Precisam ser incentivados a participar da organização de entidades estudantis, e, assim, paulatinamente, seria possível a construção de um adolescente capaz de participar ativamente da vida política, consciente da realidade em que está inserido e das mudanças necessárias para a sociedade.

Essa leitura do ECA é carregada de utopia e esperança, por isso, nos permite fazer uma aproximação com a perspectiva de Paulo Freire, quando afirma que repensar nossa sociedade, educação, família, enfim, nossa realidade “implica a *denúncia* de como estamos vivendo e o *anúncio* de como poderíamos viver” (FREIRE, 2000, p. 54). Freire elucida sobre a necessidade de análise crítica do tempo em que estamos vivendo, da tomada de consciência das questões sociais que perpassam nossa sociedade e da importância de discutir esses pontos no espaço escolar, na comunidade e em família.

Não há possibilidade de pensarmos o amanhã, mais próximo ou mais remoto, sem que nos achemos em processo permanente de “emersão” do hoje, “molhados” do tempo que vivemos, tocados por seus desafios, instigados por seus problemas, inseguros ante a insensatez que anuncia desastres, tomados de justa raiva em face das injustiças profundas que expressam, em níveis que causam assombro, a capacidade humana de transgressão da ética (FREIRE, 2000, p. 54).

A discussão aqui proposta não é coberta de raiva, insegurança, mas com o objetivo de usar essas injustiças e problemas como meio de inquietude, na busca pela discussão, superação e transformação dessas questões sociais.

Sob essa perspectiva de incentivo à participação de todas as crianças e adolescentes no processo educacional, objetivando uma contínua transformação dos diversos espaços por onde elas transitam, o ECA, no artigo 58, também, determina que é preciso respeitar “os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura”.

Este capítulo do ECA, também, possibilita uma aproximação aos conceitos de adaptação e resistência para Adorno. Muitas vezes, a escola, comunidade e poder público propiciam uma educação voltada muito mais para a adaptação do que para a resistência. Desse modo, os sujeitos conseguem apenas enquadrar-se na sociedade, contribuindo para que ela permaneça como está, sem que haja o rompimento com as diversas forças responsáveis pela opressão social.

Pelo fato de o processo de adaptação ser tão desmesuradamente forçado por todo o contexto em que os homens vivem, eles precisam impor a adaptação a si mesmos de um modo dolorido, exagerando o realismo em relação a si mesmos, e, nos termos de Freud, identificando-se ao agressor. A crítica desse realismo supervalorizado parece-me ser uma das tarefas educacionais mais decisivas, a ser implementada, entretanto, já na primeira infância (ADORNO, 2003, p. 144)

Não podemos descartar a importância da adaptação ao processo educativo, “pois adaptar significa, entre outras coisas, introduzir adequadamente o educando no mundo social que lhe é desconhecido” (DALBOSCO, 2011, p. 48), mas essa não pode excluir a necessidade de resistência.

A educação, por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria, nesse momento de conformismo onipresente, muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação (ADORNO, 2003, p. 143).

Essa ótica de adaptação, como introdução ao mundo social, contribui para efetivação do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, que estão ligados à necessidade de apropriação dos espaços públicos e comunitários, introdução à vida política e participação na vida familiar e comunitária, que são tratados no capítulo II do ECA. Contribui para o direito à convivência familiar e comunitária, presente no capítulo III do ECA, que elucida, dentre outras coisas, a necessidade de inserção em meio familiar ou, quando se fizer necessário, ao programa de acolhimento. E contribui, também, para o que está especificado no capítulo IV do ECA, direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, ao tratar da obrigatoriedade de acesso à escola e de apropriação de espaços que desenvolvem atividades de cunho esportivo e cultural.

Entretanto, isso não basta. A resistência, tratada por Adorno, se faz necessária, para que seja possível a executabilidade de vários elementos presentes no ECA, dentre eles, a determinação de que a criança e o adolescente não poderão ser vítimas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Também, por meio da importância do direito à liberdade de expressão, opinião, crença, culto religioso, direito a contestar critérios avaliativos na escola, igualdade de condições e acesso à escola de qualidade. “Lugar de criança e

adolescente é na praça, na escola, no parque, nos centros culturais e das juventudes, na comunidade, na família e NÃO na cadeia” (PINI, 2015, p13).

Criar condições para que esses elementos se façam concretos é o mesmo que criar condições para uma formação para autonomia. O ECA surgiu como instrumento para romper com a opressão, romper com a estigmatização e com a antiga visão que se tinha sobre as crianças e adolescentes pobres, ao ampliar o olhar para todas as crianças e adolescentes provenientes de todos os meios sociais, assegurando a elas, ao menos na lei, os direitos que, por diversas vezes, apresentamos aqui. Para essa mudança de perspectiva se tornar efetiva para toda sociedade, são importantes, a luta e a busca de estratégias, para que a lei seja concretizada e a criança e o adolescente consigam ser ouvidas e atendidas em todas as esferas da sociedade.

Para monitorar e zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, o ECA prevê a presença do Conselho Tutelar, órgão autônomo e eleito pela comunidade. E determina a necessidade de fiscalização das entidades e instituições ligadas à criança e ao adolescente. Os órgãos defensores, por sua vez, acabam depositando na conta da família todo ônus causado à criança e ao adolescente, ônus esse que gera as diversas situações de privação de direitos a esses sujeitos. Esses mecanismos não são suficientes para que os direitos previstos em lei sejam cumpridos. A falta de acompanhamento e regulamentações para o cumprimento desses direitos fazem com que o caminho de garantia dos direitos esteja no papel e na lei, mas, na prática, facilitam e perpetuam a perspectiva de punição.

3.2.2 Legislações atuais que orientam o atendimento socioeducativo aos adolescentes em conflito com a lei

O atendimento socioeducativo ao adolescente em conflito com a lei é acompanhado de acordo com a política de Proteção Social Especial, que visa desenvolver um trabalho de intervenção e apoio, orientando e acompanhando famílias e sujeitos em situação de ameaça ou violação de direitos. O trabalho precisa ser desenvolvido, articulando os serviços socioassistenciais com as diversas políticas públicas e com órgãos do sistema de garantia de direitos (BRASIL, 1993). A proteção integral do adolescente e jovem está prevista no ECA. Nele, é definido:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, art. 4).

O ECA, também, estabelece o caminho a ser seguido pelos adolescentes que praticam ato infracional e determina o cumprimento da medida socioeducativa. O título III do ECA, “Da Prática de Ato Infracional”, é a parte da lei dedicada às medidas cabíveis, quando crianças e adolescentes têm algum conflito com a lei, visto que esses sujeitos são penalmente inimputáveis.

O capítulo I deste trecho da lei estabelece que toda contravenção cometida por crianças e adolescentes é chamada de ato infracional e estipula que, para aplicação da medida, deve ser considerada a idade do adolescente ao cometer o ato.

No capítulo II, são discriminados os direitos do adolescente envolvido em contravenção, durante o processo de atribuição da medida. E determina que a privação da liberdade só pode acontecer mediante decisão da autoridade judiciária competente, ou flagrante de ato infracional, desde que sejam fundamentadas em indícios materiais e irrefutáveis, justificando assim a necessidade da ação. Sempre que houver apreensão de criança ou adolescente envolvidos com infrações legais, é necessária a identificação do responsável pela apreensão e a informação imediata aos apreendidos de seus direitos. Caso seja necessária a internação, antes da sentença, essa não pode ser maior que quarenta e cinco dias.

O capítulo III, que trata das garantias processuais, estabelece que o adolescente em conflito com a lei tem direito ao conhecimento da atribuição do ato infracional, direito de ser assistido por um advogado, e, caso necessário, tenha acesso à defesa gratuita. Os adolescentes podem requerer a presença e acompanhamento dos pais ou responsáveis, em qualquer fase do processo de atribuição da medida socioeducativa.

Por fim, no capítulo IV, são apresentadas as medidas socioeducativas. Caso não seja concedida a remissão, pelo Ministério Público, ao adolescente que comete o ato infracional, será proposta a aplicação da medida socioeducativa. “Elas, as medidas socioeducativas, são colocadas como mecanismo para lidar com crianças e adolescentes em conflito com a lei” (GROPPO, 2013, p. 67) e podem ser aplicadas como: advertência; reparação do dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; regime de semiliberdade; internação em estabelecimento educacional (BRASIL, 1990).

Independente da medida atribuída, a autoridade competente deve orientar e, quando necessário, encaminhar o adolescente para serviços de promoção social. Para que esses serviços supervisionem a frequência e aproveitamento escolar, diligencie o adolescente para profissionalização e inserção em mercado de trabalho. O estabelecimento de medida deve ser equivalente ao ato cometido, prevalecendo, sob as outras, as medidas em meio aberto.

Para o atendimento desse adolescente em conflito com a lei, instituiu-se o SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo) pela Lei Federal n. 12.594, de janeiro de 2012. O SINASE foi elaborado para possibilitar a executabilidade do ECA, quando se trata de medida socioeducativa. O ECA estabeleceu a necessidade de cumprimento de medida socioeducativa ao adolescente em conflito com a lei, mas não regulamentava a execução dessas medidas.

O SINASE surgiu como uma política de atenção ao adolescente que comete ato infracional, regulamentando a execução das medidas e, portanto, como um conjunto de princípios para os atendimentos e estruturas dos programas ou serviços de atendimento socioeducativo. Articula dimensões jurídicas, políticas, pedagógicas, financeiras e administrativas, abrangendo, desde o processo de apuração do ato infracional até a execução das medidas (CONANDA, 2006, art. 3).

Os programas e serviços de atendimento à criança e ao adolescente devem ser municipalizados (BRASIL, 1990, art. 88), o que reforça a possibilidade e a necessidade de respeitar o contexto em que o adolescente está inserido. O planejamento e a metodologia adotada para a consolidação do atendimento deve considerar esse contexto e prever a reinserção desse adolescente na comunidade, favorecendo, assim, o estreitamento de laços, acesso aos serviços públicos e garantia dos direitos que são assegurados pelo ECA

A socioeducação prevista no ECA e SINASE estabelece um trabalho em rede, que perpassa os diversos setores públicos, de maneira a garantir que o atendimento não seja de caráter punitivo, mas que promova, além da responsabilização do adolescente quanto às consequências do ato infracional, a inclusão social, educacional e cultural.

O SINASE criou condições para execução e acompanhamento do atendimento socioeducativo e propõe, ao adolescente em conflito com a lei, um caminho de reinserção na sociedade, pois, ainda que não estivesse privado de sua liberdade, ao lhe serem negados seus direitos básicos,

em consequência, acabam ficando à margem da sociedade, sem que haja uma integração entre eles e o restante das pessoas. Quando tratamos de direitos negados, consideramos que a situação econômica, defasagem escolar, discriminação racial, dentre outras situações que ocasionam a exclusão e desigualdade social, podem facilitar o envolvimento com casos de contravenção penal. É importante destacar que os adolescentes pobres não devem ser vistos como perigo social, mas, sim, as situações a que são expostos, geradas pela falta da efetiva execução das leis de garantia de direitos, é que devem ser consideradas como o perigo social.

Assim, se é fato que os jovens excluídos enfrentam maiores dificuldades de inserção social, o que ampliam as chances de inscreverem em sua trajetória cometimentos de atos reprováveis, também, é verdade que os jovens oriundos de famílias mais abastadas se envolvem tão ou mais com drogas, uso de armas, gangues, atropelamentos, apedrejamentos, etc. A diferença é que esses possuem mais recursos para se defenderem, sendo mais raro terminarem sentenciados em unidades de privação de liberdade, ao passo que os adolescentes mais pobres, além de terem seu acesso à justiça dificultado, ainda, são vítimas de preconceitos de classe social e de raça, comuns nas práticas judiciais (OLIVEIRA; SILVA, 2016, p. 304).

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), por meio de nota técnica publicada em 2015, cita pesquisa de 2003, realizada pelo próprio Ipea e Ministério da Justiça, que apresentou um recorte excludente dentre os adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa e evidenciou que mais de “60% dos adolescentes privados de liberdade eram negros, 51% não frequentavam a escola e 49% não trabalhavam, quando cometeram o delito, e 66% viviam em famílias consideradas extremamente pobres” (OLIVEIRA; SILVA, 2015, p. 15). Os números citados apresentam grupos que sofrem grande discriminação na sociedade e consolida a ideia de que a falta da garantia de direitos perpetua a segregação e impõe a esses sujeitos uma outra barreira que é a desigual dificuldade no acesso à justiça.

Em 21 de março de 2018, foi divulgado, pelo Ministério dos Direitos Humanos, o Levantamento Anual do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) 2016, realizado com base em instrumentais preenchidos por gestores do atendimento socioeducativo, nos âmbitos estaduais e distritais, e se referem ao quadro situacional de atendimentos no mês de novembro de 2016 (BRASIL, 2018).

De acordo com o levantamento (BRASIL, 2018), em 2016, existiam 26.450 adolescentes e jovens em conflito com a lei, cadastrados no sistema, em âmbito nacional. O documento apresenta, inicialmente, a divisão desse número por regime de atendimentos, em seguida, por unidade federativa (UF) e por região. Dentre os 26.450 adolescentes e jovens em conflito com

a lei, 18.567 (70%) estavam em regime de internação, 5.184 (20%) em internação provisória e 2.178 (8%) em semiliberdade. No período de preenchimento do instrumental, havia, ainda, o registro de 334 adolescentes e jovens em atendimento inicial e 187 em internação sanção.

O levantamento (BRASIL, 2018), também, apontou que São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, respectivamente, lideram o número de atendimentos a adolescentes e jovens em conflito com a lei. Sendo São Paulo e Rio de Janeiro, com acima de dois mil adolescentes, e Minas Gerais entre a 500 a 2.000, mais especificamente 1.964 atendimentos. Outro dado importante é sobre o número de atos infracionais, que supera o número de adolescentes, visto que, em alguns casos, é atribuído mais de um ato infracional a um mesmo adolescente. Foram levantados 27.799 atos infracionais em âmbito nacional.

O documento (BRASIL, 2018), também, segmenta o número de adolescentes em conflito com a lei divididos por idade, raça/cor, gênero e região. Evidencia que a Região Sul possui mais equilíbrio, no que se refere à raça/cor, entre adolescentes em atendimento socioeducativo. E, também, que a região norte apresenta maior discrepância nesse mesmo ponto.

Nos dados levantados, consta que, em âmbito nacional, 25.360 (96%) é do gênero masculino e apenas 1.090 (4%) do gênero feminino. A faixa etária com maior concentração de adolescentes em conflito com a lei é entre 16 e 17 anos, representa 57% (15.119) dos atendimentos. Em seguida, os adolescentes e jovens de 18 a 21 anos representam 23% (6.728), de 14 a 15 anos representam 17% (4.074) e de 12 a 13 anos representam 2% (326). Alguns adolescentes foram registrados no instrumental sem classificação etária e representam 203 (1%) (BRASIL, 2018).

Os números referentes à raça/cor representam que 59,08% foram declarados com a cor parda/preta – nomenclatura, de acordo com os conceitos indicadores do IBGE – 59,08% dos adolescentes e jovens em restrição e privação de liberdade foram considerados de cor parda/preta, já os de cor branca somam 22,49%. Em seguida, aparecem cor amarela com 0,91%, raça indígena com 0,98% e 16,54% constam sem informação (BRASIL, 2018).

A tabela a seguir foi retirada do levantamento e apresenta os números de atendimentos divididos por região, UF, cor e gênero.

TABELA 1 – Caracterização por Raça/Cor, Gênero e Região (2016)

| Tabela 5 – Caracterização por Raça/Cor, Gênero e Região (2016) | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|----------|--------------|------------|--------------|------------|------------|-----------|---------------|------------|------------|----------|--------------|------------|----------------------|--------------|---------------|
| Região | Raça Cor | Branca | | Preta | | Amarela | | Parda | | Indígena | | Sem info | | Subtotal Gênero e UF | | Total UF |
| | UF | M | F | M | F | M | F | M | F | M | F | M | F | M | F | |
| Norte 1.594 Adolescentes | AC | 53 | 3 | 20 | 3 | 8 | 0 | 308 | 25 | 1 | 0 | 3 | 0 | 393 | 31 | 424 |
| | AP | 44 | 6 | 81 | 5 | 64 | 1 | 134 | 13 | 0 | 0 | 1 | 5 | 324 | 30 | 354 |
| | AM | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 193 | 5 | 193 | 5 | 198 |
| | PA | 32 | 3 | 70 | 4 | 1 | 0 | 346 | 16 | 0 | 0 | 3 | 0 | 452 | 23 | 475 |
| | RO | 19 | 0 | 10 | 0 | 0 | 0 | 135 | 0 | 0 | 0 | 25 | 0 | 189 | 0 | 189 |
| | RR | 6 | 1 | 9 | 0 | 0 | 0 | 46 | 1 | 8 | 0 | 28 | 0 | 97 | 2 | 99 |
| | TO | 13 | 0 | 28 | 0 | 0 | 0 | 78 | 4 | 0 | 0 | 4 | 0 | 123 | 4 | 127 |
| Nordeste 5.476 Adolescentes | AL | 53 | 2 | 52 | 7 | 6 | 0 | 164 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 275 | 14 | 289 |
| | BA | 61 | 1 | 172 | 4 | 71 | 2 | 291 | 2 | 9 | 0 | 0 | 8 | 604 | 17 | 621 |
| | CE | 61 | 3 | 51 | 5 | 1 | 0 | 186 | 18 | 0 | 0 | 531 | 0 | 830 | 26 | 856 |
| | MA | 32 | 0 | 43 | 2 | 0 | 0 | 128 | 2 | 0 | 4 | 65 | 0 | 268 | 8 | 276 |
| | PB | 113 | 5 | 42 | 10 | 0 | 0 | 247 | 6 | 87 | 0 | 93 | 0 | 582 | 21 | 603 |
| | PE | 256 | 4 | 181 | 8 | 2 | 0 | 1015 | 34 | 0 | 0 | 18 | 97 | 1472 | 143 | 1.615 |
| | PI | 31 | 0 | 78 | 0 | 4 | 0 | 122 | 2 | 1 | 0 | 20 | 11 | 256 | 13 | 269 |
| | RN | 68 | 3 | 13 | 1 | 0 | 9 | 96 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 177 | 15 | 192 |
| | SE | 31 | 1 | 92 | 2 | 0 | 0 | 133 | 7 | 0 | 0 | 30 | 0 | 286 | 10 | 296 |
| Centro-Oeste 1903 Adol | DF | 172 | 3 | 159 | 3 | 24 | 0 | 426 | 6 | 0 | 0 | 168 | 20 | 949 | 32 | 981 |
| | GO | 93 | 8 | 86 | 6 | 1 | 0 | 223 | 13 | 1 | 0 | 45 | 1 | 449 | 28 | 477 |
| | MT | 25 | 2 | 27 | 5 | 0 | 0 | 83 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 135 | 7 | 142 |
| | MS | 42 | 4 | 13 | 5 | 0 | 0 | 82 | 11 | 23 | 3 | 118 | 0 | 278 | 23 | 301 |
| Sudeste 15.320 Adol | ES | 60 | 4 | 122 | 3 | 2 | 0 | 821 | 15 | 96 | 0 | 0 | 0 | 1101 | 22 | 1.123 |
| | MG | 261 | 4 | 313 | 4 | 11 | 0 | 833 | 10 | 1 | 0 | 495 | 32 | 1914 | 50 | 1.964 |
| | RJ | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2207 | 86 | 2207 | 86 | 2.293 |
| | SP | 2863 | 159 | 1238 | 43 | 30 | 2 | 5030 | 180 | 19 | 0 | 0 | 8 | 9180 | 392 | 9.572 |
| Sul 2.575 | PR | 371 | 15 | 118 | 5 | 1 | 1 | 499 | 20 | 5 | 0 | 22 | 5 | 1016 | 46 | 1.062 |
| | RS | 751 | 23 | 201 | 4 | 0 | 0 | 332 | 10 | 0 | 0 | 27 | 0 | 1311 | 37 | 1.348 |
| | SC | 178 | 5 | 21 | 0 | 1 | 0 | 98 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 299 | 5 | 304 |
| SubTotal | | 5689 | 259 | 3240 | 129 | 227 | 15 | 11856 | 402 | 252 | 7 | 4096 | 278 | 25.360 | 1.090 | 26.450 |
| TOTAL | | 5.948 | | 3.369 | | 242 | | 12.258 | | 259 | | 4.374 | | 26.450 | | |

Fonte: BRASIL, 2018, p.21.

O aumento da desigualdade e da falta da efetiva ação da lei são potencializadores da violência e, para nós, evidencia ainda mais a necessidade de se voltar para o olhar sujeito, de maneira a se familiarizar com os problemas que os que possuem menos recursos enfrentam. Busca-se, assim, um caminho de soluções focado na raiz do problema, pautado na transformação dessa perspectiva de desigualdade para igualdade.

3.3 A intencionalidade pedagógica no atendimento socioeducativo

O presente estudo se debruçará na compreensão do desenvolvimento da medida socioeducativa em LA. Assim como para as outras medidas, ela deverá ser aplicada, quando se mostrar mais

adequada ao ato infracional cometido, considerando a “capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração” (BRASIL, 1990). Segundo Volpi (apud DIAS & ONOFRE, 2011, p. 379), “essas medidas possuem uma natureza coercitiva, mas elas, também, devem conter aspectos educativos que visam garantir a proteção integral do adolescente e o acesso à formação pessoal, escolar, profissional”.

O campo das práticas socioeducativas, que segue em processo de construção e legitimação, a princípio, poderia ser visto como meio de preencher uma lacuna deixada pela educação formal; no entanto, alguns agentes do campo a definem como paralela e não como concorrente da escola (GROPPO, 2013, p. 179). Nesse “campo de práticas que combinam o ‘pedagógico’ com o ‘assistencial’ (GROPPO, 2013, p. 158) se incluem as medidas socioeducativas para adolescentes em conflito com a lei, visto que houve a apropriação deste termo pelo setor da Assistência Social e Judiciário que respondem pela criança e adolescente.

Outra fonte contemporânea importante para a gênese do campo das práticas socioeducativas são as chamadas “medidas socioeducativas” destinadas a crianças e adolescentes, mais recentemente, também, a jovens e adultos. Destacam-se aquelas estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), legislação bastante progressista quando estabelecida, em 1990, alterando radicalmente a doutrina jurídica relativa aos que antes eram tidos como “menores”. Elas, as medidas socioeducativas, são colocadas como mecanismo para lidar com crianças e adolescentes em conflito com a lei, e mesmo as instituições – como a antiga FEBEM e atual Fundação CASA – teoricamente deveriam se pautar por seus princípios (DIAS; ONOFRE, 2011; SOUSA; GROppo, 2011). Estende-se a proposição de aplicar medidas socioeducativas inclusive para jovens e adultos submetidos ao sistema judiciário ou ao sistema prisional, ainda que se usem e apliquem termos alternativos, como ressocialização e serviços comunitários. Abrem-se novos setores de atuação para os agentes das práticas socioeducativas, estendendo os braços de sua presença institucional (GROPPO, 2013, p. 159).

O trabalho socioeducativo acontece de maneira organizada, planejada, sistematizada, mas, diferente da educação formal, é mais flexível em relação aos conteúdos, materiais e métodos de desenvolvimento (GROPPO, 2013).

A equipe profissional, a quem será designado o acompanhamento do caso, não poderá desenvolver um trabalho de coerção, visto que, ações coercitivas não favorecem a formação do sujeito e não são permitidas pelo ECA, mas, sim, terá a incumbência de promover socialmente o adolescente e a família, acompanhar, auxiliar e orientar. Serão, também, responsabilidades da equipe, a supervisão da frequência e aproveitamento escolar, ou até mesmo a matrícula, para os casos necessários, bem como auxiliar na inserção no mercado de trabalho e apresentar o relatório integral do caso (BRASIL, 1990).

Para o cumprimento das medidas, em regime de LA, foi instituído o SINASE, estabelecido pela Lei Nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que “é uma política pública social de implementação do atendimento das medidas socioeducativas previstas no ECA (art. 112 e 55), destinada à inclusão do adolescente em conflito com a lei.” (JESUS, 2011, p. 168). Portanto, regulamenta a execução das medidas socioeducativas e determina os objetivos das medidas:

- I - a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação;
- II - a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; e
- III - a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei (BRASIL, 2012, art. 1, 2º).

Acredita-se que os objetivos poderão ser alcançados, a partir de um trabalho que crie condições para reforçar os vínculos entre o adolescente, a família, a comunidade e o grupo. Considera-se instrumento importante, até essencial ao desenvolvimento do trabalho, a intencionalidade crítica da equipe técnica e do educador, ao elaborar e planejar o atendimento da medida socioeducativa.

Por intencionalidade crítica, podemos considerar a tomada de consciência da equipe responsável pelo processo socioeducativo, na elaboração, planejamento e efetivação da prática, considerando os documentos oficiais que regem o atendimento, bem como a necessidade dos adolescentes atendidos, os objetivos e metas esperados a partir do cumprimento da medida. Deve haver, aqui, clareza da metodologia a ser utilizada no trabalho. “O método é, na verdade (diz o professor Álvaro Vieira Pinto), a forma exterior e materializada em atos, que assume a propriedade fundamental da consciência: a sua intencionalidade” (FREIRE, 1987, p. 31). Ainda em Freire, sobre a intencionalidade, encontramos o seguinte excerto:

A intencionalidade da consciência humana não morre na espessura de um envoltório sem reverso. Ela tem dimensão sempre maior do que os horizontes que a circundam. Perpassa além das coisas que alcança, e porque as sobrepassa, pode enfrentá-las como objetos. A objetividade dos objetos é constituída na intencionalidade da consciência, mas, paradoxalmente, esta atinge, no objetivado, o que ainda não se objetivou: o objetivável. Portanto, o objeto não é só objeto, é, ao mesmo tempo, problema: o que está em frente como obstáculo e interrogação (FREIRE, 1987, p. 7).

Conscientes de sua intencionalidade e de seu papel, no atendimento aos adolescentes em conflito com a lei, à equipe técnica e aos educadores, abre-se um caminho de possibilidade para que os objetivos e metas, antes vistos como inalcançáveis, sejam superados. “A natureza da

ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação” (FREIRE, 1981, p 107).

Um espaço coerente de sociodução para adolescentes em conflito com a lei requer diálogo, desde a determinação da medida, à construção do PIA e aos atendimentos individuais e coletivos (BRASIL, 1990, art. 101, 5º; BRASIL, 2012, art. 52, parágrafo único), sem excluir a necessidade de demarcar os papéis de atuação e responsabilidades de cada um, pois “o diálogo (...) não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas” (FREIRE, 2001, p. 117).

“Não há diálogo no espontaneísmo, como no todo poderosismo do professor ou da professora. A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar” (FREIRE, 2001, p. 118). Freire, neste excerto, fala do professor, mas, ao nos aproximar dos envolvidos na socioeducação, mais especificamente na medida socioeducativa, juízes, técnicos, educadores e educandos, podemos dizer que o diálogo não está nos extremos, em que se supervaloriza ora o adolescente em conflito com a lei, ora os atores envolvidos na execução da medida. O diálogo está presente na relação equilibrada, na qual não se pode anular a necessidade de ensinar, muito menos anular os objetivos e metas a serem alcançados pelo adolescente. O diálogo, na verdade, consolida e possibilita a aprendizagem e o alcance dos objetivos, bem como a compreensão crítica desses objetivos.

Como caminho para a compreensão crítica das próprias ações, é preciso estabelecer uma relação horizontal, permeada pelo diálogo (FREIRE, 1987, 1981, 2008). Nessa perspectiva, todos os envolvidos na ação socioeducativa se perceberão sujeitos do processo, não apenas o adolescente a quem foi determinado o cumprimento da medida (FREIRE, 1981). Esse pode ser um caminho para participação de todos os envolvidos, desde o adolescente e a família à equipe técnica, visando à construção conjunta do trabalho (BRASIL, 2012).

O capítulo IV do SINASE estabelece que o cumprimento de medida socioeducativa “em regime de prestação de serviços à comunidade, LA, semiliberdade ou internação, dependerá de Plano Individual de Atendimento (PIA)” (BRASIL, 2012, art. 52). O PIA é um instrumento de acompanhamento, registro e avaliação de todas as atividades desenvolvidas com o adolescente. Para construção e avaliação do PIA, é imprescindível a participação dos pais e responsáveis,

que devem contribuir com “o processo ressocializador do adolescente”. (BRASIL, 2012, art. 52, parágrafo único). Este trecho da lei estabelece o caráter dialógico para construção desse instrumento essencial ao cumprimento da medida, no entanto, na maioria dos casos, o PIA é um formulário padrão a ser preenchido e, portanto, é mantido apenas no campo das ideias.

Para as medidas em regime de LA e prestação de serviços à comunidade, o PIA deverá ser elaborado em até 15 dias do início dos atendimentos. E, para sua composição, é essencial que constem resultados de uma avaliação interdisciplinar, os objetivos e metas para o cumprimento da medida declarados pelo adolescente, a previsão das atividades que serão realizadas, formas de atuação da família no cumprimento do plano, medidas necessárias relacionadas à saúde, reintegração social e profissional.

As práticas sociais e pedagógicas permeadas pelo diálogo não devem ser uma mera ocupação de tempo, sem a capacidade de “[...] oferecer algo significativo aos seus participantes, no sentido da transformação de suas vidas” (COSTA, 2016, p. 283). “O diálogo não pode converter-se num ‘bate-papo’ desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e educandos” (FREIRE, 2001, p. 118). É preciso planejamento, organização e conhecimento sobre os participantes, bem como da realidade social de cada um.

A organização das atividades e oficinas precisam conter elementos e conteúdos próximos à realidade dos adolescentes, perspectiva que vai ao encontro do artigo 58 do ECA: “No processo educacional, respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura”.

O técnico e educadores do serviço de atendimento precisam valorizar a leitura de mundo de seus educandos, compreendendo sua cultura e história (FREIRE e MACEDO, 1990), escutando-os e, sobretudo, respeitando-os, conscientes de não serem detentores do saber, mas mediadores e provocadores do conhecimento, assumindo o compromisso de respeitar e partir da leitura de mundo, do saber de experiência feito de seus educandos e educandas, para, assim, superá-lo e não ficar nele (FREIRE, 2001). Deve haver o compromisso em ampliar o saber e, juntos, educandos e educadores, caminharem para partir do conhecimento de mundo ao conhecimento científico.

O ato de ensinar e de aprender, dimensões do processo maior – o de conhecer – fazem parte da natureza da prática educativa. Não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. E ensinar é um verbo transitivo-relativo. Quem ensina, ensina alguma coisa – conteúdo – a alguém – aluno (FREIRE, 2001, p. 110).

O planejamento está intimamente ligado às práticas socioeducativas, e, para sua efetividade, são necessários avaliação e acompanhamento. Dessa maneira, se faz relevante a presença do profissional de educação que atue na socioeducação. Com o enfoque em criar condições para que o atendimento supere a lógica de ocupação de tempo, que, muitas vezes, está presente na socioeducação, para um atendimento que amplie os conhecimentos e favoreça a autonomia.

Vale destacar que, de acordo com o levantamento anual SINASE 2016 (BRASIL, 2018), dos profissionais atuantes no atendimento socioeducativo, 55,2% (17.910) são chamados socioeducadores. Compondo a equipe multidisciplinar, 3,9% (1.252) são assistentes sociais, 3,5% (1.125) psicólogos e 2,1% (692) pedagogos.

Por fim, ao longo deste capítulo, percorremos os aspectos da trajetória das políticas públicas destinadas à infância e à adolescência no Brasil, para compreender melhor a legislação atual e suas dificuldades de aplicabilidade. A maior conquista em favor das crianças e dos adolescentes, no que se refere à legislação, foi a superação da visão do menor pobre, marginal, para a concepção de crianças e adolescentes, como sujeitos históricos, independente do meio social em que estes estejam inseridos.

A legislação vigente contribuiu com mudanças significativas e de amparo aos adolescentes que cometem ato infracional, estabelecendo a necessidade de cumprimento de medidas socioeducativas, parametrizadas pelo SINASE. O SINASE criou condições para que as medidas fossem cumpridas, mas é necessário que os serviços disponíveis ao atendimento dessas demandas tenham estrutura, para que elas de fato aconteçam, caso contrário, permanecerá a visão na sociedade de que o adolescente em conflito com a lei está em um caminho sem volta, sem perspectiva de mudança.

Agora, eu deveria dizer por que insisto, constantemente, na politicidade da educação. Em primeiro lugar, deveria dizer que houve um momento na minha vida de educador em que eu não falava sobre política e educação. Foi meu momento mais ingênuo. Houve outro momento em que comecei a falar sobre os aspectos políticos da educação. Esse foi um momento menos ingênuo, quando escrevi a *Pedagogia do Oprimido* (1970). No segundo momento, entretanto, eu ainda pensava que a educação não era política, mas que só tinha um aspecto político. Hoje, no terceiro momento, para mim, não há um aspecto político. Agora eu digo que, para mim, a educação é política. Hoje, digo que a educação tem a qualidade de ser política, o que modela o

processo de aprendizagem. A educação é política e a política tem educabilidade (FREIRE; SHOR, 1986, p. 75, 76).

Ainda que, perante a lei, tenha acontecido a superação da antiga visão que se tinha da criança e do adolescente pobre, há, ainda, um grande caminho para que o ECA seja cumprido efetivamente, garantindo os direitos e igualdade a todos, e para que a superação dessa visão da criança e adolescente pobre, como marginal e potencialmente vinculados a situações de crime, de fato aconteça em relação à sociedade.

Embora haja adolescentes provenientes de todos os meios sociais envolvidos com ato infracional, os oriundos de meios mais vulneráveis, quando envolvidos em contravenções, dispõem de poucas possibilidades de defesa e menos, ainda, de oportunidades de acesso. Esse fator determina a importância de reconhecer a politicidade da educação, como meio de nos conscientizar dessas questões que permeiam o ensino e nossa sociedade.

4 ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO PARA ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI, EM UM MUNICÍPIO DO SUL DE MINAS GERAIS

A pesquisa foi realizada em um município do sul de Minas Gerais com a população estimada, por meio dos dados estatísticos do IBGE, de 79.707 pessoas. De acordo com o último Censo (2010), 15,75% dos adolescentes de 15 a 17 anos não frequentavam a escola, 56,09% estavam matriculados no Ensino Médio, 18,58% estavam frequentando o Ensino fundamental e 2,42% frequentavam o Ensino Superior.

O atendimento socioeducativo para adolescentes em conflito com a lei, no município em que foi realizada a pesquisa é de responsabilidade do CREAS local, cujas abrangência e gestão são do município e estão vinculados à Secretaria de Ação e Promoção Social. A equipe do serviço se divide para atender a todas as demandas de pessoas que se encontram “em situação de risco pessoal ou social, por violação de direitos ou contingência, que demandam intervenções especializadas da proteção social especial” (BRASIL, 1993, cap. 3, art. 6-C, 2º).

A unidade tem por objetivo “contribuir para a reconstrução de vínculos familiares e comunitários, a defesa de direito, o fortalecimento das potencialidades e aquisições e a proteção de famílias e indivíduos para o enfrentamento das situações de violação de direitos” (BRASIL, 1993, cap. 3, art. 6-A, II). Com uma demanda grande de atendimentos e responsabilidades e uma equipe reduzida, a unidade se divide, mas acaba deixando lacunas em aberto, dificultando o cumprimento da Lei Orgânica de Assistência Social, no que se refere à redução de danos e à prevenção da incidência de riscos, vigilância socioassistencial e defesa de direitos (BRASIL, 1993, art. 2).

A pesquisa empírica foi realizada nessa unidade, com o desejo de contribuir com o espaço e com a execução da medida socioeducativa em Liberdade Assistida. Todas as atividades realizadas foram previamente informadas à equipe de maneira a garantir uma relação horizontal e harmoniosa e evidenciar o caráter de contribuição e não de avaliação da unidade.

4.1 Percurso metodológico

Primeiro, serão apresentadas as etapas e os procedimentos metodológicos adotados para a execução da pesquisa de campo, bem como as referências metodológicas e teóricas utilizadas para a coleta e análise de dados.

Para sua realização, a pesquisa valeu-se da análise qualitativa dos dados, considerando as práticas socioeducativas desenvolvidas para o adolescente em conflito com a lei e a percepção que os profissionais construíram acerca do atendimento socioeducativo. Dessa forma, as relações subjetivas estabelecidas pela equipe, desde o planejamento até o atendimento da medida socioeducativa, bem como as reflexões e análises da pesquisadora, foram aspectos essenciais à pesquisa. Acerca da reflexividade do pesquisador na abordagem qualitativa de pesquisa, destacamos Flick (2009, p. 25).

A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentados em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto.

A pesquisa de natureza aplicada tem como “característica fundamental [...] o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos” e é voltada “para a aplicação imediata numa realidade circunstancial” (GIL, 2008, p. 27). Com base nos apontamentos e participação, durante as oficinas, entrevistas, na análise do SINASE e do ECA, ao longo da pesquisa, construímos juntamente com os sujeitos uma proposta pedagógica, que pretende ir ao encontro das necessidades do atendimento e valorizar o protagonismo juvenil.

O levantamento de dados foi realizado, principalmente, no espaço do atendimento socioeducativo. Para alcançar os objetivos da pesquisa, foi adotado o método descritivo, com a finalidade de estudar as características, as condições do atendimento e a intencionalidade pedagógica. Para Gil (2008, p. 28), “pesquisas deste tipo são as que se propõem estudar o nível de atendimento dos órgãos públicos de uma comunidade”.

Com o estudo, foram analisadas as práticas socioeducativas, a intencionalidade pedagógica e, conseqüentemente, os efeitos que essas práticas e intencionalidade podem ter no atendimento socioeducativo. Dessa forma, assumimos o procedimento de estudo de caso para a consecução

da pesquisa. Yin (2001, p. 32) destaca que “estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”. Ainda sobre estudo de caso, Gil (2008, p. 57; 58) destaca que é caracterizado pelo estudo profundo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir seu conhecimento amplo e detalhado.

Como técnica de coleta de dados, foi realizada a leitura de documentos oficiais sobre o atendimento socioeducativo em regime de Liberdade Assistida, sobre adolescente em conflito com a lei, em destaque a Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, a Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, o instrumental do Plano Individual de Atendimento – PIA, para o jovem em cumprimento de medida socioeducativa e o Manual de Oficinas das Unidades Socioeducativas.

Adotamos, também, a observação participante, como técnica e meio de coleta de dados para a pesquisa, pois, organizada de maneira sistematizada, pode ser o meio de reunir percepções baseadas na visão, audição, tato e olfato (FLICK, 2007). Ainda sobre observação participante, Denzin (apud FLICK, 2007, p 152) aponta que:

A observação participante será definida como uma estratégia de campo que combina, simultaneamente, análise de documentos, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação diretas e a introspecção.

A princípio, estava prevista a observação das oficinas, que seriam realizadas por alguém da equipe do CREAS; no entanto, o atendimento socioeducativo, para adolescentes em cumprimento de LA, estava suspenso, devido a uma defasagem na equipe. Como meio de contribuir com o atendimento e dar continuidade à pesquisa, me voluntariei e permaneci no espaço, durante o primeiro semestre de 2017, organizando o planejamento e realizando as oficinas. As demais integrantes da equipe, por sua vez, me auxiliavam e realizavam os atendimentos individuais.

Os sujeitos da pesquisa foram a equipe técnica responsável pelo atendimento dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em LA, no CREAS, formada por uma advogada e uma educadora com ensino médio. As minhas experiências como educadora, durante minha atuação como voluntária na realização das oficinas, também, serão analisadas. Como previsto, realizei com a equipe técnica a entrevista reflexiva com roteiro semiestruturado (Apêndice A),

para analisar sua perspectiva, em relação à medida socioeducativa e ao atendimento que vinha sendo realizado no espaço.

4.2 Planejamento e realização das oficinas

O primeiro contato com a equipe de atendimento da medida socioeducativa aconteceu em outubro de 2015, antes mesmo da apresentação do projeto no processo seletivo do programa e foi determinante para escolha do objeto e problema de pesquisa. Ao apresentar o trabalho e demandas do espaço, a equipe, frequentemente, trazia à tona a dificuldade de trabalhar a responsabilização do adolescente, quanto às consequências do ato infracional. Outro ponto marcante, durante as reuniões, foi o formato que se configurava o atendimento. Devido à grande demanda de responsabilidades determinadas à equipe, o tempo de planejamento era escasso; portanto, não havia um planejamento prévio e, conseqüentemente, as oficinas eram realizadas com temas diversos, com pouca conexão e seqüência.

A partir de uma breve leitura do SINASE, constatei que a responsabilização era um dos objetivos da medida socioeducativa, para o adolescente em conflito com a lei, como vemos a seguir: “A responsabilização do adolescente, quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível, incentiva a sua reparação” (BRASIL, 2012, art. 1, 2º, I). Percebi a importância de analisar a intencionalidade pedagógica e o atendimento socioeducativo, bem como a influência que a intencionalidade exerce sobre o atendimento e a execução das oficinas.

Para tanto, seria imprescindível conhecer os espaços onde são promovidas as atividades, a equipe técnica e as propostas que são desenvolvidas para os adolescentes. Também, compreender qual a filosofia educativa adotada para o desenvolvimento do atendimento, estudar as propostas das práticas socioeducativas, desde o planejamento à execução, analisar os objetivos e as expectativas do atendimento socioeducativo, como eles são determinados, acompanhados e avaliados, e compreender se o planejamento e os atendimentos vinham sendo desenvolvidos para atender às demandas individuais e coletivas do adolescente em conflito com a lei. E, ao final, desenvolver junto à equipe técnica uma proposta pedagógica amparada pelo ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e SINASE, com princípios dialógicos, que objetivem a emancipação e o protagonismo juvenil, demanda levantada pela própria equipe de atendimento.

A princípio, participei de uma reunião com a equipe, em 10 de fevereiro de 2017, para pensar temas importantes a serem explorados nos atendimentos e, nesse ínterim, organizamos a primeira oficina. Decidimos que, como seria um primeiro contato com os adolescentes, o momento seria usado para escutar o que eles pensavam do espaço e da medida socioeducativa, valendo-se, ainda, da oportunidade para solicitar-lhes sugestões de temas a serem tratados. A decisão de realizar a oficina dessa maneira foi tomada porque, segundo Freire, para assumirmos uma postura democrática como educadores, é preciso escutar e não determinar antecipadamente o que será ensinado, ignorando o que os sujeitos já sabem ou desejam saber.

Esta é, sempre, a certeza dos autoritários, dos dogmáticos, de que sabem o que as classes populares sabem, de que sabem o de que elas precisam, mesmo sem falar com elas. Por outro lado, o que as classes populares já sabem, em função de sua prática na prática social, é de tal maneira "irrelevante", "desarticulado", que não faz sentido para autoritários e autoritárias. O que faz sentido para eles e para elas é o que vem de suas leituras, e o que escrevem em seus textos. É o que já sabem em torno do saber que lhes parece fundamental e indispensável e que, em forma de conteúdos, deve ser "depositado" na "consciência vazia" das classes populares. Se alguém, ao contrário, assumindo-se numa posição democrática, progressista, defende também a democratização da organização programática dos conteúdos, a democratização de seu ensino, a democratização, enfim, do currículo, é considerado pelos autoritários espontaneísta e licencioso, ou pouco sério (FREIRE, 2001, p. 117).

No dia 6 de março de 2017, realizamos a primeira oficina para conhecer o grupo e fazer uma apresentação da pesquisa. Nesse primeiro dia, participaram cinco adolescentes, todos estavam bem silenciosos, pois, ainda, não nos conhecíamos. Compreendi que seria necessário estabelecer, aos poucos, uma relação de confiança, para que os momentos de atendimento fossem proveitosos e com maior engajamento de todos. Nossa consciência dizia que só assim poderia escutar e entender suas percepções sobre a medida socioeducativa e as expectativas que cada um trazia consigo.

A atividade consistiu em entregar a cada um uma folha e lápis de cor para que representassem, de alguma forma no papel, alguma característica importante deles ou algo que gostassem muito. Dei-lhes um tempo e, em seguida, cada um apresentou de maneira muito sucinta o que colocou no papel. E foram questionados se foi fácil pensar em alguma característica ou coisa de que gostassem.

Ao final, conversamos sobre a importância de nos conhecermos e que, em muitos momentos, é mais fácil tratarmos de outros assuntos do que refletirmos sobre nós mesmos e que, em muitos

momentos, quando somos levados a falar de algo sobre nós, ficamos desconcertados. Mas, estar nesse espaço, demanda conhecermos a nós mesmos. O que está no papel não os definia totalmente, pois somos mais complexos do que uma definição representada em um papel. Somente a partir da reflexão sobre nós mesmos - reflexão essa que precisa ser constante - é que poderemos começar a refletir sobre nossos desejos, expectativas e erros, e, assim, partir para uma mudança de perspectiva. Até mesmo a tomada de conhecimento sobre a necessidade de mudarmos a perspectiva só vem depois dessa reflexão sobre nós mesmos.

Antes de encerrarmos, tentei ouvir deles, se havia expectativas sobre a medida, sobre como eles pensam que deveria ser o espaço e quais eram os temas de interesse para planejamento.

Ainda que de maneira breve, como esperado, foi possível escutar a insatisfação do cumprimento da medida, alguns levantaram a questão de que o espaço não era necessário, pois não traria qualquer mudança em suas vidas e que, pior, que estar lá, seria estar em regime fechado, o que, também, é errado, pois o ambiente só priva a liberdade e não permite mudança e transformação, não ensina coisas boas e, sim, favorece o crescimento do ódio. Por outro lado, no momento em que fomos buscar o lanche para finalizar a oficina, outros trouxeram que têm a expectativa de que corresse tudo bem, para terminar logo, sem ter que voltar a uma nova medida e que depois conseguissem um emprego, que tivessem bons resultados durante o tempo, participando das oficinas e atendimentos individuais e que aprendessem coisas melhores do que as que já foram aprendidas, até então.

Em resposta, disse que o espaço precisaria ser usado para falar o que pensavam, mas, também, para refletir a respeito do que os conduziu até lá, pois, a medida nada mais é do que a consequência do ato infracional que havia sido cometido. E que, por mais que não quisessem estar lá, temos que considerar nosso tempo como algo precioso, portanto, o tempo dedicado à medida, ainda que compulsório, poderia ser proveitoso, caso eles permitissem isso a nós e a eles mesmos. O espaço só aconteceria, de fato, com a participação deles. Afinal, não é possível estabelecer diálogo com apenas uma pessoa disposta a falar.

Como sugestão para outras oficinas, sugeriram que retornassem as oficinas de grafite que aconteciam no ano anterior, reprodução de filmes, dinâmicas, esportes e temas que ajudassem a “melhorar”, bem como atividades em que não precisassem falar muito. Tentei ouvir que temas seriam esses que os ajudariam a melhorar, mas, na hora, não obtive qualquer sugestão.

A partir daquele momento, comecei a pensar no planejamento para as próximas oficinas. Idealmente, o planejamento deveria acontecer com os demais membros da equipe, mas, como já dito anteriormente, a agenda estava muito apertada e não conseguiram conciliar o horário.

A oficina, que foi realizada a seguir, abordou o tema identidade, partindo da importância de pensar sobre nós mesmos e abrir um caminho para o autoconhecimento, como possibilidade de um início de superação e rompimento com a barbárie. Adorno (2003) diz que somos inclinados à violência, e que precisamos organizar os objetivos educacionais, prevendo superação dessa barbárie.

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme, em relação à sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade (ADORNO, 2003, p. 154).

As oficinas aconteceram na seguinte ordem de temas e datas:

QUADRO 1

Oficinas

(Continua)

| | DATA | NOME / CONTEÚDO | OBJETIVOS | DESENVOLVIMENTO |
|---|------------|---------------------|--|---|
| 1 | 06/03/2017 | Conhecendo o grupo. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Fazer uma breve apresentação da pesquisa; ✓ Me apresentar e conhecer o grupo; ✓ Escutar as expectativas de cada um, em relação à medida socioeducativa; ✓ Escutar as sugestões para as próximas oficinas; ✓ Iniciar uma relação horizontal e de confiança. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Inicialmente, não houve qualquer pergunta sobre o projeto apresentado, tampouco sobre mim; ✓ Como esperado, como foi um primeiro encontro, foram poucas falas sobre as expectativas e sugestões para as próximas oficinas, mas deixei livre para que continuassem trazendo sugestões nos próximos encontros. |

QUADRO 1

Oficinas

(Continua)

| | DATA | NOME / CONTEÚDO | OBJETIVOS | DESENVOLVIMENTO |
|---|------------|--|---|--|
| 2 | 20/03/2017 | Identidade: a importância de conhecer a si mesmo. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentar o tema Identidade, falar da importância de conhecer a si mesmo e de não ter medo ou vergonha de conhecer a si mesmo; ✓ Mostrar que estamos no espaço para escutá-los, pois, o que cada um traz consigo é importante; ✓ Iniciar um caminho de percepção de nós mesmos, para sabermos do que somos capazes de fazer, sejam coisas boas ou ruins, é preciso saber quem somos. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Oficina não aconteceu conforme planejado. ✓ Era previsto, inicialmente, tirar uma selfie, mas não estavam muito confortáveis com minha presença e nem todos estavam com celular. ✓ Ao longo da oficina, percebi a necessidade de discutir com eles sobre o SINASE, pois, lá, estão definidas as diretrizes para o atendimento socioeducativo a adolescentes. |
| 3 | 27/03/2017 | Objetivo das medidas socioeducativas de acordo com o SINASE. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentar o SINASE; ✓ Discutir os objetivos do SINASE; ✓ Reprodução do curta “O que é Liberdade” (PONTO DE CULTURA É DE LEI, 2014); ✓ Discutir sobre o tema liberdade. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Houve uma identificação com as falas dos participantes do vídeo; ✓ Participação foi maior do que na oficina anterior; ✓ O cumprimento da medida tem caráter coercitivo, é difícil se expressar com sinceridade, em um espaço em que se é obrigado a participar. ✓ Algumas falas demonstraram medo de dizer algo errado; ✓ Enquanto conversávamos, percebi que não conheciam o ECA. |
| 4 | 10/04/2017 | Estatuto da Criança e do Adolescente | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentar o ECA; ✓ Discutir sobre os direitos e deveres estabelecidos pelo ECA às crianças e aos adolescentes; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentamos o ECA, por meio de uma breve leitura e vídeo; ✓ Apenas alguns sabiam, ainda que superficialmente, o que era o ECA; ✓ Todos se manifestaram dizendo que nunca haviam se apresentado em sala; ✓ A falta de emprego foi uma questão recorrente. |

QUADRO 1

Oficinas

(Continua)

| | DATA | NOME / CONTEÚDO | OBJETIVOS | DESENVOLVIMENTO |
|---|-------------------------|--|--|---|
| 5 | 17/04/2017 | Medida Socioeducativa, Liberdade, Impunidade, Injustiça, Lei, Adolescente, Jovem, ECA e SINASE | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Escutar a perspectiva dos adolescentes sobre os temas Medida Socioeducativa, Liberdade, Impunidade, Injustiça, Lei, Adolescente, Jovem, ECA e SINASE; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Essa oficina foi um meio de retomar os temas trabalhados anteriormente; ✓ Por solicitação deles, explicamos cada ficha e seus significados; ✓ Foi preciso, também, ajudá-los a encontrar um meio para representar cada palavra no cartaz; ✓ Todos participaram, sem qualquer objeção; ✓ Pedi auxílio a um dos adolescentes para acompanhar a produção do cartaz com tinta spray, foi, para eles, uma surpresa e, para mim, de grande ajuda. |
| 6 | 24/04/2017 8/05/2017 | Documentário Aqui Favela o RAP Representa (TORRES; SIQUEIRA, 2016) | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Discutir e analisar a realidade de adolescentes e jovens de outras comunidades; ✓ Pensar sobre a comunidade onde cada um está inserido; ✓ Apresentar alguns grupos existentes em no município. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Iniciei apresentando como a oficina foi planejada; ✓ Eles propuseram alterar e explicaram os motivos. A oficina previa a reprodução de um documentário com aproximadamente 74 min, como a rua estava com bastante barulho e a sala estava com muita claridade, a proposta foi dividir a reprodução e discussão em duas oficinas; ✓ Foi decidido realizar a discussão e a reprodução do documentário em dois dias, 24 de abril e 8 de maio de 2017; ✓ Devido à distância entre as datas, na segunda parte da oficina, teve um momento dedicado a lembrar pontos importantes do documentário e da fala de cada um dos participantes. |
| 7 | 15/05/2017 | Análise da letra “O homem na estrada” (RACIONAIS MCS, 1993) | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Partir do interesse levantado pelo Rap para continuarmos a discussão sobre aspectos sociais; ✓ Fazer uma conexão entre a letra e os pontos | <ul style="list-style-type: none"> ✓ A divisão de grupos, em espaços diferentes, foi positiva e possibilitou melhor envolvimento dos participantes; ✓ Oficina com maior participação, se identificaram muito com a temática; |

QUADRO 1

Oficinas

(Continua)

| DATA | NOME / CONTEÚDO | OBJETIVOS | DESENVOLVIMENTO |
|------|-----------------|-------------------------------------|--|
| | | levantados nas oficinas anteriores. | <p>A música foi dividida em quatro partes, pois era muito longa, a leitura foi realizada com o auxílio dos adolescentes e todos contribuíram com alguma fala;</p> <p>✓ As falas da música que se referem a drogas renderam bastante conversas; portanto, para o próximo planejamento, será usado esse gancho para iniciarmos uma discussão.</p> |
| 8 | 22/05/2017 | Drogas | <p>✓ Iniciar uma discussão sobre a perspectiva dos adolescentes, em relação às drogas;</p> <p>✓ Discutir as consequências da dependência;</p> <p>✓ Discutir sobre drogas lícitas e ilícitas.</p> <p>✓ O curta <i>Nuggets</i> (HYKADE, 2015) foi recebido com risadas, pois, logo, perceberam a analogia presente no enredo;</p> <p>✓ Em certo ponto, discutimos sobre as consequências que ambas as perspectivas podem acarretar;</p> <p>✓ Embora no começo, durante a reprodução do vídeo, eles estivessem participando, a parte de discussão foi menos proveitosa, provavelmente, porque havia poucos adolescentes e alguns participando pela primeira vez.</p> |
| 9 | 29/05/2017 | O que já discutimos? | <p>✓ Relembrar tópicos já discutidos;</p> <p>✓ Compreender quais aspectos eles conseguem lembrar, ou que gostaram mais das oficinas já trabalhadas;</p> <p>✓ Fazer uma aproximação entre o conhecimento novo que foi adquirido durante as oficinas com Alegoria da caverna.</p> <p>✓ O número de temas trabalhados foi recebido com surpresa. Aproveitei para dizer que é possível usar aquele espaço de maneira proveitosa;</p> <p>✓ A oficina mais lembrada foi a que apresentamos o SINASE e reproduzimos o curta “O que é liberdade” (PONTO DE CULTURA É DE LEI, 2014);</p> <p>✓ Para melhor aproveitamento, mudamos a ordem de condução da oficina;</p> <p>✓ Conversamos sobre aprendermos coisas novas e o que fazemos com o que aprendemos;</p> <p>✓ Foi levantada a questão da carência de leitura, de textos em geral, embora esse não fosse objetivo da oficina.</p> |

QUADRO 1

Oficinas

(Conclusão)

| | DATA | NOME / CONTEÚDO | OBJETIVOS | DESENVOLVIMENTO |
|----|--------------------------|---|--|--|
| 10 | 05/06/2017 | Leitura e análise de tirinhas e charges | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentar questões sociais com um apoio visual diferente; ✓ Mostrar a possibilidade de novas formas de leitura e interpretação; Compreender a maneira como interpretam algumas questões sociais. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentamos as tirinhas e fizemos uma leitura em grupo do que poderia representar cada uma; ✓ A maior dificuldade foi com a decodificação das tirinhas e com palavras que não sabiam o significado, embora já tivessem escutado; ✓ O medo de errar apareceu novamente, pois, nos casos em que já sabiam o que a tirinha representava, não se sentiam confortáveis em falar sem um auxílio. |
| 11 | 12/06/2017 19/06/2017 | Nunca me Sonharam | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Exibição do documentário “Nunca me Sonharam” (84 minutos); ✓ Apresentar, por meio do documentário, a realidade de alguns adolescentes e jovens que estão no ensino público e a leitura que fazem da escola. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tendo como base a sugestão anterior de dividir a reprodução do documentário em duas partes, dividimos essa oficina em duas partes; ✓ Para não deixarmos de discutir os pontos principais do documentário, fizemos também a conversa em duas partes; ✓ Embora o documentário, retrate a realidade de adolescentes e jovens que frequentam o ensino público, alguns dos participantes, em determinado momento da conversa, disseram que não encontraram identificação com algumas perspectivas do documentário; ✓ Essa fala vai ao encontro de uma das discussões do documentário, que afirma que, no Brasil, existem juventudes e não uma única juventude. |

Fonte: do autor

No dia 20 de março de 2017, realizamos a segunda oficina, “Identidade: a importância de conhecer a si mesmo”. Participaram, no dia, 12 adolescentes. Inicialmente, como havia novos adolescentes, me apresentei e apresentei a pesquisa brevemente, percebi que, provavelmente, teria que proceder dessa forma em várias oficinas, pois, a cada dia, poderiam iniciar novos

adolescentes. Em seguida, perguntei se os que haviam participado na semana anterior haviam pensado em sugestões para condução das oficinas e perguntei das expectativas e sugestões dos que não haviam participado anteriormente. Ainda que não tenham apresentado novas sugestões, achei importante perguntar, para mostrar que queríamos fazer, do tempo dedicado à medida, um espaço de compromisso e que cada sugestão solicitada tem um propósito, e que, de fato, temos interesse em escutá-los.

Apresentei o tema identidade e o motivo de tê-lo escolhido, dizendo da importância de nos conhecermos, como meio de saber do que somos capazes e de sabermos que há muito mais em nós do que imaginamos, mas que devemos começar esse caminho de maneira menos complexa, pensando em coisas simples sobre nós mesmos.

Em um primeiro momento, estava previsto que cada um tirasse uma selfie, pois, na oficina anterior, todos estavam com celular; em seguida, eles deveriam observar essa selfie. Ao perceber que o grupo era maior, que nem todos me conheciam e, tampouco, se conheciam entre si, incentivar o selfie poderia deixá-los ainda mais inibidos ou gerar um tom de apenas uma brincadeira, perdendo foco de olhar sua própria imagem em uma foto. Outro ponto que me motivou a pular essa fase da dinâmica é de que nem todos estavam com o celular. Expliquei da mudança e todos riram agradecidos. Ao final, percebi que mudar a dinâmica e dizer a eles o motivo permitiu uma abertura para a próxima fase, pois, ao saber que não fariam a selfie prevista anteriormente, responderam aliviados à próxima questão.

Entreguei a cada um uma lista de perguntas e questionei se eles se sentiam confortáveis em responder oralmente ou de maneira escrita em papel, optaram por responder no papel. As perguntas entregues a eles foram:

- Quando alguém não nos conhece como a gente poderia se apresentar?
- Onde nasci?
- Quando nasci?
- Como é minha família? Para mim ela é...
- Gosto de onde moro? (bairro, comunidade...)
- O que posso falar sobre mim?
- Não gosto quando...
- Gosto quando...

- Pessoa que admiro muito é...

Em seguida, pedi que lessem a todos o que cada um escreveu, todos concordaram em ler, alguns de maneira mais rápida, outros acabaram falando um pouco mais e fizeram até o grupo rir. O questionário foi elaborado como meio de conduzir a apresentação e fazer com que de fato pensassem um pouco sobre si. Ainda que não colocassem no papel tudo o que pensassem, o importante era trazer à tona essa reflexão. O fato de todos concordarem em se apresentar sem problemas foi o resultado imediato de uma pequena conquista, de confiança e aproximação.

O tópico identidade deve ser tratado de maneira mais profunda, um simples questionário não nos faz saber de tudo sobre o tema, mas nos permite iniciar um caminho de descobertas e reflexão sobre nós mesmos. Outro ponto importante foi escutar atentamente e demonstrar bastante interesse pelas considerações que cada um apresentou.

Ao longo das apresentações, percebi que alguns adolescentes, que ali estavam, não sabiam por que estavam cumprindo a medida em LA, ou o que determina que cometer ato infracional acarreta o cumprimento de medidas socioeducativas, tampouco, que há uma lei que sistematiza e que estabelece um parâmetro para as medidas. Alguns poucos perguntaram se cumprir a medida não seria apenas ir até lá assinar a lista e ir embora, como já havia acontecido em alguns momentos. Mas, o pensamento que todos comungavam era o de que a medida socioeducativa os privava de liberdade e tempo.

Perguntei se já haviam escutado sobre o SINASE e propus trazer na próxima oficina um pouco mais sobre essa lei, pois, como cidadãos, é importante conhecerem e saberem por que, como consequência ao ato que haviam cometido, eles foram encaminhados ao cumprimento da medida.

No dia 27 de março de 2017, realizei uma oficina sobre os objetivos das medidas socioeducativas de acordo com o SINASE. Como na oficina anterior todos associaram o cumprimento da medida com a falta de liberdade, achei importante tratar dos objetivos, partindo do ponto de discussão de o que é liberdade para cada um de nós. Nesse dia, participaram nove adolescentes.

Iniciamos a oficina com o curta “O que é Liberdade?” (PONTO DE CULTURA É DE LEI, 2014), realizado pelo ponto de cultura É de Lei. Um curta com sete minutos, aproximadamente, em que alguns homens respondem à pergunta “o que é liberdade?”.

No curta, a liberdade é associada à felicidade. Acordar sabendo que tem mais um dia para se viver, a possibilidade de agradecer quem está lado a lado conosco, poder escolher o que é melhor para nosso futuro, não estar preso e estar livre das drogas. Liberdade seria algo a ser conquistado a cada dia, só sendo possível chegar ao verdadeiro valor da própria liberdade, quando percebo que não estou atrás das grades. Liberdade seria diferente da visão de um pássaro voando livre, está mais ligada à necessidade de se desvencilhar da opressão, que está posta e que nos impede de ter ou realizar um sonho e que é difícil falar em liberdade em um local cheio de desigualdade, violência, policiais e prisão. Seria uma contradição entre o que cada um tem e sonha e o que a vida realmente é. Seremos livres, a partir do momento que tomarmos consciência da própria opressão em que estamos inseridos. Liberdade é ter o direito de ir e vir garantido, independente de quem seja. A resposta que finaliza o curta sobre o que é liberdade é que só teremos liberdade, se os professores ensinarem a pensar e não apenas obedecer, possibilitando jovens educados para não serem prisioneiros deles mesmos.

Depois da reprodução do curta, abrimos o espaço para discussão e fiz a mesma pergunta a eles. O que é liberdade? As primeiras respostas foram que liberdade era estar com a família, não cumprir a medida e, de fato, tudo o que foi falado no curta. Como não estavam falando mais nada, perguntei novamente. A técnica que estava nos acompanhando disse que liberdade era permitir que eles não respondessem às perguntas realizadas naquele espaço. Como resposta, disse que, sim, o espaço era livre e aberto a falas e a silêncios, mas retomei o que havia falado na primeira oficina, que temos a escolha de como podemos usar nosso tempo, e que o tempo usado durante a medida poderia ser mais proveitoso, mas isso dependeria de todos.

Houve outras manifestações respondendo à pergunta e disseram que só quem foi preso sabe o que é estar livre e que o maior medo de todos que ali estavam era ir para o regime fechado. Como resposta a essas falas, questionei sobre o que nos priva da liberdade. Seria apenas o regime fechado que nos priva da liberdade?

Dessa vez, as respostas foram mais diretas. Andar no caminho errado, as leis estabelecidas, a falta de trabalho e oportunidade, não poder entrar em todos os espaços, sem que fossem

encarados e discriminados. Trouxeram situações com a polícia e com a família, que elucidavam a falta de liberdade que vivenciavam. Concluímos que a falta de liberdade não está atrelada apenas a estar preso, mas há muitos fatores sociais que prejudicam a liberdade no dia a dia.

Perguntei se nossas escolhas influenciam nossa liberdade e alguns disseram que sim, então, iniciei a discussão sobre o SINASE. Apresentei, inicialmente, o significado de SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, instituído pela Lei 12.594, em 2012. Em seguida, os objetivos, que seguem abaixo:

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

Fizemos a leitura dos objetivos e iniciamos uma conversa sobre a leitura. Ao discutirmos sobre o primeiro objetivo, foi levantada a questão da impunidade, não de adolescentes, mas de políticos e governantes e da necessidade de haver um meio para que fossem punidos, pois o que fazem é muito prejudicial a toda população. Depois, ao retornarem para a própria situação, disseram que não achavam que o cumprimento da medida poderia servir de impulso para não cometerem o ato infracional novamente, um emprego seria mais efetivo. A técnica, como resposta, disse que o cumprimento da medida era para pensar sobre os próprios atos e que os atendimentos individuais serviam, também, para que conversassem sobre as necessidades de cada um e que um emprego seria de fato muito importante, mas que todos precisariam, também, pensar nos estudos e no retorno à escola, pois isso poderia ser uma ajuda na questão do emprego. E essa fala nos conduziu ao segundo objetivo, visto que o acesso à educação deveria ser garantido a todos e que o cumprimento da medida precisa promover, também, a integração social do adolescente.

Ao discutirmos sobre o segundo objetivo, todos estavam mais à vontade e nos disseram sobre os motivos de evasão escolar, alguns confessaram que a escola era chata e que não eram bem-vindos no espaço, sempre que possível eram repreendidos, mas, entre eles mesmos, já houve o questionamento sobre quais eram os motivos de serem repreendidos e se o comportamento de quem foi repreendido não estava atrapalhando as aulas. Esse foi o momento em que

conversaram mais, em alguns momentos, o assunto era desviado para algumas brincadeiras, mas isso nos ajudou a criar uma atmosfera de confiança e liberdade.

Para fecharmos, conversamos sobre o terceiro objetivo, dizendo que o cumprimento da medida não era algo agradável, pois a medida socioeducativa é concretamente a desaprovação do ato infracional, mas que havia algumas discussões sobre ser uma consequência muito leve, e conversamos, ainda, sobre a redução da maioridade penal. Questionamos sobre o que achavam sobre o tema, se já haviam pensando sobre o motivo do cumprimento da medida e não de serem presos, mas serem encaminhados para as medidas e, de certa maneira, serem protegidos por algumas leis. Finalizamos, dizendo que, na próxima oficina, apresentaríamos a lei que determinava o cumprimento da medida socioeducativa como consequência ao ato infracional e que essa mesma lei determina uma série de direitos a serem garantidos a crianças e adolescentes.

Assim que todos deixaram o espaço, a técnica me procurou, questionando sobre trazermos esses temas a eles, visto que muitos estavam fora da escola, ou que tiveram pouco acesso à leitura, se, de fato, era bom conversarmos sobre esses pontos, ou se não seria melhor trazermos assuntos menos complexos, com alguma dinâmica de grupo, pois, assim, eles participariam mais de todos os momentos. Propus pensarmos sobre quais temas seriam esses para encaixarmos no planejamento, mas, também, trouxe o fato de estarmos lá para ampliarmos o conhecimento dos participantes, tanto deles como nosso. E que é importante tratarmos da realidade deles e de temas mais próximos a essa realidade, mas, como educadoras, precisamos usar esses temas como ponto de partida. Essa última fala com base no pensamento de Freire.

Não há como não repetir que ensinar não é a pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil. Como não há também como não repetir que partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer.” (FREIRE,2001, p.70-71)

No dia 10 de abril de 2017, realizamos a oficina de apresentação do Estatuto da Criança e do Adolescente, como meio de promover uma discussão acerca dos direitos que lhes devem ser assegurados, bem como as responsabilidades correspondentes. Como vem sendo feito em todas as oficinas, no primeiro momento, lembrei do que foi tratado anteriormente, sobre a questão da liberdade, se atuou contra ou a favor de minha liberdade e, também, sobre os objetivos das medidas apresentadas pelo SINASE.

Iniciei, apresentando brevemente o ECA, dizendo que as medidas socioeducativas estão previstas nesse estatuto, enquanto falava, um exemplar do estatuto estava sendo passado de mão em mão. Em seguida, projetei um vídeo do youtube com aproximadamente seis minutos sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente produzido pelo Centro Integrado de Aprendizagem em Rede da Universidade Federal de Goiás, (CIAR UFG, 2011). Lemos as disposições preliminares do estatuto do 1º ao 6º artigo. Para estimular a conversa, fizemos algumas perguntas, mas fomos rápido para a próxima fase, para não ficar cansativo.

A pergunta foi:

- 1) Vocês sentem que têm essas garantias e direitos cumpridos?

Para ficar mais claro, falamos sobre a mudança de perspectiva que o ECA trouxe, que a lei, antes, era para proteger a sociedade do adolescente, que era chamado menor, mas que, agora, prevê a proteção da criança e do adolescente e chama toda a sociedade para assumir essa responsabilidade.

Alguns disseram que ninguém quer saber de ninguém e, por isso, não sentem que mudou muita coisa, que todos querem ficar protegidos. Sobre a garantia de direitos, perguntamos sobre espaços públicos no bairro e serviços públicos de saúde, disseram que não tinha muitos, mas que não dava para reclamar, pois havia bairros piores.

Voltaram ao ponto da sociedade se proteger deles e trataram dos condomínios fechados no município, que isso mostrava claramente a necessidade que algumas pessoas têm de se sentirem protegidas. E concluíram que é ruim o sentimento de que alguém precisa se proteger deles, mas que entendem essas pessoas, se pudessem, fariam o mesmo. Lembrei, nesse momento, da dualidade tratada por Freire (1987, p. 32), em que os oprimidos são, muitas vezes, seres “hospedeiros” do opressor, de um lado, rechaçando-o, de outro, atraídos por ele.

- 2) Em quais momentos, esses direitos não foram assegurados?

Para esta pergunta, não houve tanto envolvimento, disseram apenas sobre a falta de emprego, profissionalização e respeito. Disseram que não são tratados com respeito pela polícia, às vezes, estão apenas andando na rua ou a caminho do CREAS e são parados com desconfiança e exemplificaram algumas situações. A técnica disse que eles precisam sempre relatar essas

situações, nos atendimentos individuais, para pensarem quais são as providências que o CREAS pode tomar para ajudá-los.

3) Se esses são os direitos, quais seriam então os deveres?

Questionamos sobre quais seriam os deveres de cada criança e adolescente e a resposta foi que deveria ser “andar pelo caminho certo” e ir à escola para conseguir um emprego. A questão escolar sempre vem atrelada à empregabilidade e é tratada por eles como uma falta, apesar de alguns não demonstrarem interesse em retornar à escola. Retomamos o assunto escolar, dizendo que o estudo não precisa ser uma fase apenas antecessora ao emprego, que, por mais que ajude nesse aspecto, estudar precisa ser visto como algo que amplia o conhecimento, que enriquece a si mesmo e que nos faz conviver com outras pessoas.

No terceiro momento da oficina, fizemos uma divisão, com três grupos e eles colocaram em cartazes alguns direitos apresentados pela leitura e pelo vídeo, para explicar o que são esses direitos, como eles são ou não assegurados e qual a minha responsabilidade, para que seja assegurado para si e para os outros. Nesse momento, eles nos pediram ajuda para a escolha dos direitos. Escolheram direito à educação, saúde, respeito, religião e profissionalização. De maneira simples, fizeram algumas colagens e, apesar da desenvoltura para brincarem durante a produção dos cartazes, pediram que lêssemos os cartazes, apesar de ser previsto que apresentassem ao final.

No dia 17 de abril, realizamos a quinta oficina. Antes do início da oficina, imprimi as palavras “Medida Socioeducativa”, “Liberdade”, “Impunidade”, “Injustiça”, “Lei”, “Adolescente” e “Jovem” e cortei os papéis. Chamei cada um desses papéis de fichas. Ao iniciarmos, apresentei o meu orientador aos adolescentes, que, nesse dia, foi conhecer o espaço. Em seguida, lembramos do que foi tratado, anteriormente, sobre o ECA, que determina os direitos e deveres das crianças e adolescentes.

Em seguida, fizemos a divisão de grupos, de acordo com o número de adolescentes participantes. Apresentei as fichas e as entreguei aos grupos, para que representassem na cartolina com desenhos ou escrita o que sabiam sobre cada tema e o que significava para eles.

Enquanto eles foram organizando os cartazes, na área externa do CREAS, deixamos uma folha grande de papel cartão em cima de uma mesa e pedi que, individualmente, representassem com a tinta spray no papel qualquer coisa que quisessem, algo que estivessem pensando, ou que gostassem de escrever ou desenhar, algo que estivessem sentindo ou até algo que pensassem sobre as medidas. Como havia poucos adolescentes, os cartazes foram produzidos em volta da mesa e fomos os ajudando, à medida que solicitavam com cada palavra. A ideia era deixar livre o espaço em que estava sendo escrito o cartaz com spray, para que eles colocassem, de fato, o que estavam pensando, mas precisei ir até lá, eventualmente, pois eles acabavam nos chamando para ajudar a trocar o papel, por falta de espaço, ou para ajudar a encontrar um spray melhor. Por fim, pedi a um adolescente que me auxiliasse nessa função, assim, pude garantir liberdade a eles na produção desse cartaz.

Na produção do cartaz com as fichas, as palavras que mais trouxeram dúvidas foram impunidade, lei e injustiça, mas tivemos que discutir novamente sobre todas as fichas com eles. Conforme eles perguntavam o que era ou como poderiam representar, fomos conversando para que chegassem a uma definição e que pudessem representar de alguma forma. A representação foi por meio de escrita, abaixo de cada ficha colada, fizeram linhas e escreveram as explicações. Ao final, apresentaram, de maneira breve, o que foi produzido. E essa oficina possibilitou maior envolvimento de todos. A educadora, também, participou e auxiliou o grupo.

O cartaz produzido com a tinta spray tinha as palavras fé, paz, liberdade, família, códigos e letras usados em pichação e o dizer “artigo 157”, que se refere ao artigo do código penal que define roubo e determina a sentença, tudo isso seguido de uma música do grupo musical de gênero rap Racionais MC’s. Encerramos, fazendo a leitura desse cartaz, no espaço externo, sem pedir que cada um que escreveu se identificasse.

No dia 24 de abril, realizamos a sexta oficina, que foi adaptada do Manual de Oficinas Socioeducativas (GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2013), e exibimos o documentário “Aqui Favela o RAP Representa” (TORRES; SIQUEIRA, 2016). No início da oficina, apresentei a maneira como seria conduzida a oficina, que assistiríamos o documentário e como poderíamos fazer o fechamento. Eles sugeriram a possibilidade de fazermos em duas partes, pois, por causa de barulhos na rua e iluminação da sala, poderiam não prestar a devida atenção ao que estava sendo reproduzido e, assim, ficaria menos cansativo. Concordamos em fazer em duas partes e discutirmos, no primeiro dia, parte do documentário assistido e, no

segundo dia, lembrarmos brevemente o que foi reproduzido, assistirmos a outra parte e encerrar o assunto.

Assistimos 40 minutos do documentário. Em seguida, fizemos uma roda e pedi que trouxessem algumas falas e pontos apresentados no documentário. Dentre as falas, disseram da importância de correr pelo certo, e que, ainda que eles não tenham corrido pelo certo, acham que ainda é possível fazê-lo. Falaram da importância de estar lado a lado com amigos e, principalmente, da família, e que a realidade mostrada no documentário, em parte, é diferente da que eles vivenciam no município, mas que, em alguns aspectos, se aproxima bem, como, por exemplo, a facilidade de se aproximar de coisas negativas, falta de oportunidades e que o sistema não liga muito para o que eles fazem ou deixam de fazer. Para cada fala, pedimos exemplos das situações e possíveis soluções para os problemas levantados e encerramos a roda.

No dia 8 de maio, retomamos a oficina e, como previsto, lembramos alguns aspectos do documentário e trouxemos algumas falas deles expressadas no momento de roda da primeira parte da oficina. Reproduzimos os 30 minutos restantes do documentário e apresentamos alguns pontos presentes e como o Rap foi usado para mobilizar e mudar a perspectiva das comunidades e da importância do engajamento em algum movimento, coletivos ou em grupo com esses objetivos. Conversamos sobre alguns coletivos presentes no município e, com isso, a possibilidade de mudar a realidade, por meio da própria ação.

Questionamos sobre a agressividade e a violência que podem estar presentes em algumas rimas e, nesse ponto, disseram que, para dizer a verdade, os pontos precisam ser tratados de forma verdadeira e isso resulta em algumas músicas com esse tom. Discutimos sobre quem lucra com a presença de drogas e armas nas comunidades em geral. E a finalização da oficina foi com a discussão da fala de um deles, sobre um aspecto trazido no documentário, de que, no geral, as pessoas falam para não seguir determinados caminhos, mas não apresentam algo concreto que os façam mudar a perspectiva. A técnica apresentou a dificuldade de fazê-los retornar à escola, que seria uma possibilidade e que, claro, eles precisariam ter mais oportunidades, mas que não sentia neles o desejo de engajamento nas sugestões e solicitações feitas por ela nos atendimentos individuais e que seria muito bom para todos a possibilidade desse engajamento.

No dia 15 de maio, fizemos a sétima oficina, que foi a leitura e análise da música “O homem na estrada” (RACIONAIS MCS, 1993), do grupo Racionais MC’s. Como estávamos em duas,

para executar a oficina, dividimos o grupo em dois, para maior proveito do momento. Parte do grupo ficou na sala onde geralmente realizamos as oficinas e a outra parte na área externa, assim, todos poderiam falar, sem que um grupo interferisse no outro.

Retratarei a oficina do grupo que acompanhei. Entregamos a cada um uma folha impressa com a letra da música e solicitamos que quem quisesse poderia fazer a leitura. Ao planejar, imaginei que ninguém se voluntariaria para ler, mas dois deles manifestaram o interesse em fazer a leitura, mas, ao final, pediram que eu retomasse e finalizasse. Como a música é muito longa, a dividimos em quatro partes e, em cada parte, paramos para discussão. No início, fizemos algumas perguntas, no esforço de motivá-los a participar e trazer as opiniões e visão de cada um acerca do tema levantado pela música.

A primeira pergunta foi sobre quem conhecia a música, a segunda pergunta foi sobre o que a música fala. E a resposta dos que mais gostavam do grupo foi que a música falava da vida, da realidade. Iniciamos, então, a leitura.

Um homem na estrada recomeça sua vida.
Sua finalidade: a sua liberdade.
Que foi perdida, subtraída;
e quer provar a si mesmo que realmente mudou,
que se recuperou e quer viver em paz, não olhar
para trás, dizer ao crime: nunca mais!
Pois sua infância não foi
um mar de rosas, não.
Na Febem, lembranças dolorosas, então.
Sim, ganhar dinheiro, ficar rico, enfim.
Muitos morreram sim, sonhando alto assim,
me digam quem é feliz,
quem não se desespera, vendo
nascer seu filho no berço da miséria.
Um lugar onde só tinham como atração,
o bar e o candomblé pra se tomar a bênção.
Esse é o palco da história que
por mim será contada.
...um homem na estrada (RACIONAIS MCS, 1993).

Quem iniciou a leitura disse que é a realidade de muitos, que acabavam entre um “corre e outro”. E a que vida, muitas vezes, é dura, um pai não quer que o filho cresça nessa realidade, por isso, às vezes, entram em caminhos sem volta. Em seguida, começaram a lembrar de algumas poucas pessoas que conheciam e que haviam mudado a perspectiva de vida, mas que, na juventude, eram envolvidos com tráfico, ou roubos e que, hoje, estavam buscando outras formas de

sustentar a si e a família. Também, lembraram dos que tentaram, mas, por falta de oportunidade, não conseguiram, e retornaram às atividades ilícitas.

Equilibrado num barranco um
 cômodo mal acabado e sujo,
 porém, seu único lar, seu bem e seu
 refúgio.
 Um cheiro horrível de esgoto no quintal,
 por cima ou por baixo, se chover será fatal.
 Um pedaço do inferno, aqui é onde eu estou.
 Até o IBGE passou aqui e nunca mais voltou.
 Numerou os barracos, fez uma pá de perguntas.
 Logo depois esqueceram, filha da puta!
 Acharam uma mina morta e estuprada,
 deviam estar com muita raiva.
 "Mano, quanta paulada!".
 Estava irreconhecível, o rosto desfigurado.
 Deu meia noite e o corpo ainda estava lá,
 coberto com lençol, ressecado pelo sol,
 jogado.
 O IML estava só dez horas atrasado.
 Sim, ganhar dinheiro, ficar rico, enfim,
 quero que meu filho nem se lembre daqui,
 tenha uma vida segura.
 Não quero que ele cresça com um "oitão"
 na cintura
 e uma "Pt" na cabeça.
 E o resto da madrugada sem dormir, ele pensa
 o que fazer para sair dessa situação.
 Desempregado então.
 Com má reputação.
 Viveu na detenção.
 Ninguém confia não.
 ...e a vida desse homem para sempre
 foi danificada.
 Um homem na estrada... (RACIONAIS MCS, 1993).

Nesse ponto da música, lembraram do esgoto que já não estava mais para fora na rua de um deles e que a rua era boa, não dava para reclamar, com certeza, tem lugares bem ruins e lembraram de um dos locais apresentados no documentário. Em seguida, falaram que, no caso de estupro, a solução é o que a música traz, que a justiça tem que ser feita ali. Levantamos o ponto de que, apesar de ser algo inquietante, é necessário que haja denúncia desses casos, pois fazer justiça com as próprias mãos traz ainda mais injustiça, pois, o julgamento é sem leis, sem regras, é subjetivo, para defender os princípios de quem está ali no momento. Todos querem defender seu espaço, e se a justiça com as próprias mãos se voltar contra os adolescentes que cometem ato infracional? A resposta foi unânime, eles não faziam esse tipo de coisa.

O ponto levantado a seguir foi sobre estar marcado com o estigma de criminoso. Eles disseram que não há confiança neles e novamente trouxeram situações em que estavam a caminho do CREAS, ou na rua, e foram abordados com desconfiança por policiais.

Um homem na estrada..
 Amanhece mais um dia e tudo é exatamente igual.
 Calor insuportável, 28 graus.
 Faltou água, já é rotina, monotonia,
 não tem prazo pra voltar, hã!
 já fazem cinco dias.
 São dez horas, a rua está agitada,
 uma ambulância foi chamada com extrema urgência.
 Loucura, violência exagerada.
 Estourou a própria mãe, estava embriagado.
 Mas, bem antes da ressaca, ele foi julgado.
 Arrastado pela rua o pobre do elemento,
 o inevitável linchamento, imaginem só!
 Ele ficou bem feio, não tiveram dó.
 Os ricos fazem campanha contra as drogas
 e falam sobre o poder destrutivo dela.
 Por outro lado, promovem e ganham muito dinheiro
 com o álcool que é vendido na favela.

Empapuçado, ele sai, vai dar um rolê.
 Não acredita no que vê, não daquela maneira,
 crianças, gatos, cachorros disputam palmo a palmo seu café da manhã na lateral da
 feira,
 Molecada sem futuro, eu já consigo ver, só vão na escola pra comer,
 Apenas nada mais, como é que vão aprender sem incentivo de alguém, sem orgulho
 e sem respeito,
 sem saúde e sem paz.
 Um mano meu tava ganhando um dinheiro,
 tinha comprado um carro,
 até rolex tinha!
 Foi fuzilado a queima roupa no colégio,
 abastecendo a playboyzada de farinha,
 Ficou famoso, virou notícia, rendeu
 dinheiro aos jornais, ham!, cartaz à polícia
 Vinte anos de idade, alcançou os primeiros
 lugares... superestado, notícias populares!
 Uma semana depois chegou o crack,
 gente rica por trás, diretoria.
 Aqui, periferia, miséria de sobra.
 Um salário por dia garante a mão de obra.
 A clientela tem grana e compra bem,
 tudo em casa, costa quente de sócio.
 A playboyzada muito louca até os ossos!
 Vender droga por aqui, grande negócio.
 Sim, ganhar dinheiro ficar rico, enfim,
 Quero um futuro melhor, não quero
 morrer assim,
 num necrotério qualquer, um indigente,
 sem nome e sem nada,
 o homem na estrada (RACIONAIS MCS, 1993).

Disseram que conhecem famílias com problemas com álcool e o quanto o cigarro é prejudicial, mas quem produz está fazendo tudo dentro da lei, que a música é verdadeira, também, nesse aspecto. Disseram, também, que na região muitos dos que compram drogas chegam com carros novos, carros bons, que provavelmente têm dinheiro, como retratado pela música.

Assaltos na redondeza levantaram suspeitas,
logo acusaram favela para variar,
E o boato que corre é que esse homem está,
com o seu nome lá na lista dos suspeitos,
pregada na parede do bar.

A noite chega e o clima estranho no ar,
e ele, sem desconfiar de nada, vai dormir
tranquilamente,
mas na calada caguetaram seus antecedentes,
como se fosse uma doença incurável,
no seu braço a tatuagem, DVC, uma passagem, 157 na lei...
No seu lado, não tem mais ninguém.

A Justiça Criminal é implacável.
Tiram sua liberdade, família e moral.
Mesmo longe do sistema carcerário,
te chamarão para sempre de ex-presidiário.
Não confio na polícia, raça do caralho.
Se eles me acham baleado na calçada,
chutam minha cara e cospem em mim é..
eu sangraria até a morte...
Já era, um abraço!
Por isso, a minha segurança, eu mesmo faço.

É madrugada, parece estar tudo normal.
Mas esse homem desperta, pressentindo
o mal, muito cachorro latindo.
Ele acorda ouvindo barulho de carro e
passos no quintal.
A vizinhança está calada e insegura,
premeditando o final que já conhecem bem.
Na madrugada da favela não existem leis,
talvez a lei do silêncio, a lei do cão, talvez.
Vão invadir o seu barraco, é a polícia!
Vieram pra arregaçar, cheios de ódio
e malícia, filhos da puta, comedores
de carniça!
Já deram minha sentença e eu nem tava
na "treta", não são poucos e já vieram
muito loucos.
Matar na crocodilagem, não vão perder
viagem, quinze caras lá fora, diversos
calibres, e eu apenas
com uma "treze tiros" automática.
Sou eu mesmo e eu, meu deus e o meu orixá.
No primeiro barulho, eu vou atirar.
Se eles me pegam, meu filho fica
sem ninguém, e o que eles querem: mais um "pretinho" na febem.
Sim, ganhar dinheiro, ficar rico, enfim,
a gente sonha a vida inteira e só acorda no fim, minha verdade

foi outra, não dá mais tempo pra nada...
bang! bang! bang!

Homem mulato aparentando entre vinte
e cinco e trinta anos é encontrado
morto na estrada do
M'Boi Mirim sem número.
Tudo indica ter sido acerto de contas
entre quadrilhas rivais.
Segundo a polícia, a vítima tinha
vasta ficha criminal (RACIONAIS MCS, 1993).

Essa parte da música trouxe pontos mais emotivos, como família, a maneira como a família pode enxergá-los, sobre as injustiças que cada um pode viver e que cada um está propenso a ter o mesmo fim que a pessoa retratada pela música. E alguns disseram que sempre tentam uma perspectiva nova, nem sempre conseguem, mas sempre tentam. Finalizamos a oficina, conversando um pouco sobre essa última fala.

No dia 22 de maio, realizamos a oitava oficina, com o tema drogas. Fizemos um semicírculo e iniciamos, apresentando o tema, perguntando sobre qual a percepção que eles têm sobre o assunto, se achavam relevante e o que pode ou não ser considerado droga. Assim que responderam esses questionamentos iniciais, reproduzimos o curta metragem *Nuggets* ((HYKADE, 2015).

Em seu enredo, apresenta um pássaro Kiwi, que se depara com uma bolinha dourada. Num primeiro momento, apenas passa observando, no segundo momento, ao se deparar novamente com a bolinha dourada, a manuseia com o bico e, finalmente, a prova, mudando sua cor, começa a flutuar levemente até que volta a andar e se depara com outra bolinha e a consome novamente. Tem a mesma sensação de leveza, que logo acaba com um tombo no chão. Nas próximas vezes, ele corre atrás da bolinha e o tombo, ao final da sensação, é cada vez mais brusco. A cada vez que a cena se repete, a tela escurece e o kiwi vai perdendo a energia e ficando com um aspecto triste e cabisbaixo. O curta de cinco minutos apresenta como alguns vícios podem ser prejudiciais às pessoas, por melhor que seja a sensação, o excesso e a dependência podem ser nocivos a todos nós.

Usamos alguns pontos para nortear a discussão.

- 1) É possível fazer uma conexão do vídeo com o vício?

O passarinho havia encontrado algo bonito e que as pessoas que usam são assim, veem a sensação do momento, mas que nem tudo que provoca essa sensação é negativo. A técnica conduziu a conversa para o que é ilícito e quais drogas são ilícitas e, em seguida, falou-se do quanto prejudicial o excesso pode ser, ainda que seja no consumo de algo aparentemente bom para a saúde.

2) Há alguma outra questão que pode ser discutida a partir do vídeo?

Foi levantada a questão da ilusão, que muitas sensações e situações podem trazer, que podem enganar e que, em alguns casos, pode ser um caminho sem volta.

3) Quais vícios podemos ter além das drogas?

Celular, bebidas, remédios (que também são drogas) e jogos.

4) O caminho percorrido pelo kiwi assemelha-se ao caminho de quem se aproxima das drogas?

Primeiro, ele vê alguém usando, fica curioso e pensando, depois, ele vê novamente e prova sem compromisso, depois, fica procurando na loucura, até que acaba sozinho e a tela fica escura.

Lembramos da oficina anterior, se a música “O homem na estrada” (RACIONAIS MCS, 1993), em algum momento, falava de drogas de maneira negativa ou positiva. Discutimos o fato da música trazer outro aspecto, quando a droga é abordada, sob a perspectiva de quem vende, e apresenta o fato de que não apenas as drogas ilícitas são prejudiciais. Na música, a comercialização das drogas lícitas beneficia apenas pessoas ricas, que, de maneira hipócrita, levantam bandeira contra drogas, mas que, mesmo assim, se beneficiam do vício e da dependência das pessoas.

No dia 29 de maio, durante a oficina, fizemos memória de alguns aspectos que havíamos discutido nas oficinas anteriores, e, em seguida, uma leitura da Alegoria da caverna.

Entregamos, em uma folha impressa, os pontos já discutidos, que estão elencados abaixo e o texto “A saída da escuridão da caverna”, do livro “O mundo de Sofia” de Jostein Gaarder. Lembramos, de maneira breve, esses pontos, falando como trabalhamos cada tema.

- 1) Conhecer o grupo e apresentação;
- 2) Identidade;
- 3) Discussão sobre objetivo das medidas socioeducativas estabelecidos pelo SINASE;
- 4) Apresentação e discussão do Estatuto da Criança e do Adolescente;
- 5) Discussão e apresentação em grupo dos temas Medida Socioeducativa, Liberdade, Impunidade, Injustiça, Lei, Adolescente, Jovem, ECA e SINASE;
- 6) Discussão e análise da realidade de jovens de outras comunidades e da comunidade onde cada um está inserido. Documentário Aqui Favela o RAP Representa (TORRES; SIQUEIRA, 2016);
- 7) Análise da letra “O homem na estrada” (RACIONAIS MCS, 1993);
- 8) Reprodução do curta “*Nugget*” e início da discussão sobre a perspectiva dos adolescentes sobre as drogas.

Questionei sobre quais pontos eles lembravam, se algum teve mais relevância. Lembraram de quando foi reproduzido o curta “O que é Liberdade ?” (PONTO DE CULTURA É DE LEI, 2014) e que, nessa oficina, conversamos sobre a possibilidade de atuarmos contra ou a favor de nossa liberdade. Por nossa solicitação, deram exemplos de quando atuamos a favor de nossa liberdade. Outros lembraram das discussões sobre a escola, o tempo que passaram no espaço, a rotina e o que os conduziram à evasão escolar.

Houve pouco entrosamento nesse dia, passamos, então, para a segunda parte da oficina, em que estava prevista a leitura de um trecho do livro “O mundo de Sofia” de Jostein Gaarder, mas, como estavam com pouco envolvimento, achamos melhor reproduzir um vídeo que havia sido separado como alternativa à oficina. O vídeo “Mito da Caverna - versão - Platão por Maurício de Souza”, (CAPACITAR BRASIL, 2013). Somente depois de assistirmos, fizemos a leitura do texto. A primeira associação que fizeram foi sobre a televisão, que nem sempre o que é apresentado é realidade. A educadora do espaço, concordando, falou um pouco sobre haver muito mais no mundo do que nos é transmitido, mas precisamos aceitar e desejar conhecer mais.

Ao final, conversamos sobre o que representavam alguns aspectos do texto e do vídeo, sobre estarmos presos a ideias e crenças que nos impedem de ampliar nosso conhecimento. Para aproximar da realidade ali vivenciada, exploramos a questão de termos uma perspectiva fechada em relação à escola, às leis, à leitura de livros e que somente nos permitindo experimentar com um novo olhar, de fato, poderemos dizer que conhecemos e sabemos sobre esses aspectos.

Em geral, as oficinas eram realizadas com flexibilidade, havia liberdade para alterar a atividade conforme ela estava sendo desenvolvida, permitindo maior participação e envolvimento do grupo. Nesse dia, mesmo percebendo que o grupo não estava tão envolvido, mantive o planejamento, desconsiderando os sinais que estavam sendo apresentados e culminando no pouco entrosamento nessa oficina.

No dia 5 de junho de 2017, realizamos a décima oficina. Nessa oficina, fizemos três grupos e distribuimos cartolina, tesoura, cola, lápis e cinco tirinhas para cada grupo. Em seguida, lemos com cada grupo as tirinhas e pedimos aos grupos que nos explicassem, por meio do cartaz, ao menos três delas. Passamos nos grupos, pois surgiram muitas dúvidas com relação à interpretação e tradução das imagens. A princípio, houve certa estranheza, devido às ironias presentes nas tirinhas, ao tratar de temas sérios e presentes em nossa sociedade. Alguns adolescentes nos questionaram sobre o significado da palavra democracia, presente em uma das tirinhas, e possibilitou iniciarmos uma conversa sobre o assunto.

Abaixo, as tirinhas escolhidas para elaboração dos cartazes:



Figura 1 – Tirinha “democracia” para desenvolvimento da oficina número 10
Fonte: GOMIDE, 2012

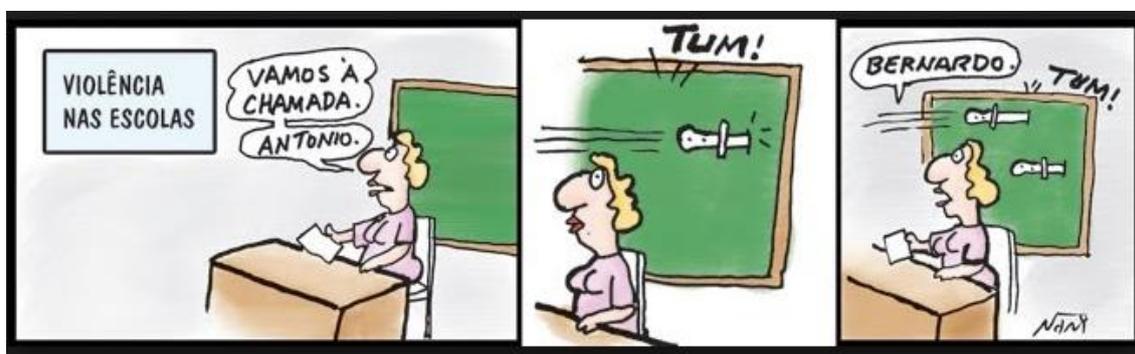


Figura 2 – Tirinha “Violência nas escolas” para desenvolvimento da oficina número 10
Fonte: SITE NANI HUMOR, 2009.



Figura 3 – Tirinha “Drogas” para desenvolvimento da oficina número 10
 Fonte: LEÃO, 2006.



Figura 4 – Tirinha “Escola” para desenvolvimento da oficina número 10
 Fonte: BAITASAR, 2012.

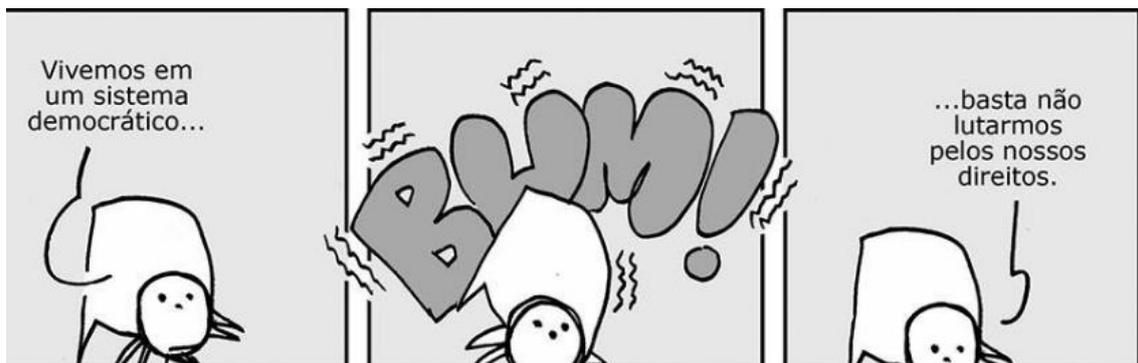


Figura 5 – Tirinha “Direitos” para desenvolvimento da oficina número 10
 Fonte: SITE COLETIVO DAR, 2013.



Figura 6 – Tirinha “Violência e desigualdade” para desenvolvimento da oficina número 10
 Fonte: SITE BLOG DO PROFESSOR ELIPHAS, 2010.



Figura 7 – Tirinha “Leitura” para desenvolvimento da oficina número 10
 Fonte: DAHMER, 2013.



Figura 8 – Tirinha “Internet e preconceito” para desenvolvimento da oficina número 10
 Fonte: CARVALHO, 2017.



Figura 9 – Tirinha “Notícias veiculadas pela mídia” para desenvolvimento da oficina número 10
 Fonte: SITE DURO NA QUEDA, 2013.

Ao final da produção dos cartazes, nos reunimos na área externa e cada grupo apresentou o material produzido com a explicação das tirinhas. Entre eles, escolheram um adolescente para explicar o cartaz, mas, durante a apresentação, houve intervenção de outros membros de cada grupo para auxiliar em algumas explicações. Finalizamos, falando da possibilidade de denunciar e expressar problemas com recursos variados, certificando de que as tirinhas servem como grande exemplo de denúncia.

Nos dias 12 e 19 de junho, no momento da oficina, reproduzimos o documentário “Nunca me sonharam”, dirigido por Cacau Rhoden. Em maio, tomei ciência de que o documentário estrearia para educadores, no início de junho, e que seria possível fazer exposições gratuitas, como meio democrático de divulgação, bastando se inscrever no site <http://www.videocamp.com/pt/movies/nuncamesonharam> para agendar exibição. Me interessei, ainda mais, pelo tema, ao ler um trecho do material de divulgação.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (IBGE, 2015), 82% das crianças e jovens até 19 anos que estão estudando são atendidos pela escola pública. Por outro lado, ainda há 1,6 milhão de adolescentes de 15 a 17 anos fora da escola; e do percentual de jovens de 15 a 17 anos, 9,98% não estão nem estudando e nem trabalhando, grupo conhecido como geração “nem-nem” (NUNCA..., 2017).

O documentário apresenta o ensino médio, em algumas escolas públicas, das cinco regiões do Brasil, sob a perspectiva dos estudantes e de alguns profissionais da educação, com vários depoimentos sobre frustrações, desafios, possibilidades e sonhos dos jovens presentes nas diversas realidades do país.

Reproduzimos a primeira parte do documentário, em seguida, em roda, conversamos sobre o que foi assistido. Iniciamos uma discussão sobre as “inoportunidades” que cada um pode ter ao longo da vida e que, talvez, a falta de interesse em aprender, em expressar as opiniões, em propor algo novo, quando não se concorda com o que está sendo oferecido, seja resultado dessas “inoportunidades”, da falta de escuta do que adolescentes e jovens têm para falar.

Ao longo das oficinas, muitas das discussões sobre a escola acabavam com falas de que a escola não é um espaço legal e que tem muitas restrições. Mas, houve momentos em que disseram isso para escola? Para esse questionamento, não houve resposta, então, conversamos sobre a dificuldade de estabelecermos uma relação horizontal, uma relação em linha reta, quando uma das partes se coloca em uma posição muito abaixo ou muito acima da outra.

Encerramos, trazendo uma fala de Felipe Silva, redator, publicitário e idealizador do #eulivro (projeto que presenteia alunos de escolas públicas com livros), que diz que o pobre, o favelado e o negro estão no banco de reserva em nossa sociedade e só quem pode colocá-los no jogo é o estudo e a leitura.

No dia 19 de junho, retomamos a reprodução do documentário e, para discussão, separamos alguns trechos a serem usados como pontos norteadores:

- Quando se fala de educação, normalmente, é da boca para fora. E isso não é culpa da escola, não é uma questão que a escola tem que resolver, isso é uma questão da sociedade.
- Temos que mudar essa visão e este quadro. De que forma? Só será possível com a participação e desejo de todos.
- Tem muito sonho, muita ideia e pouca gente escutando.
- Todos temos a mesma oportunidade? Se a vida, trabalho e estudo fossem uma corrida, todos largariam do mesmo ponto?
- “Como meus pais não foram bem sucedidos na vida, eles, também, não me influenciavam, não me davam força para estudar. Achavam que quem entrava na universidade era filho de rico. Acho que eles não acreditavam que o pobre, também, pudesse ter conhecimento, que pudesse ser inteligente. Para eles, o máximo era terminar o ensino médio e arrumar um emprego. Trabalhador de

roça, vendedor, alguma coisa desse tipo. Acho que nunca me sonharam sendo um psicólogo, nunca me sonharam sendo professor, nunca me sonharam sendo um médico, não me sonharam. Eles não sonhavam e nunca me ensinaram a sonhar. Tô aprendendo a sonhar”, declara, no filme, o estudante Felipe Lima, cuja fala dá nome ao documentário.

- Os pais deles achavam que eles não mereciam, ou foi a vivência contínua em sequências de “inoportunidades”?

No dia 3 de julho, o momento da oficina foi utilizado para apresentar o projeto Cidade Escola, que iniciaria uma parceria com o CREAS para o desenvolvimento das oficinas. Participei no início das oficinas, para ajudar no entrosamento da próxima equipe. Ao final, agradei a participação de todos ao longo do semestre e me coloquei à disposição para conversas, sempre que necessário.

4.3 A pesquisa e seus desafios

Em síntese, considero que essa foi a principal etapa da pesquisa, pois pude me deparar com diversas questões teóricas, metodológicas e técnicas pertinentes ao planejamento e execução do trabalho socioeducativo. Questões que me colocaram em situação de superar alguns desafios, no objetivo de concluir e permanecer no que havia me comprometido junto à equipe. Num primeiro momento, todos, desde a equipe técnica aos adolescentes e até mesmo eu, nos sentimos desconfortáveis, pois, não nos conhecíamos, não sabíamos como seria a participação, em cada momento proposto, e até como seriam as intervenções e propostas. Aos poucos, esse sentimento foi dando lugar a uma sensação de aproximação e confiança. Mas, assim como o planejamento e o atendimento não são engessados e permitem mudanças e alterações, as sensações que tive, ao longo das oficinas, também, mudavam. Era um misto de confiança, esperança, medo, insatisfação e, em alguns momentos, de desesperança. Retomarei essas sensações com alguns exemplos, no decorrer desta conclusão.

Logo nas primeiras conversas com a equipe, me questionava sobre a necessidade do planejamento do atendimento e da possibilidade de coser os temas pertinentes ao atendimento, por meio do planejamento. Percebi a importância de analisar a intencionalidade pedagógica presente no planejamento das oficinas, bem como os objetivos e as expectativas do atendimento

socioeducativo, como eles são determinados, acompanhados e avaliados. O primeiro passo para essa análise foi o da escuta, tanto da equipe, como dos adolescentes.

Ao escutar, deparei-me com o primeiro problema: a falta de tempo, devido às responsabilidades acumuladas pela equipe. Com pouco tempo a dedicar ao atendimento socioeducativo, os atendimentos eram realizados com temas diversos, sem conexão e sequência. Compreendi a dificuldade que era realizar um trabalho tão complexo, cheio de implicações e que lidava com sujeitos diferentes, cada um trazendo questões individuais e demandas variadas a serem acompanhadas, com tão pouco tempo e poucos recursos. Ao me voluntariar para realizar as oficinas, percebi que, para elas, foi um alívio, por essa dificuldade que enfrentavam.

Logo no início do planejamento das oficinas, deparei-me com o medo, por não saber como seria recebida pelos adolescentes e se eu conseguiria fazer com que participassem ou se interessassem pelas oficinas. Nas primeiras oficinas, ficou evidente a necessidade de um planejamento flexível, com possíveis mudanças para facilitar maior engajamento e participação. Essa flexibilidade parece algo fácil, mas demanda humildade de reconhecer que nem sempre planejamos da melhor maneira possível e que é preciso estar atento à participação e interesse do grupo.

Por exemplo, no dia em que realizei a sétima oficina, para a análise da letra “O homem na estrada” (RACIONAIS MCS, 1993), cheguei ao espaço com bastante medo, pois a letra da música era grande, achando que ninguém aceitaria ler os trechos e que poderiam levar a oficina com muitas brincadeiras e pouca profundidade. Ao chegar ao espaço, notei que havia mais adolescentes que na semana anterior e a insegurança só aumentou, mas, para minha surpresa, houve uma ótima participação, escutei alguns adolescentes, que ainda não haviam falado em qualquer das oficinas anteriores e tudo correu conforme o planejamento, embora de maneira contrária ao esperado, visto meu medo antes de iniciar a oficina. Na semana seguinte, ao planejar a oitava oficina, estava bem esperançosa, cheguei ao espaço com o mesmo sentimento e, outra vez, fui surpreendida, pois tudo correu de maneira contrária ao esperado, houve pouquíssima participação e, novamente, saí com um sentimento de insatisfação.

Ao analisar essas oficinas, percebi que um dos maiores desafios do educador, no atendimento socioeducativo, é o de animar e motivar, por meio das propostas, em um ambiente em que a maioria não quer estar e chegam a achar desnecessário participar, visto que, dificilmente, haverá

uma consequência maior, caso não participem e não frequentem as atividades. Em alguns momentos, os adolescentes traziam a fala de que, na sociedade, ninguém se preocupa com ninguém, cada um quer seu próprio bem ou, no máximo, o bem de quem é próximo. Fala essa que dificultava conversar sobre consequência, quando alguns não reconheciam o ato infracional como algo lesivo à sociedade e a eles mesmos. Por outro lado, em momentos em que estavam sozinhos, era possível perceber que alguns mantinham a postura no grupo de não participação, apenas, para manter essa imagem de que não queriam estar lá e que era desnecessário. Uma barreira criada, mas que conseguíamos romper em alguns momentos.

Outra questão que me incomodava era a tendência que tinha em dizer que eles precisavam ir à escola, participar das oficinas e aproveitar o espaço, pois este seria o meio de terem uma oportunidade de mudar a perspectiva de vida. No entanto, sabia das várias questões objetivas que impediam essa mudança, bem como que a educação – seja via escola, seja via atendimento socioeducativo – por si só, não consegue transformar a sociedade.

Analisar essas sensações me conduziu a passagem de Freire: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67) e ao conceito do inédito viável, sobre a reflexão de tudo que ainda não foi possível fazer e concluir, mas ainda pode acontecer. Só é possível pensar nesse conceito, se cultivarmos capacidade da esperança. E a esperança, em Freire, não é um sentimento vazio ou um pensamento alienado.

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo a minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é o suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como peixe necessita da água despoluída (FREIRE, 2001; p. 10).

Percebi que o papel do educador é desafiador e extremamente difícil, quase que uma luta constante, pois, sempre, nos deparamos com diversas situações pessimistas, complexas e problemáticas que, para Freire (2001, 1987), eram chamadas de situações limite. Há quem perceba essas situações como um obstáculo impossível de ultrapassar e há quem consiga manter a esperança e buscar meios de romper e superar esse obstáculo. Seguindo Freire (1987), é preciso e possível enxergar além das “situações limites” e superar a “consciência real”, ou seja, ir para além das soluções e métodos, que já foram adotados para esses problemas e nada

mudaram. Trata-se de buscar o “inédito viável”, levantando novas estratégias e, por meio da ação e do planejamento, chegando à “ação editada” (FREIRE, 1987).

No caso da socioeducação, vejo como um processo de superação, em pequenas coisas, em detalhes, um processo paulatino, mas que precisa ser constante. Penso que manter-se esperançosa diante dessas situações não é o mesmo que estar alienado diante de um problema sério, sonhando que a situação se transforme magicamente, sozinha. É tentar perceber o problema sério com esperança e buscar meios concretos de superação, principalmente por meios novos, inéditos. Para isso, não dá para ser engessado, usar uma receita pronta, pois lidamos com pessoas que são diferentes umas das outras. O educador tem esse desafio constante.

4.4 Análise das Entrevistas

No dia 13 de junho de 2017, realizamos as entrevistas com a equipe técnica. As entrevistas foram gravadas, utilizando aplicativo de gravação de voz e, posteriormente, transcritas no editor de texto word. Utilizamos a técnica de entrevista reflexiva com roteiro semiestruturado (Apêndice A) com a técnica e a educadora do CREAS de um município do Sul de Minas, promovendo uma situação de trocas intersubjetivas entre os atores sociais envolvidos. Ao utilizar essa técnica, analisamos as percepções, expectativas, preconceitos, sentimentos e interpretações acerca do atendimento socioeducativo e de sua finalidade (SZIMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2004). Elucidamos, também, a necessidade de compreensão das próprias práticas pedagógicas, como forma de potencializar o atendimento e as ações promovidas.

Desse modo, analisar as questões levantadas durante as entrevistas com a equipe responsável pelo atendimento possibilitou complementar as informações obtidas, por meio das leituras do referencial teórico e da pesquisa relacionada ao planejamento e execução das oficinas do atendimento socioeducativo.

Primeiramente, entrevistei a técnica. Na legislação que parametriza e determina as equipes de referência que compõem os serviços do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, técnico é o profissional de nível superior, que, preferencialmente, precisa ter experiência em serviços, programas ou projetos socioassistenciais, conhecimento da legislação referente à política de

assistência social e conhecimentos teóricos, acompanhado de domínio metodológico de assuntos pertinentes ao trabalho com famílias e sujeitos em situação de vulnerabilidade e risco social (FERREIRA, 2011). A entrevistada é advogada, com vínculo empregatício de contrato com a prefeitura. Atua como contratada, desde a gestão anterior, ocupando inicialmente um cargo na procuradoria e, quando houve mudança na gestão, foi encaminhada para compor a equipe do CREAS.

A segunda entrevistada foi a educadora, que, na legislação, é o profissional, também, chamado de técnico de nível superior ou médio, que atua na abordagem dos usuários – nomenclatura usada para identificar os sujeitos que acessam os serviços socioassistenciais. No espaço onde acontecem as oficinas, ela é identificada como educadora, portanto, adotei esse mesmo título para identificá-la. A educadora tem ensino superior incompleto, cursou até o quinto período de direito, mas, por questões pessoais, trancou o curso, posteriormente, tentou retomar os estudos no curso de Serviço Social, nesse período, realizou o estágio no CREAS, mas precisou novamente trancar os estudos. Pouco tempo depois, foi convidada a atuar como educadora social no serviço e, agora, pretende finalmente retomar e concluir o ensino superior na área de serviço social, mas mantém o sonho pelo curso de direito.

A primeira pergunta foi elaborada como forma de quebrar o clima de formalidade e iniciar o diálogo com mais liberdade, mas, já nessa pergunta, percebe-se convergência na fala das duas entrevistadas, quando apresentam o motivo de comporem a equipe do CREAS. Ambas foram encaminhadas ao espaço, mas sem conhecimento da área e dos serviços prestados, o que elucida o fato da carência de intencionalidade educativa vinculada ao planejamento e organização do atendimento socioeducativo. Fato esse agravado pela grande demanda de responsabilidades atribuídas à equipe, visto que, além de acompanharem o atendimento socioeducativo, atuam no que concerne a casos de violações de direitos de idosos, portadores de necessidades especiais, mulheres, crianças e adolescentes. Em certo ponto, a técnica ilustra, por meio de sua fala, que encontrou dificuldade no início, por começar o trabalho em uma nova área de atuação, o que demandou a necessidade de aprender sobre todo o serviço e suas implicações, enquanto já estava atuando junto aos adolescentes. Dessa forma, pode-se afirmar que o planejamento, dificilmente, vinha sendo realizado de maneira a atender as demandas coletivas e individuais desses adolescentes, como é preconizado pelo SINASE (BRASIL, 2012).

Freire (2001, p. 112) exemplifica a importância do planejamento para o processo de aprendizagem do educador, que se torna uma constante, quando esse lida com os conteúdos com curiosidade e intencionalidade, enquanto ensina, aprende e os educandos, por sua vez, ao aprenderem, ensinam.

No que se refere à concepção a respeito do modo como é previsto o cumprimento das medidas socioeducativas, para a educadora, o espaço é, na verdade, uma chance oferecida pelo sistema ao adolescente, cujo objetivo é fazer com que eles enxerguem as consequências de seus atos, para que não acumulem ainda mais prejuízos em suas vidas. Mas não há uma fala concreta sobre a concepção de como a medida é prevista, dos parâmetros estabelecidos para seu cumprimento e de que maneira concreta o cumprimento da medida poderia conduzir os adolescentes à consciência da consequência do ato infracional. A técnica apresenta o cumprimento da medida como algo importante, desde que seja organizado apenas com temas de interesse do adolescente, vinculados à sua realidade, uma vez que o espaço já é visto por eles como uma obrigatoriedade.

Já a técnica apresenta a medida como um espaço para tratar de assuntos de interesse dos adolescentes, para não estigmatizá-los ainda mais. “E eles já se sentem estigmatizados e repelem coisas que não têm a ver com a realidade. Que é a realidade da quebrada que eles falam, dos guetos, que eles falam que é a situação deles. Então, eu acho que a medida tem que ter esse olhar” (técnica).

É fato que, para maior participação e envolvimento, é preciso partir do conhecimento dos adolescentes e que tratar de temas próximos à sua realidade possibilita a percepção de que estão sendo ouvidos e que sua cultura é valorizada, contudo, não podemos ignorar a necessidade de ampliar o conhecimento e de os desafiar para aprenderem sobre novos conteúdos, conceitos, culturas e realidades. “Partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar” (FREIRE, 2001 p. 70).

Ao ser questionada sobre a importância de ampliar o conhecimento, a técnica respondeu que ampliar concerne apenas à inserção no mercado de trabalho, oportunidades de emprego e profissionalização, outras possibilidades seriam mais complicadas, devido à falta de interesse que eles demonstram em relação a outros assuntos.

O atendimento realizado no espaço, também, foi abordado nas entrevistas, pelas entrevistadas. Nesse sentido, foram questionadas sobre a consecução das oficinas e atendimentos individuais realizados no espaço. A educadora apresentou, como aspecto a melhorar, o trabalho em rede e parcerias com empresas, para oportunizar emprego e estudo. Mas que, fora isso, as oficinas e atendimentos vinham acontecendo de maneira satisfatória e que percebia que eu havia conseguido estabelecer uma relação de diálogo com eles. Para a técnica, o fato de alguns manterem a frequência já era uma grande vitória, pois significa que estão se submetendo ao cumprimento da medida determinada a eles. E isso significa que o objetivo da medida vem sendo cumprido. É importante questionarmos se somente a frequência e a conclusão do atendimento socioeducativo, dentro do tempo que é determinado, é resultado e alcance dos objetivos, ou se segue apenas a perspectiva de ocupação do tempo ocioso, para que, nesse tempo, estejam menos propensos a cometer novos atos infracionais. Já tratamos aqui sobre os objetivos das medidas socioeducativas, que seriam, além da integração do adolescente e garantia dos direitos, a responsabilização quanto às consequências lesivas e a desaprovação da conduta infracional.

Em outro ponto da conversa, a técnica, contrapondo a própria fala sobre a efetividade da medida, diz que a maior frustração do trabalho são os casos de reincidência, uma vez que elucidam que o atendimento socioeducativo não conseguiu passar “a mensagem” de maneira adequada. Como solução, ela apresenta a necessidade de conscientização e visão mais humana da sociedade com relação ao adolescente em conflito com a lei, que é constantemente estigmatizado, a possibilidade de mais profissionais dedicados à medida e à realização de um trabalho com as famílias. Em momento algum, as entrevistadas apresentam, como necessidade ou caminho para um atendimento socioeducativo de qualidade, um planejamento organizado e a valorização do plano individual de atendimento, que respeite as individualidades de cada um.

A complexidade das questões que permeiam o atendimento socioeducativo demandam um trabalho multidisciplinar, o que nos conduz a discutir a importância dos profissionais que compõem a equipe de atendimento. Nesse sentido, questionei as entrevistadas quanto aos profissionais necessários para composição da equipe. De acordo com a educadora, a equipe do CREAS deveria dispor de três psicólogas e três assistentes sociais, (mas, na verdade, tem uma psicóloga e uma assistente social que comparece dois dias da semana). Já para a técnica, a equipe da medida deveria ser composta por um coordenador, um psicólogo, um assistente social e um advogado, fora os demais profissionais do CREAS. Não há menção da importância de um

profissional da educação para o atendimento socioeducativo e, quando questionadas sobre onde há a informação oficial da equipe que compõe o CREAS ou o atendimento socioeducativo, ambas hesitaram em suas falas.

De acordo com a as orientações técnicas, na composição da equipe de referência do CREAS, prevista pelo SUAS, a presença do pedagogo é recomendada, mas não obrigatória.

TABELA 2 – Composição da equipe de referência do CREAS

CREAS

| Municípios em Gestão Inicial e Básica | Municípios em Gestão Plena e Estados com Serviços Regionais |
|---|---|
| Capacidade de atendimento de 50 pessoas/indivíduos | Capacidade de atendimento de 80 pessoas/indivíduos |
| 1 coordenador | 1 coordenador |
| 1 assistente social | 2 assistentes sociais |
| 1 psicólogo | 2 psicólogos |
| 1 advogado | 1 advogado |
| 2 profissionais de nível superior ou médio (abordagem dos usuários) | 4 profissionais de nível superior ou médio (abordagem dos usuários) |
| 1 auxiliar administrativo | 2 auxiliares administrativos |

Fonte: FERREIRA, 2011 p. 32.

Conforme a legislação que parametriza e determina as equipes de referência que compõem os serviços do Sistema Único de Assistência Social – SUAS e a Resolução nº 17, de 20 de junho de 2011, do Conselho Nacional de Assistência Social, devem compor, obrigatoriamente, a equipe do CREAS, os profissionais de nível superior, Assistente Social, Psicólogo e Advogado. E poderão integrar as equipes de referência, juntamente aos profissionais obrigatórios, já listados acima, os profissionais, Antropólogo, Economista Doméstico, Pedagogo, Sociólogo, Terapeuta Ocupacional e Músico Terapeuta.

No que se refere ao atendimento socioeducativo, para os municípios de gestão inicial e básica, com demanda inferior a dez adolescentes com medidas socioeducativas determinadas, é indicado que a própria equipe do CREAS acompanhe os adolescentes. Já para os municípios cuja capacidade de atendimento é maior, poderá ser avaliada a necessidade de constituição de equipe técnica de referência para o Serviço de MSE em Meio Aberto, em parceria com o CREAS (BRASIL, 2010, p. 83).

Ao reconhecer o adolescente como sujeito em condição peculiar de desenvolvimento (BRASIL, 1990), reconhecemos que ele está em um contínuo processo de formação e, nesse processo, o educador assume papel essencial. No que se refere ao atendimento socioeducativo, o educador precisa articular e harmonizar os parâmetros de desenvolvimento determinados no artigo terceiro do ECA, os objetivos do SINASE e as necessidades individuais e coletivas das práticas e ações educativas a serem desempenhadas no espaço, de modo a permitir que os adolescentes possam construir o seu modo de ser, de se expressar e de exercer sua liberdade com responsabilidade.

O educador, por sua vez, também, precisa se reconhecer em um processo constante de formação. À medida que se reconhece dessa maneira, percebe a necessidade de pesquisa, formação e reflexão crítica sobre suas práticas. Paulo Freire (2008, p. 22) diz que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual, a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo”.

O educador, consciente de sua responsabilidade, de seus entraves e dos objetivos que permeiam a ação socioeducativa, percebe que a educação é um ato político.

Não há prática educativa indiferente a valores. Ela não pode ser indiferente a um certo projeto, desejo ou sonho de sociedade, ninguém é educador por simples acaso. Ninguém forma por formar. Há objetivos e finalidades, que fazem com que a prática educativa transborde dela mesma (FREIRE, 1991).

Como são muitos aspectos que envolvem a prática socioeducativa, O educador tem o desafio de manter a harmonia entre esses aspectos e isso só é possível com rigorosidade metódica, pesquisa constante, respeito aos saberes dos educandos, diálogo e disponibilidade de constante avaliação da própria prática (FREIRE 2008).

O envolvimento de práticas educativas, planejadas e articuladas no ambiente socioeducativo não exclui, nem diminui, a necessidade de o adolescente manter o vínculo com a escola, o que nos leva à discussão do trabalho em rede previsto no SINASE (Capítulo III, artigo 8 do SINASE, 2012). Ao serem questionadas sobre as articulações em rede, ambas trouxeram a questão de que ainda não houve a tentativa de diálogo entre os serviços, embora a educadora tenha reconhecido a importância dessa articulação para inserção no mercado de trabalho, aspecto que, ao longo da entrevista, mostrou ser uma grande preocupação para ambas

entrevistadas. Houve, também, a colocação de que seria muito importante a articulação com a Secretaria de Saúde, visto que os agentes do Programa Saúde da Família - PSF fazem constantes visitas às famílias, com objetivo de ajudá-las, não de reprimi-las, explicitando a visão da técnica de que a intervenção feita para o atendimento socioeducativo estaria vinculado à repressão.

As ações articuladas nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte poderiam ser instrumento facilitador do bem-estar da família e do adolescente, além de possibilitar a efetiva garantia de direitos à vida, à saúde, à educação e ao lazer, entre outros. Com o trabalho em rede, é possível visualizar as demandas das diversas áreas, fazendo os encaminhamentos adequados de maneira articulada.

O trabalho em rede poderia começar com a articulação entre os profissionais do próprio CREAS, no desenvolvimento das ações socioeducativas, que acontecem no mesmo local, com a possibilidade de conversas entre equipes em estudos de casos, para encontrar soluções favoráveis às demandas individuais e coletivas e promover encaminhamentos necessários.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, procurei compreender e analisar o atendimento socioeducativo para adolescentes em conflito com a lei de maneira a responder algumas questões iniciais. Durante o percurso, surgiram novas perspectivas e pontos que não podem ser ignorados. Neste item final, apresentarei o percurso da pesquisa e farei algumas considerações.

Entretanto, antes de apresentar respostas às perguntas feitas para iniciar a pesquisa, considero importante apresentar uma inquietude que sempre esteve em mim e permanece. “Que fazer?” Me deparei com esta pergunta nos textos de Freire e Adorno e percebi que ela, também, estava dentro de mim. E acredito que esteja dentro de todo educador que perceba essa urgência de mudança e transformação. Que fazer diante de tantas questões complexas e ainda sem respostas? Que fazer para concretizar toda teoria que conhecemos? Que fazer para não depositar somente na escola toda a responsabilidade de transformação e não ignorar os fatores sociais que impedem uma mudança de realidade? E, finalmente, que fazer para que essa inquietude não se torne um desespero, que produza ações sem reflexões, ou uma paralisia que impede de pensar no possível, no porvir?

Para Freire, “que fazer” está próximo dos questionamentos necessários à transformação, está próximo da ação reflexão. “A leitura crítica do mundo é um que-fazer pedagógico-político indicotomizável do que-fazer político-pedagógico” (FREIRE, 2000. p. 21). Em seguida ao que fazer de Freire, vêm a denúncia e o anúncio. Denúncia que nos conduz à problematização das questões objetivas e anúncio para a superação do pessimismo paralisante, que pode nos envolver na medida que focamos apenas os problemas e desafios.

Por muitas vezes, estive dentro desse pessimismo, mantendo meu olhar apenas nos problemas aqui denunciados, ignorando o fato de que o processo educativo acontece não apenas dentro do espaço de atendimento, colocando para mim todo o fardo da não “eficiência” imediata da medida socioeducativa e ignorando que esse processo é paulatino.

Em Adorno, encontrei a mesma pergunta no texto “Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar”, em que trata de aversões inconscientes à profissão docente. Uma série de preconceitos, que, *a priori*, são inconscientes, mas que persistem e se intensificam de maneira a causar consequências reais, concretas ao ensino.

Aproximo-me do final, e, com isso, da inevitável pergunta “Que fazer?”, para cuja resposta, bem como para o restante aqui, sou um tanto quanto incompetente. Com frequência, essa pergunta sabota o curso consequente do conhecimento, quando só é possível mudar a partir do conhecimento (ADORNO, 1995, p. 99, 100).

Avançando no texto, Adorno fala da necessidade de esclarecer essas questões e tabus com os professores, pais e, também, com os alunos. Para ele, é importante que os professores discutam com os alunos essas questões, para tornar consciente e favorecer uma educação esclarecedora.

Enquanto, para Adorno, esta pergunta foi feita para tentar, brevemente, propor um caminho para mudança e superação, para Freire o “que fazer” é mais que uma pergunta, é um conceito cheio de significados, que representa um educador inquieto, que se dedicou a denunciar e anunciar, por meio de sua práxis.

Para mim, o “que fazer” tem proximidade tanto com esse intento de ação-reflexão, quanto com a necessidade de me reconhecer em construção. E, assim, não ficar na insatisfação paralisante, por não ter imediata resposta a todos meus anseios, mas me manter com esperança nessa busca.

Isso posto, perpassarei pelas ideias aqui discutidas de maneira a tentar esclarecer as questões feitas pelo trabalho.

Há intencionalidade educativa dos técnicos e educador do CREAS, ao planejar as práticas socioeducativas para adolescentes, em cumprimento de medida socioeducativa, em regime de Liberdade Assistida?

Em seu planejamento, organização e realização, são considerados as diretrizes e objetivos determinados pelo SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo?

Os objetivos das práticas são desenvolvidos de maneira articulada com o Plano Individual de Atendimento, de forma a atender às demandas particulares e do grupo?

No primeiro capítulo, iniciei a discussão sobre emancipação e diálogo em Freire e Adorno, aproximando essas concepções ao tema da pesquisa, o adolescente em conflito com a lei. Para Adorno, uma educação emancipatória não baseia o ensino em informações vazias, mas em conteúdos aprofundados, conectados ao processo histórico e devidamente contextualizados. Mas o fator primordial da educação, para Adorno, é que seja toda voltada ao processo de

desbarbarização, para que Auschwitz e todas as guerras e conflitos deixados para trás no processo histórico não se repitam. Que eles sirvam apenas como um exemplo a não ser seguido. A educação precisa se voltar para autonomia e emancipação do sujeito, para que tenha consciência de todas as questões objetivas que envolvem nossa sociedade e consigam assim escapar da acomodação e manipulação voltadas à manutenção do sistema tal qual ele é.

A autonomia é precedida pelo processo de adaptação, dada a importância de conhecer os processos históricos e a transmissão dos valores culturais, mas, em certo ponto da educação, a adaptação precisa ser superada, racionalizada. Caso contrário, ela não será para emancipação, mas, sim, para passividade, acomodação. O professor assume a função de criar condições para que esse processo se estabeleça, mantendo a postura equilibrada de autoridade, visto que, para Adorno, no processo de emancipação, o sujeito precisa ter um encontro com a autoridade não violenta.

Em Freire, a educação emancipatória e dialógica deve ser pautada, num primeiro momento, em reconhecermo-nos como seres inconclusos (FREIRE, 2001,2008), em processo de construção. Esse processo precisa nos conduzir à libertação da condição de oprimido ou opressor, por meio da práxis, da ação reflexão. Esse processo de libertação acontece na medida que possibilitamos a problematização das questões sociais e dos conteúdos pedagógicos, e esses devem ser contextualizados com nossa realidade. Uma educação emancipatória permite que o ensino não seja mais uma ferramenta silenciadora, mas, ao contrário, que permita aos educandos dizer a palavra, pois encontram ali um espaço de escuta, respeito e de construção.

Essa relação não acontece com a mera transmissão de conteúdo, na qual, o educador se coloca em uma posição superior e o educando em lugar mais abaixo, pois está ali para receber esses conhecimentos. É preciso que ambos reconheçam a importância de sua presença nessa relação, o educador aprende ao ensinar e o educando ensina ao aprender. Mas isso não isenta o educador de se preparar, de pesquisar para, de fato, ampliar o conhecimento e levar aos educandos os conteúdos necessários à sua aprendizagem. Diálogo não é só fala, diálogo é escuta e, sobretudo, transformação.

No segundo capítulo, discutimos os aspectos históricos e legais sobre as políticas sociais voltadas à criança e ao adolescente. Num primeiro momento, apresentando as mudanças de perspectiva construídas sobre a infância e juventude, ao longo da história no Brasil. A princípio,

a legislação voltada à infância era destinada apenas a resolver o problema da criança pobre e defender a sociedade dos malefícios que elas poderiam causar. Em seguida, essa antiga perspectiva deu lugar à doutrina da situação irregular, que objetiva fornecer assistência, proteção e vigilância às crianças em situação dita irregular, mas, em relação a direitos, não houve muita mudança e, ainda, se mantinha a característica punitiva. Com a promulgação do ECA, abriu-se um novo caminho às crianças e aos adolescentes, trazendo a perspectiva da proteção integral e passou a considerar a criança e o adolescente como sujeitos que “gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana.” (Artigo 3º do ECA, BRASIL, 1990).

Ademais, o capítulo se propõe a discutir a intencionalidade pedagógica, tema essencial a este trabalho. O trabalho socioeducativo acontece de maneira flexível, mas são essenciais o planejamento e a sistematização dos conteúdos a serem desenvolvidos. A intencionalidade está no momento de organização e elaboração desses conteúdos. O educador, ao organizar esse material, deve considerar a realidade dos educandos e analisar meios de ampliar essa realidade e conduzi-los à tomada de consciência. No que se refere à medida socioeducativa, é importante considerar a legislação e os objetivos e metas esperados para o cumprimento da medida. Outro aspecto essencial é a necessidade de repensar as práticas socioeducativas não como algo voltado apenas à ocupação do tempo, realizado sem conexão com a realidade, descontextualizado.

No terceiro capítulo, apresentei a pesquisa de campo. Como os atendimentos não estavam acontecendo, por falta de equipe e tempo, me voluntariei para a realização das oficinas. As oficinas, até então, eram realizadas de maneira pontual e quando se conseguia organizar a agenda. Portanto, o número de membros da equipe era insuficiente e não havia condições materiais que permitissem o planejamento do atendimento de maneira intencional, considerando as diretrizes e objetivos da legislação, muito menos que atendessem demandas individuais e do grupo.

No período em que atuei como voluntária, pesquisei conteúdos e formulei as oficinas, objetivando partir da realidade e expectativas dos adolescentes, para, depois, ampliá-las, discutindo a legislação como meio de concretizar a necessidade de criticar a própria realidade e criar condições para autorreflexão, ao apresentar aspectos sociais para serem analisados e discutidos. Ainda que tenha organizado o planejamento previamente, me deparei com

limitações pessoais e estruturais, mas que serviam para repensar em minha postura, minha prática, minhas escolhas pedagógicas e para reestruturar o que havia sido planejado.

Durante a execução das oficinas, percebi a urgência de reestruturar o atendimento socioeducativo conforme a legislação, seja em relação aos atendimentos oferecidos, a estruturação da equipe, e a todo o processo de atribuição da medida ao adolescente. Organizar o serviço com uma equipe focada na medida socioeducativa, que dialogue com as escolas, com outros serviços públicos, que se façam necessários, e que coloque em pauta as diversas questões e desafios que envolvem o adolescente em conflito com a lei.

Em síntese, este trabalho me permitiu perceber a necessidade de cobrança e mobilização, para efetiva ação da legislação voltada à criança e ao adolescente. Esse seria um meio essencial de trabalhar a raiz de toda injustiça, que dificulta o acesso a serviços públicos básicos. E, conseqüentemente, assim, ao menos dificultando a criminalização da pobreza e do adolescente pobre. Faz-se urgente uma mudança de perspectiva, para que esses adolescentes deixem de ser vistos como problema e passem a ser reconhecidos como sujeitos de direitos e em processo de maturação biológica, psicológica e social.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ADORNO, T. W. **Mínima Moral**. Lisboa: Edições 70, 2001.

ADORNO, T. W. **Palavras e Sinais, modelos críticos 2**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Temas Básicos da Sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.

BAITASAR, M. **Me deu “péssimo” outra vez!**. 19/07/2012. Disponível em: <<http://contosdobaitasar.blogspot.com/2012/07/me-deu-pessimo-outra-vez.html>> Acesso em: 31 maio 2017.

BRASIL. **Decreto Nº 17.943-A. Código dos menores**. 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 16 ago 2018.

BRASIL. **Lei 6.697. Código de Menores**. 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6697-10-outubro-1979-365840-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 16 ago 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 29 maio 2016.

BRASIL. **Lei nº 8.069. Estatuto da Criança e do Adolescente**. 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 29 maio 2016.

BRASIL. **Lei nº 8.742. Lei Orgânica da Assistência Social**. 07 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742compilado.htm>. Acesso em: 29 maio 2016.

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

e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm>. Acesso em: 29 maio 2016.

BRASIL. **Ministério dos Direitos Humanos**. Levantamento anual Sinase 2016. Brasília: 2018. Disponível em: <http://www.mdh.gov.br/todas-as-noticias/2018/marco/Levantamento_2016Final.pdf>. Acesso em: 17 ago de 2018.

CAMARA, H. **O deserto é fértil**: roteiro para as minorias abraâmicas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

CAPACITAR BRASIL. **Mito da Caverna** - versão - Platão por Maurício de Souza. 10/09/2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XoU4YAhJzLY>> Acesso em: 24 maio 2017.

CAPARRÓS, R. F. Q. **Entre saberes, sabores e desafios da tarefa educativa com jovens em conflito com a lei**: como as educadoras significam processos educativos do espaço do programa de medidas socioeducativas em meio aberto. 2013. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSCar, São Carlos, 2013.

CARVALHO, T. L. de. **O Vício da Internet**. 03/05/2017. Disponível em: <<http://cronicasrecolhidas.blogspot.com/2017/05/celular-internet.html>> Acesso em: 31 maio 2017.

CIAR UFG. **Estatuto da Criança e do Adolescente** – UFG. 14/06/2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y5r6vThH_XU> Acesso em: 05 abr 2017.

CONANDA. **Resolução CONANDA nº 119**, de 11/12/2006. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. Brasília: DF, 2006. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=104396>> Acesso em: 29 maio 2016.

DAHMER, A. **Depósito de tirinhas**. 24/02/2013. Disponível em: <<https://deposito-de-tirinhas.tumblr.com/post/43943394343/por-andr%C3%A9-dahmer-malvados>> Acesso em: 31 maio 2017.

DALBOSCO, C. A. Reificação, reconhecimento e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 16, n. 46, p. 36-49, jan./abr. 2011.

DIAS, A. F.; ONOFRE, E. M. C. A medida socioeducativa de Liberdade Assistida como alternativa de educação não formal. **Rev. de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO**, Americana, Ano XIII, n. 24, p. 379-391, 1º Semestre/2011.

FERREIRA, S. da S. **NOB-RH Anotada e Comentada**. Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Assistência Social, 2011.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. A educação é um ato político. Brasília: **Cadernos de Ciência**, n. 24, p.21-22, jul./ago./set., 1991. Disponível em <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1357>. Acesso em: 10 jun 2017.

FREIRE, P. **Paulo Freire - Última Entrevista - Parte II**. São Paulo, 17 de abril de 1997. Entrevista concedida a Luciana Burlamaqui. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8-kbIUQULtw> Acesso em: 13 fev 2017.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: Leitura do Mundo Leitura da Palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia** – o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2008.

GOMIDE, V. **Tirinha do dia**: Mafalda e a democracia. Wordsofleisure.com. 03/02/2012. Disponível em: <https://wordsofleisure.com/2012/02/03/tirinhas-mafalda-e-a-democracia/> Acessado em: 31 maio 2017.

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Manual de Oficinas das Unidades Socioeducativas**. Belo Horizonte, MG: Secretaria de Estado de Defesa Social, Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas, 2013.

GROPPO, L. A. “Um esboço sobre a gênese do campo das práticas socioeducativas no Brasil: aplicação da noção de campo social de Bourdieu”. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 35, p. 59-78, jan./jun. 2013.

GROPPO, L. A. Adorno e a Educação Sociocomunitária: Diálogos E Proposições. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, SP, n. 49, p. 19-34, mar. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640318/7877> Acesso em 10 maio 2016.

GROPPO, L. A.. et al. **Sociologia da Educação Sociocomunitária**: Ensaio sobre o campo das práticas socioeducativas e a educação não formal. Holambra, SP: Editora Setembro, 2013.

GROPPO, L. A. (Orgs.). **Dilemas e contestações das juventudes no Brasil e no mundo**. Florianópolis: Editoria Em Debate, 2011.

HYKADE, A. **Nuggets**. 2015. Disponível em: <<http://curtaemeia.pt/nuggets/>> Acesso em: 18 maio 2017.

IPSOS MORI. **Perigos da Percepção 2017**. São Paulo: Ipsos Brasil, 2018. Disponível em: https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2017-12/ipsos_perigos_da_percepcao_2017.pdf. Acesso em: 16 ago 2018.

JESUS, T. M. de. Juventude e intervenção social: alguns aspectos sobre a condição juvenil, o jovem em conflito com a lei e as medidas socioeducativas. In: SOUZA, J. T. P. de; GROppo, L. A. (Org.). **Dilemas e contestações das juventudes no Brasil e no mundo**. Florianópolis: Editoria Em Aberto, p. 137-176, 2011.

LEÃO, R. #03. Noisnatira.blogspot.com. 26/07/2006. Disponível em: <http://noisnatira.blogspot.com/2006/07/> Acesso em: 31 maio 2017.

MARUSCHI, M. C.; ESTEVÃO, R.; BAZON, M. R. Conduta infracional na adolescência: fatores associados e risco de reincidência. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**; Rio de Janeiro, vol. 66, n 2, p. 82/99, 2014.

NUNCA me sonharam. Direção: Cacau Rhoden. Produção: Renata Romeu. Maria Farinha Filmes, 2017 (84 min.). Disponível em: <https://www.videocamp.com/pt/movies/nuncamesonharam>. Acesso em: 29 maio 2017.

OLIVEIRA, E. R. A. **O Adolescente em Conflito com a Lei e o Debate sobre a Redução da Maioridade Penal**: esclarecimentos necessários. Brasília: IPEA, 2015.

PINI, F. de O. Estatuto da Criança e do Adolescente, 25 anos de história. In: VIEIRA, A. L.; PINI, F. de O.; ABREU, J. **Salvar o Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2015.

PONTO DE CULTURA É DE LEI. **O que é liberdade?**. 2014. Disponível em: <<http://edelei.org/video/8-O-que-e-Liberdade-2014>> Acesso em: 22 mar 2017.

RACIONAIS MCS. **Raio X do Brasil**. São Paulo: Zimbabwe Records, 1993.

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

RIZZINI, I. **O século perdido**. Raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

SAVIANI, D. **Interlocuções pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SCHULTZ, E. S; BARROS, S. de M. A concepção da infância ao longo da sua história no Brasil contemporâneo. **Lumiar, revista de Ciências Jurídicas**. Ponta Grossa, vol. 3(2): 137-147, 2011.

SILVA, E. R. A.; OLIVEIRA, R. M. de. **O Adolescente em Conflito com a Lei e o Debate sobre a Redução da Maioridade Penal**: esclarecimentos necessários. Brasília: IPEA, 2015.

SILVA, E.; Rocha A.; OLIVEIRA, R. M. de. **Os jovens adolescentes no Brasil**: a situação socioeconômica, a violência e o sistema de justiça juvenil. Dimensões da Experiência Juvenil Brasileira e Novos Desafios às Políticas Públicas. Brasília: IPEA, 2016.

SIMPÓSIO APROXIMAÇÕES COM O MUNDO JUVENIL, 1, 2016, Belo Horizonte, MG. **Anais do I Simpósio Aproximações com o Mundo Juvenil**. Belo Horizonte, MG: Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia, 2016. Disponível em: <<https://www.faculdadejesuita.edu.br/eventodinamico/eventos/documentos/documento-6F6gut2Gq8SFqm.pdf>>. Acesso em: 07 jul 2017.

SITE BLOG DO PROFESSOR ELIPHAS. **O Rio de Janeiro continua lindo?!?!?!?!**. 25/11/2010. Disponível em: <<https://professoreliphas.wordpress.com/tag/charge/page/5/>> Acesso em: 31 maio 2017.

SITE COLETIVO DAR. **Malvados democracia. 2013**. Disponível em: <http://coletivodar.org/wp-content/uploads/2013/10/malvados-democracia.jpg> Acesso em: 31 maio 2017.

SITE DURO NA QUEDA. **A história de André Dahmer (cartunista)**. 07/12/2013. Disponível em: <<https://duruqueda.blogs.sapo.pt/a-historia-de-andre-dahmer-cartunista-862548>> Acesso em: 31 maio 2017.

SITE NANI HUMOR. Tiras: **Violência nas escolas**. 28/08/2009. Disponível em: <<http://www.nanihumor.com/2009/08/tiras-violencia-nas-escolas.html>> Acesso em: 31 maio 2017.

SZIMANSKI, H.; ALMEIDA L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TORRES, J.; SIQUEIRA R. **Aqui Favela, O Rap Representa**. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jZ6NKFEqn1M>> Acesso em: 19 abr 2017.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001

ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. de. **Adorno**: O poder educativo do pensamento crítico. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

APÊNDICE A: Roteiro semiestruturado para entrevista reflexiva com o educador e técnicos do CREAS

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA REFLEXIVA

Título da Pesquisa: Adolescente em Conflito Com a Lei: Um Olhar Pedagógico Sobre o Atendimento Socioeducativo.

Pesquisadora Responsável: Gabriela Dantas de Faria

1. Qual foi sua trajetória até chegar a esta função no CREAS? (Aspectos de formação e profissional)
2. Qual é a sua concepção a respeito do modo como é previsto o cumprimento das medidas socioeducativas?
3. Como avalia o modo como as medidas socioeducativas têm sido efetivadas aqui no CREAS, no que se refere aos adolescentes e jovens?
4. Como avalia o seu diálogo com os adolescentes e jovens atendidos?
5. Você se sente realizado (a) profissionalmente com o trabalho que tem feito com adolescentes e jovens aqui no CREAS? Por que?
6. Você acha que o atendimento aos adolescentes e jovens aqui no CREAS poderia melhorar? Em quais aspectos?

ANEXO A – parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Jovens em conflito com a lei: um olhar pedagógico sobre o atendimento socioeducativo

Pesquisador: Gabriela Dantas de Faria

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 58921816.3.0000.5142

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.725.530

Apresentação do Projeto:

Esse é um projeto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, modalidade Mestrado da Universidade Federal de Alfenas e tem por tema o Atendimento socioeducativo para adolescentes em conflito com a lei e pretende problematizar se há intencionalidade educativa dos técnicos e educadores do Centro de Referência Especializado de Assistência Social de Alfenas-MG (CREAS) no planejamento de práticas socioeducativas para jovens com liberdade assistida. O título do projeto é "Jovem em conflito com a lei: um olhar pedagógico sobre o atendimento socioeducativo".

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem por objetivo a análise das práticas socioeducativas com jovens em liberdade assistida desenvolvidas pela equipe do CREAS Alfenas. Nesse sentido visa compreender se essas práticas são passíveis de intencionalidade educativa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A proponente argumenta que não haverá riscos físicos para os entrevistados e os possíveis riscos psicológicos, como desconforto e constrangimento com as questões serão solucionados com a interrupção do questionário. Nesse sentido, avalio que não há riscos para o desenvolvimento da pesquisa. Como benefício a proponente indica que comprometeu-se, com a equipe do CREAS

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700

Bairro: centro

CEP: 37.130-000

UF: MG

Município: ALFENAS

Telefone: (35)3299-1318

Fax: (35)3299-1318

E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



Continuação do Parecer: 1.725.530

Alfenas, em elaborar uma proposta pedagógica de atendimento socioeducativo com os jovens em medidas de liberdade assistida.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa se propõe a dialogar com a teoria de Paulo Freire sobre intencionalidade crítica e ação dialógica, com a teorias de Luis Antônio Groppo para analisar práticas e desdobramentos do campo socioeducativo e também com documentos oficiais com o Estatuto da Criança e Adolescente: lei nº 8.069/1990, lei nº8.742/1993, lei nº12.594/2012 que institui o Sistema Nacional de Atendimento socioeducativo (Sinase) que regulamenta a execução de medidas socioeducativas destinadas ao menor infrator. Entendo que a teoria está em consonância com o tema e o objetivo do projeto de pesquisa.

A proponente indica que vai utilizar a metodologia qualitativa e pretende realizar um Estudo de Caso. As técnicas de coleta de dados que pretende utilizar são múltiplas. Levantamento Bibliográfico para conhecer as pesquisas já realizadas sobre o tema, levantamento e análise de documentação oficial sobre atendimento socioeducativo. Entrevista reflexiva com os técnicos e educadores do CREAS e observação participante nas atividades socioeducativas com os menores infratores. O número de indivíduos abordados serão 20 pessoas no total, sendo 1 Educador do CREAS, 2 técnicos do CREAS e 17 Adolescentes em medida de liberdade assistida. Creio que essas atividades são realizáveis e se adequam ao cronograma.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A folha de rosto está preenchida e assinada de acordo com os requisitos da Plataforma Brasil. O termo de anuência de instituição para coleta de dados envolvendo seres humanos está assinada pela coordenadora e responsável pelo Centro de Referência Especializado de Assistência Social de Alfenas-MG (CREAS). A proponente também incluiu o Termo de Compromisso para Utilização de Dados em Prontuários com as indicações de identificação do projeto, pesquisadora responsável, instituição de origem, contatos e comprometendo-se a manter o sigilo nos dados coletados e informando que os dados coletados serão utilizados com a finalidade científica. Também estão inclusos, devidamente identificados, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido dos funcionários a serem entrevistados do CREAS, dos jovens menores de 18 anos e de seus pais, dos jovens maiores de 18 anos. Há um termo em duplicidade: O termo de consentimento livre e esclarecido dos pais e responsáveis no qual o título da pesquisa e os pesquisadores responsáveis não condizem com o título do projeto e da proponente. Todos esses termos também se encontram no corpo da proposta de projeto de pesquisa.

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700
 Bairro: centro CEP: 37.130-000
 UF: MG Município: ALFENAS
 Telefone: (35)3299-1318 Fax: (35)3299-1318 E-mail: comite.edca@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



Continuação do Parecer: 1.725.530

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendência:

Inserir o questionário.

Lembretes:

- Todos os projetos submetidos ao CEP/UNIFAL-MG são avaliados com base na Resolução 466/12 e nas Normas Operacionais emanadas da CONEP.
- Todas as pendências devem ser sanadas e o projeto reapresentado ao CEP/UNIFAL-MG no prazo máximo de 30 (trinta) dias a contar da data de envio deste parecer ao proponente.
- O cronograma do projeto deve ser verificado antes da nova submissão e devidamente adequado caso surjam inadequações decorrentes do tempo de tramitação.
- Um mesmo projeto pode ser submetido ao CEP/UNIFAL-MG com pendências, no máximo, 3 (três) vezes. Após a terceira submissão, permanecendo as pendências, o projeto será reprovado.
- O trabalho do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, em hipótese alguma, pode ser iniciado antes da aprovação integral do projeto pelo CEP/UNIFAL-MG, sob pena de responsabilização civil nos termos da legislação vigente.

Considerações Finais a critério do CEP:

O colegiado do CEP acata o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|--|------------------------|--------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_745271.pdf | 17/08/2016 20:14:25 | | Acelto |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | tcle_educador_e_tecnicos.pdf | 17/08/2016 20:09:21 | Gabriela Dantas de Faria | Acelto |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | tcud.pdf | 17/08/2016 20:05:54 | Gabriela Dantas de Faria | Acelto |
| Declaração de Instituição e | anuencia.pdf | 17/08/2016 20:05:41 | Gabriela Dantas de Faria | Acelto |

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700
 Bairro: centro CEP: 37.130-000
 UF: MG Município: ALFENAS
 Telefone: (35)3299-1318 Fax: (35)3299-1318 E-mail: comite.edca@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



Continuação do Parecer: 1.725.530

| | | | | |
|---|-------------------------------|------------------------|--------------------------|--------|
| Infraestrutura | anuencia.pdf | 17/08/2016 20:05:41 | Gabriela Dantas de Faria | Acelto |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | projeto.pdf | 17/08/2016 20:05:06 | Gabriela Dantas de Faria | Acelto |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | assentimento_esclarecido.pdf | 17/08/2016 20:04:37 | Gabriela Dantas de Faria | Acelto |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | tcle_jovens.pdf | 17/08/2016 20:04:17 | Gabriela Dantas de Faria | Acelto |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | tcle_pais_ou_responsaveis.pdf | 17/08/2016 20:04:02 | Gabriela Dantas de Faria | Acelto |
| Folha de Rosto | folhaderosto.pdf | 17/08/2016 20:03:28 | Gabriela Dantas de Faria | Acelto |

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ALFENAS, 13 de Setembro de 2016

Assinado por:
Marcela Fíllé Haddad
(Coordenador)

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700
Bairro: centro CEP: 37.130-000
UF: MG Município: ALFENAS
Telefone: (35)3299-1318 Fax: (35)3299-1318 E-mail: comite.edca@unifal-mg.edu.br