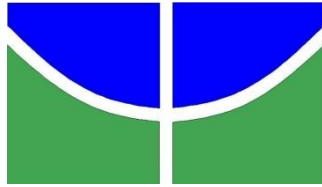


UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

**A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM UMA UNIDADE DE SEMILIBERDADE DO DF:  
PROFISSIONAIS COM MÁSCARAS SEM *SCRIPT***

**ESTER SANTOS MARTINS**

**BRASÍLIA - DF  
2015**



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

**A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM UMA UNIDADE DE SEMILIBERDADE DO DF:  
PROFISSIONAIS COM MÁSCARAS SEM *SCRIPT***

**ESTER SANTOS MARTINS**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como requisito parcial para  
obtenção do título de Licenciado em  
Pedagogia à Comissão Examinadora da  
Faculdade de Educação da Universidade  
de Brasília.

Orientadora: Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

**BRASÍLIA - DF  
2015**

**A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM UMA UNIDADE DE SEMILIBERDADE DO DF:  
PROFISSIONAIS COM MÁSCARAS SEM SCRIPT**

ESTER SANTOS MARTINS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Defendida em: 08/07/2015

**Banca Examinadora:**

---

Professora Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (Orientadora)  
Universidade de Brasília - Faculdade de Educação

---

Professor Dr. José Luiz Villar Mella (Examinador)  
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

---

Professora Dr. Tatiana Yokoy de Souza (Examinadora)  
Secretaria de Estado e Desenvolvimento Humano e Social - GDF

---

Professora Dr. Nirce Barbosa Castro Ferreira (Suplente)  
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

A todos os pedagogos que se aventuram  
na Socioeducação.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu a vida, que conduziu de forma singular minha trajetória para que chegasse a esse curso, a Ele que me dá paz e forças para prosseguir.

Aos diversos professores da Faculdade de Educação, Psicologia, Serviço Social, que a cada aula com um novo conhecimento possibilitaram aos poucos ampliar minha visão, para entender de forma mais profusa o mundo, o ser humano e seu complexo desenvolvimento.

A meu pai, Edmilson, que ensinou princípios e valores da fé cristã, que cuidou de mim com amor, carinho e dedicação, sempre prestativo. A minha mãe, Carmem, por seu cuidado fraternal em todos os aspectos, que me ensina com sua perseverança, dedicação e empenho como servir ao próximo da melhor maneira possível, não se importando com cores, idades, ou *status* social. Meus pais que se esforçaram de forma imensa com o fim de oportunizar que eu e minha irmã tivéssemos acesso a tantas coisas que a eles não foram possíveis.

A minha irmã Érica sempre pronta para ouvir as histórias, as tristezas, conflitos, dúvidas, anseios, pela parceria nos trajetos para a Universidade, e longos momentos na biblioteca. Agradeço também por ter gentilmente deixado “monopolizar” o computador neste período e por me auxiliar na revisão gramatical do texto.

A Angélica, “mainha”, avó, que me acolheu com grande amor e cuidado! O período que estive morando com ela me fez conhecer uma mulher que não conhecia. Sua história de vida de perseverança é impressionante. A admiro pela determinação e garra de ter saído sozinha do nordeste, em um período nada fácil, deixando filhos e família, em busca de sustento na cidade da esperança. Alcançou seus objetivos, estes até impensados, e não se esqueceu de sua parentela, mas ajudou cada um dos filhos a se firmarem nesta cidade.

Ao meu tio Tobias, que amorosamente permitiu a mim todos os dias, no decorrer de 4 anos de curso, almoçar gratuitamente em seu restaurante perto da Universidade!

Ao meu namorado Rodrigo pela paciência, compreensão, amor e escuta atenta sobre assuntos relacionados à Semiliberdade e por ter me ajudado com o *abstract*.

Ao professor Renato Hilário pela iniciativa de começar o Projeto em um contexto ainda tão cheio de estigmas e preconceitos, por sua dedicação e empenho em lutar por uma sociedade mais solidária, amorosa e crítica. Agradeço seus ensinamentos tão importantes.

A Jack que me mostrou uma realidade diferente, mais dura e cruel da que conhecia, que me ensinou a luta em prol de tantos marginalizados e esquecidos que a cada dia veem seus direitos negados, silenciados. Na Jack vejo a ousadia de uma jovem.

A Janielle com sua simplicidade, amorosidade, sempre amiga, sorridente, empenhada em seus estudos com vistas a servir na melhoria de sua comunidade, seu modo de ser me ensinou muito.

Ao Peterson por compartilhar sua rica bagagem cultural, histórica, intelectual e sua criticidade.

Agradeço a todo o grupo GENPEX: Bárbara Brennda, Fabiana Teixeira, Jack Durães, Janaína Segatto, Julieta Borges, Karla Cruz, Marcos Gomes, Maria Clarisse Vieira, Marina Corrêa, Mariane Ribeiro, Nirce Ferreira, Pâmela Alencar, e Renato Hilário dos Reis, os abraços coletivos finais tão calorosos e as palavras tão significativas que guardarei para sempre. Minha palavra hoje é alegria por ter tido a oportunidade de conhecer pessoas tão engajadas em prol de uma educação pautada na cidadania!

A banca examinadora, composta pelos professoras José Luiz Villar, Tatiana Yokoy de Souza, que aceitaram analisar, avaliar e contribuir com este trabalho, tornando-se parte desta conquista.

À professora Teresa Cristina que com seu jeito tão singelo de ser cativou-me, agradeço-a por aceitar me orientar e auxiliar, esclarecendo dúvidas, sugerindo novas ideias, sempre amorosa e receptiva.

A professora Cátia Piccolo Viero Devechi pelas aulas de estruturação do trabalho monográfico, e que trouxe contribuições fundamentais.

As pedagogas entrevistadas nessa pesquisa, que com muita simpatia disponibilizaram tempo para contribuir com este trabalho.

Aos coordenadores da Unidade pelo acolhimento.

A todos aqueles que passaram por minha vida e contribuíram de alguma forma para minha formação como pessoa e como profissional.

Aos diferentes meninos da Unidade com quem pude conviver por 2 anos; seus rostos, suas falas ainda permanecem em minha mente. A estes agradeço pelo convívio, pelos saberes, pela receptividade, pelos momentos de riso, pelo *rap*, pela criatividade, pela pessoa que vocês podem se tornar.



Fonte: Desenho feito por um adolescente da Unidade pesquisada.

“Os profissionais da educação que trabalham nos programas de atendimento socioeducativo, quanto mais dotados de clareza e intencionalidade na sua atuação, mais poderão influenciar o desenvolvimento do potencial dos adolescentes, a ressignificação das trajetórias infratoras e a construção de uma cidadania juvenil” Cyntia Bisinoto (2014, p.14)



## RESUMO

O atendimento a adolescentes que cometem atos infracionais tem sido marcado pela desprofissionalização. Porém a partir do marco legal, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e, posteriormente do Sistema Nacional Socioeducativo (SINASE), viu-se a importância da inserção de profissionais qualificados para possibilitarem, de forma mais significativa, o retorno do adolescente ao convívio comunitário. A inserção do pedagogo neste contexto é recente, sendo assim, este trabalho de conclusão de curso resulta de uma pesquisa de natureza qualitativa e tem como objetivo investigar a atuação do pedagogo em uma Unidade de Semiliberdade do DF. Tendo em vista que a percepção do pedagogo a respeito daquele a quem dirige suas ações e a respeito de quem ele é enquanto profissional interfere diretamente em sua prática, por meio de entrevista semiestruturada investigou-se as compreensões das pedagogas a respeito da adolescência. Concomitantemente, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre as perspectivas teóricas que abordam este fenômeno e a forma como estes sujeitos foram inseridos no campo jurídico. A partir de autores da educação pretendeu-se compreender a identidade do pedagogo, com ênfase a sua inserção no contexto da Socioeducação, trazendo para discussão aportes teóricos e práticos da Pedagogia Social. Os documentos legais, ECA e SINASE, e o documento institucional da Unidade de Semiliberdade, que normatizam e especificam as atribuições do pedagogo, foram analisados juntamente com as entrevistas semiestruturadas, a fim de investigar como têm ocorrido na prática as atuações das pedagogas e quais seriam as principais dificuldades. Verificou-se que as pedagogas possuem um conhecimento raso a respeito da adolescência, sem aprofundamentos e diálogos com teorias atuais. A respeito da identidade profissional, as pedagogas demonstraram não conhecer os princípios da Socioeducação e as bases metodológicas fincadas na Pedagogia Social. Os dispositivos legais não especificam de forma mais profusa as atribuições do pedagogo, apenas regulamentam a inserção deste profissional no sistema socioeducativo. Por sua vez, o documento institucional tenta elucidar quais seriam as atribuições, tanto do pedagogo quanto dos demais componentes da equipe profissional, necessárias para a construção e promoção do Plano Individual de Atendimento (PIA). Porém, a atual coordenação da Unidade investigada retirou o trabalho em equipe e incumbiu ao pedagogo funções que tangem a assistentes sociais e psicólogos, o que caracteriza o não alinhamento às diretrizes legais. Esta sobreposição de atuações é a maior dificuldade ressaltada pelas pedagogas, pois, além de as deixarem sobrecarregadas, não as permitem atuar de forma efetiva em sua própria área. Os resultados da pesquisa apontam para a urgência de cursos de formação continuada que venham oportunizar aos profissionais da área reflexões mais aprofundadas e consistentes entre teoria e prática e ajudar a fortalecer suas identidades profissionais. Constatou-se também a necessidade de aprofundar e divulgar os estudos a respeito da Pedagogia Social, levando-se em consideração que essa é uma área recente, sendo poucas as pesquisas acadêmicas nesta área.

**Palavras – chave:** Atuação do Pedagogo. Adolescentes que cometem atos infracionais. Socioeducação. Unidade de Semiliberdade. Pedagogia Social.

## **ABSTRACT**

The attending of teenagers who commit infrational acts is marked by deprofessionalization, but from the Child and Adolescent Law (CAL), and there after with Socioeducative National System (SNS), realize the importance of the insertion of qualified professionals to make provision, in a most significantly way, the teenager's return to social life. The insertion of the pedagogue in this context is recent, thus, this course conclusion work results from a research of qualitative nature and aims to investigate the role of the pedagogue in a partial-time correctional institution in DF. Considering that the perception of the pedagogue about to whom he direct his actions and as to who he is as professional, interfere directly in their practice. Through semistructured interviews, was investigated the comprehension of the pedagogues about adolescence. Concurrently, was accomplished a bibliographic settingup about the theoretical perspectives that address this phenomenon and the form how these subjects was inserted in the legal field. From authors of education, it was intended to understand the identity of the pedagogue emphasizing their integration in the socioeducational context, bringing to discussion theoretical and practical contributions of the Social Pedagogy. The legal documents, CAL and SNS and institutional document of a partial-time correctional institution, that regulate and specify the pedagogue assignments, were analyzed together with the semistructured interviews in order to investigate how has been occurring in practice the actions of the pedagogue and what would be the main difficulties. It was verified that the pedagogues have a smattering conception about adolescence, without deep foundation with current theories. Regarding the professional identity, pedagogues demonstrated to not know the principles of socioeducational and methodological bases fixed in the Social Pedagogy. The legal provisions do not specify in a more profuse way the pedagogue assignments, only regulate the insertion of this professional in socioeducational system. In turn, the institutional document attempts to clarify what are the responsibilities of both the pedagogue as the other components of professional staff, necessary for the construction and promotion of the Individual Care Plan. However, the current coordination of a partial-time correctional institution investigated withdrew teamwork and mandated functions to the pedagogue that concern to social workers and psychologists, which characterizes the non-alignment with the legal guidelines. The overlap of those functions is the greatest difficulty highlighted by pedagogues, because in addition to overloaded them, it do not allow them to act effectively on their own work area. The research results point to the urgency of continuing education courses that will create opportunities to professionals indepth and consistent reflections between theory and practice and help strengthen their professional identities. It was also found the need to deepen and disseminate studies on the social pedagogy, taking into account that this is a new area with few academic research in this area.

**Key words:** Educator role. Teenagers who commits infrational acts. Socioeducation. Partial-time correctional institution. Social Pedagogy

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ATRS	Atendente de Reintegração Social
CAJE	Centro de Atendimento Juvenil Especializado
CERE	Centro de Reclusão do Adolescente Infrator
COMEIA	Comunidade de Educação, Integração e Apoio ao Menor e Família
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DF	Distrito Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMB	Escola de Música de Brasília
FE	Faculdade de Educação
FEBEM	Fundação Estadual do Bem Estar do Menor
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem Estar do Menor
GDF	Governo do Distrito Federal
GENPEX	Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MNMMR	Movimento de Meninos e Meninas de Rua
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PIA	Plano Individual de Atendimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROAMI	Projeto de Atendimento ao Menor
SAM	Serviço de Atendimento ao Menor
SINASE	Sistema Nacional Socioeducativo
UnB	Universidade de Brasília
UNICEF	Funda das Nações Unidos para a Infância
VEMSE	Vara de Execução das Medidas Socioeducativas

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>UNIDADE 1 – MEMORIAL EDUCATIVO.....</b>	<b>15</b>
1.1 Trajetória Escolar .....	15
1.2 O curso de Pedagogia.....	21
1.3 Escolha da temática: Socioeducação em Unidade de Semiliberdade .....	24
1.3.1. Dificuldades na exploração da temática.....	24
1.3.2. Escolha do tema.....	26
1.4 Algumas palavras.....	27
<b>UNIDADE 2 - MONOGRAFIA.....</b>	<b>28</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>28</b>
<b>CAPÍTULO 1 - ADOLESCENTE: O QUE DIZEM SOBRE ELE .....</b>	<b>30</b>
1.1 Construção da adolescência .....	30
1.2 Perspectiva sociocultural.....	33
1.3 O adolescente na legislação Brasileira .....	35
1.4 Pedagogia da presença: a compreensão do adolescente.....	39
1.5 De onde vêm esses adolescentes?.....	42
1.5.1 O perfil do adolescente que comete ato infracional no DF .....	42
<b>CAPÍTULO 2 – SEMILIBERDADE E O PEDAGOGO: Análise documental .....</b>	<b>44</b>
2.1 Surgimento da Semiliberdade no DF: a inserção do pedagogo neste contexto	44
2.1 Dispositivo legal que rege as medidas socioeducativas: ECA .....	45
2.2 Dispositivo legal que rege as medidas socioeducativas: SINASE .....	48
2.3 O pedagogo no SINASE .....	49
2.3.1 A espinha dorsal do SINASE: educação, saúde, profissionalização, cultura, lazer e esporte.....	50
2.3.2 O Projeto Político Pedagógico da Semiliberdade .....	53
2.3.3 O Projeto de Atendimento da Unidade.....	54
2.3.4 O Regimento Interno da Semiliberdade .....	55
2.3.5 Plano Individual de Atendimento.....	57
<b>CAPÍTULO 3 – AVENTURA PEDAGÓGICA.....</b>	<b>61</b>

<b>3.1 Pedagogo, professor ou socioeducador? Em busca da identidade profissional</b> .....	61
3.1.1 Pedagogo .....	64
3.1.2 Professor .....	65
3.1.3 Socioeducador .....	65
<b>3.2 Da prática à teoria da ação educativa</b> .....	68
3.2.1 Aventura pedagógica: a preparação .....	70
3.2.2 A mata fechada .....	71
3.2.3 Abrindo a mata .....	72
3.2.4 Buscando materiais para a fogueira .....	73
3.2.5 Obstáculos e superações no processo .....	74
<b>CAPÍTULO 4 – PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>76</b>
4.1 Metodologia .....	76
4.2 Contexto da pesquisa .....	76
4.3 Sujeitos da pesquisa .....	77
4.3.1 Pedagogas .....	77
4.3.2 Adolescentes .....	77
4.4 Instrumentos de construção de dados .....	78
4.5 Procedimentos e construção de dados .....	79
4.5.1 Conversa Inicial .....	79
4.5.2 Entrevista Julieta .....	79
4.6 Procedimentos de análise dos dados .....	80
<b>CAPÍTULO 5 – O PEDAGOGO NA SEMILIBERDADE - Resultados e discussão</b>	<b>82</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>98</b>
<b>REFLEXÕES ÚLTIMAS: O <i>SCRIPT</i></b> .....	<b>102</b>
<b>UNIDADE 3 - PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS</b> .....	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>106</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA</b> .....	<b>111</b>
<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	<b>112</b>
<b>APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO JUDICIAL</b> .....	<b>113</b>
<b>ANEXO A – PIA</b> .....	<b>115</b>
<b>ANEXO B – FICHA DE ACOLHIMENTO</b> .....	<b>124</b>

## APRESENTAÇÃO

O trabalho é formado por três unidades interligadas organizadas da seguinte forma:

1) Memorial: este espaço contém uma breve autobiografia de caráter narrativo e reflexivo da autora sobre fatos e acontecimentos que constituíram sua trajetória escolar e acadêmica, que vai desde a educação infantil à Universidade e as motivações que a levaram escolher o tema deste trabalho.

2) Monografia: este tópico se refere ao aprofundamento do tema escolhido pela autora, qual seja investigar a atuação do pedagogo em Unidade de Semiliberdade, sendo dividido em 5 capítulos.

O primeiro busca fazer uma retrospectiva sobre as definições teóricas e legais que foram sendo construídas ao longo da história a respeito do que viria a ser o adolescente, as atuais perspectivas referentes a estes e como o adolescente que comete ato infracional é apresentado legalmente.

O segundo capítulo é constituído de duas análises: a primeira referente aos documentos legais que regulamentam as medidas socioeducativas e a segunda análise está voltada para o documento que detalha as atribuições do pedagogo na Unidade de Semiliberdade e embasa sua ação prática.

O terceiro capítulo busca compreender as diferenciações entre o pedagogo, o professor e o socioeducador, além de apresentar a proposta de atuação pedagógica ancorada na Pedagogia Social.

O quarto capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa, detalhando os instrumentos de construção de dados, bem como a maneira pela qual os resultados foram analisados.

No quinto capítulo, a partir das informações levantadas nos capítulos anteriores, encontra-se a análise das entrevistas com as pedagogas. E, por fim, são apontadas as considerações finais sobre a temática e os resultados obtidos.

3) Perspectivas profissionais: este espaço contém projetos acerca do futuro pessoal/profissional da autora após a conclusão do curso de Pedagogia.

## UNIDADE 1 – MEMORIAL EDUCATIVO

“a trajetória individual considerada subjetivamente implica um resgate da história pessoal, cujo relato atualiza visões de si e do mundo.”  
Claude Dubar (1988, apud SCOZ, 2004)

O momento é chegado de relembrar o passado que se faz presente e também é futuro. Para tanto, contei com a ajuda de meus pais, fotos e, é claro, de minha memória que, apesar de jovem, não se lembra de alguns fatos.

Meu nome é Ester Santos Martins, nome esse escolhido por meu pai em homenagem a minha bisavó, senhora humilde natural de Floriano- Piauí, que deixara a vida um ano antes de minha chegada.

Nasci em Brasília, Distrito Federal (DF), no dia 10 de maio de 1993. Meu pai, Edmilson, e minha mãe, Carmem, são piauienses que em busca de trabalho vieram para Brasília e nesta cidade se conheceram.

Tenho três irmãs, duas mais velhas, Jaqueline e Débora, e uma mais nova, Érica.

### 1.1 Trajetória Escolar

Minha vida escolar começa cedo, pois meus pais, auxiliares de enfermagem, trabalhavam em dois hospitais em longas jornadas de plantões. Por esta razão, aos dois anos sou matriculada na creche Leôncio Correia vinculada a Imprensa Nacional, local onde minha mãe trabalhava.

No jardim I e II, estudei no CEDECAP (Centro Educacional Evangélico Eduardo Carlos Pereira). Como era uma escola cristã, me lembro que havia tempos reservados para irmos à igreja cantar. Nesse período, comecei a ter dificuldade para ler e chegava muito perto da televisão para assistir desenhos. Meus pais então me levaram ao oftalmologista e comecei a usar óculos.

O jardim III estudei na Escola Batista de Taguatinga. Nessa escola eu era a única menina da sala e achava ruim, mas gostava muito da professora; seu nome era Márcia. Cheguei a frequentar aulas de judô. Minha mãe diz que eu escondia os deveres e quando chegava a casa falava que não tinha.

Nesse período, minha Tia Roselayne, a quem chamo carinhosamente Rosa, recém-chegada do Piauí, foi morar com minha família durante alguns anos. Sua presença me marcou bastante. Com ela aprendi a orar o “Pai nosso”; ela dava aulas de catequese e eu gostava de ver sua pasta com desenhos que levava para seus alunos.

Na 1ª série, estudei na escola Oficina da criança e lá fiz vários amigos. Não me lembro como era o ensino e quais dificuldades tinha nesse período.

Da 2ª à 4ª série, estudei pela primeira vez em escola pública, na Escola Classe 18 de Taguatinga, que realmente era uma escola muito boa. Foi lá que desenvolvi o hábito da leitura, pois a escola incentivava muito os alunos com peças teatrais e outras ações pedagógicas vinculadas à participação na biblioteca. Não me esqueço dos personagens Racumin e Racutia, dois ratinhos que moravam na biblioteca, mas não roíam os livros, pois gostavam de ler. Era bem interessante e quem fazia os personagens eram as bibliotecárias, Célia e Raquel, que se fantasiavam deixando a história bem mais divertida. Os intervalos eram cheios de brincadeiras: pique pega, queimada, amarelinha. A escola nos proporcionava várias saídas culturais como ao Banco Central, Catetinho, Esplanada e teatros.

Na 4ª série, um policial ia toda sexta a minha sala para realizar o PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência) que foi uma experiência bem bacana. Lembro que meu pai às vezes usava uma camisa em que estava escrito “SOS drogas”, mas não entendia o significado, pois nunca tinha ouvido falar sobre drogas com tal efetividade como ouvi nas aulas do PROERD.

Em todos os anos, as professoras passavam várias músicas de cunho pedagógico para aprendermos valores ou conhecermos mais da música popular brasileira. Eu gostava bastante. Ao longo dos quatro bimestres, as professoras nos incentivavam a fazer várias produções textuais e ao final do ano elaboravam um livro, sobre uma temática, juntamente com os alunos que ilustravam e escreviam histórias, poemas e relatos de passeios. Ao final do livro, haviam fotos e assinaturas. Era um livro autoral e cada aluno se sentia escritor; o recebimento dele era um momento de muita alegria.

Após esses anos de grande aprendizado, tive que mudar de escola, pois só era ofertado até a 4ª série. Então a 5ª série estudei em uma escola particular chamada Centro Presbiteriano de Educação. Além de ser distante de minha casa, não gostava da escola, não tinha muitos amigos, mas gostava da aula de inglês (que



era novidade para mim) e do professor de matemática que era bastante carismático, porém eu tinha dificuldades com essa disciplina. No ano seguinte meus pais me colocaram na Escola Adventista de Taguatinga, onde estudei da 6ª à 8ª série.

Gostava muito da escola; principalmente, de uma matéria diferenciada chamada Educação Para Vida. Como a escola era cristã, antes de começarmos as aulas, os professores faziam a leitura de uma meditação e toda segunda após os intervalos, durante 1h, aprendíamos mais sobre a bíblia e cantávamos músicas da igreja. Eu gostava muito desses momentos.

Nesse período, tive dificuldades principalmente com matemática; fiquei de recuperação várias vezes. As aulas de história, geografia, ciências e artes eram almeçadas. Os professores propunham atividades como feiras culturais, filmes, construção de maquetes, mosaicos e aulas temáticas. que despertavam meu interesse.

Com 14 anos, meu pai me levou a Organização Não Governamental (ONG) Amor sem Fronteiras, no Recanto das Emas, e isso teve um grande impacto em minha vida, me tornando uma pessoa mais humana, solidária. Nós íamos a esta ONG às sextas feiras à noite. Geralmente, passávamos filmes e no fim entregávamos lanches.

Gostava de ir conversar, brincar com as crianças e adolescentes e via a realidade deles tão diferente da que eu vivia. Isso começou a me incomodar, nunca antes havia parado pra pensar nas desigualdades sociais existentes a minha volta. Frequentei a ONG até uns 18 anos.

Com 15 anos, por influência do meu pai e irmã, começo a fazer piano na Escola de Música de Brasília (EMB) nos cursos pontuais durante um semestre. Meu pai estava aprendendo saxofone e minha irmã violão. Eu escolhi piano, pois sempre achei a sonoridade deste instrumento muito suave e bonita de se ouvir. Como não tinha um piano, meu pai pegou um teclado emprestado de um amigo para que eu pudesse treinar. Fiquei muito feliz de começar a aprender este novo instrumento e uma nova linguagem: a partitura, que parecia um bicho de 7 cabeças, mas, aos poucos, consegui domar a “fera”.

O 1º ano do ensino médio, cursei no Colégio Ideal por influência de duas amigas: Laís e Luyale. Lembro que foi um choque; senti falta da meditação que fazia na outra escola. Estudei meu ensino médio todo nessa escola e, apesar do estranhamento inicial, foi uma das épocas de minha vida escolar que mais gostei.

Os professores eram bem sociáveis e ajudavam a tirar dúvidas, sem falar que no currículo haviam matérias que nunca tivera antes na escola como: música (matéria essa que eu muito ansiava ter), artes cênicas, artes visuais, filosofia, sociologia. Apesar de ter aulas no sábado, gostava muito.

Um professor que me marcou bastante foi o de sociologia chamado Walmir. Ele tinha uma perspectiva crítica e nos instigava a pensar sobre diversas questões que aconteciam no mundo. Suas aulas eram de total interação e troca de saberes. Me identifiquei muito com a matéria em si, chegando a cogitar escolher um curso relacionado à sociologia ou serviço social. Outro professor que me marcou bastante foi o de história, chamado Corsino. Muito criativo em suas aulas, fazia músicas para aprendermos os conteúdos, era bem divertido e engraçado sem perder, é claro, o foco da matéria.

Sempre tive facilidade com história. Pensei em fazer licenciatura, mas na UnB só era ofertado este curso no período noturno. Então não optei, pois meus pais achavam perigosa a UnB à noite.

Tive também uma professora de literatura chamada Celina que deixou uma grande marca em mim; o jeito como ela ministrava as aulas, com intenso amor, ao falar de escritores modernos, românticos. Era uma professora muito sábia, sempre nos dava dicas de livros e filmes. Ela tinha uma ligação especial com os alunos, sabia seus nomes e pelo menos uma característica de cada um; e isso não era uma obrigação que ela tinha. Isto a tornava diferenciada e eu como aluna gostava dessa afeição e carinho que ela nos transmitia.

A matéria de filosofia sempre me pareceu chata. Achava alguns conteúdos interessantes, mas não refletia muito. Aprendíamos sobre Platão e o mito da caverna, Sócrates, o agitador da juventude, Marx e a revolução, Nietzsche e suas viagens, mas havia um desinteresse imenso de minha parte por tal disciplina, pois muitas vezes simplesmente não entendia.

Ao ingressar no 1º ano, as cobranças, por parte da escola, quanto ao Programa de Avaliação Seriada (PAS) e vestibular, se iniciaram. Fazíamos vários simulados e os professores direcionavam muitas vezes as aulas aos conteúdos que iriam cair no PAS. Matemática continuava a ser minha carrasca e como se não bastasse chamou mais três companheiras: a física, química e biologia.

No 1º ano, para “sobreviver” as provas, comecei a fazer esquemas de estudo para cada matéria. Re-copiava todo conteúdo e decorava cada sentença e, na

prova, respondia cada questão de acordo com o que o professor havia escrito no quadro. Assim sobrevivi com notas ótimas aos 3 anos.

Olhando para trás vejo o que Catani e Galego (2009; p.43) dizem sobre como os alunos encaram as “avaliações”:

os alunos “aprendem” como devem se portar em cada prova, e por desenvolver certos mecanismos de sobrevivência, sabem o que e como devem escrever de acordo com o professor que os está avaliando, restringem-se a estudar somente os “pontos” solicitados para a prova, escondem o que não sabem, supervalorizam as notas “tiradas”...ao conseguirem a nota, sentem-se aliviados e o que foi “estudado” muitas vezes cai no esquecimento.

Afonso (2000, p.6) chamou essa avaliação de avaliação alienante que “resulta da percepção de que o trabalho escolar não é para ser apropriado por quem o realiza, mas para ser entregue a um avaliador”. Infelizmente, saio do ensino médio com tal percepção de avaliação.

Quando estava no 2º ano do ensino médio, entrei para o Conservatório de Música e Artes de Brasília em Taguatinga, para dar prosseguimento aos meus estudos de piano, tendo em vista que os cursos pontuais da EMB ocorriam aos sábados e eram de curta duração.

Tive aulas de piano durante um ano com a professora Themis, uma senhora de cabelos brancos muito simpática, atenciosa e paciente, sempre me ajudando e incentivando a melhorar. Comecei a ter de conciliar os estudos da escola com os treinos de piano. Foi um pouco complicado, mas, no final consegui me dedicar a ambos, com dificuldade. Mas uma coisa eu sabia: não queria parar de tocar.

No 3º ano, a cobrança com relação ao vestibular e PAS triplicaram, vários colegas passaram no meio do ano e a dúvida rondava minha cabeça: “que curso escolher?” Pensei em música, mas, como ainda não dominava muito bem o instrumento tinha certeza que não passaria na prova prática. Então, no PAS, optei por Serviço Social pela afinidade com esta área, e, no vestibular, coloquei Pedagogia, pois, além de gostar de crianças e de ter tido a experiência com a ONG, a mãe de minha amiga Laís era formada em Pedagogia e fazia pós-graduação na UnB. Sempre a achei uma pessoa contente com seu trabalho e estabilizada financeiramente.

Outra influência que tive foi minha tia Rosa, não por incentivo em palavras, mas porque ela era professora da rede pública e tinha uma vida financeira estabilizada. Pra mim, este era o sinal verde para essa escolha.

Como é perceptível, nesse primeiro momento, a remuneração e independência financeira foram fatores decisivos no processo de escolha, então optei por Pedagogia. Pensei que não iria me arrepender, que seria uma boa escolha, pois, além de trabalhar com o que gosto, conseguiria me sustentar.

O dia do resultado chegou. Não passei nem pelo PAS nem pelo vestibular. Que tristeza senti nesse dia. Como é preciso pensar o futuro a partir do que temos no hoje, fiz o vestibular da Católica para tentar o curso de Direito. Meu pai sempre quis que eu fizesse direito por ser uma profissão que é bem remunerada e prestigiada. Consegui passar, porém, como meus pais não poderiam pagar o curso, seus amigos falaram que o melhor seria colocar-me em um cursinho para concurso e, assim, teria a possibilidade de conseguir um emprego, ou seja, mesmo sem nível superior, teria uma boa remuneração.

Frequentei duas semanas de aulas no cursinho e me sentia completamente deslocada, pois as turmas geralmente eram formadas por pessoas mais velhas e eu não tinha nenhuma familiaridade com os conteúdos abordados. Não podia sair, pois o que iria fazer? Não havia outra opção.

Então, um dia, uma colega do ensino médio me liga parabenizando. Sem saber o motivo, perguntei, e ela me deu a notícia que mudou os rumos de minha trajetória de vida: eu havia passado na UnB de 2ª chamada no curso de Pedagogia. Fiquei muito feliz!! Com vontade de chorar, falei para meus pais que ficaram muito alegres também. Minha mãe já foi ligando para todos os parentes, inclusive os do nordeste, marcando churrasco e tudo o mais.

De fato foi um dia de imensa alegria! Não bastasse este fato, poucos dias depois, minha avó Maria Angélica me presenteou com um piano de parede. Não podia me conter de tanta alegria!

Escrevendo este memorial penso: “E se eu não tivesse passado no vestibular? O que teria sido? Onde estaria?” A resposta a essas perguntas não posso responder, mas de uma coisa eu sei com absoluta certeza: Deus é soberano. Como o apóstolo Paulo diz: “Todas as coisas cooperam para o bem daqueles que O amam.”

## 1.2 O curso de Pedagogia

Enfim, a Universidade. Um misto de emoções, maiores responsabilidades, andar sozinha de metrô e ônibus, novas amizades, novos professores, um novo mundo.

Tive que sair do Conservatório de Música, tendo em vista que não conseguia conciliar o horário da Faculdade com as aulas de piano. Sendo assim, passei a ter aulas particulares de piano com a professora Maria Cristina Miléo, uma ótima musicista!

O 1<sup>o</sup> semestre na Universidade parecia uma continuação do ensino médio. Conheci seus locais, fiquei impressionada quão grande ela é! Conheci um pouco da Universidade, sua história, Darcy Ribeiro, que homem! Então, a partir do 2<sup>o</sup> semestre, uma dinâmica diferente me é apresentada e me deparo com a seguinte forma de avaliação: não basta decorar; é preciso se posicionar, dar opinião, de preferência embasada, nada de senso comum, textos no formato ABNT, copiar e colar é plágio e tantas outras informações foram sendo apresentadas, novas normas, novos valores educacionais.

Na Universidade aprendemos a teoria, que é de grande importância, pois esta embasa uma prática mais reflexiva, consistente e evita ações aleatórias e baseadas em achismos. A partir do 3<sup>o</sup> semestre, as matérias metodológicas e mais teóricas foram sendo apresentadas.

Cursei matérias maravilhosas: Projeto 1 com a professora Fernanda Cavaton e seu intenso amor pela educação infantil; Sociologia da Educação com o professor Carlos Alberto Lopes de Souza percorrendo a história da sociologia e dos grandes sociólogos antigos e atuais como Illich e sua sociedade sem escolas!; Didática com a inovadora professora Sheila Schechtman, que me fez planejar uma aula de 5 min., pois “quem faz de 5 min. faz de 40min.”; Pessoas com Necessidade Educacionais Especiais com a professora Alyne Pacifico e sua dedicação em auxiliar surdos; Educação em Geografia, com a excelente professora Cristina Costa Leite; História da Educação, com a professora Renísia Cristina Garcia Filice; História da Educação Brasileira, com o professor instigador José Luíz Villar; Psicologia Social, com a professora carismática Teresa Cristina Siqueira Cerqueira; Oficina de Conclusão de Curso, com a metódica professora Cátia Piccolo Devechi; Políticas públicas, com a competente professora Nara Pimentel.

No meu 6º semestre, no ano de 2013, consegui passar na prova prática de piano para entrar como aluna regular na EMB, sem precisar pagar. Durante 2 semestre tentei de todos os jeitos conciliar os horários da faculdade com a música, mas vi que estava pesado. Então tive que trancar minha matricula de piano no 1º semestre de 2014.

Tantos textos, tantas xerox, tantas abordagens, mas afinal quem está com a verdade? Apenas em meu 7º semestre passei a ver a ideologia por trás de cada fala dos professores. Até este momento, nunca havia parado pra pensar que cada professor, desde meu ensino infantil à Universidade, direcionam suas práticas pautadas em determinadas correntes científicas, filosóficas.

No 7º semestre, meus olhos se abriram. Antes tarde do que nunca! E acredito que este momento foi de total epifania, como o cego que nunca vira antes enxergar, como a criança que não sabe ler conseguir ler! Não se abriram sozinhos. Acredito que durante o percurso acadêmico, aos poucos, eles estavam em processo de abertura, mas, no 7º semestre se abriram por completo.

Cursei a matéria Filosofia da Educação com o professor Bráulio de Portos de Mattos e, então, vi a filosofia de uma forma apaixonante, percorrendo os meandros das questões metafísicas das causas primeiras ao fim de todas, e, assim, me maravilho com Aristóteles, Platão, Sócrates, Olavo de Carvalho e Olga Pombo de forma que antes não ocorrera.

Adentramos na historicidade do socialismo e do capitalismo de forma tão efusiva que pude entender as divergências científicas mais de perto.

No meu 5º semestre, ao fazer uma crítica a um autor consagrado uma professora sentiu-se ofendida, pois, como eu, reles estudante, ousava confrontar um “rei”?. Então passo a perceber a doutrinação acadêmica. Na FE existem professores que são mais abertos a diferentes posicionamentos, porém, existem aqueles intolerantes a outras abordagens que não a sua. Isso acredito ser um ponto extremamente negativo, pois impor sobre o estudante um posicionamento é castrá-lo de seu protagonismo, ignorá-lo como ser pensante que reflete e que provém de outros contextos sociais os quais lhe fizeram ver o mundo sobre diferentes perspectivas.

Vejo que poderia ter aproveitado muito mais a tríade a qual a Universidade está embasada, ensino, pesquisa e extensão, e em meu último semestre, descobro projetos super interessantes, como Livros abertos, Pintando e Bordando:

desenvolvimento de crianças e adolescentes em abrigo e tantos outros que lamento por não ter explorado mais.

Porém, não saio da Universidade sem aproveitá-la. Em meu 1º semestre, participei do Programa de Educação Tutorial – Música do oprimido. Por se tratar de música não poderia desperdiçar essa chance.

Também participei do programa de extensão PIBID (Programa Institucional com Bolsa de Iniciação a Docência) e, durante 3 semestres, fui a Escola Classe Varjão, onde pude ter a experiência da docência, auxiliando grupos entre 3 e 5 alunos. Foram momentos que levarei para sempre. Durante um semestre, fiquei na turma de alfabetização que tinha uma criança refugiada vinda do Haiti que falava em francês e estava sendo alfabetizada em português. Que alegria ao vê-lo dar suas primeiras palavras e como aprendeu rápido. E que tristeza quando este garotinho de apenas 6 anos me relatou a agonia de um dia ter pensado que seu irmão estava morto nos escombros do tsunami que assolou a ilha. Não me esqueço de suas palavras “Chovia pedra”.

Nesta mesma sala, haviam 3 crianças indígenas que mal falavam o português. Foram momentos de grande aprendizado intercultural! O contexto dos alunos da escola era de pobreza e de vulnerabilidade social. Um dia, um aluno do 3º ano me disse que seus primos usavam maconha e que já tinha visto pessoas sendo assassinadas na rua.

Vi a escola e professores se perderem em seu papel social. Seria este de ensinar? Ajudar e dar assistência? Ficar passivo ante às realidades? Uma professora certa vez me orientou que o melhor era não se envolver, mas me pergunto: “como não se envolver?” É uma situação bastante complicada. Alguns professores não podiam passar dever de casa, pois os pais eram analfabetos, alguns pais eram presidiários, alguns alunos não possuíam material escolar, outros não conseguiam prestar atenção, pois não se alimentavam. Esta é uma realidade ainda existente no Brasil apesar de grandes avanços das políticas públicas com relação à educação.

### **1.3 Escolha da temática: Socioeducação em Unidade de Semiliberdade**

O Projeto 2 fiz com o professor Renato Hilário, uma pessoa carinhosa amorosa e acolhedora. Durante as aulas, foram apresentados projetos de que poderíamos fazer parte.

O Projeto relacionado à música da professora Patrícia Pederiva e o Projeto de EJA no Paranoá me despertaram certo interesse, pois tinha a intenção de realizar um trabalho voltado para crianças ou jovens em vulnerabilidade social.

No decorrer das palestras, o professor Renato pediu que Jaqueline, aluna e monitora, apresentasse a frente da qual ela participava no Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular (GENPEX). O Projeto apresentado era realizado em uma Semiliberdade do DF. Ao fim desta apresentação, fiquei bastante interessada.

No Projeto 3 fase 1 eu já estava decidida onde fazer. Fui à reunião inicial na sala do GENPEX onde ocorreram as apresentações dos estudantes que já participavam e das frentes de atuação. Gabriela e Jaqueline apresentaram-se e a frente da Unidade. Gostei bastante da proposta do grupo e gostaria de ter atuado na frente da Semiliberdade, porém, já havia me matriculado em disciplinas que davam choque de horários nas saídas de campo; sendo assim, não pude participar do projeto.

Então, me inscrevi no Projeto da professora Sônia Marise de Economia Solidária, pois fui à reunião e gostei da temática abordada pela professora. O Projeto era realizado em uma cooperativa de Santa Maria - DF, onde o intuito era que a comunidade conseguisse gerar renda e exercer um modelo de gestão participativa. Gostei da experiência, mas não era exatamente aquilo que eu queria.

Sendo assim, no Projeto 3 fase 2, como já sabia dos horários de atuação na Unidade, deixei terça e quinta pela manhã livres para que pudesse ir com o grupo realizar as atividades com os adolescentes. A partir do Projeto 3 fase 2 ao Projeto 4 fase 2, permaneci nesta frente de atuação tão transformadora e importante.

#### **1.3.1. Dificuldades na exploração da temática**

Algumas vezes, perdi o fio da meada, no sentido de estar atuando em uma Unidade Semiliberdade. A faculdade de educação da UnB oferece algumas



disciplinas que contribuem para a formação do pedagogo que pretende atuar em diferentes áreas, como: Educação especial, Educação ambiental, Educação hospitalar. Porém, a Socioeducação foi deixada de lado, e, por esta razão não encontrava matérias que me oferecessem uma base teórica mais sedimentada sobre assuntos relacionados a este contexto.

A falta de embasamento teórico e a falta de oferta de professores especializados na temática deixou sobre mim a responsabilidade de filtrar, peneirar e escolher uma bibliografia coerente sobre o tema, o que leva tempo e é trabalhoso. Isso seria resolvido e potencializado se houvesse professores que auxiliassem. Então me veio o questionamento: “Por quê a Faculdade de Educação não contrata professores especializados na área socioeducativa, já que prevê em seu currículo uma formação completa na qual o pedagogo seja capaz de atuar nas diversas áreas?”

Um professor com formação em Socioeducação ajudaria muito. Mas, já que sua presença na FE é quase inexistente, em 2 semestres, procurei ao máximo entender a base, a estrutura do sistema socioeducativo, as diversas forças que atuam nessa instituição, hoje e no passado, a fim de desenvolver um trabalho na Unidade com os adolescentes de forma mais consistente.

Sendo assim, no 1º/2014, frequentei a disciplina “Infância, adolescência e cidadania” ofertada pelo departamento do Serviço Social ministrada pela professora Ailta Souza de Barros Ramos Côelho. Neste semestre, 1º 2015, fiz a matéria “Curso de vida: Adolescência” ofertada pela professora Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira, uma excelente conhecedora e pesquisadora da temática adolescência e medidas socioeducativas. Esta disciplina contribuiu bastante para minha formação.

Queria ter cursado essa matéria mais cedo, porém, como ela têm pré-requisito, foi necessário cursar a disciplina Curso de vida: Infância ofertada pelo Departamento de Psicologia e ministrada pelo professor Francisco José Rengifo Herrera. Esta matéria trouxe abordagens modernas para além do discurso repetitivo das teorias Piagetianas, Wallonianas e Vigotskianas, mostrando a complexidade do desenvolvimento e o constante processo de rupturas, estagnações, superações, ressignificações que o indivíduo sofre ao longo de seu desenvolvimento até a morte. Além disso, tal professor trouxe para a sala de aula o conceito de subjetividade, tema pelo qual passei a ter bastante interesse.

As disciplinas cursadas nos departamentos citados anteriormente, “coincidentalmente”, são as que fazem parte do currículo dos profissionais que podem atuar em Unidade de Semiliberdade, assistentes sociais e psicólogos.

### **1.3.2. Escolha do tema**

Qual o papel do pedagogo em uma unidade Semiliberdade? Essa incógnita me confrontava a cada semestre, desde o ano de 2012, quando ingresso no Projeto GENPEX. Às vezes pensava que já sabia a resposta, mas, logo ficava confusa e receosa. Em 2014, apesar de quase 2 anos participando do projeto, vi que não sabia.

As atuações iniciais na Unidade de Semiliberdade sempre me levaram a pensar: “O que estou fazendo aqui como pedagoga? As ações realizadas na Unidade pareciam trabalho assistencialista, caritativo (o que historicamente era e ainda é feito), no qual “simplesmente” dialogávamos com os adolescentes, lhes apresentando outras alternativas ao mundo do crime.

Com o passar dos semestres, e com os relatos dos meninos, fui percebendo o tamanho do “iceberg” que desconhecia por completo. Fui à Unidade com o entendimento: “São menores infratores; sei quem são e o que fazem”, o que não sabia era que pouco sabia. A cada dia uma história de omissão, agressão, luta, luto, perda, tristeza e aos poucos fui conhecendo a realidade nua e crua, e reconhecendo a importância do diálogo. Não eram meras conversas, como pensava antes. O falar, ouvir, escutar são ações importantes na construção/ reconstrução do pensamento e podem gerar mudança.

Jackeline e Peterson, integrantes do projeto, com suas bagagens culturais, históricas e intelectuais me ajudaram a ver a realidade de uma forma diferente. Me ajudaram a ver que o papel do pedagogo em uma Semiliberdade está além de matricular adolescentes em escolas, mas se envolver, dialogar, para entender de que lugar os adolescentes falam, que significações e representações possuem do mundo, considerando suas histórias, seus contextos, seus valores, buscando, nas entrelinhas construir criticamente um pensamento sobre a realidade, e, somente após entendê-los e ouvi-los, apresentar possibilidades em meio a um mundo tão cruel.

Pude perceber que o cenário com relação a estes adolescentes não era dos melhores. São poucos os que se importam e se preocupam em olhar para esses sujeitos além dos rótulos e estereótipos. São poucos os que os percebem como seres humanos, iguais, que foram constantemente negligenciados, discriminados, ignorados, assassinados, tragados.

Tendo em vista este contexto, bem como minha trajetória na Universidade por meio dos projetos, me deparei com a necessidade de entender teoricamente e legalmente qual seria a atuação do pedagogo em uma Unidade de Semiliberdade, com fim de ampliar a discussão acerca de sua presença nesse contexto.

#### **1.4 Algumas palavras**

Enfim, creio que toda minha trajetória com suas rupturas e bifurcações me constituíram e me constituem. Levarei grandes aprendizados da Universidade e da vivência com os meninos da Unidade, aprendizados estes que não ficarão apenas na lembrança, mas serão aperfeiçoados e perpetuados.

## UNIDADE 2

### INTRODUÇÃO

Historicamente, o curso de Pedagogia esteve voltado para a formação de professores, priorizando-se a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, sendo o ambiente escolar o lócus de sua atuação. Dessa forma, ao se falar em Pedagogia, as associações ao ser professor muitas vezes são estabelecidas. (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007)

Porém, atualmente, a ação desse profissional adquiriu novas configurações. Segundo Libâneo (2001, p.4), a globalização e o surgimento de novas tecnologias, como a tv, computadores, propiciou o desenvolvimento acelerado de uma sociedade cada vez mais pedagógica, não sendo a escola o lócus exclusivo de transmissão do conhecimento que contribui para a formação humana. Por esta razão, atualmente, a atenção dos pedagogos não está centralizada apenas em crianças, mas também em outros públicos, sejam idosos, pessoas com deficiência, jovens, adolescentes, presidiários ou crianças hospitalizadas.

Destaca-se, entretanto, que, dentro deste vasto público, a pesquisa teórica não tem avançado em relação às particularidades da atuação do pedagogo com adolescentes que cometem ato infracional. Isto pode ser associado ao fato de que tanto as conquistas legais voltadas para o adolescente como a inserção do pedagogo nestes contextos são recentes.

Segundo Souza (2012), historicamente, o atendimento a estes indivíduos é marcado pela desprofissionalização. Porém, a partir do marco legal, ECA, e posteriormente com o SINASE, viu-se a importância da inserção de profissionais qualificados que devem propiciar ao adolescente: “oportunidades de superação de sua situação de exclusão, de ressignificação de valores, bem como o acesso a formação de valores para a participação na vida social.” (BRASIL, 2012, p.51).

As instituições para as quais são encaminhados tais adolescentes possuem caráter socioeducativo, e os profissionais inseridos nestes contextos, pedagogos, Atendentes de Reintegração Social (ATRS), psicólogos e assistentes sociais, devem se apropriar das metodologias que se fundamentam na Pedagogia Social. Isso significa que o pedagogo deverá assumir princípios e práticas distintos dos estabelecidos na prática docente, haja vista que neste ambiente de atuação recebe a qualificação de socioeducador. (COSTA, 2006)

A Pedagogia Social preza pela cidadania e a garantia de direitos, e tem como objetivo possibilitar/construir soluções pedagógicas que ajudem na superação dos problemas vividos principalmente por adolescentes e crianças. (CALIMAN, 2010). Um dos expoentes desta Pedagogia no Brasil é Antônio Carlos Gomes da Costa.

Tendo em vista que a atuação do pedagogo será voltada para o adolescente e que a percepção dele a respeito daquele a quem dirige suas ações interfere diretamente em sua prática, é imprescindível que estes profissionais compreendam o que significa a adolescência, pois apesar dos avanços conceituais sobre o que é ser adolescente, ainda existem visões estereotipadas que dizem ser esta uma fase de transição universal com características explosivas e comportamentos rebeldes intrínsecos ao sujeito. (DESSEN; SENNA, 2012)

Sendo assim, essa pesquisa justifica-se por sua relevância social, uma vez que a atuação do pedagogo interfere diretamente no processo de ressignificação e reinserção social do adolescente institucionalizado. Este tema ainda mostra-se relevante para que não se perpetue a visão de “trabalho caritativo” baseado no assistencialismo, o que historicamente era e ainda é feito, como afirma Volpi (1997).

Desta forma, o presente trabalho se propõe a defender a atuação profissionalizada, embasada teoricamente, que busca conhecer quem são esses adolescentes a partir de uma visão livre de estereótipos, considerando as interfaces do mundo moderno e as influências deste no desenvolvimento humano dos adolescentes.

Esta pesquisa também é importante para futuros pedagogos, não só aqueles interessados em atuar no sistema socioeducativo como para aqueles que pretendem atuar em ambientes formais, tendo em vista que poderão receber, na escola regular, alunos em cumprimento de medidas socioeducativa.

Assim, o objetivo geral desse trabalho é investigar a atuação do pedagogo em uma Unidade de Semiliberdade do DF. Para atender a este propósito os objetivos específicos são:

- a) Analisar a percepção dos pedagogos em relação à adolescência.
- b) Averiguar no ECA, SINASE e Regimento Interno da Unidade de Semiliberdade investigada as diretrizes para a atuação do pedagogo.
- c) Analisar o PIA e o PPP da Unidade pesquisada.
- d) Conhecer as ações socioeducativas realizadas pelos pedagogos na Unidade de Semiliberdade e suas dificuldades.

## CAPÍTULO 1 - ADOLESCENTE: O QUE DIZEM SOBRE ELE

Nesse capítulo serão apresentados os principais teóricos que embasam a pesquisa com relação à construção conceitual do termo adolescente e a forma como estes sujeitos foram inseridos no campo jurídico.

### 1.1 Construção da adolescência

“Agora é só lembrança de quem já foi criança, no coração não tem ódio, nem ganância”.<sup>1</sup>

Infância, momento belo, sua fase está repleta de candura e áurea. Porém a transição é chegada. Penosa ela é, da calma à tempestade que, após esta fase tudo volta ao normal.

Rebeldia, dúvidas, conflitos, paixões incontroláveis e mudanças corporais. Poderiam ser todas estas características reputadas como o período da adolescência? Muitos diriam sim, com a mais profunda convicção, porém “tratar a adolescência simplesmente como um período de grandes mudanças não condiz com as atuais perspectivas teóricas da ciência do desenvolvimento.” (DESSEN e SENNA, 2012, p. 101)

A concepção de adolescência foi cunhada ao longo dos anos por diversas perspectivas e olhares, em busca de sistematizar e significar o que viria a ser tal fase. Segundo Oliveira, Rodrigues e Souza:

O conceito de adolescência pode ser abordado a partir de diferentes dimensões, havendo importantes diferenças na maneira de compreendê-la a depender do ponto de vista em que é estudada... sendo que nenhuma delas é capaz de esgotar a compreensão desse fenômeno. (2012, p.121)

Os primeiros estudos, ainda que tímidos, partindo de uma perspectiva europeia, burguesa e branca, sobre a temática datam dos séculos XV-XVIII. Philippe Ariés (1981) utilizou fontes históricas, tais como pinturas e diários, com o intuito de entender como tal sociedade via a criança, tendo em vista que o termo adolescente

---

<sup>1</sup> Trecho de *rap* construído, no ano de 2014, pelos adolescentes da Unidade pesquisada.

ainda não existia. Para a sociedade europeia, a criança, em francês "enfant", sem fala, seria aquela dependente de cuidados, sendo assim no momento em que conseguisse falar e andar já seria considerada um "mini adulto", ou seja, se vestiria como os adultos, seria introduzida a ambientes em que adultos estariam, tais como tavernas, jogando cartas e até mesmo jogos de azar. Além disso, faziam parte das conversas dos adultos, até mesmo daquelas cujos conteúdos eram obscenos, sem o menor pudor. Nessa sociedade, haviam 3 fases de desenvolvimento bem claras: a breve infância, com duração de 7 anos, em seguida a fase adulta e a velhice, que era um período ainda não muito estudado. (ARIÉS, 1981)

Porém, pela influência da igreja e pelas novas configurações que a família assumia, o sentimento de infância surgia aos poucos no século XVII. Tanto a família como a igreja, imbuídos pela perspectiva de que as crianças possuíam almas e deveriam ser preservadas, ensinadas a viverem esta vida tendo em vista que teriam uma vida futura, decidem que as crianças e adolescentes deveriam ser separados do convívio dos adultos e colocados em um lugar para aprenderem: a escola.

Surge neste momento o que Ariés (1981, p. 99) chamou de "consciência da particularidade infantil", e, em consonância a tal pensamento, "passamos de uma época sem adolescência a uma época em que a adolescência é a idade favorita.". Entretanto, ainda permanecia a noção confusa do que viria a ser o adolescente, e, além disso, não se consideravam outros contextos senão o europeu, o que tornou a contribuição de Ariés relevante, porém incompleta.

Em meados do século XX, o interesse de biólogos, médicos e psicólogos se volta a esta área, e surge o conceito de adolescência, dando maior autonomia a esse período do desenvolvimento.

Segundo Dessen e Senna (2012, p.101), as teorias da adolescência podem ser separadas em dois períodos. O primeiro tem início no século XX até os anos de 1970, sendo caracterizado pela realização de estudos descritivos. O segundo período começa por volta dos anos de 1970 quando "a ciência passa a ter foco na avaliação de modelos teóricos e hipóteses, com vistas a justificar os processos de desenvolvimento humano influenciados por contextos amplos e diversificados".

É importante contextualizar o surgimento das teorias, tendo em vista que não são aleatórias ou sem relação com as demandas sociais e a realidade existente. Em decorrência do fim da 2ª guerra mundial, as primeiras teorias sobre o adolescente surgem em função do adoecimento físico e psíquico de jovens, na tentativa de

auxiliá-los a retomarem a vidas saudáveis. A partir desse momento são elaboradas teorias com perspectivas biológicas, psicanalíticas, socioculturais e cognitivas. (OLIVEIRA, 2015).

Stanley Hall, psicólogo norte americano, em 1904, publica seu livro: “Adolescência: sua psicologia e relação com fisiologia, antropologia, sociologia, sexo, crime, religião e educação“. Ancorado na teoria biológica, descreve a adolescência com base na evolução das espécies, considerando a transição da criança para adolescência, de forma universal, ou seja, o contexto não influencia, mas sim a força da hereditariedade do indivíduo, sua evolução natural. (DESSEN; SENNA, 2012, p.101).

A adolescência para Hall, de acordo com Oliveira (2006, p.428), era repleta de emotividade e estresse. Sua abordagem naturaliza a adolescência sem adentrar nos meandros dos porquês das emoções e expressões explosivas.

Já Freud, psicanalista austríaco, aborda a adolescência focando na questão psicosexual. A adolescência, segundo Freud, corresponderia à puberdade e seria o período onde os desejos sexuais, reprimidos na infância, teriam a sua emergência. Além disso, segundo Oliveira (2006, p. 428), a associação entre adolescência e crise surge com maior veemência a partir dos trabalhos da psicanálise. Os psicanalistas argentinos Arminda Aberastury e Maurício Knobel apresentam o adoecimento psicológico como algo normal, inerente à adolescência. (BOCK, 2007, p. 64 e OZELLA, 2002, p.16)

Representando a corrente psicanalítica integrada à perspectiva psicossocial, Erik Erikson traz a cultura como elemento fundante no desenvolver da adolescência. Segundo Oliveira (2006, p. 428) Erikson estabeleceu oito fases do desenvolvimento humano, sendo a quinta fase a adolescência. Este momento seria marcado por uma crise de identidade e confusão de papéis, devido ao intercâmbio com o meio, o indivíduo poderia se sentir diluído.

A adolescência também foi vista a partir de um viés sociogenético cognitivista, tendo como teorizador principal Jean Piaget, biólogo suíço, que publicou em 1955 o livro intitulado: “Da lógica da criança à lógica do adolescente“. Para Piaget, a adolescência seria o momento no qual ocorreria o ápice do desenvolvimento cognitivo, o adentramento as operações formais e o surgimento do pensamento hipotético-dedutivo, maneira própria de compreender a realidade e questioná-la. Portanto, um período de fundamental importância. (OLIVEIRA 2006, p. 429)



Em tais perspectivas, porém, como afirmam Oliveira, Rodrigues e Souza: “persiste a ideia de uma evolução considerada ‘normal’, típica e universal, que seguiria uma trajetória linear na vivência da adolescência” (2012, p.123).

Neste cenário, a antropóloga cultural norte americana, Margareth Mead em seu livro “Adolescência sexo e cultura em Samoa”, publicado em 1928, retrata a existência de não apenas uma, mas a possibilidade de existirem várias adolescências conforme a cultura em que o individuo estivesse inserido. (SHOEN-FERREIRA; AZNAR-FARIAS e SILVARES, 2010, p.231)

Sendo assim, após esta primeira fase, do ano de 1970 em diante, há grandes avanços, considerando-se que as teorias até então elaboradas eram insuficientes para se chegar ao entendimento da complexidade que se denota com o fenômeno da adolescência.

O terceiro grupo de teorias passa a “priorizar aspectos socioculturais da adolescência e preconizar que o comportamento do adolescente é moldado, até certo ponto, pelo ambiente social imediato (pais e pares) e pelo ambiente social amplo (cultura).” (DESSEN; SENNA., 2012, p.101).

Dando inicio assim, a um novo período de produções e reformulações teóricas buscando ir além da casca, dos amores, paixões e impulsos, perscrutando o interior, as raízes dos porquês e das manifestações do que se caracteriza como ser adolescente.

## **1.2 Perspectiva sociocultural**

“Não há uma adolescência, enquanto possibilidade de ser; há uma adolescência enquanto significado social, mas suas possibilidades de expressão são muitas”.  
(BOCK, 2007, p.70)

As teorias se propuseram a descrever o que é a adolescência, como lidar com ela, como “passar por ela”, que mecanismos utilizar para controlá-la. Ofereceram também marcadores cronológicos, biológicos e sociológicos para entendê-la, caracterizando-a como um período de turbulências, grandes transformações e mudanças. Porém, tais marcadores foram, e são, interpretados de forma equivocada, como se existisse uma lista de características as quais todos os adolescentes deveriam ter em seu desenvolvimento. Porém, Aguiar e Ozella (2008,

p.98) dizem que partir desse pressuposto é compreender a adolescência de forma naturalizante e aistórica.

É sabido que o ser humano atribui significados a objetos, pessoas, instituições e circunstâncias ao seu redor com o objetivo de torná-los compreensíveis. Não seria diferente para o que atribuímos hoje a este novo sujeito: o adolescente. Para tanto, é imprescindível levar-se em consideração a cultura, que atribui o significado, o momento histórico e a sociedade envolvida, pois: “as práticas sociais podem chegar a engendrar domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente novas de sujeitos.” (COIMBRA; BOCCO; NASCIMENTO 2005 apud FOUCAULT 1996)

Para entender a adolescência sobre uma perspectiva sociocultural, parafraseando Bock (2007), não se inicia perguntando “o que é a adolescência?”, mas sim questionando como se constituiu histórica e socialmente este período do desenvolvimento e como o próprio indivíduo inserido neste contexto se percebe.

Bock, ainda diz que, a partir das significações sociais estabelecidas em determinado contexto, os adolescentes “têm então a referência para a construção de sua identidade e os elementos para a conversão do social em individual” (2007, p.68). No entanto além de mero "receptor" das significações sociais acerca do que é ser adolescente, ele pode modificar padrões pré-estabelecidos com base em suas interpretações subjetivas, em um processo contínuo de reconstrução e ressignificação de sua subjetividade adolescente.

Em cada sociedade, o ser adolescente é percebido de uma determinada forma. A puberdade e a adolescência muitas vezes são confundidas como termos equivalentes; sendo assim é importante diferenciá-las. Shoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silves, (2010, p.227) dizem que a puberdade é o período no qual ocorrem mudanças biológicas e físicas “visíveis e universais modificando as crianças, dando-lhes altura, forma e sexualidade de adultos” e adolescência “diz respeito aos componentes psicossociais envolvido neste processo”, estando esta definição última atrelada às significações sociais.

Oliveira, Rodrigues e Souza (2012, p.122), dessa forma, afirmam que: “a adolescência não pode ser reduzida aos eventos naturais de crescimento biológico e tampouco a uma simples fase de vida, marcada por comportamentos típicos”.

Considerando que a maturação biológica não determina a fase de desenvolvimento do indivíduo, o que determina o ser adolescente são as atribuições, significações que este faz a respeito de si, levando-se em consideração seu gênero, a influência da cultura, o momento histórico, cultural e social em que vive. Existem, dessa forma, diferentes formas de viver a adolescência.

Bock (2007, p.68), convergindo com Shoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silveiras (2010) e com Oliveira, Rodrigues e Souza (2012) diz que ao adolescente estão “associadas marcas do desenvolvimento do corpo... mas o fato de existirem enquanto marcas do corpo não deve fazer da adolescência um fato natural”.

Além de questões físicas, há outros marcadores que podem, ou não, fazer parte desta fase da vida, como os conflitos e crises, que de forma estereotipada, são vistos frequentemente sobre uma perspectiva completamente negativa. Segundo Oliveira (2015), os conflitos e crises não devem ser vistos como problemas, mas como momentos que corroboram para o desenvolvimento do indivíduo, originando novas reflexões e novas alternativas, mobilizando-o para mudanças.

A perspectiva sociocultural vê a adolescência como um complexo fenômeno cuja construção social tem repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do indivíduo e não pode ser considerada como um período natural do desenvolvimento. É um momento significado, interpretado e construído pelos homens. (BOCK, 2007, p.68)

É certo que as teorias desenvolvidas por psicólogos, psicanalistas, biólogos e antropólogos contribuíram para que o entendimento a respeito da adolescência viesse a avançar. Entretanto, existem aproximações teóricas, como a sociocultural, que conseguem, de forma mais expressiva, entender a adolescência para além de marcadores fixos, percebendo-a como um período cujas significações são construídas em determinado contexto histórico.

### **1.3 O adolescente na legislação Brasileira**

“Tadinho do moleque, prendam o “di menor”, respeitem o adolescente”.

Amplamente, na mídia, termos como: “o menor assaltou um adolescente” ou “menores infratores fazem rebelião” são frequentes e emergem de um passado que não reconhecia estes indivíduos como cidadãos de direito. Na perspectiva jurídica, o

olhar para a criança e o adolescente, tendo em vista o contexto brasileiro, recebe a marca de um passado macabro que nunca poderá ser esquecido e nem deve ser.

Segundo Rizzini (1995, p.19), no século XVII, muitas crianças passaram a ser abandonadas na porta de casas, igrejas e até mesmo nas ruas, pois, devido ser uma sociedade alicerçada na doutrina católica que pregava a castidade, era inaceitável que uma moça, ou uma mulher casada viesse a engravidar de um homem que não seu marido, sendo repudiada, caso fosse descoberta a gravidez.

Marcilio (1998, p.144) diz que, como medida necessária para lidar com as crianças abandonadas, o Estado português instituiu a implantação, no séc XVIII, de rodas nas Santas Casas de Misericórdia para receber as crianças indesejadas. A ajuda financeira que recebiam vinha de doações e da Câmara Municipal, sendo que, muitas vezes, este valor era sonegado.

Neste período, o descaso da Coroa portuguesa era notório, tendo em vista que o repasse de recursos, para manutenção das Santas Casas, era insuficiente. As instalações destinadas às crianças e aos adolescentes eram ambientes insalubres e mal equipados. Tal cenário deixava tais crianças e adolescentes a mercê da boa vontade das pessoas. Por esta razão, Marcilio (1998) denominou o atendimento a estes indivíduos como caritativo.

Em 1830, é criado o Código Criminal do Império do Brasil, estando inscrito em seu texto a inimputabilidade penal a menores de 14 anos a partir do critério pautado no discernimento. Por esta razão, caso se declarasse que o “menor” de 14 anos tivesse discernimento ao cometer o crime seria “recolhido a Casa de correção”. (RIZZINI, 1995)

Em 1890, é instituído o primeiro Código Penal da República que tinha como inimputável o menor de 9 anos, e ainda se valia do critério do discernimento Volpi (2001, p.25) afirma que era: “inexistentes instituições especializadas para o atendimento dos menores de idade, quando condenados, eram inseridos no sistema carcerário dos adultos”.

Tal situação segundo Rizzini (1995, p. 22) “causava indignação entre os defensores da reeducação dos menores, que propunham a criação de instituições especiais para esta população visando reeduca-los através da formação profissional.” Tendo em vista que, na metade do séc XIX, as ciências humanas se desenvolveram amplamente e os estudos definiram cientificamente a criança e o adolescente em termos biológicos e sociais, a atenção a tal público aumentou.

No entanto, nesse momento, final do séc XIX, os juristas passam a assimilar o termo “menor” com crianças e adolescentes pobres da cidade, que são “os materialmente abandonados e os moralmente abandonados” segundo Londoño (1991, p.135). Assim tal nomenclatura foi criando novas formas de ser percebida e assimilada.

Como resposta às pressões que higienistas e juristas estavam fazendo, criou-se o juizado de menores no ano de 1924, (Faleiros, 1995, p.59), a fim de estabelecer um tratamento distinto daquele recebido pelo adulto. No ano de 1927, foi promulgado o primeiro Código de Menores do Brasil, chamado Mello Matos, dando ao Estado a tutela do menor desamparado. Segundo Rizzini (1995, p. 25) esta foi:

A primeira tentativa do governo em regulamentar a “assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes”, no início da década de 1920, legitimou a intervenção do Estado na família, não só da suspensão do Pátrio Poder, mas também pela apreensão dos menores ditos abandonados, mesmo contra a vontade dos pais.

Volpi (2001, p.26) diz que o Código de menores de 1927: “transformou a criança e o adolescente, vítima, infratora ou negligenciada numa única categoria”. Dessa forma, o Estado, com uma visão estereotipada, via como menor aquele desamparado, abandonado, ao ponto de associar a condição social à delinquência, fazendo assim uma generalização inapropriada. A lei existia para “estes abandonados e delinquentes”. Para os adolescentes “normais” não existia lei protetiva, estando implícito que os pais lhes protegeriam plenamente não sendo necessária intervenção do Estado, a não ser nos casos já assinalados. Os “menores” eram encaminhados para instituições responsáveis de suprir necessidades como alimentação, saúde, educação, porém não era o que acontecia.

Segundo Faleiros (1995, p.64), a partir de 1930 acreditava-se que a “regeneração” estava associada a disciplina e ao trabalho. Assim, surgiram as escolas agrícolas e escolas industriais onde eram colocados os adolescentes para serem transformados em cidadãos úteis a sociedade.

Visando a efetividade de tais instituições “milagrosas”, no ano de 1941 é criado o SAM (Serviço de Atendimento ao Menor), ligado ao Juizado de Menores e tinha como objetivo, fiscalizar as instituições particulares, averiguar se os “menores” estavam sendo bem assistidos além de "incentivar a iniciativa particular de assistência". Rizzini (1995, p.25) diz que: “Até a criação do SAM, em 1941, não

havia no país um órgão federal responsável pelo controle da assistência, oficial e privada, em escala nacional”.

Fatores como a corrupção, superlotação das instituições, falta de manutenção, abusos e desvios de dinheiro levaram a extinção do SAM, e assim em seu lugar surge a Política Nacional do Bem Estar Social do Menor (PNBEM), se materializando nas FEBEMs (Fundação Estadual do Bem Estar do Menor). Isto ocorre no ano de 1964, período este em que se instaura a ditadura militar e, sob a visão de Segurança Nacional, tal fundação se molda.

Não houve melhorias em relação à antiga instituição. A proposta de proteger os legítimos cidadãos dos “menores delinquentes” permanecia, com uma pequena variação da mesma melodia.

Acerca dessa Política, Volpi (2001, p.28) declara que:

Com um discurso assistencial, essas instituições tentavam esconder a ausência de qualquer proposta pedagógica, o despreparo dos técnicos, as arbitrariedades dos monitores e a violência ... o abuso sexual, tratamento humilhante, os milhares de relatos de situações de extrema violência evidenciam que a PNBEM, embora tivesse um discurso mais assistencial, escondia uma prática inaceitável

No ano de 1979, um novo Código de Menores é apresentado, trazendo o termo “situação irregular”, ainda não reconhecendo a criança e adolescente como detentores de direitos, mas reforçando a visão do menor carente que precisa de assistência e caridade.

Segundo Volpi (2001, p.31): “O referido Código apresentava uma única vez a palavra direito no artigo 119 ‘o menor em situação irregular terá direito a assistência religiosa’” .

Sendo assim, o Estado, para a criança e adolescente desfavorecido, se demonstrou omissivo, repressivo, agressivo com um discurso moralizante de "formar bons cidadãos", contraditoriamente lhes dando tratamento desumano, por meio da força, do trabalho exaustivo e da repressão.

Do ano de 1985 a 1988, após amplas discussões entre a sociedade civil e as diversas categorias em prol dos direitos da criança e do adolescente tais como a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e o MNMMR (Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua), a Constituição Federal é elaborada, baseada na Doutrina da Proteção Integral, Doutrina esta que apresenta uma nova

perspectiva a respeito da criança e do adolescente, abstendo-se de toda visão estereotipada de separação de classe social, percebendo-os como cidadãos de direitos. (RIZZINI; PILOTTI, 1995)

Após a constituição, no ano de 1990 é promulgado o ECA, visando atender aos princípios da Constituição, se insere como lei complementar, revoga o Código de Menores de 1979 e apresenta a criança e o adolescente de forma mais plena. Assim, com o ECA, Volpi (2001, p.15) elucida que:

o enfoque doutrinário da “situação irregular” para o da “proteção integral”, compreende que a partir dessa nova concepção da criança e do adolescente empobrecidos, não são eles que estão em situação irregular, e sim as condições de vida a que são submetidos. Portanto, a ação do governo e da sociedade não deve ser direcionada exclusivamente para o controle e repressão desta parcela da população, mas para a garantia de condições de vida com dignidade.

O ECA representa, dessa forma, um novo entendimento sobre quem é a criança e o adolescente, considerando-os para além de suas condições socioeconômicas e finalmente, reconhecendo-os, considerando-os como cidadãos, indivíduos em fase de desenvolvimento peculiar que merecem toda atenção, assegurando direitos intransponíveis. De objeto à sujeito, de menor a cidadão.

#### **1.4 Pedagogia da presença: a compreensão do adolescente**

“Somente uma sociedade que aprende a tratar com respeito e dignidade aqueles que considera ‘os piores’, poderá um dia respeitar integralmente a todos os cidadãos”.

Emílio Garcia Mendez

“Chegou mais um adolescente infrator, mais um menor em conflito com a lei.” A expressão “adolescente infrator”, segundo Volpi (1997, p.21): “é comumente reduzida a infrator, tornando o adjetivo mais importante que o substantivo, imprimindo um estigma irremovível.”, e a expressão “adolescente em conflito com a lei” segundo Souza (2007, p.4) “culpabiliza o sujeito, reitera a noção negativa da adolescência, reifica a legislação e ignora as possibilidades de mudança”.

Tais expressões não são estranhas, cada uma carrega o estigma da macabra história, e incrementos da sociedade atual que ainda os perpetua, não rompendo

com a visão dicotômica menor/adolescente, mas deixando às claras a separação ainda existente.

No ano de 1977, quando essa visão era amplamente utilizada sem pudores ou temores, e em um momento em que não havia sido construído o ECA e eram poucos ou inexistentes livros, documentos que falavam como deveria ser realizado o trabalho com “menores infratores”, Antônio Carlos Gomes da Costa, recém formado em Pedagogia, com Paulo Freire na cabeça e nas mãos um depósito de meninas “em situação irregular”, começa a trabalhar na FEBEM de Minas Gerais.

Inconformado com a forma como eram tratadas essas meninas, como se fossem animais em jaulas, Costa, a partir de sua prática e de suas experiências educativas concretas, passou a pensar sobre quem eram os “infratores” a partir de um novo enfoque, considerando-os como educandos que, apesar de um passado repleto de delitos e abusos, são meninos e meninas com habilidades, com possibilidades de aprender e ensinar, sendo ao mesmo tempo educandos e educadores.

O importante é conhecer o educando, procurando saber o que ele é, o que ele traz, o que ele sabe e do que ele é capaz. É com base nas suas capacidades manifestas e potenciais que poderemos ajudar nosso educando a superar as suas dificuldades. É com base, pois, no lado positivo do jovem, que o educador deve estruturar o trabalho a ele dirigido.” (COSTA, 1991, p.61)

Surgiu, desta maneira, uma percepção inovadora a respeito de quem é o adolescente institucionalizado, diferente da que até então se propagava. Até hoje, em cursos de formação, tal abordagem é utilizada como método central da ação socioeducativa. (SOUZA, 2012, p.34). Costa também colaborou, posteriormente, na construção do ECA e diversos outros documentos que auxiliam os profissionais inseridos no sistema socioeducativo.

Porém, apesar dessa nova concepção, há ainda a tendência de muitos pedagogos de caracterizar os adolescentes autores de ato infracional, por aquilo que os diferencia dos demais tidos como “normais”. Segundo Costa (1991, p. 61) acabam por ressaltar nos adolescentes que cometeram ato infracional “limitações cognitivas, dificuldade de estabelecer relacionamentos significativos, imediatismo, desconfiança nos adultos, a crença exacerbada no destino e na sorte, uma visão muito fatalista da vida.”, sem ir além de tais constatações, crendo que elas são



inerentes ao indivíduo, sem se preocupar, portanto, em adentrar aos por menores dessas atitudes, dessas formas de conceber o mundo.

Ao pegar um “prontuário”, que detalha os atos infracionais cometidos pelo adolescente, é preciso que o ato ali descrito não impeça o pedagogo de ver o indivíduo para além de seu delito, pois se seu posicionamento ante a este instrumento for o de “qualificar” o adolescente como um “marginal, sem conserto, depravado”, sua ação pedagógica possivelmente se assemelhará as práticas repressivas e autoritárias vistas anteriormente.

Cumpra então ao pedagogo procurar:

descobrir o que o educando é, o que ele sabe, o que ele se mostra capaz de fazer. Só assim será possível evitar compará-los com um suposto padrão de normalidade existente em nossas cabeças, traçando deles um perfil inteiramente negativo (COSTA, 1991, p.47).

O diálogo é um importante fio condutor desse processo educativo. Não existe uma forma única de ser adolescente, sendo assim, para se entender este fenômeno de forma coerente, é preciso dar voz ao indivíduo e a partir de sua fala entender quem ele é, a partir do que ele diz de si mesmo, sem deixar que os estereótipos negativos construídos na sociedade sejam tidos como verdade absoluta. Conforme afirma Costa (1991, p.24):

É preciso compreender o educando considerando em si mesmo, e não em relação às normas e padrões que tenha, porventura, transgredido. Situa-lo numa história singular, única, que é a sua, para então, retirá-lo do rótulo, da categoria que ameaçava aprisioná-lo.

É importante que não se repute a prática do ato infracional como inerente à identidade do adolescente, algo não passível de mudança, mas o conflito deve ser visto como possibilidade, parte do desenvolvimento que mobiliza para a mudança, uma circunstância da vida que muitas vezes pode ser modificada (VOLPI, 1997, p.21).

O conhecimento do passado do adolescente deve ser utilizado como instrumento de informação que permite o pedagogo entender de que contextos este adolescente vem, quais são suas possibilidades e dificuldades, para assim lhe oferecer ferramentas que auxiliem no desenvolvimento de suas potencialidades, e encaminhá-lo, quando necessário, para tratamentos de saúde.

Nessa perspectiva, o adolescente não é um objeto passivo da ação socioeducativa, mas sujeito e o agente do processo (COSTA, 1991, p.61). A atuação do pedagogo, assim como dos demais profissionais, busca impulsionar o adolescente ao protagonismo.

### **1.5 De onde vêm esses adolescentes?**

São de nascimento, cidadãos brasileiros, assim como qualquer outro adolescente, não foram formados em nenhuma terra longínqua ou estranha, e sim no Brasil. Cresceram em uma sociedade marcada por “condições precárias de vida, pelas dificuldades de acesso aos serviços públicos e pelas diversas ‘desigualdades’, derivadas dos nossos processos de colonização, escravidão e abandono de muitas populações” (OLIVEIRA; RODRIGUES; SOUZA, 2012, p.138).

Neste contexto, constituíram-se como adolescentes, adotando determinada linguagem, modo de se vestir, de se relacionar, criando valores e leis próprias.

Poderiam dizer: “Mas esses ‘adolescentes infratores’ são diferentes, falam e possuem um comportamento um tanto suspeito e estranho”. Não há nada de errado com o fato de “serem diferentes”, tendo em vista que não existe um modo padrão, porém considerá-los “estranhos” por fugirem à “norma” é não considerar as diferentes configurações do ser adolescente, tendo em vista que “O contingente marginalizado não deixou de se socializar, mas o fez de um modo que diverge daqueles padrões consagrados em nossa sociedade” (COSTA, 1990, p.116)

Dessa forma, o pedagogo deve ter um olhar crítico, entendendo a conjuntura estruturante na qual o adolescente está inserido, para perceber as influências socioculturais (das instituições, modelo econômico, valores sociomoraes, estrutura familiar) que o adolescente recebe, mas também modifica, não sendo passivo nesse processo.

#### **1.5.1 O perfil do adolescente que comete ato infracional no DF**

As estatísticas são indicadores úteis para o profissional que deseja entender de qual contexto social e econômico o adolescente vem. Entendendo, a priori, que

este instrumento não capta de forma mais profusa a subjetividade do indivíduo, compreende-se que tais perfis são importantes, mas não suficientes.

Segundo os dados da Companhia de Planejamento do DF (CODEPLAN) do ano de 2013 a maioria dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa de Semiliberdade no DF possuem entre 16 e 19 anos de idade, desses 79,7% possuem ensino fundamental incompleto e apenas 1,7% ensino médio, o que elucida a elevada evasão desses adolescentes da escola, evasão essa que pode ser desencadeada por diversos fatores.

A maioria dos adolescentes são moradores da região administrativa de Samambaia, Ceilândia e Santa Maria, o que representa mais um indicador, tendo em vista que estas regiões estão entre as que possuem a população com a renda mais baixa, além de haverem poucas políticas públicas destinadas a juventude dessas localidades (CODEPLAN, 2013).

Grande parte dos adolescentes, 47,1%, possuem renda familiar entre 1 e 2 salários mínimos. O ato infracional mais cometido é o roubo, e esse indicador se prefigura em sua estreita relação com o dinheiro, pois o roubo, assim como o tráfico de drogas, são vias possíveis para indivíduos de classes mais baixas realizarem os desejos de consumo “que não seriam satisfeitos pelos meios legais” (SOUZA, p.92, 2007).

Com relação à raça/ cor, 93,2% afirmaram ser negros refletindo o que Filice (2011, p.3) diz “a cor da pele, os traços fisionômicos, são socialmente percebidos e ‘lidos’ como demarcadores de status social, de oportunidade, e direcionam escolha”.

Tal dado elucida como o negro é percebido desde o Brasil colônia e suas repercussões no atual momento, que vê o adolescente do ponto de vista da cor da pele, cor essa que ainda hoje está associada à criminalidade e pobreza.

Esse indicadores ajudam a entender uma realidade que é ainda mais densa e complexa, são lampejos que precisam ser explorados pelo profissional que atue nesse contexto.

## **CAPÍTULO 2 – SEMILIBERDADE E O PEDAGOGO: Análise documental**

O atendimento a adolescentes que cometem atos infracionais é marcado pela desprofissionalização, porém a partir do marco legal, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e, posteriormente com o Sistema Nacional Socioeducativo (SINASE), viu-se a importância da inserção de profissionais qualificados para possibilitarem, de forma mais significativa, o retorno do adolescente ao convívio comunitário. Este capítulo tem como intuito analisar os documentos legais que instituem as medidas socioeducativas, regulamentam a inserção do pedagogo neste contexto e as diretrizes pedagógicas que embasam sua atuação.

### **2.1 Surgimento da Semiliberdade no DF: a inserção do pedagogo neste contexto**

O atendimento a adolescentes autores de atos infracionais no DF teve início em 1984 pela Fundação do Serviço Social (FSS) com o Projeto de Atendimento ao Menor (PROAMI), programa esse disseminado nos anos da ditadura por todo o Brasil. Uma das unidades do PROAMI, a Comunidade de Educação, Integração e Apoio ao Menor e Família, era composta por três unidades especializadas, entre elas, a Comunidade de Educação, Integração e Apoio ao Menor e Família (COMEIA), responsável pela privação de liberdade dos adolescentes. Suas instalações foram herdadas da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FNBEM) (DF, 2014).

O ano de 1990, como visto anteriormente, representa uma nova etapa, buscando-se atender aos princípios das legislações recém aprovadas e oferecer uma proteção e garantia de direitos integral, a COMEIA é desativada por estar pautada nos princípios das FEBENs. Por esta razão, a internação passou a ser executada pelo Centro de Reclusão do Adolescente Infrator (CERE) e, em 1994, foi criado o Centro de Atendimento Juvenil Especializado (CAJE).

Instalado na mesma base do antigo CERE, o CAJE foi sofrendo reformas e ampliações, tendo sido definitivamente desativado em 2014 devido às condições totalmente insalubres e incoerentes com a atual legislação.

Segundo Fuchs (2009, p.79) as Unidades de Semiliberdade no DF foram criadas apenas em 1991. Azevedo (2010) delineou sucintamente quais eram os

objetivos iniciais e quais profissionais estavam inseridos neste contexto, mostrando que apesar de terem sido construídas no ano de 1991 apenas em 1999 tais Unidades passaram a ter “maior” desenvoltura:

A princípio a idéia é de que cada casa abrigasse um número máximo de seis meninos, e de que esses adolescentes se auto-gerissem, que morassem na casa, com o intuito de estudar e trabalhar, quando a instituição se formou contava com a presença de dois educadores (monitores) e seis adolescentes. No ano de 1999, os educadores não tinham capacitação para este tipo de atendimento, sendo deslocados para trabalhar nas unidades como uma forma de castigo, e trabalhavam com uma perspectiva de dar assistência. (2010, p.21)

A falta de uma legislação mais profícua neste primeiro momento contribuía com: a arbitrariedade no atendimento desses adolescentes, falta de formação profissional e a permanência da antiga prática, que, apesar de ter sido tida como ultrapassada no campo conceitual, na prática ainda estava viva.

Como afirma Souza (2012, p.2) um passado com “posições filantrópicas, caritativas, sancionatórias, policiaiscas, psicopatologizantes e de enclausuramento, que se originam desde o primeiro Código de Menores em 1927” não seria rompido de um dia para o outro. A quebra da doutrina da situação irregular para a Doutrina da Proteção Integral representou um choque de concepções: da repressão à educação.

## **2.1 Dispositivo legal que rege as medidas socioeducativas: ECA**

O texto da Constituição de 1988 representa um marco legal de grande importância no processo de construção de cidadania para tais indivíduos da sociedade que por séculos foram tão negligenciados. Inspirado na Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1989 os artigos 227 e 228 especificam os direitos da criança e do adolescente, trazendo como nova abordagem o princípio da proteção integral e prevendo que:

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

Segundo Volpi (1997) há três princípios fundamentais da Convenção que representam a base da Doutrina de Proteção Integral são eles: o conceito de criança e adolescente como sujeitos de direitos e não mais como objetos de assistência incapazes de responder por si, sendo a partir deste momento, sujeitos com condições de participar das decisões que lhe dizem respeito. O segundo princípio diz respeito ao interesse superior da criança e do adolescente, isto é, a prioridade de serem assegurados os direitos destes acima de qualquer outro interesse da sociedade. Por fim, o terceiro princípio refere-se à indivisibilidade dos direitos da criança e do adolescente, estabelecido dessa forma que todos os direitos, sem exceção, devem ser garantidos.

Segundo a nova abordagem do ECA, o adolescente é aquele entre 12 e 18 anos incompletos, sendo esta classificação baseada em aspectos biológicos (como a puberdade) e em aspectos cronológicos. Estes parâmetros etários, embora sejam insuficientes para compreender a adolescência, são importantes uma vez que auxiliam várias ações sociais e decisões legais em favor dos direitos dos adolescentes (OLIVEIRA; RODRIGUES; SOUZA, 2012, p.121).

Tendo essa nova perspectiva de adolescente, o ECA traz medidas protetivas e coercitivas, de acordo com a situação que o adolescente se encontre, não mais colocando todos em um “pacote só”, entendendo os diversos contextos e a variedade de adolescências. Dessa forma, se há adolescentes abandonados há um capítulo com direitos e medidas destinado a estes. Se há adolescentes sofrendo abusos, há outros capítulos destinados a estes e não seria diferente para aqueles adolescentes que se envolveram em algum ato infracional.

O ato infracional e o crime se diferenciam no seguinte aspecto: o código penal é destinado a pessoas com mais de 18 anos que tenham cometido algum delito inscrito no texto da Lei, sendo estabelecidas as respectivas punições conforme a gravidade do crime. A pena possui, em suma, uma finalidade punitiva

Os menores de 18 anos por serem inimputáveis, devido a sua condição peculiar de pessoa em processo de desenvolvimento, não são julgados a partir do Código Penal, não cometem crime, mas ato infracional. Ato infracional é a “conduta descrita como crime ou contravenção penal” conforme o artigo 103 do ECA (BRASIL,1990). Dessa forma, o ato infracional cometido está estabelecido no Código Penal, porém as formas como o adolescente será responsabilizado estão estabelecidas no ECA e SINASE, tendo finalidade prioritariamente educativa.

Tal ato deverá ser averiguado pela Delegacia da Criança e do Adolescente e a sentença estabelecida pela Vara da Infância e da Juventude-VIJ que poderá aplicar uma das medidas socioeducativas previstas no art 112 do ECA (BRASIL,1990). As medidas aplicadas não serão arbitrárias como outrora, mas legalmente regulamentadas sendo elas:

- I - advertência;
- II - obrigação de reparar o dano;
- III - prestação de serviços à comunidade;
- IV - liberdade assistida;
- V - inserção em regime de semiliberdade;
- VI - internação em estabelecimento educacional;

As medidas seguem uma ordem hierárquica, priorizando sempre alternativas de meio aberto à medida de internação que restringirá o direito de ir vir do adolescente tendo em vista sua privação total.

A Semiliberdade é uma dessas medidas que se prefigura em direção ao retorno do adolescente ao convívio familiar e comunitário, pode ser adotada como medida inicial ou como forma de progressão de regime. A medida de Semiliberdade tem a duração mínima de seis meses, não podendo exceder a três anos, tendo em vista o principio da brevidade. (BRASIL, 1990).

O adolescente terá seu direito de liberdade parcialmente limitado, podendo estudar em escolas regulares próximas a Unidade, trabalhar como menor aprendiz e frequentar cursos profissionalizantes, sem saída monitorada.

Segundo Volpi (1997, p.26) a medida de Semiliberdade:

contempla aspectos coercitivos desde que afasta o adolescente do convívio familiar e da comunidade de origem; contudo, ao restringir sua liberdade, não o priva totalmente do seu direito de ir e vir. Assim como na internação, os aspectos educativos baseiam-se na oportunidade de acesso a serviços. Desse modo, os programas de semiliberdade devem, obrigatoriamente, manter uma ampla relação com os serviços e programas sociais e/ou formativos no âmbito externo à Unidade de moradia.

Percebe-se dessa forma a incompletude institucional e a importância do envolvimento com a comunidade externa, sejam postos de saúde, escolas, empresas, igrejas, Universidades, teatros dentre outros, uma vez que tais organizações cooperam para o cumprimento dessa medida.

Além disso, se obtiverem bom comportamento ao longo da semana, recebem liberação aos fins de semana para retornarem as suas casas, ficando sobre o

adolescente a responsabilidade de voltar e cumprir a medida. Caso não volte, à equipe da Unidade deverá avisar o juiz da Vara da Infância que, como providência, expede um mandado de busca e apreensão.

As autoridades competentes, portanto, deverão acompanhar a situação do adolescente por meio de relatórios, estando sobre responsabilidade da equipe multiprofissional da Unidade a elaboração de um relatório a cada 6 meses. Tal relatório deverá ser entregue a autoridade judicial, detalhando a situação do adolescente, a fim de reavaliar a medida e averiguar a possibilidade de sua liberação (BRASIL, 1990). Cumprindo a medida socioeducativa, extingue-se o processo e o adolescente é liberado para o retorno pleno do convívio familiar.

## **2.2 Dispositivo legal que rege as medidas socioeducativas: SINASE**

Organizado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), construído coletivamente e contando com as contribuições de representantes de instituições governamentais, da sociedade civil, o SINASE foi instituído em 2006 pela Resolução nº 119/2006, sendo efetivamente aprovado pela Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, tendo em vista regulamentar de forma mais expressiva a execução das medidas socioeducativas estabelecidas no ECA, evitando a arbitrariedade.

De acordo com o SINASE, os objetivos das medidas socioeducativas são: “a responsabilização do adolescente quanto às consequências do ato infracional, a integração social do adolescente, a garantia de seus direitos e a desaprovação da conduta infracional” (BRASIL, 2012).

A responsabilização se dará por meio de medidas socioeducativas amplamente destrinchadas no SINASE, enfatizando os aspectos educativos não punitivos ou repressivos como aplicados outrora. Entende-se que o processo pedagógico:

Deve oferecer espaço para que o adolescente reflita sobre os motivos que o levaram a praticar o ato infracional, não devendo, contudo estar centrado no ato infracional. O trabalho educativo deve visar a educação para o exercício da cidadania, trabalhando desta forma os eventos específicos da transgressão às normas legais mediante outros eventos que possam dar novo significado à vida do adolescente e contribuir para a construção de seu projeto de vida. (VOLPI 1997, p.29)



### 2.3 O pedagogo no SINASE

Uma das determinações do SINASE é que cada Unidade de Semiliberdade com até 20 adolescentes tenha uma equipe multiprofissional, composta por: 01 coordenador técnico; 01 assistente social; 01 psicólogo; 01 pedagogo; 01 advogado; 02 socioeducadores (Atendente de Reintegração Social – ATRS) em cada jornada; 01 coordenador administrativo e demais cargos nesta área, conforme a demanda (BRASIL, 2006).

Segundo Costa (2006, p. 12), tal equipe é formada por profissionais com formação de nível básico cuja escolaridade equivale ao ensino fundamental, profissionais de nível técnico cuja escolaridade corresponde ao ensino médio e profissionais de nível tecnológico, os especialistas com formação de nível superior.

Contrariando um passado de desprofissionalização, o SINASE determina que as Unidades deverão ainda:

ter critérios objetivamente definidos quanto a perfil e habilidades específicas dos profissionais, socioeducadores, orientadores, estagiários e voluntários que integrem ou venham a integrar a equipe do atendimento socioeducativo; devem normatizar as ações dos profissionais (que atuam no atendimento socioeducativo) e dos adolescentes estabelecendo regras claras e explicitadas para orientar a intervenção e o seu cumprimento. (BRASIL, 2006)

Sendo assim, as ações desenvolvidas por estes profissionais são diferenciadas, no entanto, deve existir uma interrelação entre eles e a troca de saberes é fundamental para a efetivação de uma atuação educativa.

Porém, em pesquisa recente, Souza (2012, p. 31) afirma que há: “a hierarquização de cargos manuais/ATRSs e intelectuais/Especialistas e esta propicia um clima de não-cooperação entre as diferentes equipes no Sistema Socioeducativo de Semiliberdade”. Essa prática prejudica o processo pedagógico vislumbrado pela Lei, sendo inclusive cabível de punição conforme o art. 97 do ECA.

O compromisso dos profissionais deve ir além de preconceitos ou interesses egoístas, como afirma Costa:

enquanto nós, educadores, não nos unirmos, num pensamento mais ou menos do mesmo modo a respeito desses meninos e do que a gente deve ser na vida deles, vão continuar acontecendo desencontros, disse-que-disse e incompreensões entre nós. E isto não é bom para ninguém: nem para nós nem para eles” (1991, p.81).

A equipe deve propiciar ao adolescente o acesso a direitos e às oportunidades de superação de sua situação de exclusão, de ressignificação de valores, e o acesso à formação de valores que auxiliam a participação na vida social (BRASIL, 2012, p,51).

### **2.3.1 A espinha dorsal do SINASE: educação, saúde, profissionalização, cultura, lazer e esporte.**

Para que ocorra a concretização das propostas educativas, o SINASE prevê uma série de articulações com programas e serviços governamentais ou não que colaborem para o desenvolvimento do adolescente. Sendo assim, as ações socioeducativas das Unidades de Semiliberdade estão vinculadas à espinha dorsal do SINASE, esta, formada por eixos que asseguram direitos fundamentais e que estão interligados: educação, trabalho, profissionalização, cultura, esporte, lazer, saúde e assistência social.

O pedagogo é um dos profissionais que viabilizará o acontecimento de algumas dessas ações, sendo agente de intervenções educacionais, e para isso deve sempre procurar perceber o adolescente além de estereótipos, buscando realizar uma contribuição significativa baseada na garantia de direitos, em prol da construção da cidadania, interferindo diretamente no processo de ressignificação desses adolescentes (COSTA, 2006).

#### **Educação**

“Saia do crime volta pra escola, pra quem sabe um dia se formar”.<sup>2</sup>

A escola é um lócus importante de educação, tendo o papel social de contribuir para a formação de pessoas. Segundo Libâneo, o papel da escola é “prover aos alunos a apropriação da cultura e da ciência acumuladas historicamente, como condição para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, e torná-los aptos à reorganização crítica de tal cultura” (2012, p.26).

De acordo com o SINASE, a escolarização é obrigatória para os adolescentes em cumprimento de medida de Semiliberdade. Além deste documento

---

<sup>2</sup> Trecho de *rap* construído, no ano de 2014, pelos adolescentes da Unidade pesquisada

normativo, a Constituição também assegura este direito. As escolas, dessa forma, devem garantir a inserção do adolescente em qualquer fase do período letivo, contemplando as diversas faixas etárias e níveis de instrução. (BRASIL, 2012).

Um dos especialistas, da equipe multiprofissional, é incumbido de realizar a matrícula nas escolas públicas, dando preferência as que sejam próximas a Unidade. Além da matrícula, devem acompanhar o adolescente no que diz respeito às tarefas, a frequência, ao rendimento escolar e auxiliar nas dificuldades, se houver.

Fuchs diz que “a forma como a escola aceita e insere o adolescente e a forma como a instituição de Semiliberdade estabelece esse diálogo muitas vezes não contribuem para a permanência do jovem no ensino formal” (2009, p.204).

Por esse motivo, é preciso que haja uma interlocução entre a Unidade e a escola, tendo em vista que ainda existe uma visão negativa em relação aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. É importante que se estabeleça o entrosamento entre Unidade e escola, seja por meio de reuniões ou oficinas que esclareçam as propostas da medida socioeducativa.

### **Trabalho e profissionalização**

“Um dia vi um mano que queria roubar ou ir pra biqueira pra se sustentar, pra que roubar? Vai trabalhar”<sup>3</sup>

O dinheiro é um atrativo e muitas vezes para obtê-lo o adolescente se envereda por becos e vielas, e isto pode impulsioná-lo a cometer atos infracionais. Tendo em vista tal fator uma das propostas do SINASE é inserir o adolescente no mundo do trabalho, respeitando a idade, como forma educativa, pois a inserção dele em um trabalho do qual se obtém renda a partir do empenho e dedicação implica uma série de aprendizados decorrentes da cooperação e interação próprias do ambiente de trabalho. Estes aprendizados podem garantir sua permanência até mesmo após o cumprimento da medida, além de despertar potencialidades (COSTA, 1991).

Quando adolescente ingressa na Unidade de Semiliberdade, é realizado um levantamento pela equipe multiprofissional com o adolescente para saber se ele já possui

---

<sup>3</sup> Trecho de *rap* construído, no ano de 2014, pelos adolescentes da Unidade pesquisada.

trabalho, sua escolaridade e suas áreas de interesse. Para que, em seguida, seja feita uma busca por vagas de emprego e estágio a partir de suas demandas. É válido destacar que é proibido o trabalho de adolescentes menores de 14 anos, e, portanto, esses devem ser encaminhados para programas de menor aprendiz (BRASIL, 1990).

Muitas vezes, a inserção no mercado de trabalho ou em estágios é dificultada pela falta de escolaridade e de qualificação profissional. Por isso, a inserção do adolescente em cursos profissionalizantes é assumida pelo SINASE como importante.

Assim como a escolarização, a profissionalização do adolescente em cumprimento de medida de Semiliberdade é obrigatória. Dessa forma, a equipe deve sempre partir dos interesses do adolescente e procurar cursos que atendam as suas demandas.

A Unidade deve estabelecer parcerias com a rede de serviços governamental e não governamental. Os cursos profissionalizantes ampliam competências, ensinam habilidades básicas e específicas que passam a compor o currículo do adolescente, aumentando suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho (BRASIL, 2006).

### **Esporte, Cultura e Lazer**

“Hoje lá na Semi os manos vão ver, o *rap* que estamos fazendo vai dar o que dizer”<sup>4</sup>

As Unidades de atendimento socioeducativo devem permitir que os adolescentes tenham acesso a: “programações culturais, teatro, literatura, dança, música, artes, constituindo espaços de oportunidade da vivência de diferentes atividades culturais, e também de favorecimento a qualificação artística respeitando as aptidões dos adolescentes” (BRASIL,2006)

Para alcançar este objetivo é necessário que os profissionais, especialistas, façam o levantamento, juntamente com os adolescentes, a respeito de seus interesses, inclusive com relação às formas de lazer. Tendo isto estabelecido e ponderada a viabilidade, inicia-se a busca por instrumentos, equipamentos, instituições, programas, cursos que possibilitem tais atividades.

Caliman (2010) diz que objetivo principal não seria tornar os adolescentes em atletas profissionais, mas sim promover a socialização e o desenvolvimento relacional, físico e psicológico que tais atividades proporcionam, com o ensinamento

---

<sup>4</sup> Trecho de *rap* construído, no ano de 2014, pelos adolescentes da Unidade pesquisada.

de valores como respeito, atitude grupal. Isso, porém, “não exclui que uma boa dinâmica esportiva possa também resultar em ótimos esportistas e até campeões, mas como objetivo correlativo.” (CALIMAN, 2010, p,361).

### 2.3.2 O Projeto Político Pedagógico da Semiliberdade

“Os programas devem ter, obrigatoriamente, projeto pedagógico claro e escrito em consonância com os princípios do SINASE” (BRASIL, 2006).

Tendo tais eixos como fundamento, o SINASE preconiza a construção de um PPP que norteará as atividades de cada profissional na Unidade.

O PPP também dará o tom aos demais documentos institucionais, como o Regimento Interno, que atribui competências a cada profissional, e as diretrizes para que seja elaborado o PIA.

Segundo Costa, o PPP tem:

dupla natureza. Ele é um plano de trabalho e também um pacto. Enquanto plano de trabalho, contém objetivos, metas, estratégias, prazos e responsabilidades e concatena os esforços de toda equipe para obtenção dos resultados estabelecidos no plano. Enquanto pacto, o projeto pedagógico concretiza e expressa a aliança dos *membros daquela comunidade educativa* em torno de um conjunto de princípios e concepções, que tem a finalidade de sustentar a ação cotidiana de cada educador em seu setor de atuação (2001, p.51).

A atuação do pedagogo está pautada em grande parte neste PPP, que deve conter, de acordo com o SINASE, referencial teórico conceitual que orienta a prática pedagógica, objetivos de projeto educativo, público-alvo, capacidade, ações/atividades a serem desenvolvidas, recursos humanos/ financeiros, monitoramento e avaliação. O PPP deve ser constantemente revisado para que alterações sejam feitas, haja vista o caráter dinâmico dos processos. (BRASIL, 2012)

Em 2013, foi construído um PPP para as medidas socioeducativas de Semiliberdade do DF. Fruto da participação coletiva, contando com servidores do sistema socioeducativo, supervisores, técnicos administrativos, especialistas e ATRs, foi considerado uma proposta inovadora de reflexão, tendo em vista que

nenhuma Unidade de Semiliberdade do DF havia construído este documento (BRASÍLIA, 2013).

Destaca-se que a Unidade investigada nesta pesquisa de TCC não utiliza este PPP, tendo em vista que ao estabelecer um PPP padrão, “de cima para baixo”, existe o risco de que as propostas nele inscritas não sejam aderidas por não contemplar as demandas da comunidade socioeducativa (pais, adolescentes e profissionais) e as características específicas da Região Administrativa onde se localiza a Unidade.

Apesar da iniciativa da Secretaria de Estado da Criança do DF em elaborar esse documento, para estar em conformidade com as determinações do SINASE, é preciso que a própria Unidade construa o seu PPP, pautado em seus desafios, metas, com a sua “cara”, com sua identidade,

### **2.3.3 O Projeto de Atendimento da Unidade**

A Unidade pesquisada não possui um PPP próprio, mas tem um documento operacional de atendimento construído no ano de 2012 pela pedagoga e assistente social. Segundo o assessor, do coordenador atual, este documento está sendo reelaborado.

O corpo de seu texto contempla os seguintes tópicos: Identificação da Unidade; Objetivos do programa de Atendimento da Unidade; Dinâmica institucional: Composição da equipe por categoria; Organização do atendimento; Formas de avaliar o adolescente; Funções da equipe multidisciplinar; PIA; Ações socioeducativas: educação – escolarização, rotina, manutenção da limpeza, atividades sociopedagógicas da UnB, trabalho, profissionalização, cultura, lazer, esporte, espiritualidade, saúde, assistência jurídica; Normas disciplinares; Rede de apoio para execução do programa; Recursos físicos; Dificuldades na execução do Programa; Acompanhamento e Avaliação do Programa.

Este documento não pode ser considerado um PPP, pois não foi construído com a participação da comunidade socioeducativa, não possui fundamentos teóricos-metodológicos, não apresenta intenções futuras, ou possíveis estratégias pedagógicas que poderiam colaborar no processo socioeducativo dos adolescentes, estando nele inscritas a forma como o atendimento socioeducativo tem sido realizado nesta Unidade, servindo como documento de função operacional.

A respeito da equipe multidisciplinar ele traz as seguintes considerações:

Nessa unidade os profissionais estão divididos em três setores (coordenação, setor técnico e monitores), os quais têm funções, atribuições e responsabilizações diferenciadas, porém, trabalham conjunta e integradamente. O setor técnico é composto por especialistas (psicólogos, assistente social e pedagogo) e por técnicos administrativos. Aos especialistas compete o acompanhamento do cumprimento da medida socioeducativa do adolescente, considerando a especificidade de cada área de atuação. Esse acompanhamento é realizado através de atendimentos individuais e/ou grupais, visitas domiciliares e institucionais, bem como, pela realização dos encaminhamentos necessários a execução das metas estabelecidas no PIA. (2012)

Elucidando que cada profissional possui uma atuação distinta a depender da área de formação, no texto ainda está implícito que o adolescente em cumprimento de medida de Semiliberdade irá receber a atenção destes 3 profissionais. Esta composição é positiva, pois, conforme houver demanda, no que tange aos conhecimentos especializados, esses profissionais poderão auxiliar de maneira qualificada. Porém, é importante destacar que não está estabelecido quais seriam as atribuições singulares de cada um deles, dando margem a possíveis desvios de funções.

#### **2.3.4 O Regimento Interno da Semiliberdade**

No que tange ao ECA e ao SINASE, as atribuições de cada profissional não estão especificadas claramente, apenas são elencados alguns profissionais que devem compor a equipe socioeducativa, sendo eles da área da saúde, educação e assistência social, podendo ser acrescentados outros, caso haja necessidade (ECA art 90, SINASE art. 8º,12)

O SINASE estabelece que no Regimento Interno deverá constar no mínimo:

a) o detalhamento das atribuições e responsabilidades do dirigente, de seus prepostos, dos membros da equipe técnica e dos demais educadores; a indicação da equipe técnica, cuja quantidade e formação devem estar em conformidade com as normas de referência do sistema e dos conselhos profissionais e com o atendimento socioeducativo a ser realizado. (BRASIL, 2012)

O Regimento Interno deve “discriminar as atribuições de cada profissional, sendo proibida a sobreposição dessas atribuições na entidade de atendimento.” (Art 12 § 2º, 2012).

Cada Unidade de Semiliberdade deve possuir um Regimento Interno, sendo assim, para atender as determinações da Lei. No ano de 2013, foi elaborado no DF o documento, a priori intitulado Regimento Interno, que posteriormente foi alterado para “Regulamento Operacional das Unidades de Atendimento em Semiliberdade do Distrito Federal”.

Este documento:

regula os parâmetros de funcionamento e competências das Unidades de execução da medida socioeducativa de Semiliberdade do Distrito Federal, considerando os preceitos da Lei 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente e demais normativas referentes à infância e juventude no Brasil. (DF, 2013)

Dessa forma, todas as Unidades devem estar em conformidade com o texto deste documento. Nele estão inseridos 87 artigos que contemplam de forma detalhada os objetivos, princípios do atendimento socioeducativo, garantia de direitos, normas disciplinares, benefícios e a equipe que estará inserida neste contexto. Essa equipe será composta por: supervisores, especialistas, ATRS e técnicos administrativos. O pedagogo se insere na categoria especialista, juntamente com os psicólogos e assistentes sociais.

Com relação às atribuições do pedagogo o Regulamento diz que:

Este especialista busca, entre outros aspectos, investigar o histórico escolar dos socioeducandos, visando a sua inserção na Rede de Ensino. Realiza o acompanhamento do rendimento escolar dos adolescentes, supervisionando o horário de estudo realizado diariamente na Unidade, bem como mantém contato com a instituição de ensino, onde os mesmos estão matriculados, com o intuito de acompanhar o processo de escolarização desses. Também é de responsabilidade do Pedagogo levantar informações acerca do interesse e potencialidades à profissionalização e do histórico laborativo do socioeducando, explorando e valorizando ao máximo as oportunidades junto às famílias, amigos e instituições parceiras (DF, 2013).

Dessa forma o texto da lei restringe a atuação do pedagogo a ações administrativas, burocráticas, quais sejam: fazer matrículas, procurar cursos e trabalho, não havendo maiores detalhamentos com relação à elaboração de oficinas, ou demais ações que corroborem para ampliar a visão de mundo do adolescente, dando margem para atuações pautadas unicamente no que está inscrito na lei que se prefiguram em direção a manutenção do status quo.

Quanto ao psicólogo são atribuídas as seguintes funções: realizar encontros frequentes com o adolescente de modo a trabalhar questões relacionadas ao



autoconhecimento, estar atentos a situações traumáticas para realizar os devidos encaminhamentos, trabalhar os conflitos do adolescente, assuntos relacionados ao uso de drogas, desenvolvimento psicossocial, afetivo-sexual, averiguar interesses e aptidões, e corroborar para o fortalecimento dos vínculos familiares.

O assistente social, por sua vez, deve realizar visitas a casa do adolescente para averiguar se há necessidade de encaminhar a família aos serviços e programas socioassistenciais, trabalhar com o adolescente assuntos relacionados ao trabalho, documentos para carteira de trabalho, fortalecer vínculos familiares (DF, 2013).

Já o ATRS acompanha o adolescente em atividades internas e externas, assumindo funções de segurança, devem supervisionar os adolescentes na Unidade, fazer revista pessoal, dos pertences e do espaço físico, além de auxiliar os especialistas na elaboração de atividades socioeducativas.

Ao chegar a Unidade, cada adolescente terá o acompanhamento de uma equipe de referência, que deverá ser formada por no mínimo um Pedagogo, Psicólogo, Assistente Social e ATRS. Esta equipe deverá participar da construção do estudo de caso e execução do Plano Individual de Atendimento do adolescente,

### **2.3.5 Plano Individual de Atendimento**

De acordo com o SINASE:

A ação socioeducativa deve respeitar as fases de desenvolvimento integral do adolescente levando em consideração suas potencialidades, sua subjetividade, suas capacidades e suas limitações. Portanto, o Plano Individual de Atendimento (PIA) é um instrumento pedagógico fundamental para garantir a equidade no processo socioeducativo (BRASIL, 2006).

É obrigatória a construção do PIA para cada adolescente que chega a Unidade de Semiliberdade, considerando-os em sua subjetividade, pois parte de uma nova forma de atendimento, não mais os considerando como “farinha do mesmo saco”, mas entendendo que as escolhas feitas pelo sujeito estão atreladas a suas trajetórias individuais, marcadas por valores pessoais, realidades sociais e circunstâncias diferentes. Essas escolhas possibilitam o adolescente percorrer desde estradas bem pavimentadas como becos e vielas, caminhos diferentes em sua estrutura, mas que marcam o indivíduo para sempre.

Dessa forma, o PIA leva em consideração esta história pessoal precedente, sendo um plano estratégico com ações que viabilizem de forma mais concreta a garantia dos direitos, subdivididos em eixos, que estão estabelecidos no SINASE.

Este instrumento acompanha o adolescente durante todo o período que estiver na Unidade, e, como o desenvolvimento humano possui um caráter dinâmico, o PIA deve ser sempre revisitado, para alterações, novas inserções, para averiguar se houve avanços, dificuldades no processo, para que assim sejam tomadas as devidas providencias em prol de auxiliar o adolescente nesse processo.

Antes deste instrumento ser construído, é necessário que a equipe multiprofissional faça um estudo de caso no qual serão apresentados o histórico do adolescente, se ele já cumpriu outras medidas socioeducativas, qual foi o ato infracional praticado, condições socioeconômicas, características pessoais, histórico de saúde. Para tanto, a equipe contará com a participação do adolescente e de seus familiares.

O momento de construção do estudo de caso é “de troca de informações, reflexão, discussão e compreensão do adolescente, pessoa em desenvolvimento, não só em seu contexto familiar e social, mas também no âmbito da comunidade socioeducativa.” (RJ, 2013)

Após esta etapa, o PIA deve ser elaborado, em até 45 dias contados a partir da entrada do adolescente na Unidade, juntamente com o adolescente e equipe multiprofissional. O PIA dá certa “objetividade” a como deverá ocorrer o desenvolvimento, pessoal e social, do adolescente no período em que estiver na Unidade.

O adolescente será o protagonista nesse momento, pois deverá traçar metas, enquadradas nos eixos do SINASE, assumindo o compromisso de se empenhar em atingi-las. Com base em seus anseios, os psicólogos, pedagogos e assistentes sociais, dentro de suas áreas de atuação, deverão buscar meios de viabilizar o cumprimento das metas estabelecidas.

De acordo com o art. 54 do SINASE, no PIA deverá constar no mínimo:

- I – os resultados da avaliação interdisciplinar;
- II – os objetivos declarados pelo adolescente;
- III – a previsão de suas atividades de integração social e/ou capacitação profissional;
- IV – atividades de integração e apoio à família;
- V – formas de participação da família para efetivo cumprimento

do plano individual; e  
VI – as medidas específicas de atenção à sua saúde

Além disso, o art. 55 estabelece que no PIA deverá constar ainda:

:

- I - a designação do programa de atendimento mais adequado para o cumprimento da medida;
- II - a definição das atividades internas e externas, individuais ou coletivas, das quais o adolescente poderá participar; e
- III - a fixação das metas para o alcance de desenvolvimento de atividades externas. (BRASIL, 2012)

O PIA (anexo A) da Unidade é preenchido, em um primeiro momento manualmente, em seguida os dados coletados são inseridos em uma base de dados virtual, SIPIA (Sistema de Informações para Infância e Adolescência) que contém informações sobre adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas no território nacional, integrando dessa forma as Unidades de Semiliberdade de todo o Brasil.

O PIA está dividido em três partes; estudo de caso, metas e acompanhamento. Na primeira parte estão as seguintes informações: equipe de referencia do adolescente, contexto sócio familiar, aspectos relativos a saúde (histórico clínico, uso de drogas), escolaridade, iniciação profissional (se o adolescente já trabalha), crença religiosa, relações afetivas de amizade e de gênero, lazer, cultura, esporte, sondagem das aptidões, habilidades e motivações, atividades de integração familiar, inclusão da família em programas do governo (se preciso for). Tendo tais informações, a equipe elabora um diagnóstico situacional do adolescente (RJ, 2013).

Na segunda parte, estão os eixos do SINASE. Para cada um deles, o adolescente construirá uma meta com base em seus anseios e possibilidades. Na terceira parte, estão inseridos alguns critérios que auxiliam a equipe multiprofissional a acompanhar o percurso do adolescente durante o cumprimento da medida.

O PIA é de grande importância sendo o instrumento central da intervenção socioeducativa, pois “a partir de sua elaboração, praticamente, todos os aspectos da vida do adolescente, tornam-se a ele vinculados. Isso ocorre porque o PIA contempla metas relacionadas a vários aspectos da vida do adolescente” (RJ, 2013).

Inclusive para que haja reavaliação da medida é obrigatória a apresentação, pela direção do programa de atendimento, do relatório da equipe técnica sobre a evolução do adolescente no cumprimento do plano individual. (BRASIL, 2012)

Portanto, a atuação do pedagogo está completamente interligada aos eixos circunscritos no SINASE e conseqüentemente na elaboração e promoção do PIA.

## CAPÍTULO 3 – AVENTURA PEDAGÓGICA

Segundo Marinho-Araújo a identidade profissional é:

“construída por características particulares da profissão, que a diferenciam de outras. Essas características compõem-se de uma história, de um conjunto de traços e de conhecimentos que definem, particularizam e constituem a especificidade profissional. (2013, p.29)

Ressaltando que cada profissional possui competências diferentes e peculiares, a depender da área de formação, subentende-se que este sujeito tenha consciência de quem ele é profissionalmente, quais princípios que regem sua atuação e quais competências lhe são requeridas. Dessa forma, além de “estar criticamente na profissão ele deve ser consciente nesta profissão.” (MARINHO-ARAÚJO, 2013, p.30)

A identidade profissional do pedagogo assumiu diferentes configurações ao longo dos anos, pois, além de estar atrelada a dimensões individuais (interesses, habilidades, conhecimentos do sujeito), está vinculada às significações sociais de um determinado momento histórico. Esta identidade profissional é, portanto, construída e reformulada a partir das demandas sociais, históricas, políticas e econômicas.

### **3.1 Pedagogo, professor ou socioeducador? Em busca da identidade profissional**

“É falso que a prática por si só confira ao educador os elementos necessários ao pleno domínio do seu ofício. Sem a teoria, a prática será sempre limitada. Quem negligencia o estudo, quando possui meios de realizá-lo, é um pretensioso ou um inconsciente da importância real do seu trabalho” (COSTA, 1991, p.23.).

De acordo com a legislação, um dos profissionais requerido para Unidades de Semiliberdade é aquele que possua diploma de Pedagogia, então surge a questão: o que é ser pedagogo?

Historicamente, o curso de Pedagogia esteve voltado para a formação de professores, priorizando-se a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, tendo como lócus de atuação a escola. Sendo assim, ao se falar em Pedagogia, logo as associações ao ser professor são estabelecidas (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007).

Porém, atualmente a ação desse profissional adquiriu novas configurações. Segundo Libâneo (2001), a globalização e o surgimento de novas tecnologias, como os computadores e *smartphones*, propiciaram para o desenvolver acelerado de uma sociedade cada vez mais pedagógica, ao ponto de ser chamada de “sociedade do conhecimento”.

A escola não é mais o lócus exclusivo de conhecimento, mas também são considerados outros espaços. Deste modo, a ação do pedagogo não está direcionada apenas às crianças, considera também outros públicos sejam idosos, deficientes, jovens, adolescentes, presidiários, crianças hospitalizadas, entre outros que surgem como demandas do contexto atual.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Pedagogia afirmam no artigo 2º que a formação inicial será voltada tanto para espaços formais escolares como não formais. (BRASIL, 2006)

É importante salientar que educação formal e não-formal ocorrem de formas diferentes. A educação formal ocorre em ambiente normatizados como a escola onde os estudantes são divididos por faixa etária em anos correspondentes, neste contexto os professores ensinam, em um período de tempo fixo, conteúdos pré estabelecidos, tendo a finalidade de desenvolver habilidades e competências variadas nos estudantes (GOHN, 2006).

Já a educação não formal, embasada na Pedagogia Social, não está organizada por anos ou idades pode ocorrer em diferentes contextos, ONGs, espaços comunitários, abrigos, Instituições socioeducativas. O público é diverso. Geralmente é voltada para indivíduos em vulnerabilidade social. A participação das atividades é optativa, mas ela também poderá ocorrer de forma obrigatória a depender de certas circunstâncias, como no caso de institucionalização. Os conteúdos são construídos a partir do coletivo, busca capacitar:

os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se

constroem no processo interativo, para atender os interesses e as necessidades de quem dele participa, busca forma o indivíduo para a vida e suas adversidades (e não apenas capacitação para entrar no mercado de trabalho) (GOHN, 2006,p.29).

O espaço e o tempo são fatores importantes na diferenciação destes dois modos de educação. A educação não formal tem um caráter mais flexível, as atividades ocorrem geralmente em um espaço que pode ser substituído por outro, a depender do contexto. Tanto a educação formal como a não formal possuem em comum a intencionalidade.

As DCNs (BRASIL, 2006) buscam atender as demandas atuais no que tange a educação extramuros da escola. Porém apesar do texto legal contemplar diferentes possibilidades de atuação do pedagogo, não é esclarecido que formação específica os profissionais que estarão em espaços não escolares receberão. Os currículos ainda estão pautados em disciplinas voltadas para a formação de professores em espaços escolares, reduzindo o curso de Pedagogia à docência (LIBÂNEO, 2001, p.6).

O pedagogo, dessa forma, após formado, encontra-se, segundo Libâneo (2006, p.873), inserido em um limbo profissional e identitário, tendo uma falsa e inconsistente identificação de que por ser pedagogo certamente será professor.

Ao se deparar com um edital de concurso para Unidade Semiliberdade, possivelmente pensará sua atuação voltada para a docência, tendo em vista que a concepção que embasa a formação do profissional, possivelmente direcionará sua prática, sua atuação profissional.

Essa imprecisão da identidade profissional advém da confusão entre os termos “pedagogo”, “professor”, muitas vezes tidos como sinônimos. Libâneo esclarece que:

Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor. Isso de modo algum leva a secundarizar a docência, pois não estamos falando de hegemonia ou relação de precedência entre campos científicos ou de atividade profissional. Trata-se, sim, de uma epistemologia do conhecimento pedagógico (2006, p.850).

O direcionamento da Pedagogia para docência impede que outros papéis profissionais sejam investigados. Como exemplo, observa-se o desconhecimento acerca do que é ser socioeducador. Tendo em vista que a pesquisa aqui realizada

diz respeito ao contexto socioeducativo, é imprescindível estabelecer as diferenças entre o professor, pedagogo e o socioeducador, dando ênfase a este último.

### 3.1.1 Pedagogo

Franco, Libâneo e Pimenta dizem que a Pedagogia “investiga teoricamente o fenômeno educativo, formula orientações para a prática com base na própria ação prática e propõe princípios e normas relacionados aos fins e meios da educação” (2007, p.66).

Desta forma, a Pedagogia se propõe a refletir sobre a prática educativa, como ela se desenvolve, que objetivos, finalidades ela possui, e a quem ela é destinada, buscando compreender a ação educativa para construir teorias que esclareçam dúvidas e contribuam para embasar novas práticas. Logo, a pessoa formada em Pedagogia deve estar qualificada para atuar nos mais diversos campos educativos seja em ambientes formais ou não formais.

A rua, o *shopping*, o ônibus são campos educativos nos quais pessoas transitam, se comunicam e num fluxo constante trocam informações, saberes, experiências. A educação pode ser considerada como “um conjunto de processos, influências e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos, num determinado contexto de relações entre grupos visando a formação do ser humano” (LIBÂNEO, 2001, p.22).

Sendo assim, para além da escola, a educação ocorre em toda parte, desde a mãe que ensina a filha como lavar louça, ao professor que ensina seu aluno a tocar um instrumento. A intencionalidade e a metodologia, ainda que simplificada, qualificam esse processo.

A presença de variadas práticas educativas possibilita a existência de diferentes pedagogias, como a hospitalar, a ambiental, a musical, a social e não menos importante a escolar.

É incoerente considerar que Pedagogia é um curso que forma professores unicamente. Seu campo de atuação vai além da escola, sendo este um dos vários espaços educativos que o pedagogo pode adentrar.

O pedagogo, portanto, é o profissional que “cuida da formação humana em todos os lugares em que essa formação acontece de forma intencional e



sistemática. Assim, todo profissional que lida com a formação de sujeitos, seja em instituições de ensino seja em outro lugar, é um pedagogo” (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2007, p.87).

### **3.1.2 Professor**

Este profissional tem como campo de atuação a escola. Precisa ter domínios tanto didáticos como curriculares, para que assim contribua para a formação do aluno.

A Pedagogia que alicerça o fazer pedagógico do professor é a escolar, oferecendo bases teóricas, para a educação escolar, sendo esta última a dimensão prática onde acontece a aplicação das metodologias. A Pedagogia Escolar está pautada nos processos de ensino e aprendizagem, tendo como agentes, os professores. (CALIMAN, 2010, p.51)

Logo, o professor é também pedagogo, tendo em vista que se propõe a buscar metodologias e formas de ensino que possibilitem, facilitem o aprendizado do aluno no processo de assimilação de conteúdos.

Libâneo diz que: “O professor é o mediador do aluno com os objetos de conhecimento. O professor introduz os alunos no mundo da ciência, da linguagem, para ajudar o aluno a desenvolver seu pensamento, suas habilidades, suas atitudes” (2001, p.22). Entendendo que está diante de sujeitos com vivências e saberes, o professor oportuniza um ambiente de reprodução, mas também de produção de conhecimentos que permitirão a formação de sujeitos críticos.

### **3.1.3 Socioeducador**

O termo “socioeducador” é proveniente de uma Pedagogia recente, no que diz respeito a produção teórica, mas que vem sendo muito difundida em diversos países: a Pedagogia Social. Toda Pedagogia é social tendo em vista seu contato direto com indivíduos de uma sociedade. Esta nomenclatura, no entanto, surge como modo de diferenciar a educação realizada na escola e aquela cuja atenção está voltada para as questões sociais de contextos fragilizados, como abrigos, unidades socioeducativas e hospitais, estando assim pautada por metodologias e objetivos diferentes.

Isto posto, “entre um abrigo para meninos de rua e uma casa de recuperação para dependentes de droga existem diferenças metodológicas substanciais.” (CALIMAN 2010, p.350 apud. MOLLENHAUER, 1994, p. 112).

A Pedagogia Social surge, no Brasil, como uma ciência que oferece as “bases metodológicas e teóricas para a Educação Social. A Educação Social, constitui-se em uma dimensão prática na qual acontece a aplicação das técnicas, dinâmicas geradas no diálogo com a Pedagogia Social” (CALIMAN, 2010, p. 351). Assemelha-se a Pedagogia Escolar, no que diz respeito ao pensar teórico e o fazer prático, sempre enfatizando a interdependência entre ambos.

Sobre a essência desta ciência, Caliman diz que a Pedagogia Social:

é uma ciência, normativa, descritiva, que orienta a prática sociopedagógica voltada para indivíduos ou grupos, que precisam de apoio e ajuda em suas necessidades, intervindo como promotora, nas pessoas, da capacidade de administrar seus riscos, para assim emancipar sujeitos historicamente oprimidos; através da produção de metodologias socioeducativas utilizadas em programas e instituições socioeducativas (2010, p.352).

Estando voltada para a educação social de grupos de pessoas vulneráveis, em situação de risco e de exclusão social, preza pela cidadania e a garantia de direitos e tem como objetivo possibilitar/construir soluções pedagógicas que ajudem na superação dos problemas vividos pelas pessoas e grupos. (CALIMAN, 2010, p.352).

A Educação Social se subdivide em 3 âmbitos não hierárquicos: o primeiro são os programas e instituições socioeducativos, como abrigos e unidades socioeducativas, dentre as quais a Semiliberdade.

O segundo seria por meio da educação não formal realizada fora da escola, ou dos currículos oficiais da educação formal. Está direcionada para o atendimento de crianças, adolescentes e idosos em situações de vulnerabilidade.

E o terceiro campo é a animação sociocultural que se caracteriza por embasar sua atuação na educação e prevenção de situações de risco, utilizando diversas atividades principalmente as de caráter cultural como a música, a dança e atividades esportivas. (CALIMAN 2010).

Este autor ainda deixa claro que:

Mediação pedagógica em situações de conflito, animação sociocultural e educação não formal não se confundem com educação social; elas somente delimitam certos campos de atuação da educação social. Quando nos

referimos à educação social falamos de prática socioeducativa orientada teoricamente pela Pedagogia Social. Os campos de atuação (entre os quais o da educação não formal) por sua vez se referem a áreas onde a práxis socioeducativa costuma ser reconhecida como tal, desde que nesses campos de atuação seja possível identificar práticas que compõem processos educativos com metodologias próprias e diferenciadas em relação aos da pedagogia escolar (2010, p.361).

E neste contexto é que aparece o socioeducador que será um profissional importante no processo socioeducativo. Seu objetivo é contribuir para o desenvolvimento integral do indivíduo, a partir de situações que possibilitem que o socioeducando tenha entendimento acerca de si mesmo, seus conflitos, seus temores, anseios, e entenda o mundo no qual está inserido e seu caráter desigual.

Costa diz que os socioeducadores são “profissionais de níveis (escolares) distintos e de diversas áreas que atuam no campo da execução das medidas socioeducativas impostas a adolescentes a quem se atribua o cometimento de atos infracionais” (2006a, p.12). Destaca-se, portanto, que a formação não delimita quem será o socioeducador.

Convergindo com este pensamento Caliman diz que:

Não basta “ajudar”, “educar”, mas é preciso ter autoridade para tal. Quem “outorga” essa autoridade não é a nomeação para um cargo de educador, mas sim a qualidade da relação. Neste sentido é que um funcionário do setor administrativo ou uma cozinheira podem alimentar mais sua autoridade educativa do que às vezes um próprio chamado educador ritualista e pouco presente. A intencionalidade é fundamental neste processo, sem ela a ação é evasiva” (2010, p.362).

Logo, Educação Social possui uma configuração diferente da escolar. Nesta, o objetivo das ações não prioriza o ensino de conteúdos específicos fechados, mas sim a relação socioeducador- socioeducando. A forma que esta relação se constituir dará tom a todo o processo educativo, tendo em vista que o socioeducando (adolescente) é o agente de seu desenvolvimento e o socioeducador (profissional) buscará disponibilizar ferramentas, e apresentar possibilidades, cabendo ao primeiro escolher o que quer manusear.

Tal diferenciação é evidenciada na tabela a seguir:

Teoria	Pedagogia Escolar	Pedagogia Social
Prática	Educação Escolar	Educação Social
Campo	Instituições Escolares	Instituições socioeducativas Educação não formal Animação sociocultural
Espaço Físico	Escola	Unidades socioeducativas Espaços comunitários, ONGs, hospitais
Agentes	Professores, gestores	Socioeducadores
Público	Alunos	Sujeitos em situação de risco em vulnerabilidade social
Objetivos	Ensino e aprendizagem	Diversos, a depender do campo de atuação

Fonte: Tabela construída pela pesquisadora a partir de Caliman 2010.

Um dos expoentes desta Pedagogia no Brasil é Antônio Carlos Gomes da Costa, que se propôs a refletir sobre a Educação Social. A partir de sua prática pedagógica na FEBEM-MG, conseguiu sistematizar os saberes adquiridos deste contexto, produzindo material teórico para a Pedagogia Social, sugerindo metodologias e formas de ação. Paulo Freire, de igual modo, a partir da reflexão da prática, sistematizou saberes relativos à educação popular com jovens e adultos produzindo teorias/práticas importantes para a Pedagogia Social, sendo elas reconhecidas mundialmente (CALIMAN, 2010, p. 347).

### 3.2 Da prática à teoria da ação educativa

“os livros da minha pequena estante, leituras do curso de Pedagogia, não continham respostas para os problemas que o dia-a-dia nos colocava.”

Antônio Carlos Gomes da Costa

Qual seria a atuação do pedagogo com adolescentes que cometeram ato infracional? Se para pedagogos recém-formados que pretendem atuar no ensino regular, o medo de “não saber o que fazer” em sala de aula atormenta que dirá neste contexto diferenciado.

No ano de 1977, Antônio Carlos Gomes da Costa, mineiro e pedagogo de formação, havia sido contratado para assumir uma unidade feminina da FEBEM - MG. Após passar pelo treinamento inicial, que abordou questões administrativas, questionou ao instrutor sobre como seria o trabalho com as meninas e a resposta que obteve foi: “A fundação nada tem estruturado nessa área” (1991, p.40). Recorreu a bibliotecas e livrarias em busca de alguma bibliografia, tendo em vista que a prática sem teoria é facilmente diluída. Em sua procura nada encontrou e inseguro inicia sua intervenção “com a cara e a coragem” (COSTA, 1990, p.39 ).

Porém, não desanimou e se deparou com o livro de Makarenko, pedagogo soviético que desenvolveu ações importantes e bem sucedidas com adolescentes que haviam cometido infrações. O livro “poema pedagógico” e a seguinte frase apaziguaram sua angústia e deram o gás inicial: “Senti que não havia nenhuma ciência, nenhuma teoria que pudesse, de forma imediata, nos ajudar naquela hora. Eu deveria deduzir tudo do conjunto de acontecimentos reais que transcorriam ante meus olhos” (MAKARENKO s.d.n apud COSTA 1990).

Se não havia teoria, a única alternativa seria aprender com alguns autores que já haviam pincelado sobre o assunto e com a experiência diária. Ao chegar a FEBEM-MG, encontra uma instituição marcada por conflitos, relações sociais hierarquizadas e abusos de poder. Não pactuando com este modelo institucional, Antônio Carlos Gomes da Costa se propôs a romper com as práticas correccionais-repressivas da FEBEM e apresentar um modelo pedagógico mais democrático e aberto.

Para a implementação deste modelo foi preciso fazer mudanças na estrutura da instituição. Inicialmente, tais alterações não foram bem recebidas tendo em vista seu caráter inovador que rompia com práticas tradicionais já enraizadas. Muitas foram as adversidades, forças sociais e políticas, apesar disso Costa deu prosseguimento e:

Transformou todos – cozinheiros, faxineiros, monitores, motoristas e professores – em educadores e declarou “autoritariamente”, que naquele lugar as pessoas mais importantes não eram o diretor ou as professoras,

mas as educandas. Aboliu a violência e a intolerância mandou afixar em todas as paredes um lembrete básico: 'o educador também precisa ser educado' (1990, p.138).

Tamanha intrepidez deste homem objetivava a devolução da dignidade das meninas reputadas como lixo, escória da sociedade, inseridas nesse processo institucional tão nefasto que lhes negava suas subjetividades, suas cidadanias.

Segundo Costa “O educador, que atua junto a estes adolescentes, situa-se no fim de uma corrente de omissões e transgressões. Sobre seu trabalho recaem as falhas da família, da sociedade e do Estado.” (1991, p.11) Tendo em vista os diversos problemas sociais interpostos e enraizados, que estão além de suas mãos, o pedagogo, socioeducador, não deve assumir uma postura de salvador, mas sim de auxiliador do adolescente em seu processo de construção e reconhecimento da cidadania.

Antônio Carlos Gomes da Costa contribuiu de forma importante com a construção de material bibliográfico mais detalhado sobre a relação entre os profissionais inseridos no sistema socioeducativo com adolescentes que cometeram ato infracional. Por meio do seu livro “Pedagogia da Presença”, dentre outras obras, auxilia de forma exponencial a tantos, que como ele se embrenham nessa aventura. Porém, graças a Antônio, agora já entram com um mapa, mais ou menos estruturado, sobre como se dará o percurso.

### **3.2.1 Aventura pedagógica: a preparação**

As motivações, dos profissionais, que se aventuram nas medidas socioeducativas são as mais diversas. De forma breve, pessoas quando se engajam nesse campo são tidas como “corajosas”, “utopistas” e até mesmo “mercenárias” porém, muitas delas ingressam sem calcular, sem estudar a altura da “montanha”, o empenho, a força necessária e as competências fundamentais para entrar nesta aventura. Costa afirma que:

Capacidades como aprender com os próprios erros, aceitar o outro como ele é, interessar-se pelas potencialidades e limites de cada jovem *são requisitos* mais importantes que a coragem, o heroísmo, que parecem ser a marca desses educadores tido às vezes como pessoas fora do comum. (1991, p.11)

Não estarão em contato com crianças pré- escola, mas com adolescentes entre 12 e 21 anos, indivíduos diferentes que possuem vivências e experiências das mais variadas.

### **3.2.2 A mata fechada**

Ninguém inicia uma escalada sozinho. O pedagogo contará com assistentes sociais, psicólogos, técnicos administrativos e ATRs. Uma equipe é sempre de fundamental importância para o sucesso da aventura que se iniciará.

Ao ingressarem, mesmo com uma bússola (ECA, SINASE, Regimento Interno), dúvidas podem surgir quanto aos pormenores do trabalho socioeducativo, tendo em vista que embora a legislação e as atribuições inscritas no texto do processo seletivo sejam importantes não conseguem delimitar “o que fazer” na prática.

Os profissionais devem, portanto, ter o entendimento de que são:

educadores voltados para o adolescente e sua problemática, cidadãos conscientes da dimensão social de seu trabalho, seres humanos preocupados com o embrutecimento em todas as esferas da vida individual e coletiva em nosso tempo.(COSTA,1990, p.126)

A sensibilidade e a criticidade são fundamentais ao pedagogo e aos demais profissionais, para que os preconceitos não os ceguem e os façam voltar às visões retrógradas que tratavam os adolescentes como “menores infratores” e “marginais” que mereciam estar encarcerados para sempre e até mesmo mortos.

O pedagogo pode por meio de conversas trazer elementos que auxiliem o adolescente a ressignificar o contexto social histórico que vive, levando-o a refletir que as relações sociais, econômicas e políticas de um país são fruto de um passado. Busca-se desta forma despertar o espírito crítico do adolescente, convidando-o a desbravar para além do rio das desigualdades, o que está interposto a ele seu viver diário como a falta de oportunidades, encorajando-o a chegar até a nascente das desigualdades, sua origem cruel, tendo nesse processo a resposta de muitos porquês e soluções que podem promover resiliência.

Nesse sentido Costa afirma que:

o educador não aceita a perspectiva de que sua função venha a ser apenas “adaptar o jovem a isso ai que está. Ele vai mais longe. Ele quer abrir

espaços que permitam que ao adolescente tornar-se fonte de iniciativa, de compromisso consigo mesmo e com os outros, integrando de forma positiva as manifestações desencontradas de seu querer-ser (1991, p, 21).

O compromisso fundamental do educador é com o ponto de vista e os interesses sociais concretos do adolescente. Partindo desse pressuposto é que a ação educativa será desenvolvida. Não tratando o adolescente como mais um, em meio a outros, pois o atendimento puramente burocrático “faz com que o adolescente se sinta como um papel, tramitando de repartição em repartição, de forma impessoal e descuidada” (COSTA, 1991, p.34).

Portanto, quando o adolescente entra na Unidade, o pedagogo deve procurar ser acolhedor, receptivo, carismático, aberto ao diálogo, para dessa forma conquistar a confiança do adolescente, que neste primeiro momento pode se demonstrar fechado em si, temeroso, em decorrência de experiências negativas anteriores, sinônimas de agressão, sendo necessário “ultrapassar os contatos superficiais e efêmeros e as intervenções técnicas puramente objetivas” (COSTA, 1991, p.29).

### **3.2.3 Abrindo a mata**

Segundo Costa (1991), os profissionais podem adotar uma das seguintes abordagens em sua atuação que delinearão todo o processo educativo: amputação, reposição, aquisição.

A amputação seria a abordagem repressiva utilizada ao longo da história, nela o profissional vê o adolescente como um “infrator, escória” procurando por meio da força e da disciplina extrema impor, “costurar” no adolescente determinadas condutas consideradas corretas e, para tanto, amputa suas atitudes nocivas, consideradas podres ao bem da sociedade, num processo cirúrgico sem anestesia. Nesta atuação, a ação “educativa” tem como objetivo apenas “readaptar” o adolescente. Insistir de forma continuada e ostensiva em chamar a atenção do jovem para a gravidade social de seus atos e, se preciso for, fazer o uso de intervenções disciplinares, que surgem no desejo de dominar o rebelde ou de servir de exemplo para os demais.

Esse tipo de atuação forma dois tipos de indivíduos: os “rebeldes”, que saem inconformados e com ódio da instituição e da sociedade, ou aqueles “submissos”,



que, atendendo aos procedimentos, perdem-se em si mesmo, têm sua subjetividade amputada neste processo e tornam-se vulneráveis e inseguros.

A outra abordagem é a da reposição, nela o profissional vê o adolescente como “um coitadinho”. Caracteriza-se, também, por resquícios de uma prática histórica voltada ao assistencialismo e paternalismo, buscando suprir tanto insuficiências materiais como emocionais, partindo da premissa “eles não são, eles não trazem, eles não tem, eles não são capazes”, formando muitas vezes indivíduos dependentes da assistência seja do Estado ou de ONGs

Costa ainda diz que:

Quando somente tentamos repor para o adolescente os bens materiais e não materiais de que estava privado – casa, comida, remédio, ensino formal, profissionalização, esporte, lazer e atividades culturais – estamos incidindo apenas na superfície do problema, sem alcançar as dimensões mais profundas e mais determinantes de sua atitude básica diante da vida (1991, p.28)

A terceira abordagem preza a “aquisição”, vê o adolescente como um cidadão, partindo de suas potencialidades, de seus aspectos positivos. O objetivo desta atuação pedagógica é “criar espaços estruturados a partir dos quais o adolescente possa ir empreendendo, ele próprio, a construção do seu ser em termos pessoais e sociais.”,

Nessa perspectiva, o pedagogo atua como articulador de momentos, tempo, atividades e pessoas, disponibilizando ferramentas que corroborem para a aquisição por parte do adolescente da auto-confiança, auto-compreensão sendo ele protagonista deste processo.

### **3.2.4 Buscando materiais para a fogueira**

A abordagem que prefigura em direção a promoção de mudanças é a da aquisição. Sendo assim, é preciso que todos da equipe compartilhem essa mesma visão, caso contrário a aventura se tornará em desventura e toda a caminhada estará comprometida.

Após o consenso, sendo este provisório levando-se em consideração que todo grupo humano possui tensões e contradições, o passo seguinte é a procura por meios de tornar possível que as metas, desejos e interesses, pequenas faíscas,

sejam alcançados e para isso é necessário a interlocução dos profissionais com os diversos órgãos, instituições governamentais ou não para que a faísca arduamente acendida continue a crescer até se tornar uma bela fogueira reluzente.

### **3.2.5 Obstáculos e superações no processo**

As ações socioeducativas serão realizadas aos poucos, e à medida que os profissionais fazem a matrícula na escola, conseguem uma entrevista de trabalho, acham um curso profissionalizante estão dando ao adolescente ferramentas que contribuem para sua formação intelectual e social.

Porém, é possível que haja oscilações nesse processo. Haverá momentos de chuva, quando os pingos farão com que o fogo vigoroso aos poucos diminua, o interesse se acabe e o cansaço tome de conta do adolescente. Nesse momento, é importante que os profissionais estejam atentos às angústias e dificuldades, para, assim, pensarem em oficinas, atividades grupais, individuais que venham a dar força a eles nesses momentos, os estimulando a perseverar, a refletir sobre a importância da escola, do curso, os instigando a pensar criticamente sobre a sociedade, sobre si, sobre sua família, sobre seu futuro.

E para que essa ação seja bem organizada, é preciso que os profissionais se articulem e venham a contribuir, a partir de seus conhecimentos específicos, na promoção de momentos de reflexão, divertimento e companheirismo, seja com o uso de músicas, filmes, reportagens, depoimentos, textos, poemas ou teatros.

Haverá também momentos de trovões e tempestades, nos quais os conflitos irão ocorrer. Os profissionais devem estar cientes de que tais períodos são válidos e corroboram para mudanças.

E se o adolescente não conseguir cumprir a medida, os profissionais devem fazer uma autoavaliação para ver no que poderiam ter contribuído mais, sem perder o entendimento que são auxiliares desse processo e que o adolescente é o grande protagonista.

E se o adolescente cumprir a medida, o objetivo foi alcançado, os profissionais devem de igual modo realizar uma autoavaliação, a fim de elencar as ações que deram certo e que, de alguma forma, podem auxiliar outras Unidades. Para o adolescente, cumprir a medida não é o fim, a partir desse momento deverá

caminhar com “as próprias pernas”, e, com o auxílio de outras pessoas para a concretização de novos objetivos e metas.

Os profissionais devem colocar suas mochilas nas costas e se aventurarem em uma jornada completamente diferente desta, com um novo adolescente. Sem perder o ânimo e as forças, devem prosseguir.

## **CAPÍTULO 4 – PERCURSO METODOLÓGICO**

Uma pesquisa não ocorre de forma aleatória ou espontânea. Para que seja realizada o pesquisador faz uma escolha com base em seus interesses, questionamentos, anseios e dessa forma delinea o que pretende saber, investigar.

### **4.1 Metodologia**

A metodologia norteará e auxiliará o pesquisador na análise de seu “objeto” de estudo, pois ela é “um procedimento formal com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade” (MARCONI e LAKATOS, 2010, p.140), sendo importante estabelecer etapas e instrumentos que corroborem no entendimento do que se pretende estudar. A seguir está estabelecido o percurso metodológico realizado na presente pesquisa.

Para atender aos objetivos desta pesquisa, foi adotada a abordagem qualitativa, tendo em vista que esta possibilita o pesquisador analisar os fenômenos segundo o entendimento dos participantes da situação estudada, e, a partir daí, situar sua interpretação a respeito destes fenômenos. (NEVES, 1996).

### **4.2 Contexto da pesquisa**

A pesquisa foi realizada em uma Unidade de Semiliberdade masculina do DF. É importante destacar que no DF existem quatro Unidades masculinas e uma Unidade de Semiliberdade feminina.

No período em que se realizou a pesquisa havia 47 meninos entre 17 e 21 anos cumprindo a medida socioeducativa. A Unidade observada esta localizada próxima a um posto de saúde, a uma escola e casas residenciais.

A equipe de profissionais da Unidade é composta por: duas pedagogas, dois psicólogos e três assistentes sociais, além de trinta e seis ATRs.

A escolha desta Unidade ocorreu por dois motivos: pelo vínculo da pesquisadora com a RA na qual a Unidade está localizada, e por nela ter atuado durante 4 semestres (2 anos), com o grupo GENPEX.

### **4.3 Sujeitos da pesquisa**

Para alcançar os objetivos da pesquisa viu-se a importância de dar a voz tanto aos pedagogos como aos adolescentes, que são aqueles aos quais são dirigidas as ações pedagógicas. No entanto, foram realizadas entrevistas apenas com duas pedagogas da Unidade de Semiliberdade pesquisada. Para preservar a identidade dos participantes foram escolhidos nomes fictícios.

#### **4.3.1 Pedagogas**

Helena tem 28 anos, é pedagoga, e possui pós graduação em Psicopedagogia. Ingressou no sistema socioeducativo após passar no primeiro concurso destinado a pedagogos, no ano 2008. Este foi o 1<sup>o</sup> concurso, vinculado à Secretaria da Justiça, para profissionais com nível superior interessados em ingressar no sistema socioeducativo. Helena sempre atuou neste sistema e trabalha nele há sete anos, sendo que três anos esteve na Liberdade Assistida, atual Unidade de Atendimento em Meio Aberto, e cinco anos na Unidade de Semiliberdade pesquisada.

A participante Julieta tem 32 anos, é pedagoga e possui pós graduação em Psicopedagogia. Ingressou no sistema socioeducativo no 2<sup>o</sup> concurso realizado no ano de 2010, já vinculado à Secretaria da Criança. Julieta trabalhou por 2 anos na Liberdade Assistida, ficou quase um ano sem atuar devido a licença maternidade, e está na Unidade pesquisada há 1 ano.

#### **4.3.2 Adolescentes**

O grupo de adolescentes da Semiliberdade que também participaria desta pesquisa foi encaminhado para outra Unidade em decorrência de um grave incidente ocorrido nas dependências internas da casa onde dormiam, inviabilizando desta forma a aplicação do questionário conforme estava previsto inicialmente. Devo relatar que todos os contatos e autorizações já haviam sido obtidos para a realização desta etapa do trabalho.

#### 4.4 Instrumentos de construção de dados

Para que os objetivos da pesquisa pudessem ser atingidos, foram realizadas entrevistas e análise documental. A entrevista foi realizada somente com as pedagogas.

Segundo Marconi e Lakatos (2010, p.178), a entrevista é “o encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”, sendo a entrevista uma forma rica para a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais.

A entrevista semiestruturada dá ao entrevistador liberdade para conduzir o momento na direção que lhe parecer apropriada; as perguntas na maioria das vezes são abertas e podem ser respondidas como em uma conversa informal. (MARCONI E LAKATOS, 2010, p.180.) Este tipo de entrevista requer um roteiro previamente estabelecido com tópicos referentes ao problema; possui um caráter mais flexivo, o que permite que o pesquisador explore com mais profundidade determinadas questões, antes não cogitadas e até mesmo alterar a ordem das perguntas. Além disso, dá maior abertura a investigação e ao entendimento do sujeito pesquisado.

Esta forma de entrevista foi escolhida por ter um caráter dinâmico, mas também processual. No que diz respeito ao roteiro, entende-se este que serve como lembrete dos aspectos importantes para a pesquisa, impedindo que o pesquisador se esqueça de algo.

O roteiro utilizado na pesquisa é composto de 3 subtemas, referentes as seguintes temáticas: compreensão da adolescência, atuação do pedagogo, documentos legais que regulamentam a inserção do pedagogo em Unidade de Semiliberdade e 12 perguntas e encontra-se no apêndice A.

As entrevistas foram gravadas com o consentimento das participantes. Para obedecer a ética da pesquisa, lhes foi solicitado que preenchessem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que se encontra no apêndice B..

Também foi realizada uma pesquisa documental que consiste na consulta de documentos caracterizados como informações organizadas sistematicamente e

propagadas de diferentes formas, podendo ser eles oficiais ou não. A consulta destes documentos tem como objetivo coletar informações úteis para o entendimento e análise que contribuem para alcançar os objetivos do estudo.

A pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, a falta desse tratamento dá margem para o surgimento de lacunas ou dúvidas. Dessa forma, sua análise contribui para melhor compreensão sobre determinado objeto de estudo. (GIL, 2002)

No que concerne à regulamentação da inserção e atuação do pedagogo, foram analisados os seguintes documentos: ECA, SINASE, PPP das Unidades de Semiliberdade do DF e Regulamento.

#### **4.5 Procedimentos e construção de dados**

Inicialmente foi realizada uma revisão bibliográfica a respeito da temática pesquisada e análise documental. Em seguida tivemos 3 momentos caracterizados pela aplicação dos instrumentos:

##### **4.5.1 Conversa Inicial**

Por ter atuado durante 2 anos na Unidade, devido a participação no grupo GENPEX, a pesquisadora já tinha certo vínculo com as pedagogas. O contato com uma das participantes, para convidar para entrevista, a pedagoga Helena, se deu inicialmente por correio eletrônico, porém como não houve resposta foi preciso ligar para a Unidade. Como Helena estava com uma grande demanda de trabalho, falou que só poderia dar a entrevista em semanas posteriores aquela; sendo assim, indicou a outra pedagoga, Julieta, que estava com menos demandas. Dessa forma, foi combinado o dia para a entrevista com cada pedagoga.

##### **4.5.2 Entrevista Julieta**

No dia 13/05/15, às 9:00hrs da manhã, foi realizada a entrevista com a pedagoga Julieta, em uma sala próxima ao setor administrativo, o que deu maior privacidade

Inicialmente, foram apresentados os objetivos da pesquisa e o TCLE, explicitando quais seriam as formas de construção de dados (entrevista e gravação).

Após ter lido e assinado, iniciou-se a entrevista. Este momento ocorreu de forma natural e tranquila, devido à boa relação anteriormente mencionada.

Julieta, ao ser questionada sobre temáticas relacionadas a definições conceituais a respeito da adolescência e leis, se demonstrou insegura e às vezes confusa, mas quando indagada sobre aspectos de sua rotina diária respondeu de forma mais consistente.

A entrevista durou 57 minutos. Com o término, procuraram-se informações sobre quais seriam os procedimentos para aplicação do questionário com os adolescentes. Helena disse que, tendo em vista que eles estão sob a tutela do Estado, seria imprescindível a autorização da juíza da Vara de Execução das Medidas Socioeducativas (VEMSE).

Foi elaborada a solicitação, de acordo com o formato padrão, e encaminhada a VEMSE (APÊNDICE C). Houve a devolutiva da VEMSE, mas o questionário não pôde ser aplicado em decorrência do incidente ocorrido na Unidade, conforme relatado anteriormente na seção dos “sujeitos da pesquisa”.

#### **4.5.2.1 Entrevista Helena**

A entrevista com a pedagoga Helena foi realizada no dia 26/05/15 às 14h30min, na mesma sala onde havia sido feita a entrevista com Julieta. Foi apresentada, no primeiro momento, a documentação que esclarece o objetivo da pesquisa e garante o anonimato dos participantes. Após estes esclarecimentos, a entrevista foi iniciada.

Por estar há mais tempo na Unidade, Helena demonstrou que conhecia de forma mais aprofundada as questões propostas da pesquisa, o que ampliou de forma exponencial a conversa. Com relação às questões sobre definições conceituais, Helena não se colocou de forma mais crítica. Porém ao ser questionada sobre leis, regimentos e forma de atuação profissional, demonstrou clareza, compromisso e firmeza.

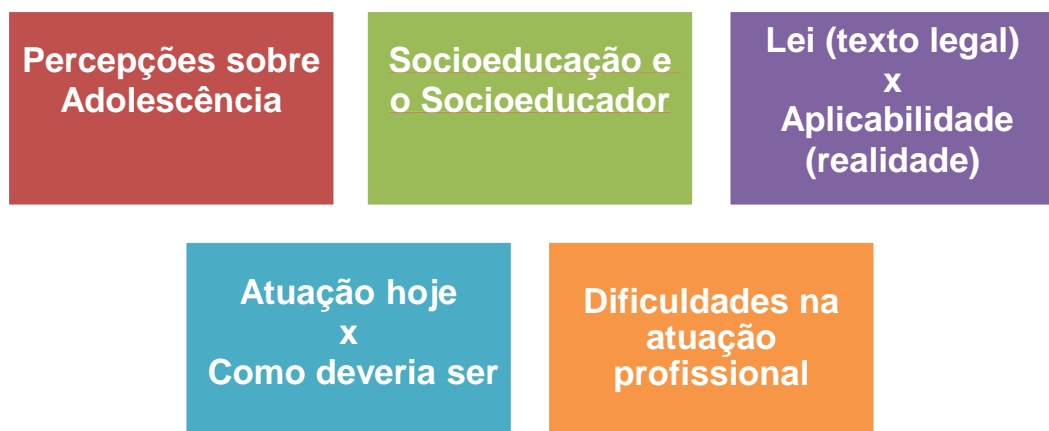
#### **4.6 Procedimentos de análise dos dados**

O processo de análise crítica dos fatos relatados iniciou-se com a transcrição integral das entrevistas, sendo estas lidas repetidas vezes para melhor



compreensão do que fora dito, pretendendo-se dividir o todo em partes correlacionadas.

A leitura minuciosa buscou encontrar com maior ênfase as percepções das pedagogas sobre a adolescência e a atuação profissional. Com base nos teóricos relacionados a perspectiva sociocultural, nos documentos legais e sob a perspectiva da Pedagogia Social, analisou-se as entrevistas das pedagogas e identificou-se as seguintes categorias:



## **CAPÍTULO 5 – O PEDAGOGO NA SEMILIBERDADE - RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A partir das entrevistas realizadas, foram selecionadas as falas que contribuem de forma significativa para alcançar os objetivos da pesquisa, juntamente com as contribuições dos teóricos, anteriormente apresentados, que auxiliaram o entendimento mais aprofundado destas falas.

Como dito na metodologia, foram construídas 5 categorias de análise, a partir de trechos da entrevista semiestruturada, que serão detalhadas a seguir.

### **5.1 Percepções sobre adolescência**

A análise inicial focou nas percepções das pedagogas sobre a adolescência, tendo em vista que estas refletem suas práticas na Unidade.

#### **5.1.1 Adolescência Conflituosa – *Momento de imaturidade***

No discurso de Julieta, está presente a noção da adolescência como uma fase típica do desenvolvimento, que possui características universais de viés principalmente negativo conforme a fala abaixo:

Eu acredito que seja uma fase muito difícil, uma fase de transição da criança pro adulto e que tudo fica muito confuso, tudo se mistura. Pra mim, a adolescência é essa fase complicada, e como temos hoje uma sociedade muito permissiva, isso contribui para o adolescente, que está completamente confuso, se perder mais ainda dentro disso.  
(Julieta)

Julieta delimita este momento como de crises e confusão, período no qual aparecem naturalmente conflitos, sendo uma fase conturbada, mas que logo passará, devendo portanto ser “suportada”. Convergindo, desta maneira, com a concepção estereotipada da adolescência problema.

Pra mim os meninos da Unidade são crianças em crescimento, porque você vê a imaturidade, apesar do tamanho são muito imaturos. Principalmente em atendimento, você vê que eles têm uma cabeça muito infantil mesmo, não sabem o que querem da vida, o que pensam pro futuro, qual profissão querem seguir. Por mais que

tenham a idade, eles não têm aquela cabeça do adulto mesmo.  
(Julieta)

Com relação aos adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa a pedagoga os qualifica como imaturos, infantes que não sabem decidir e fazer as coisas por si próprio. Sem se importar em buscar explicações, os motivos de serem, agirem e pensarem de determinada forma, sem olhar para o aspecto positivo de suas subjetividades, Julieta dá uma visão simplista e negativista, reforçando estereótipos e gerando “uma expectativa significativamente limitada do papel da educação para o desenvolvimento do sujeito, pois esta visão está associada a uma atitude de esperar que os alunos ‘amadureçam naturalmente’” (OLIVEIRA, 2013, p.102).

Costa (1991, p.60) faz uma recomendação em contraposto a esta visão de viés negativo ao dizer que: “O mais importante não é saber o que o educando não é, o que o educando não tem, o que o educando não sabe e do que o educando não é capaz”, mas sim buscar conhecer suas potencialidades.

### **5.1.2 Adolescência desenvolvimento – Momento de responsabilidade**

Helena, de outra forma, tem uma concepção que converge com a perspectiva sociocultural, tendo em vista que ressalta que nesta fase ocorrem diversas transformações, tanto psicológicas quanto sociais. Segundo Oliveira (2008) esta intensa “carga” pode levar o adolescente a ter dificuldades em se situar e compreender este momento. Estas constatações estão explicitadas na fala abaixo:

Adolescência é uma fase de transição entre a infância e a vida adulta. Eu acredito que a pessoa está em fase de formação mesmo, de construção de valores, objetivos. É aquela fase que você é bombardeado de ideias em relação a tudo. Hoje o adolescente recebe informação de todos os lados, então acaba que há uma dificuldade de assimilar tanta informação. (Helena)

A visão da pedagoga com relação aos adolescentes da Unidade difere de Julieta. Helena os vê sob a perspectiva da responsabilidade, elucidando o fato de que em uma mesma Unidade existem adolescentes com diferentes formas de ser, vontades e preocupações.

Atualmente a unidade atende meninos entre 17-20 anos, meninos que estão em fase de transição entre adolescência e a fase adulta. Eu já não os vejo só como adolescentes, mas também não como adultos, seriam jovens adultos. A maior preocupação deles é trabalho e ganhar dinheiro. (Helena)

Helena atrela a preocupação do adolescente em ingressar no mercado de trabalho, em prol de obter renda própria, como um indicativo de que ele está prestes a se tornar um adulto, tendo em vista que passa a ter responsabilidades e, em certa medida, independência, marcadores vinculados ao ser adulto de acordo Ozella e Aguiar (2008).

### **5.1.3 Adolescência fase de transição**

O que se assemelha no discurso das pedagogas é a percepção da adolescência como um período natural do desenvolvimento, atrelada a concepções universais, biológicas, que consideram esta fase como intrínseca ao desenvolvimento humano, confundido- a com a puberdade, além de não considerar o contexto social, as percepções do próprio indivíduo neste processo e a existência de não uma, mas diversas formas de adolescência.

Sobre este assunto Shoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silves (2010) elucidam que a adolescência não pode ser vista como um período natural do desenvolvimento, pois esta fase faz parte de uma construção social concebida a partir de indicadores que a qualificam como tal, sendo esta definição dinâmica, a depender de fatores culturais, históricos e sociais.

No que se refere à adolescência, os resultados indicam que as definições estabelecidas por estas profissionais estão pautadas em vivências pessoais e profissionais, senso comum, ficando a discussão na superfície de um fenômeno complexo, sem adentrar de forma mais densa, crítica e reflexiva sobre esta fase. Constatou-se certa imprecisão em suas falas, devido a falta de argumentos embasados teoricamente em perspectivas atuais a respeito da adolescência e suas diversas configurações.

Tendo em vista que a atuação do pedagogo interfere diretamente no processo de ressignificação e reinserção social do adolescente institucionalizado, a falta do conhecimento teórico prejudica as ações pedagógicas que serão desenvolvidas,

pois, se não há um conhecimento mais profícuo do indivíduo, suas demandas, suas diversas formas de ser, o trabalho se torna inconsistente.

Dessa forma há uma lacuna no que diz respeito à compreensão das pedagogas sobre os adolescentes, estes que recebem a atenção central destas profissionais.

## **5.2 Lei (texto legal) – Aplicabilidade (Realidade)**

Alguns trechos relevantes da análise documental anteriormente explicitada serão retomados, tendo em vista que as falas das pedagogas se contrapõem em muitos aspectos às determinações interpostas no SINASE.

### **5.2.1 Equipe de um?**

De acordo com o SINASE, ECA, PPP os profissionais inseridos no contexto socioeducativo devem ser divididos por equipes que devem ter no mínimo 1 Psicólogo, 1 Assistente social, 1 Pedagogo e 1 ATRS. Dessa forma, cada um, conforme sua área de formação, deverá contribuir de forma qualificada para o desenvolvimento integral do adolescente no período em que ele estiver cumprindo a medida socioeducativa.

O SINASE ainda diz que:

As diferentes áreas do conhecimento são importantes e complementares no atendimento integral dos adolescentes. Muito embora as ações desenvolvidas pela equipe multiprofissional (técnicos e educadores) sejam diferenciadas, essa diferenciação não deve gerar uma hierarquia de saberes, impedindo a construção conjunta do processo socioeducativo de forma respeitosa, democrática e participativa. Para tanto, é necessário garantir uma dinâmica institucional que possibilite a contínua socialização das informações e a construção de saberes entre os educadores e a equipe técnica dos programas de atendimento. (2006)

De forma clara, o texto enaltece o valor do saber específico de cada profissional, a riqueza que há no diálogo entre eles e na possível construção de novas formas de saber, com dimensão ampla e que caminha em direção a uma atuação socioeducativa dialógica, crítica, reflexiva propulsora de processos, que de forma intencional, oportunizem ao adolescentes uma visão mais ampla a respeito de si e do mundo a sua volta.

Porém, em contraposição a estas leis maiores de poder normativo nacional o Regimento Interno, tido como regulamento operacional da Unidade de Semiliberdade do DF, deixa uma brecha no texto ao dizer que: “A Equipe de Referência deverá ser formada por, no mínimo, um servidor da área de Pedagogia, Psicologia, Serviço Social e ATRS.” (DF,2013).

O texto, de forma distorcida, foi interpretado de modo a dar abertura a duas ponderações: a equipe deve ser composta por cada um destes profissionais ou a equipe será formada por somente um especialista e um ATRS, sendo esta segunda a forma de interpretação realizada pela Unidade observada.

Este documento foi construído pela coordenação de todas as Unidade de Semiliberdade do DF. Segundo Helena, antes deste regulamento, na Unidade pesquisada havia duas equipes, cada uma formada com os 3 especialistas requeridos no SINASE e um ATRS. O número de adolescentes era dividido por equipe. Sendo assim, se houvesse 30 adolescentes, número este que ultrapassa o limite instituído no SINASE porém que é coerente com a realidade, cada equipe ficaria com 15 meninos e realizaria o trabalho integrado.

Paralelamente a esta determinação uma das equipes da Unidade ficou sem um especialista, pois ele havia entrado de férias, o que representou uma dificuldade significativa nos atendimentos e impulsionou esta equipe a pressionar a coordenação para que, ao invés do trabalho ser em equipe, fosse por especialista, onde cada um ficaria com determinado número de adolescente. Sendo assim, se houvesse 30 adolescentes e 6 especialistas na Unidade, cada especialista individualmente estaria incumbido de fazer o atendimento integral que engloba, aspectos sociais, psicológicos, de saúde e educacionais, de 5 adolescentes.

A respeito desta determinação Helena diz:

“Eu acho que quiseram assim por pensar que ficaria menos serviço, mas é muito mais complicado você ter que fazer o que não é formado pra fazer, do que atuar em sua própria área, mas devido esse documento e a vontade do pessoal dividiu por igual. Então seguimos essa determinação”

Julieta inconformada também se coloca sobre esta determinação:

A coordenação tem que reconhecer que para ocorrer um bom trabalho, de forma mais efetiva, um trabalho de verdade, cada um deveria trabalhar na sua área, o problema é que eles não enxergam.

Tal forma de atuação chega a ser inacreditável e maléfica, pois assim como uma pessoa formada em biologia não tem competência para fazer uma cirurgia, um pedagogo não tem competência, e/ou tempo disponível, para desenvolver aspectos que tangem a psicólogos ou assistentes sociais. Além disso, esta grande demanda faz com que o pedagogo fique sobrecarregado e termine por não atuar de forma efetiva em sua própria área ou nas demais que sobre ele foram impostas.

Essa forma de entendimento do Regimento se prefigura ainda em direção à ilegalidade e é cabível de punição, tendo em vista que as orientações e obrigações das leis maiores dispostas no SINASE, ECA não estão sendo cumpridas.

Os pedagogos, assim como os demais especialistas, assumem máscaras, suas identidades postas em segundo plano e o *script*, mal elaborado, mal interpretado, dá o tom a uma atuação fragmentada, incompleta desvirtuada.

### **5.3 Socioeducação e o socioeducador**

Sobre esta categoria de análise, buscou-se identificar se as pedagogas possuem o entendimento dos conceitos que definem a sua identidade profissional: socioeducadora.

#### **5.3.1 Identidade profissional incoerente/ atuação inconsistente**

As pedagogas não demonstraram saber diferenciar e assemelhar o pedagogo do socioeducador, além de darem respostas confusas e pautadas em saberes do cotidiano, no senso comum. Helena disse: “A definição de quem é o socioeducador não está em lugar nenhum”, esta fala reflete que a pedagoga não conhece o conceito base de sua identidade profissional.

Por sua vez, Julieta respondeu “O socioeducador não é o pedagogo, socioeducação é o que todos os profissionais fazem”. Apesar de confusa, a pedagoga deu uma definição coerente com Costa, que afirma que os socioeducadores são todos aqueles envolvidos no contexto socioeducativo sejam eles de nível fundamental ou superior, porém, não define quais seriam as suas características.

Esta imprecisão conceitual na fala das pedagogas é um reflexo de que os estudos a respeito da Pedagogia Social ainda não estão sendo difundidos com maior amplitude neste contexto que é o lócus de sua existência. O próprio termo

socioeducador foi cunhado nesta Pedagogia, segundo Caliman ela é a “ciência que oferece as bases metodológicas e teóricas para a educação social, esta que constitui-se uma dimensão prática onde acontece a aplicação das técnicas, metodologias, dinâmicas geradas no diálogo com a Pedagogia Social” (2010,p.351)

A falta do conhecimento desta Pedagogia prejudica a ação dos pedagogos, pois se não há o conhecimento do referencial teórico, em que estão pautadas as ações intituladas socioeducativas se os agentes destas não conhecem suas bases?

Ao serem questionadas sobre qual seria o objetivo da Socioeducação, as pedagogas deram duas definições nas quais as experiências pessoais sobrepujam os saberes teóricos que deveriam estar articulados:

Na minha visão, eu acho que o socioeducador deve educar para convivência em sociedade. Não é aquela coisa da gente trabalhar a educação nas caixinhas igual na escola. Eu acho que a nossa principal missão aqui é justamente ensinar os meninos a aprender a conviver, não simplesmente como a maioria da sociedade quer e acha que vai resolver o problema tirando eles da sociedade e isolando. Assim não resolve.” Helena

Agora você me complicou,( risos) ah Socioeducação é o que a gente faz aqui, tentar ressocializar através da socialização. Julieta

Segundo Costa (1991) os profissionais inseridos neste contexto devem buscar meios de auxiliar o adolescente a se perceber, se entender, “reconciliar-se consigo mesmo para que possa reconciliar-se com demais”.

Porém, Helena vai em uma direção inversa a proposta por Costa buscando “ensinar os meninos a conviver” como se o problema estivesse na educação precedente do adolescente.

Helena traz um aspecto relevante quando menciona que isolar os adolescentes não é a solução, e a Semiliberdade é uma medida que justamente busca aproximar e reinserir o adolescente na sociedade. Inclusive, de acordo com o SINASE as medidas de meio aberto devem ser priorizadas indo contra propostas excludentes e separatistas, que outrora foram aplicadas.

Para que essa “reinserção social” ocorra, Helena fala que na Unidade o adolescente terá diferentes aprendizados não pautados em uma grade curricular fechada, porém não elucida quais seriam estes novos aprendizados.



Já Julieta ao ser questionada sobre quais seriam os objetivos da Socioeducação em um primeiro momento ficou em dúvida, em seguida deu a definição estabelecida no SINASE “ressocializar”, expressão esta que segundo Costa (1991) é vazia de significado pedagógico. Além de não mencionar outros autores que dão definições sobre esta temática, Julieta foi superficial e redundante em sua fala.

Essa superficialidade nas respostas das pedagogas indica que há falta de um aprofundamento teórico, este tão importante para o entendimento mais embasado a respeito dos objetivos de atuar de determinada forma. Sem ele, a ação educativa baseia-se em “achismos” e segundo Costa “Sem a teoria, a prática será sempre limitada” (1991, p.23).

A identidade profissional destas pedagogas está diluída, sabem que fazem parte de um grupo de socioeducadores, mas só saber não basta. É preciso estar criticamente na profissão, entendendo em que princípios ela está fundada e também ser consciente de quais são os objetivos, a função social que esta profissão possui, o que norteia de forma consistente a atuação pedagógica.

#### **5.4 Atuação hoje X Como deveria ser**

Durante as entrevistas, as pedagogas em diversos momentos perguntaram com um riso tristonho: “Você quer saber como é minha atuação hoje ou como deveria ser”? Por esta razão surge esta categoria de análise.

##### **5.4.1 Atuação hoje**

As ações das pedagogas estão completamente relacionadas com a elaboração e efetivação do PIA, instrumento este que de acordo com o SINASE deve ser elaborado com uma equipe multiprofissional que auxilie o adolescente nas demandas que tangem as áreas específicas.

Porém, como visto anteriormente, não há um trabalho em equipe e as pedagogas estão impossibilitadas de desenvolverem outras atividades de viés educativo como oficinas temáticas.

Julieta disse que:

Aqui ninguém trabalha especificamente na sua área, então assim chegou um menino ele é repassado para o profissional que estiver na Unidade no momento. Por exemplo: eu sou pedagoga, você psicóloga. Chegou dois meninos. Passa um pra mim e outro pra você. Ai eu vou trabalhar tudo, você vai trabalhar tudo. Não tem aquela coisa do menino passar pelo assistente pra ver a parte das necessidades sociais, passa pelo psicólogo pra ver a questão da saúde mental, não tem isso. Hoje a gente trabalha tudo

Após o adolescente chegar a Unidade de Semiliberdade, de acordo com as pedagogas, é preenchida uma ficha de acolhimento (anexo B), um resumo do contexto atual do adolescente, incluindo sua identificação pessoal, escolarização, profissionalização, trabalho, saúde. Este instrumento é preenchido preferencialmente junto com a família

Após este momento de diagnóstico inicial, ainda juntamente com a família, é elaborado e pactuado o PIA com as metas que cada um se comprometerá em executar durante o período da medida. Todos assinam o documento. Segundo Helena ocorre da seguinte forma: por exemplo, em relação à meta de escolarização, é obrigação da Unidade encaminhar o adolescente para escola; é obrigação da família motivar; é obrigação do adolescente frequentar as aulas. Dessa forma, cada um dos agentes envolvidos neste processo terão metas.

De acordo com as pedagogas, na etapa de elaboração do PIA muitas vezes os adolescentes não falam quais cursos e trabalhos possuem interesse, ou quais são suas habilidades e aptidões. Costa (1991) diz que o contato inicial sempre irá requerer uma maior sensibilidade por parte do socioeducador, tendo em vista que o adolescente, neste primeiro momento, não terá confiança em um desconhecido e não se sentirá à vontade para compartilhar coisas pessoais. Sendo assim, é preciso conquistar essa confiança aos poucos, abrindo a “mata fechada”.

Helena afirma que o PIA é fundamental, inclusive, para a realização do relatório que é encaminhado ao juiz que pode dar a liberação ou não do adolescente. Segundo a pedagoga, “Se um adolescente não cumpre nada que está no PIA, não tem como fazer relatório, porque o relatório é feito em cima disso e, se o menino não cumpre nenhuma das metas, é impossível que ele seja liberado”

Já Julieta possui uma visão diferente: “eu acho esse PIA é meio que fictício, porque a gente monta isso aqui e, na maioria das vezes, o adolescente não cumpre

metade das metas.” Sem entrar nos porquês do adolescente não cumprir as metas, Julieta acaba por responsabilizá-los, se eximindo de qualquer insucesso que possa ocorrer. Sobre isso Costa (1990) diz que casos de adolescentes que não cumprem a medida e que até voltam ao crime irão ocorrer, mas o socioeducador deve ter consciência de que disponibilizou ferramentas, ensinou como usá-las, mostrou outros caminhos e possibilidades de vida; não pode simplesmente se eximir e colocar a culpa apenas no indivíduo.

#### **5.4.1.1 Eixos SINASE**

As metas estão relacionadas aos eixos do SINASE, anteriormente expostos. Com relação ao eixo da escolarização, as pedagogas falaram que sempre tiveram dificuldades em matricular os adolescentes em decorrência de preconceitos com relação aos meninos e devido à alta rotatividade.

Porém, a Secretaria da Educação, neste ano, no mês de março, não aceitou as novas demandas de matrícula e, assim, os adolescentes que chegaram a Unidade não estavam sendo matriculados.

Segundo as pedagogas, foi encaminhado um ofício para o Ministério Público da Educação a respeito desta atitude ilegal de algumas escolas, sobre o pretexto de que já havia passado 60 dias do início do ano letivo e, por isso, não seria possível efetuar mais matrículas. O SINASE, entretanto, estabelece que em qualquer período do ano letivo adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas devem ser matriculados (BRASIL, 2012).

A respeito de como é realizado o acompanhamento escolar Julieta disse:

hoje em dia não está tendo acompanhamento, porque como você tem que fazer tudo, você não se aprofunda em nada, você faz o básico de tudo. Não tem como eu estar direcionando pra área que eu deveria porque eu tenho que estar sanando sempre as outras demandas. O máximo que faço hoje é ver que horas eles chegam da escola no livro que os ATRSs escrevem. Como estudam na EJA, geralmente eles não assistem todas as aulas, falam que ficam cansados porque trabalham o dia todo.

Helena diz que:

Os meninos falam que não gostam de estudar, que escola é atraso, a maioria fala isso. Ainda tem alguns que só ficam na porta da escola.

Como está hoje, fica difícil trabalhar as oficinas, por exemplo, eu estou atendendo 7 meninos, então eu preciso acompanhar os 7, ver como se comportam na rotina dentro da casa, tenho que fazer PIA, o relatório, tenho que fazer visita domiciliar, ver se tem alguma demanda de saúde, se a família tem alguma demanda social. Todos os especialistas fazem isso com seus adolescentes. Então é muita coisa e no final a gente fica meio que sem tempo pra conseguir fazer uma oficina, conseguir fazer alguma coisa na nossa área.

Como dito anteriormente, a sobreposição de funções imposta a estas profissionais tem as impedido de atuarem em suas áreas de forma plena. Não há maiores intervenções sobre como auxiliar estes adolescentes a superarem dificuldades ou a estimulá-los a frequentarem a escola, ficando o trabalho das pedagogas restrito a atendimentos pontuais, caso o adolescente tenha causado “problema” na Unidade, e ações burocráticas como fazer matrículas, procurar cursos e preencher relatórios.

Infelizmente, esta forma de atuação fragmentada não corrobora de forma plena para o desenvolvimento integral crítico reflexivo destes adolescentes. As pedagogas são conscientes de que a forma como tem sido realizado as ações pedagógicas na Unidade são deficitárias e não correspondem ao requerido pelo SINASE. Helena reflete sobre a contradição de sua prática:

as pessoas tem mania de achar que pedagogo tem que só fazer matricula, ninguém estudou se formou pra fazer matricula. Matricula é um ato puramente administrativo, então a gente tem que ir além, aprofundar as questões pedagógicas, tentar identificar facilitadores, dificuldades, mas infelizmente isso não está sendo feito.

A atuação do pedagogo vai além de fazer matrículas e procurar cursos, o pedagogo deve atender a outra ordem de exigências e importância. A escolarização é importante e não deve ser desconsiderada, mas segundo Costa(1991) estes socioeducadores devem buscar prioritariamente as vias que permitirão o adolescente encontrar-se. Para isso é preciso que as situações, por exemplo não gostar da escola, sejam problematizadas e exploradas, de modo que o profissional venha compreender os motivos das insatisfações do adolescente para, assim, agir de forma construtiva e contributiva em relação a tais situações.

O pedagogo está ali não para julgar e atuar de forma repressiva, mas para apresentar possibilidades, ferramentas que auxiliam o adolescente a entender o mundo a sua volta, a posicionar-se de forma crítica ante ao que lhe é apresentado. Este é um dos princípios que preza a Pedagogia Social: formar o indivíduo para a vida e suas adversidades (e não apenas capacitação para entrar no mercado de trabalho) (CALIMAN, 2013).

Com relação ao eixo esporte, os adolescentes praticam atividades na própria Unidade que possui quadra, além de haver um professor de Educação Física no quadro de funcionários.

Sobre o lazer, as pedagogas falaram que se restringe a uma mesa de pebolim, uma mesa de ping pong, uma quadra esportiva e algumas saídas para parques próximos à Unidade. É válido ressaltar que a quadra precisa de reformas e a quantidade de instrumentos de lazer é insuficiente para atender o elevado número de adolescentes da Unidade.

As pedagogas falaram que com relação ao eixo cultura, são poucas as atividades, pois faltam recursos, como transporte e tempo para que sejam elaborados planos pedagógicos para que as saídas não sejam aleatórias, mas sejam trabalhadas posteriormente. Além disso, falaram que os adolescentes muitas vezes não possuem demandas com relação a este eixo. Helena declara que:

Hoje a demanda deles não é essa, eles querem trabalhar e não sobra tempo para outras atividades. Mas, por exemplo, se ele colocar no PIA que quer ir ao teatro, a gente tem que ver a viabilidade. Se não houver, colocamos no PIA que o adolescente tem esse interesse mas não foi possível. Tem que analisar outras questões também, porque se ele quer ir pro teatro mas trabalha e estuda não tem como”

Julieta disse:

Quando a gente fazia as oficinas na LA, no começo a adesão foi pouca, mas depois era muito grande. A gente fazia muita atividade bacana, minha equipe acompanhava 25 meninos, nós levávamos eles para o museu, pro CCBB e para outras exposições e eles se amarravam. Muitos não colocam nada no eixo cultura porque não tem acesso, não sabe o que é, e nós levamos eles, então basta querer sabe?

De acordo com o SINASE o adolescente tem direito à cultura. Sendo assim, o profissional deve buscar garantir esse direito. Helena ressalta que não há interesse

nos meios tradicionais de cultura como, por exemplo, teatros e museus. No entanto, não é considerado que talvez o adolescente tenha interesse por outras formas de expressões artísticas e culturais próprias de seu contexto, como assistir um show de *rap* ou participar de oficinas de grafite.

O trabalho que Julieta realizou anteriormente, de apresentar aos adolescentes coisas novas, também tem sua importância, uma vez que pode ampliar seu leque de interesses para além daquilo que já faz parte de seus gostos pessoais.

Apesar da fala positiva de Julieta com relação a “basta querer”, atualmente na Unidade, as saídas culturais são escassas e representam uma lacuna na garantia de direitos destes adolescentes, pois, como afirma Volpi (2001), não devem ser garantidos alguns em detrimento de outros, mas a totalidade dos direitos devem ser assegurados.

Costa ainda diz que:

A escolarização formal, a educação profissional, as atividades artístico-culturais, a abordagem social e psicológica de cada caso, as práticas esportivas, a assistência religiosa e todas as demais atividades dirigidas ao adolescente devem estar subordinadas a um propósito superior e comum: desenvolver o seu potencial para ser e conviver, isto é, prepará-lo para relacionar-se consigo mesmo e com os outros. Se esse propósito nobre, superior e comum (compartilhado por toda a equipe e por seus interlocutores e parceiros) não for atingido, todas as demais aquisições utilitárias resultarão inúteis para o jovem. (2006, p.14)

Elucidando dessa forma que não basta que o profissional faça a matrícula em cursos, na escola, é preciso que a inserção nestes espaços seja significada, que os profissionais se envolvam, dialoguem com para entender de que lugar eles falam, que significações e representações possuem do mundo, considerando suas histórias, seus contextos, seus valores, buscando nas entrelinhas construir criticamente um pensamento sobre a realidade, e, somente após entendê-los e ouvi-los, apresentar possibilidades em meio a um mundo tão desigual.

#### **5.4.2 Atuação como deveria ser**

Ao serem questionadas sobre como deveria ocorrer de fato a atuação do pedagogo, trouxeram apontamentos interessantes que, apesar de pouco embasados teoricamente, caminham em direção a uma atuação socioeducativa mais contributiva.

Convergindo com Costa (1991) e com as determinações do SINASE e ECA, Helena diz que a atuação deveria ocorrer de forma integrada. Psicólogos,

pedagogos e assistentes sociais unidos de forma qualificada contribuiriam para a realização de uma ação socioeducativa mais consistente, buscando garantir os direitos estabelecidos nos eixos do SINASE, por meio de oficinas planejadas conjuntamente, atendimentos grupais e individuais, além de contar com o suporte de instituições tais como hospitais, escolas e empresas.

Julietta relatou experiências positivas que teve na Unidade de Meio Aberto:

Eu já trabalhei com oficinas e dava certo. Havia duas equipes com 1 pedagogo, 1 assistente e 1 psicólogo. A gente tinha um cronograma certinho, fazíamos oficinas, e cada um trabalhava na sua área. Eu ficava com a questão da escolarização, por exemplo, eu atendia um menino e via a questão da escola, se ele não estivesse na escola eu iria investigar o porquê, desde quando, o que aconteceu que tirou esse menino da escola, tentar ver com a família o que de repente pode ter desmotivado. Então começava a trabalhar essa questão da importância da escola, e nisso agente fazia oficina. Como era dividido por equipe, cada mês uma equipe ficava responsável para fazer uma oficina relacionada com os eixos do SINASE, então a gente pegava o eixo e dentro do eixo realizávamos uma oficina voltada pra aquele tema. Era muito bacana, assim dava pra fazer um trabalho mais efetivo.

Essa forma de atuação embasada em um plano pedagógico, em uma diretriz de intervenção e a competência técnica/ teórica são fundamentais para que os profissionais tenham uma leitura mais sólida do trabalho e de seus resultados.

### **5.5 Dificuldades na atuação pedagógica**

As dificuldades das pedagogas em suas atuações profissionais são duas. A primeira delas é não poder atuar na área de formação, o que é prejudicial tanto para as pedagogas, que precisam assumir atribuições alheias à sua formação, como para os adolescentes que acabam por receber um atendimento incompleto. Em decorrência disso, aparece a segunda dificuldade que é a falta de colaboração dos psicólogos, assistentes sociais e ATRSs.

Uma desencadeia a outra, tendo em vista que não há um trabalho conjunto, mas individualizado. Cada um procura atender apenas os “seus” adolescentes, não há troca de saberes, diálogo, união em busca de um objetivo comum entre os profissionais, como está claro na fala de Helena:

“quando ia fazer uma atividade com os adolescentes eu tinha que planejar, executar, olhar os meninos fazer tudo sozinha, a maioria dos profissionais não queria se envolver, é como se não fosse uma atividade da Unidade, é como se fosse uma atividade minha e isso sempre foi uma angústia muito grande, pois deveriam entender que é um trabalho conjunto”

Julieta igualmente ressalta “muitas vezes não há colaboração por parte dos colegas”. Esta falta de integração desmotiva as pedagogas e quando questionadas sobre como enfrentam estas dificuldades disseram em tom de cansaço e desesperança:

Antigamente eu brigava bastante, eu ainda reclamo e falo, mas são coisas que não estão no meu poder não dependem de mim para resolver. Helena

Não enfrento, não tem como eu lutar sozinha ou só eu e a Helena, não tem como a gente fazer sozinha, querer fazer oficina, sendo que não vai ter ajuda. Uma oficina você não monta da noite pro dia, você precisa de um planejamento de materiais. Então atualmente é complicado. Julieta

As dificuldades interpostas às pedagogas estão relacionadas a uma incoerência de interpretação do Regimento Interno, sendo assim, uma possível solução que amenizaria tal situação seria a denúncia e a recusa dos profissionais em pactuar com esta forma de atuação.

Segundo Costa (1991, p.16), “Nenhuma lei, nenhum método ou técnica, nenhum dispositivo político-institucional pode substituir o frescor e a imediatez da necessidade da presença aberta e construtiva”.

A espera por mudanças mantém estas profissionais em uma inércia que impede o avanço. O confronto é necessário para que haja o retorno ao previsto em lei: a equipe que promova o diálogo, a troca de conhecimentos e saberes, possibilitando aos adolescentes a construção do autoconhecimento, instigando-os e provocando-os, com o fim de se formar indivíduos críticos, auxiliando-os a construir a ideia de que, para além do estereotipado termo “menores delinquentes”, são sujeitos de direitos, estes tão arduamente conquistados, sujeitos de deveres, sujeitos de suas histórias.





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A carga negativa que a sociedade como um todo atribui aos adolescentes que cometem ato infracional não é incoerente com a forma como foram tratados ao longo da história. Tal jargão “menor” surge em uma época na qual a criança e o adolescente em situação de vulnerabilidade social já era taxado como delinquente com alto nível de periculosidade, e assim o Estado cria instituições com o intuito de dar a esse público educação, saúde e alimentação.

Pobres adolescentes, não sabiam que uma realidade cruel os aguardava. Diretores negligentes, corruptos, profissionais desqualificados e autoritários que não viam nesses meninos nada além de seres insignificantes, crianças e adolescentes sem fala, indefesos sem poder, portanto alvos de toda e qualquer ação abusiva, de preferência coercitiva. A percepção dos profissionais a respeito de quem eram os “menores” norteavam suas práticas estritamente punitivas.

No ano de 1988, o Estado passa a entender que estes “delinquentes” são cidadãos. Surge, neste momento, o termo adolescente na Constituição e, posteriormente, no ECA, em 1990, dando maior importância e visibilidade a estes indivíduos. Viu-se a importância de preferir os métodos educativos aos coercitivos, anteriormente tão propagados. Partindo dessa nova perspectiva, preza-se pela qualificação profissional e pela inserção de uma equipe que venha contribuir de forma especializada na promoção do desenvolvimento integral do adolescente.

Tendo em vista que a atuação do pedagogo interfere diretamente no processo de ressignificação e reinserção social do adolescente institucionalizado, este trabalho buscou investigar a atuação do pedagogo em uma Unidade de Semiliberdade do DF a partir da análise de documentos legais, ECA e SINASE, do Regimento Interno e das próprias falas das pedagogas inseridas neste contexto.

A forma como se dará a atuação do pedagogo vai interferir diretamente para que o adolescente tenha um posicionamento mais reflexivo a respeito de si e do mundo a sua volta.

Infelizmente, no atual momento, pode-se considerar que a atuação destes profissionais, em certa medida, ainda ocorre de forma desprofissionalizada, pois os pedagogos inseridos na Unidade pesquisada não dominam de forma mais aprofundada os princípios da Socioeducação, as bases metodológicas fincadas na

Pedagogia Social, e as atuais teorias a respeito da adolescência, dando margem a atuações inconsistentes.

Segundo as determinações do ECA e SINASE, é fundamental que haja uma equipe multiprofissional composta por pedagogos, assistentes sociais, psicólogos e ATRs. As ações desenvolvidas por estes profissionais são diferenciadas, a depender da área de formação. No entanto, deve existir uma interrelação entre eles, e a troca de saberes é fundamental para a efetivação de uma atuação educativa integral.

Porém, tendo em vista a interpretação equivocada do Regimento Interno, a Unidade observada não segue a lógica da equipe, mas sim da individualização. Cada profissional trabalha todas as demandas do adolescente (psicológicas, sociais, educacionais) atuando em áreas que não fazem parte de sua formação. Além da inserção do pedagogo ser recente neste contexto e, de não poder atuar em sua própria área, a identidade destes profissionais é incoerente e confusa.

Os resultados da pesquisa apontam para a urgência de cursos de formação continuada que venham oportunizar reflexões mais aprofundadas, estabelecendo diálogos consistentes entre teoria e a prática, de modo a fortalecer as propostas educativas e suas identidades profissionais.

Constatou-se também a necessidade de aprofundar e divulgar estudos e pesquisas a respeito da Pedagogia Social, levando-se em consideração que essa é uma área recente, sendo poucos os estudos acadêmicos nesta área.

O tema voltado a estes profissionais não se esgota neste trabalho, uma pesquisa que poderia contribuir sobre a temática apresentada seria uma análise do currículo dos cursos de Pedagogia, a fim de apresentar uma proposta da inserção de disciplinas teóricas/ metodológicas concernentes a Pedagogia Social, tendo em vista que os cursos de formação inicial fundamentam a prática dos pedagogos em diversos contextos, sendo Unidades de Semiliberdade um deles.

Esta pesquisa buscou trazer lampejos a respeito da atuação do pedagogo em Unidades de Semiliberdade e a importância da ação pedagógica embasada teórica, crítica e reflexivamente, nestes contextos. Ação esta que pretende trazer elementos e discussões que auxiliem o adolescente a ressignificar o contexto social histórico que vive, com o fim de mostrar-lhe as várias faces do mundo. E, a partir dessa leitura de mundo, despertar no adolescente seu espírito crítico, convidando-o a refletir sobre o percurso do rio das desigualdades, até a nascente, a origem, tendo

nesta aventura a resposta de muitos porquês que podem gerar revoltas, permanências e mudanças.



## REFLEXÕES ÚLTIMAS: O *SCRIPT*

*Script* é um texto com uma série de instruções, direcionamentos para a execução de uma função. Os atores estudam de maneira profunda este documento e outras fontes, como livros e filmes, que retratem algo pertinente acerca do personagem, com vistas a se familiarizarem com seu contexto histórico, social e político.

A atuação está pautada no *script*, nos saberes técnicos, mas também no que o ator por si conseguiu abstrair, de forma subjetiva, do que leu, ouviu e viu sobre os elementos concernentes ao personagem.

Ele pode improvisar, improvisado esse não aleatório, mas embasado no *script*. Com a prática, as atuações passam a conter uma riqueza de interpretações impressionante.

Colocando de lado as metáforas, isso ocorre com cada profissional inserido em um contexto de trabalho. No caso aqui apresentado, o pedagogo, ao ingressar em uma Unidade socioeducativa, subentende que receberá um “*script*”, assumido como regimento interno, ou outro documento referente à instituição, que detalha a história da Unidade, seu público alvo e alguns direcionamentos sobre o que se espera desse profissional.

Assim como para o ator o *script* não basta, o mesmo é válido para o pedagogo. É preciso que ele procure outras fontes e autores que já pensaram sobre este ambiente e que trazem novos olhares, contribuições sobre a forma de atuação neste contexto.

A partir da leitura reflexiva desses documentos, o pedagogo ponderará por si formas de atuar, vinculadas ao *script*, às leituras extras, e aqui se encontra mais um elemento contributivo: os saberes decorrentes da prática. Com base nesses conhecimentos, o pedagogo começa a atuar.

A atuação é flexível, não espontânea ou aleatória. Flexível no sentido de que se tem um “*script*” norteador, mas não é preciso que se fique preso apenas a seus direcionamentos, muitas vezes burocráticos. O caráter flexível da atuação dá abertura para o profissional “improvisar” com base em suas significações subjetivas e reflexivas dos processos.

Quando não há *script*, há confusão, ou, quando ele é feito de modo muito impreciso, podem ocorrer desvios de papéis.

## **A máscara**

As máscaras ocultam o rosto do sujeito por trás delas, dando uma nova identidade, um novo nome, uma nova forma de agir. O personagem que surge neste processo ainda carrega traços do indivíduo por trás das máscaras, porém as características deste são suprimidas.

Esta metáfora com relação aos profissionais da Unidade investigada é pertinente, tendo em vista que não só o pedagogo como o assistente social e o psicólogo não atuam efetivamente em suas áreas de formação. Eles precisam fazer um pouco de cada profissional e assim assumem várias “máscaras” que ofuscam seus rostos, suas reais identidades profissionais.

### UNIDADE 3 - PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

“não sabeis o que sucederá amanhã. Que é a vossa vida? Sois um vapor que aparece por um pouco, e logo se desvanece. Em lugar disso, devíeis dizer: Se o Senhor quiser, viveremos e faremos isto ou aquilo. Tiago 4:14-15

O que será do amanhã? Finalizo mais uma etapa com extrema alegria! O saudosismo do ambiente Universitário, dos professores, amigos já bate à porta, mas também como é bom pensar no futuro, são tantas as possibilidades e variáveis que nos fazem sonhar longe!

Durante esse breve percurso que caminhei, pude ver que, a cada dia e ano, me transformo, tanto em pensamentos como em atitudes. Paradigmas são quebrados num processo não muito fácil.

Após o ensino médio, tinha a seguinte perspectiva: ter curso superior para conseguir uma profissão bem remunerada. Agora, ao fim de quatro anos e meio, essa afirmação cai por água abaixo! Passar pelo curso de Pedagogia me fez passar por grandes transformações. Passei a pensar de modo mais reflexivo e crítico sobre as diversas questões a minha volta, principalmente sobre o contexto educacional e o que é ser pedagogo, professor, socioeducador. A função social que tais profissionais possuem é tão bela, me atrevo dizer sublime! Ser professor, pedagogo, socioeducador vai muito além do recebimento de remuneração ao final do mês. Não que isso não seja importante.

Atualmente, o pedagogo se insere em diversos contextos educacionais, porém sua inserção em muitos campos ainda é pouco presente. Como exemplo, cito o pedagogo inserido no contexto da Socioeducação que, além de sofrer o estigma de ser professor, recebe a dose em dobro por estar inserido no contexto “prisional”. Pretendo continuar estudando e, se possível, atuando neste campo da educação tão desprestigiado.

Pretendo dar prosseguimento aos meus estudos de piano e, quem sabe, no futuro, dar aulas para crianças e adolescentes. Seja em Instituições (inclusive socioeducativas) aulas particulares, ou em projetos sociais com crianças em situação de vulnerabilidade social.

Outras possibilidades que vislumbro para meu futuro são:



1- Estudar para o concurso, que será aberto ainda este ano, pela Secretaria da Criança e do Adolescente/GDF, para contratação de profissionais da carreira socioeducativa, e quem sabe poder oferecer alguma contribuição.

2- E/ou trabalhar em escolas particulares preferencialmente de educação infantil, inicialmente, para adquirir maior experiência a partir da etapa base da educação.

3 - Fazer mestrado. Esta vontade me veio no 8º semestre quando me deparo com a falta de professores na FE que tenham formação na área da Socioeducação. Dessa forma minha ideia foi a de fazer um mestrado nesta linha de pesquisa e quem sabe compor o quadro de professores da FE e assim contribuir na formação ampla do pedagogo para além de espaços escolares formais.

4- Em um futuro, não tão distante, pretendo casar e ser mãe e, se for abençoada, pretendo inicialmente me dedicar exclusivamente aos meus filhos, pois acredito ser fundamental que a mãe esteja nesse momento inicial de desenvolvimento moral.

Ao findar essa etapa tão enriquecedora, posso dizer que minha perspectiva é de que onde quer que esteja, seja em escolas, em Unidades de Semiliberdades, ou em casa para cumprir com plenitude meu papel de esposa e mãe, eu não perca a criticidade, a inconformação, a capacidade de agir e a sensibilidade. São estas características que fazem com que nos percebamos no outro como semelhante, com trajetórias e histórias diferentes, vendo-o para além do que os outros predeterminam e dizem que ele é, mas reconhecendo sua historicidade, sua humanidade, que muitos ignoram e violam.

Johann Sebastian Bach, que, além de ter sido um grande músico foi um grande religioso luterano, ao final de várias partituras, escrevia um dos lemas da Reforma Protestante “Soli Deo gloria”, como forma de indicar que todo seu esforço era “Para a glória de Deus somente”. Assim como este compositor e vários outros irmãos na fé, finalizo este trabalho acadêmico com as mesmas palavras:

**SOLI DEO GLORIA!**

## REFERÊNCIAS

ÀRIES, Philippe. *História Social da criança e da família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. Cortez: São Paulo, 2000

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio Desmistificando a concepção de adolescência. *Cad. Pesqui.*, São Paulo , v. 38, n. 133, p. 97-125, Abril 2008 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742008000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso 9 de Abril. 2015.

AZEVEDO, Fernanda Pereira. *Processos de Formação do Pedagogo com Jovens em Conflito com a Lei*. Brasília: Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (Trabalho de Conclusão de Curso), 2010.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.), Campinas , v. 11, n. 1, p. 63-76, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141385572007000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572007000100007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso 10 abr. 2015.

BRASIL. Constituição Federativa da República do Brasil de 05 de outubro de 1998.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia*. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf)>. Acesso 10 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE/Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: CONANDA, 2006.

\_\_\_\_\_. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. *Revista de Ciências da Educação*, v. XII, p. 341-368, 2010.

CATANI, Denise Barbosa; GALLEGO, Rita de Cassia. Eu avalio, Tu avalias... nos avaliamos... avaliação como prática social e escolar. In:\_\_\_\_\_. *Avaliação*. São Paulo: UNESP, 2009. P. 18-44.

COIMBRA, Cecília; BOCCO, Fernanda; NASCIMENTO, Maria Livia do. Subvertendo o conceito de adolescência. *Arq. bras. psicol*, Rio de Janeiro , v. 57, n. 1, jun. 2005  
Disponível em  
<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S180952672005000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180952672005000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 9 abr. 2015.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Uma Aventura Pedagógica*. São Paulo: Columbus, 1988.

\_\_\_\_\_. *Por Uma Pedagogia da Presença*. Brasília: CBIA, 1991.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros para formação do socioeducador*: uma proposta inicial para reflexão e debate. Brasília: Secretaria Especial do Direitos Humanos.2006.

Distrito Federal. *Retrato da infância e da adolescência no Distrito Federal*. Brasília: Companhia de Planejamento do Distrito Federal – Codeplan, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Criança de Estado de Educação. *Diretrizes pedagógicas: escolarização na socioeducação*. Brasília: SECriança, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Criança. *Projeto Político- Pedagógico das Medidas Socioeducativas no Distrito Federal: Semiliberdade*. Brasília: SECriança, 2013.

\_\_\_\_\_. *Regulamento Operacional das Unidades de Atendimento em Semiliberdade do Distrito Federal*. Brasília: Subsecretaria do Sistema Socioeducativo, 2013.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil, in PILOTTI, Francisco e Rizzini, Irene. (Org.) *A arte de governar crianças*: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil, Rio de Janeiro: Amais Editora - Instituto Interamericano Del niño, pp 46-98, 1995.

DESSEN, Maria Auxiliadora; SENNA Sylvia Regina Carmo Magalhães. Contribuições das teorias do desenvolvimento humano para a concepção contemporânea da adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(1), 101-108, 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v28n1/13.pdf>> Acesso em: 15 a

FILICE, Renísia Cristina Garcia. *Cultura negra no Brasil na Gestão da Educação Básica brasileira*. Disponível em:  
<[http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307656433\\_ARQUIVO\\_RENISIAGARCIACONLABfinal.pdf](http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307656433_ARQUIVO_RENISIAGARCIACONLABfinal.pdf)> Acesso em: 28 mai, 2015.

FRANCO, Maria Amélia; LIBÂNEO, João Carlos; PIMENTA, Selva Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

FUCHS, Andréa Márcia Santiago Lohmeyer *Telhado de Vidro: As Intermitências do Atendimento Socioeducativo de Adolescentes em Semiliberdade (Análise nacional no período de 2004-2008)*. Brasília: Universidade de Brasília, (Doutorado). 2009.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: *aval.pol.públ.Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, Mar. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010440362006000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362006000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 6 mai. 2015.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002

LIBÂNEO, João Carlos. *Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas*. Educar. n. 17. ,p. 153-176. Editora da UFPR. Curitiba, 2001.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes curriculares da Pedagogia: um adeus à Pedagogia e aos pedagogos?* 2006. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/JoseCarlosLibaneo.htm>> Acesso em: 15 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores*. Educ. Soc., Campinas , v. 27, n. 96, p. 843-876, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302006000300011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 abr. 2015.

LONDOÑO, Fernando Torres. A origem do conceito menor. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991. p. 129-145.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História Social da Criança Abandonada*. Renato Pinto Venâncio Universidade Federal de Ouro Preto. São Paulo, Hucitec, 1998.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Marinho. Conceitos e ideias acerca da identidade do professor. In: OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista. (Org.) *Docência na Socioeducação*. ed. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014p. 29-38.

MARCONI, Maria de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 7ª ed. SP: Atlas, 2010

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades in *Cadernos de pesquisa em administração*, São Paulo, v.1 nº 3, 2º semestre/1996. Disponível em: < <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2015

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista. (Org.) *Docência na Socioeducação*. ed. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014, p. 5.

OLIVEIRA, Maria Claudia Santos Lopes de. Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. *Psicol. estud.* Maringá , v. 11, n. 2, Ago. 2006 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141373722006000200022&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722006000200022&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 9 abr. 2015.

OLIVEIRA, Maria Cláudia Lopes de; SOUZA, Tatiana Yokoy de; RODRIGUES, Dayane Silva. Adolescência como fenômeno social. In: OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista. (Org.) *Docência na Socioeducação*. ed. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014, p 119-129.

OZELLA, Sérgio. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: KOLLER, S. H. (Org.). *Adolescência e psicologia. Concepções, práticas e reflexões críticas*. Rio de Janeiro: CFP, 2002, p.16-24.

RIO DE JANEIRO. *Plano Individual de Atendimento. Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE)*, 2013. Disponível em: <[http://www.degase.rj.gov.br/documentos/PIA\\_Orientacoes\\_Manual.pdf](http://www.degase.rj.gov.br/documentos/PIA_Orientacoes_Manual.pdf)>. Acesso 14 mai. 2015.

RIZZINI, Irene. PILOTTI, Francisco. (Org.) *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*, Rio de Janeiro: Amais Editora - Instituto Interamericano Del niño, p.15-30, 1995.

SCOZ, Beatriz. *Identidade e Subjetividade de Professores: sentidos do aprender e do ensinar*. Tese (Doutorado). São Paulo: PUC, 2004.

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; AZNAR-FARIAS, Maria e SILVARES, Edwiges Ferreira de Matos. Adolescência através dos séculos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(2), 227-234, 2012.

SOUZA, Tatiana Yokoy de. *Um estudo dialógico sobre institucionalização e subjetivação de adolescentes em uma casa de semiliberdade*. Brasília: Universidade de Brasília, (Mestrado) 2007.

\_\_\_\_\_. *Processos de desenvolvimento de educadores sociais do sistema de medidas socioeducativas: indicadores de formação*. 2012. Brasília: Universidade de Brasília, (Doutorado) 2012.

VOLPI, Mario. *O adolescente e o ato infracional*. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. *Sem liberdade, sem direitos: a experiência de privação de liberdade na percepção do adolescente*. São Paulo: Cortez, 2001.

## **APÊNDICES**

## **APÊNDICE A – ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PEDAGOGAS**

### 1- Compreensão de adolescência:

- Em qual fase do desenvolvimento os meninos da Unidade estão?
- Como você caracteriza eles?
- Quantos adolescentes estão na Unidade?
- Para você o que é a adolescência?
- O que você pensa sobre o adolescente na sociedade atual?

### 2- Atuação:

- Você acha que o Pedagogo é importante para a Instituição? Por quê?.
- Descreva seu trabalho na Unidade de Semiliberdade. Que ações socioeducativas você desenvolve?
- Quais as dificuldades encontradas no cotidiano de seu trabalho? Como você enfrenta/ contorna essas dificuldades. Exemplos.

### 3- Documentos legais que regulamentam a inserção do pedagogo em Unidade de Semiliberdade:

- Sua atuação está baseada em algum documento?
- Tem um Regimento Interno na Unidade?
- Se sim, o que ele diz sobre a função do pedagogo no sistema socioeducativo de Semiliberdade?
- Se não, existe algum documento legal que apresente as funções?

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Universidade de Brasília - UnB  
Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu aceito participar da pesquisa, relacionada à atuação do pedagogo na Unidade de Semiliberdade, desenvolvida pela graduanda em Pedagogia Ester Santos Martins, sob orientação da Professora Doutora Teresa Cristina Ciqueira Serqueira, professora da Universidade de Brasília.

Estou ciente do tema e dos objetivos deste estudo, bem como das normas éticas que garantem: (a) o total sigilo das identidades pessoais dos participantes desta pesquisa; (b) que a participação é voluntária e os participantes podem se desligar a qualquer momento da pesquisa ou não responder alguma pergunta específica quando desejar, sem que isto acarrete nenhum tipo de prejuízo.

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no local indicado abaixo. Desde já agradecemos sua colaboração e nos comprometemos com a disponibilização dos resultados obtidos nesta pesquisa, tornando-os acessíveis a todos os participantes.

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

---

Assinatura

---

Ester Santos Martins (matrícula 11/0060270)  
Graduanda em Pedagogia pela Universidade de Brasília

---

Doutora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira  
Professora da Universidade de Brasília  
Departamento de Teorias e Fundamentos – TEF



## APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO JUDICIAL



Brasília-DF, 13 de maio de 2015.

A Sua Excelência a Senhora  
**Juíza Lavínia Tupy Vieira Fonseca**  
Titular da Vara de Execução de Medidas Socioeducativas do Distrito Federal  
SGAN 909 Lotes D/E  
70.790-090 – Brasília-DF

Assunto: **Solicita autorização para realizar pesquisa.**

Senhora Juíza,

Solicitamos a Vossa Excelência autorização para realizar pesquisa no âmbito dessa Vara de Execução de Medidas Socioeducativas, com a necessária permissão para consulta a documentos afins bem como acesso à Vara por parte do (a) orientando (a).

2. Esclarecemos que a pesquisa visa investigar a atuação do pedagogo na Unidade de Semiliberdade x , tendo como um dos objetivos verificar qual a compreensão dos adolescentes, em cumprimento de Semiliberdade, sobre as funções dos pedagogos.

A pesquisa, utilizando a metodologia qualitativa, consistirá na realização de questionário junto aos participantes do estudo e posterior análise dos dados. Portanto não haverá filmagem nem gravação, apenas a aplicação de questionário simples com 10 questões abertas.

O resultado deste estudo pode auxiliar futuros pedagogos interessados em atuarem em unidades de semiliberdade, pois possibilita a reflexão sobre as demandas legais, e as possibilidades de atuações práticas/teóricas do pedagogo neste contexto.

Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação serão usados para fins unicamente acadêmico-científicos, para elaboração do trabalho de conclusão de curso.

Respeitosamente, Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

## **ANEXOS**

**ANEXO A – PIA****SIPIA – SINASE**

Sistema de Informação para Acompanhamento de Adolescente em Conflito com a Lei

**Plano Individual de Atendimento do Adolescente (P.I.A.)**

<b>ATENDIMENTO</b>	
Código Sinase:	
Data da Avaliação do PIA*: ____/____/____	
Local da Avaliação*:	UF*:
Adolescente*:	
Técnico 1*:	
Técnico 2:	
Técnico 3:	
Orientador:	

<b>CONHECENDO O ADOLESCENTE</b>
Definição da equipe de referência responsável pela condução e acompanhamento do processo sócioeducativo:
Levantamento de dados do Contexto sócio familiar:
Composição Familiar:

<b>Convívio Familiar*</b>				
Não Informado		Mora na rua		Mora com pai e mãe
Mora com a mãe		Mora com o pai		Mora com familiares
Mora com os responsáveis		Mora com amigos		Mora com companheiro(a)
Mora só		Mora em Inst. Gov.		Mora em Inst. não Gov.
Ignorado		Outros		
<b>Renda Familiar</b>				
Não Informada		Menos de 01 SM	Entre 01 e 02 SM	Entre 02 e 03 SM
Entre 03 e 05 SM		Entre 05 e 07 SM	Entre 07 e 10 SM	Entre 10 e 15 SM
Entre 15 e 20 SM		Mais de 20 SM	Ignorada	
<b>Qde. Integrantes na Família:</b>				
<b>Qde. Filhos do Adolescente:</b>				
<b>Levantamento da prática/histórico infracional:</b>				

#### **ESTUDO DE CASO SITUACIONAL**

**Aspectos Gerais a serem considerados pela equipe:**

- Experiências vividas consideradas positivas
- Hábitos negativos que deseja abolir
- Metas e expectativas que projeta para o futuro
- Atitudes, habilidades e potencialidades que deseja desenvolver
- Desejos e sonhos que pretende realizar
- Conhecimentos que deseja adquirir
- Circunstâncias da vida que deseja modificar
- Contribuições dos responsáveis legais do adolescente

#### **SAÚDE**

**Histórico Clínico:**

<b>Avaliação Clínica Multiprofissional:</b>							
<b>Avaliação de especialidade?</b> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>							
<b>Qual?</b>							
<b>Relato de maus Tratos?</b> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>							
<b>Discriminar:</b>							
<b>Faz uso de Medicação Controlada?</b> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>							
<b>Qual(is)?</b>							
<b>Uso de Drogas*</b>							
<input type="checkbox"/>	Ignorado	<input type="checkbox"/>	Utiliza freqüentemente	<input type="checkbox"/>	Utiliza(sem informação sobre freqüência)		
<input type="checkbox"/>	Utiliza raramente	<input type="checkbox"/>	Não utiliza atualmente	<input type="checkbox"/>	Nunca utilizou		
<input type="checkbox"/>	Não informado	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>			
<b>Drogas utilizadas</b>							
<input type="checkbox"/>	Álcool	<input type="checkbox"/>	Cigarro	<input type="checkbox"/>	Cocaína	<input type="checkbox"/>	Crack
<input type="checkbox"/>	Ecstasy	<input type="checkbox"/>	Inalantes	<input type="checkbox"/>	Injetáveis	<input type="checkbox"/>	Maconha
<input type="checkbox"/>	Medicamentos	<input type="checkbox"/>	Merla/Mela	<input type="checkbox"/>	Outras Drogas	<input type="checkbox"/>	
<b>Observações</b>							
<b>Presença de Laudo Médico?</b> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>				<b>CID:</b>			

<b>EDUCAÇÃO</b>			
<b>Alfabetizado?</b> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>			
<b>Escolaridade*</b>			
Não Informado	Analfabeto	Alfabetizado	1o Grau Incompleto
2o Grau Incompleto	1a. Serie Ens. Fund.	2a. Serie Ens. Fund	3a. Serie Ens. Fund
4a. Serie Ens. Fund	5a. Serie Ens. Fund	6a. Serie Ens. Fund	7a. Serie Ens. Fund
8a. Serie Ens. Fund	1a. Serie Ens. Med.	2a. Serie Ens. Med.	3a. Serie Ens. Med.
Sup. do Ens. Fund	Sup. do Ens. Med.	Superior Incompleto	Superior Completo
Ignorada	Outro		
<b>Matriculado?</b> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>			
<b>Situação Escolar*</b>			
Não Informado	Nunca Estudou	Não Estuda Atualmente	
Estuda Atualmente	Ignorada	Matriculado e freqüenta	
Matriculado e não freqüenta			
<b>Última Escola Frequentada:</b>			
<b>Endereço da Escola:</b>			
<b>Transferência Escolar?</b> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>		<b>Carteira de Estudante?</b> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
<b>Motivo da Desistência:</b>			
<b>Reprovação?</b> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>			
<b>Motivo:</b>			
<b>Histórico Escolar:</b>			
<b>Avaliação Psicopedagógica:</b>			

**Evolução:**

--

**INICIAÇÃO PROFISSIONAL/MUNDO DO TRABALHO**

**Situação Profissional\***

Não Informado	Nunca Trabalhou	Não Trab. Atualmente
Exerce Ativ. Não Remunerada	Trab. com Cart. Assinada	Trab. Sem Cart. Assinada
Ignorado		

**Tem Currículo?** Sim  Não

**Profissão que gostaria de seguir:**

--

**Já Participou de algum Curso?** Sim  Não

**Se sim, qual o Curso?**

--

**Local do Curso:**

--

**Cursos Anteriores:**

--

**Turno:** Manhã  Tarde  Noite

**Certificação dos Cursos:** Sim  Não

**Certificados:**

--

**CRENÇA RELIGIOSA**

**Crença Religiosa**

Católica	Espírita	Protestante
Outras Religiosidades	Ignorado	Nenhuma

**Detalhes:**

--

**RELAÇÕES AFETIVAS, DE AMIZADE E DE GENERO**

Informações/Observações:

**LAZER**

Informações/Observações:

**CULTURA**

Informações/Observações:

**ESPORTE**

Informações/Observações:

**SONDAGEM DAS APTIDÕES, HABILIDADE E MOTIVAÇÕES**

Informações/Observações:



**ATIVIDADES DE INTEGRAÇÃO FAMILIAR**

Informações/Observações:

**INCLUSÃO DA FAMÍLIA EM PROGRAMAS DO GOVERNO**

Informações/Observações:

**CONSTRUINDO METAS COM O ADOLESCENTE A PARTIR DO ESTUDO DE CASO  
DIAGNÓSTICO SITUACIONAL DO ADOLESCENTE E AS PERCEPÇÕES DA EQUIPE**

Saúde:

Educação:

Iniciação Profissional/Mundo do Trabalho:

Crença Religiosa:

Relações Afetivas, de amizade e de gênero:

Cultura e Lazer:

Esporte:

Sondagem das Aptidões, Habilidades, Interesses e Motivações:

<b>Atividades de Integração Familiar:</b>
<b>Inclusão da Família em Programas do Governo:</b>

<b><i>METAS CONSTRUÍDAS A PARTIR DE DEMANDAS/OBJETIVOS DECLARADOS PELO ADOLESCENTE</i></b>
<b>Saúde:</b>
<b>Educação:</b>
<b>Iniciação Profissional/Mundo do Trabalho:</b>
<b>Crença Religiosa:</b>
<b>Relações Afetivas, de amizade e de gênero:</b>
<b>Cultura e Lazer:</b>
<b>Esporte:</b>
<b>Sondagem das Aptidões, Habilidades, Interesses e Motivações:</b>
<b>Atividades de Integração Familiar:</b>
<b>Inclusão da Família em Programas do Governo:</b>

<b>ACOMPANHAMENTO DO PERCURSO DO ADOLESCENTE</b>
<b>Considerações da Equipe Multidisciplinar de Referência:</b>
<b>Registro de Incidentes disciplinares e/ou sanções e encaminhamentos adotados:</b>
<b>Visitas Familiares, Domiciliares e Telefonemas:</b>
<b>Registros de Fatos Positivos/Relevantes na evolução da MSE:</b>
<b>Atividades internas - participação em Assembléias, respeito as regras institucionais, atividades programadas pela equipe</b>
<b>Atividades externas - participação em atividades culturais, de lazer, esportivas e outras:</b>
<b>Atividades de Integração Familiar:</b>
<b>Medidas Especificas de Atenção à Saúde:</b>
<b>Parecer Técnico Interdisciplinar:</b>

## ANEXO B – FICHA DE ACOLHIMENTO

## FICHA DE ACOLHIMENTO

Nome:		
Data de Nascimento:		
Naturalidade:	UF:	
Certidão de Nascimento:		
CPF:	CTPS:	RG:
Escolaridade:		
Pai:		
Mãe:		
Endereço:		
Cidade:	UF:	Fone Resid:
Fone Contato:	Fone Contato:	
Data de Admissão:		
Processo:		

## CIENTE DO SOCIOEDUCANDO SOBRE AS NORMAS

Eu, \_\_\_\_\_, **informo** que fui esclarecido quanto à obrigatoriedade do cumprimento da Medida, normas e rotina da Unidade e quanto às consequências de uma possível evasão.

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Socioeducando