



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Ciências Humanas- ICH
Departamento de Serviço Social – SER

Raquel Alcoforado Coutinho

**Aprendendo e Ensinando em Comunhão: estratégias
metodológicas para o atendimento socioeducativo coletivo em
meio aberto executadas no Distrito Federal**

Brasília
2021

RAQUEL ALCOFORADO COUTINHO

**Aprendendo e Ensinando em Comunhão: estratégias
metodológicas para o atendimento socioeducativo coletivo em
meio aberto executadas no Distrito Federal**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao departamento de Serviço
Social da Universidade de Brasília como
requisito para obtenção do grau de
Bacharel em Serviço Social.

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Ortegá

Brasília
2021

Aprendendo e Ensinando em Comunhão: estratégias metodológicas para o atendimento socioeducativo coletivo em meio aberto executadas no Distrito Federal

A banca examinadora abaixo identificada foi convidada para avaliar o Trabalho de Conclusão de Curso de Serviço Social, da Universidade de Brasília, da estudante

RAQUEL ALCOFORADO COUTINHO

Banca examinadora:

Prof. Dr. Leonardo Rodrigues de Oliveira Ortegal
Orientador – Departamento de Serviço Social SER/UNB

Assistente Social Ma. Luana de Alves Souza
Examinadora – Secretaria de Justiça e Cidadania do Distrito Federal

Ma. Márcia Hora Acioli
Examinadora – Instituto de Estudos Socioeconômicos

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os professores que participaram de minha jornada até aqui. Entre eles, incluo especialmente minha mãe, Cintia, meu pai, Walter e meu padrasto, José Murilo, que seguem me ensinando e fortalecendo continuamente.

Também agradeço especialmente ao professor Leonardo Ortegá e à professora Taise Cristina de Negreiros pela paciência, atenção e sabedoria depositadas no processo de orientação deste Trabalho de Conclusão de Curso e do projeto que o antecedeu.

Às profissionais e pesquisadoras que se tornaram a principal referência deste trabalho, Mariana Behr, Juliana Arraes, Dayane Rodrigues e Ana Clara Mendes. Vocês são uma fonte de inspiração que levarei para toda a minha vida e jornada profissional.

Ao meu querido companheiro, Pedro, pelo incentivo constante, pela escuta, pelas trocas, pelo carinho e cuidado que contribuíram enormemente para a realização desse trabalho. Aos meus sogros, Márcia e Virgulino, pelas dicas, conselhos e estímulos. E aos meus irmãos de sangue, de vida e de fé, que estiveram ao meu lado me acompanhando, nutrindo e ajudando na superação de meus limites e dificuldades.

Aos professores e casais Ana Carolina e Felipe Simas, Glória e Paulo César Araújo, que me apresentaram e proporcionaram o conhecimento das metodologias colaborativas e do poder dos trabalhos coletivos voltados para o crescimento pessoal, o fortalecimento das comunidades e o serviço ao planeta Terra. Vocês contribuíram para este trabalho mais do que imaginam.

Aos socioeducadores, socioeducandos e seus familiares da Gerência de Atendimento em Meio Aberto do Paranoá, campo de estágio em que tive a mais rica experiência de aprendizado de toda a graduação e principal fonte de inspiração e informação para este trabalho. Em especial, agradeço às assistentes sociais Camila Rosa e Luana Souza, supervisoras de campo que me receberam de braços abertos e corações pulsantes, demonstrando a potência e importância da profissão que desenvolvem.

Ao mestre Raimundo Irineu Serra, ao padrinho Sebastião Mota de Melo e demais guias espirituais que iluminam os caminhos dessa estrada da vida, por todos os ensinamentos, bênçãos e instruções que me trouxeram a onde estou hoje, da forma que sou.

E a todos os amigos e familiares que de alguma forma trouxeram mais leveza, força e diversão para atravessar essa pandemia, sem vocês eu não daria conta. Muito obrigada!

*“É isso aí você não pode parar
Esperar o tempo ruim vir te abraçar
Acreditar que sonhar sempre é preciso
É o que mantém os irmãos vivos”
A Vida é Desafio – Racionais MC’s*

RESUMO

A presente pesquisa traz reflexões sobre metodologias de atendimento em grupo com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade no Distrito Federal. Através da análise comparativa de práticas profissionais que foram registradas em duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, acompanhada de entrevistas semiestruturadas com as pesquisadoras responsáveis por elas e uma colega de trabalho, foi possível encontrar características em comum que contribuíram para que as atividades coletivas trouxessem resultados positivos para a vivência socioeducativa. Também foram realizadas revisões bibliográfica e documental que dialogaram com os dados coletados e auxiliaram no diagnóstico dos resultados. O objetivo foi dar visibilidade para experiências socioeducativas alinhadas com os princípios e diretrizes dos referenciais teóricos e normativos que primam por uma socioeducação voltada para a construção de autonomia e emancipação humana. Ao mesmo tempo, buscou-se evidenciar como tais princípios são colocados em prática, traçando as estratégias comuns entre os três trabalhos para demonstrar que se pode utilizá-las em diferentes contextos com pequenas adaptações, de maneira a contribuir para a multiplicação de métodos semelhantes. Os resultados encontrados apontam que a intencionalidade dos profissionais somada a cuidados metodológicos que assegurem um ambiente de convivência e diálogo voltado para a participação comunitária são capazes de transformar as relações dos integrantes do grupo consigo mesmos, com os que os rodeiam e com os espaços que ocupam.

Palavras-chave: Socioeducação; Grupos; Metodologias; Emancipação

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 8 |
| CAPÍTULO 1 - A SOCIOEDUCAÇÃO NO BRASIL E NO DF: MUITA LUTA FEITA E POR FAZER..... | 13 |
| 1.1 O olhar legislativo para a criança e o adolescente - do Código Melo Mattos ao SINASE | 13 |
| 1.2 Uma nova perspectiva a ser colocada em prática: Meio Aberto do DF | 17 |
| 1.3 Entre avanços e contradições | 20 |
| 1.4 Pelo direito de Socioeducar | 22 |
| CAPÍTULO 2 - TRABALHANDO EM REDE: CORRESPONSABILIZAÇÃO PELOS AGENTES DO PRESENTE E DO FUTURO | 24 |
| 2.1 Intersetorialidade: Socioeducação como trabalho essencialmente coletivo dentro do Sistema de Garantia de Direitos..... | 24 |
| 2.2 Interdisciplinaridade: olhares, diálogos e potências..... | 26 |
| 2.3 Instrumentalidade: capacidade de reinvenção e qualificação | 27 |
| CAPÍTULO 3 – A MUDANÇA JÁ ESTÁ ACONTECENDO | 29 |
| 3.1 Trabalhadoras e pesquisadoras | 29 |
| 3.2 Para trabalhar em grupo..... | 31 |
| 3.3 Desafios em comum | 32 |
| 3.4 Novos olhares para a socioeducação: um movimento de dentro pra fora | 39 |
| 3.5 Socioeducação em grupo: cuidando de relações sociais | 40 |
| 3.5.1 O ambiente e o território | 41 |
| 3.5.2 Trabalho em grupo, planejamento em grupo | 44 |
| 3.5.3 A convivência é mais importante que o conteúdo..... | 46 |
| 3.5.4 A parte da comunidade | 49 |
| 3.5.5 Em Transição..... | 52 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 54 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 58 |

INTRODUÇÃO

O que é socioeducação? À primeira vista, parece a junção de duas palavras, sociedade e educação. Seria então a educação voltada especialmente para a vivência em sociedade? No Brasil, esse conceito aparece inicialmente não em sua forma substantiva, mas como um adjetivo compondo o termo "medidas socioeducativas" (Bisinoto et al, 2015) presente no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei Nº 8.069 de 1990. Tal legislação, considerada um marco revolucionário, inaugurou a Doutrina da Proteção Integral, em oposição à Doutrina da Situação Irregular (FALEIROS, 1995).

A última, presente nos extintos Códigos de Menores, visava a assistência e vigilância de crianças e adolescentes considerados “desviantes”, isto é, delinquentes, desvalidos ou abandonados (COÊLHO, 1997). Já a primeira, ainda vigente, busca assegurar e promover, com prioridade, os direitos de todos os sujeitos, sem distinção de qualquer natureza, nesses momentos peculiares de desenvolvimento que são a infância e a adolescência.

Porém, examinando de perto, verifica-se que as medidas socioeducativas compõem o quarto capítulo do Título III do ECA, que se chama “Da prática de ato infracional”, sendo elas divididas em: Advertência; Obrigação de reparar o dano; Prestação de serviços à comunidade; Liberdade assistida; Semiliberdade e Internação em estabelecimento educacional (BRASIL, 1990). Ou seja, a socioeducação não chega ao Brasil como um conceito amplo voltado para a educação em sociedade, mas como resposta legal a adolescentes autores de atos infracionais.

Esse fato expõe um desafio enfrentado pela comunidade socioeducativa. Uma vez que as medidas dirigem-se exclusivamente para “desviantes”, sem abranger a totalidade das questões que envolvem uma sociabilidade edificante para adolescentes e aqueles que os rodeiam, ainda encontram-se diversas heranças dos Códigos de Menores no dia a dia dos executores e usuários dessa política social. E, muito embora sejam louváveis os esforços para ressaltar o caráter educativo perante o punitivo nessas situações, as poucas linhas do ECA que buscam elucidar o significado de cada uma das medidas socioeducativas pouco informam sobre como colocá-las em prática.

Passaram-se mais de 20 anos (após a promulgação do ECA) para que finalmente fosse aprovado o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), Lei Nº 12.594 de 2012, fruto de diversos debates e reflexões promovidas principalmente pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, o CONANDA. Os princípios, regras e

critérios trazidos pelo documento são de vital importância para o norteamento ético dos trabalhadores das medidas socioeducativas. Contudo, segundo Bisinoto et al (2015, p. 580), “há que se destacar que a lei do SINASE apresenta um direcionamento para a organização estrutural e para o funcionamento das instituições de atendimento, entretanto, não é um referencial teórico”.

Observa-se então que são os próprios profissionais do sistema socioeducativo (SSE) que denunciam o vazio teórico que enfrentam em seus espaços de trabalho. Situação que implica em uma alta variabilidade de estratégias socioeducativas, dependendo da gestão e dos trabalhadores de cada unidade. Dentro do mesmo sistema, encontram-se tanto práticas moralistas e punitivistas, ou meramente burocráticas, quanto ações verdadeiramente voltadas para o pleno desenvolvimento dos adolescentes atendidos.

São também os mesmos profissionais que buscam preencher esse vazio teórico. E não poderia ser diferente. Afinal, assim como as demais expressões da questão social, as interrogações que permeiam as adolescências brasileiras vêm se complexificando com o passar do tempo. A teoria, tão importante para guiar aqueles que visam trabalhar no ramo, não pode ser retirada apenas de velhos textos e conceitos, pelo contrário, encontrará suas principais potencialidades nas reflexões a partir da práxis situada em um determinado período histórico. Com afirmam Bernardi & Silveira (2016, p. 2):

O profissional de Serviço Social da contemporaneidade necessita, para realizar seu trabalho, de instrumentais teóricos construídos a partir da realidade profissional, enquanto o trabalho profissional é que oferece subsídios para a releitura das teorias e instrumentais. O exercício profissional em Serviço Social deve então constituir-se em elemento de discussão para os próprios profissionais, já que as práticas cotidianas estão relacionadas à leitura que o mesmo faz da realidade onde está inserido e, ao mesmo tempo, essa prática tem que ir além, superando-se a intervenção simplesmente pontual e construindo-se a práxis, a ação transformadora.

Essa questão estende-se a todos os trabalhadores que atuam no sistema socioeducativo, hoje composto principalmente por profissionais da Pedagogia, da Psicologia e do Serviço Social, chamados de especialistas socioeducativos. Há também os agentes e técnicos socioeducativos, dos quais exige-se graduação em qualquer curso de nível superior. Essa variedade de áreas do conhecimento trabalhando juntas pode implicar na presença de concepções de atendimento muito diferentes dentro de uma mesma equipe. Porém, pode também enriquecer a prática socioeducativa à medida que diversifica os olhares que contribuem para “um melhor entendimento das necessidades dos adolescentes, uma vez que, são oriundos de diferentes culturas, territórios e vivência na prática de delitos” (PEREIRA &

BARONE, 2015, p. 27). Com o mesmo objetivo dentro desse espaço sócio-ocupacional, inclusive os vigilantes ou profissionais da limpeza tornam-se socioeducadores.

Nesse contexto, cresce cada vez mais a necessidade constante de criação e ocupação de espaços de diálogos e trocas de experiência pela comunidade socioeducativa. Atualmente pode-se destacar o Simpósio Nacional em Socioeducação, que em suas duas edições, ocorridas em 2017 e 2019, reuniu trabalhadores, adolescentes e parceiros do sistema socioeducativo em rodas de conversa, oficinas, minicursos, exposição de projetos, etc. As conexões promovidas pelo evento demonstram as múltiplas condições e desafios enfrentados nos diferentes ambientes em que se pratica a socioeducação, expondo também a indispensabilidade de contínuas reinvenções e adaptações metodológicas para qualificar progressivamente o atendimento socioeducativo.

Em 2021, com a pandemia causada pelo vírus Covid-19 e todas as medidas de isolamento social necessárias, pretende-se realizar o Simpósio de maneira virtual. Sabe-se que a nova realidade trouxe inúmeras consequências para o sistema socioeducativo. Acentuaram-se camadas de vulnerabilidades, muitos atendimentos foram impossibilitados e outros tornaram-se uma incessante luta contra a fome das famílias atendidas. Entretanto, o Simpósio Nacional em ambiente remoto exemplifica um conjunto de novas possibilidades de trabalho e de partilha de ideias e vivências dentro do sistema. Existindo os recursos tecnológicos, da experiência pandêmica podem-se extrair inovações positivas para a política socioeducativa.

Este trabalho é motivado e norteado principalmente por minha experiência de estágio supervisionado em Serviço Social ocorrida na Gerência de Atendimento em Meio Aberto (GEAMA) do Paranoá e Itapoã, no Distrito Federal, em 2019 e 2021 (em 2020 a disciplina de estágio não foi ofertada em decorrência da pandemia). O foco da análise estará nas metodologias de atendimento em grupo, considerado obrigatório desde o SINASE (Art. 11) e colocado em posição de prioridade pelo Fluxo de Atividades das Unidades de Atendimento em Meio Aberto¹ em seu tópico 4.

Partindo do pressuposto de que a socioeducação destina-se a cuidar de relações sociais e que, para atingir esse objetivo, é necessário promover essas relações em um ambiente seguro e saudável, procurei referências de unidades socioeducativas que privilegiam as atividades coletivas perante as individuais. Recebi a indicação de que na GEAMA do Paranoá e Itapoã encontraria uma equipe com esse perfil, o que felizmente, se concretizou de uma maneira melhor do que eu imaginava. A equipe não apenas realiza atividades em grupo, mas

¹ Em 2019, o termo “Unidades” foi substituído por “Gerências” na execução das medidas socioeducativas em Meio Aberto

se estruturou para que todas as etapas do atendimento socioeducativo possam acontecer coletivamente.

Isso não significa que deixaram de fazer atendimentos individuais, eles acontecem e sua importância é reconhecida. Porém, a centralidade do serviço, desde o acolhimento das famílias, a construção do Plano Individual de Atendimento (PIA) e o acompanhamento semanal é realizado, prioritariamente, em grupo. Em alguns casos, como com os adolescentes que trabalham e estudam e por isso possuem pouco tempo livre, os atendimentos acabam sendo majoritariamente individuais.

A vivência na unidade proporcionada pelo estágio confirmou minha suposição de que o potencial socioeducativo é elevado a partir de espaços de convivência entre os adolescentes. Pude presenciar momentos que, ainda que descontraídos, viabilizaram profundas reflexões críticas partindo tanto dos adolescentes quanto da equipe socioeducativa e de mim mesma. Durante as atividades, os socioeducandos eram provocados a responsabilizar-se por seus atos, não através de um julgamento ou uma orientação corretiva, mas revisitando suas histórias de vida e de seus pares, sendo estimulados a valorizar e acreditar em seus sonhos, pensando em como suas ações influenciam em onde podem e querem chegar, entre outros métodos.

Foi uma grande surpresa encontrar um trabalho como esse sendo realizado no sistema socioeducativo, as leituras que encontrei sobre o tema durante a graduação apresentavam um cenário muito pessimista, isso porque tal metodologia de trabalho ainda é uma exceção no cenário socioeducativo brasileiro. Entretanto, através da própria equipe do Paranoá, fui apresentada a outras formas de socioeducar que caminhavam no mesmo sentido de promoção dos adolescentes através de espaços de convivência, ocupação do território, acesso a esporte, cultura e lazer, que comumente são negligenciados aos jovens da periferia.

A soma desses fatores me mobilizou a querer aumentar a visibilidade de estratégias socioeducativas que provocassem aqueles efeitos que pude presenciar. Onde tanto os socioeducandos quanto socioeducadores, em meio aos processos sociopsicopedagógicos de responsabilização perante aos atos infracionais, podem se divertir, fazer passeios, jogar, compartilhar lanches, rir, ouvir e criar músicas, brincar, fazer arte e ocupar a cidade com ela, trocar ideias sobre o assunto que quiserem e aprender muito juntos. Ainda que eu já estivesse encantada pelo trabalho exercido na GEAMA do Paranoá, fiquei ainda mais entusiasmada ao perceber que a equipe continuava buscando formas de qualificar sua atuação, empenhando-se para firmar parcerias e seguir aprendendo novas metodologias socioeducativas.

Este trabalho se pautou pela metodologia qualitativa, utilizando-se de revisão bibliográfica e da análise comparativa de atendimentos coletivos colocados em prática dentro

do sistema socioeducativo em meio aberto do DF por trabalhadoras e pesquisadoras que registraram suas intervenções durante suas pós-graduações. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com tais profissionais e outra parceira que acompanhou uma das atividades coletivas em análise. Todas receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e autorizaram a gravação das entrevistas que posteriormente transcrevi. Considerando os principais limites e contradições inerentes à efetivação da socioeducação na sociabilidade capitalista, busquei identificar características em comum entre as atividades que contribuem para a promoção de autonomia, emancipação e a transformação da realidade.

Ele divide-se em três capítulos. No primeiro, é feito o resgate histórico das principais ações do Estado brasileiro voltadas a crianças e adolescentes, contextualizando os 160 anos que separam o Código Criminal do Império de Dom Pedro I do Estatuto da Criança e do Adolescente. São pontuadas e problematizadas as possibilidades de atuação abertas pelo SINASE e os documentos normativos e diretivos que o sucederam, focalizando nos efeitos gerados nos serviços socioeducativos prestados em meio aberto no Distrito Federal. Também são construídas reflexões ao redor do conceito de socioeducação e das bases teóricas (ou da ausência delas) que direcionam como colocar em prática os princípios e diretrizes estabelecidos pelas legislações vigentes.

Já no segundo capítulo, são feitas considerações a respeito do caráter essencialmente coletivo do atendimento socioeducativo que se evidencia através, por exemplo, do princípio da incompletude institucional. As necessárias articulações com o Sistema de Garantia de Direitos somadas à obrigatoriedade de compor as equipes de forma interdisciplinar demonstram que os profissionais do SSE jamais serão capazes de atingirem seus objetivos profissionais de maneira isolada. Em seguida, relaciona-se a necessidade de capacitação continuada dos trabalhadores, proposta em diversas normativas, com o conceito de instrumentalidade, desenvolvido no âmbito do Serviço Social como uma capacidade da profissão de adequar seus métodos de trabalho de acordo com a finalidade que deseja alcançar.

Ao último capítulo, reservou-se a análise de três metodologias coletivas de trabalho socioeducativo em meio aberto, no Distrito Federal, registradas por três trabalhadoras e pesquisadoras em suas dissertações de mestrado e tese de doutorado. São elas: “Ressignificando o papel do educador no contexto das medidas socioeducativas”, da assistente social Mariana Torres Behr; “Por uma práxis do fazer socioeducativo: reflexões sobre o movimento de (re)construção metodológica da UAMA-Paranoá e as suas contribuições para a política de atendimento em meio aberto do DF”, da pedagoga Juliana

Arraes e “Grupo como Dispositivo Socioeducativo: Pesquisa-intervenção com adolescentes em cumprimento de prestação de serviço à comunidade”, da psicóloga Dayane Silva Rodrigues.

Após uma breve explicação dos diferentes contextos a que as pesquisas estavam submetidas, são evidenciados os desafios em comum enfrentados por cada uma delas e as estratégias que utilizaram para superá-los. Em seguida, comparam-se alguns procedimentos adotados por todas as profissionais que, mesmo com as diferenças de local, pessoas presentes e períodos em que as pesquisas aconteceram, trouxeram resultados positivos e semelhantes, demonstrando como pequenos cuidados metodológicos podem impactar em grandes ganhos de qualidade para os atendimentos grupais.

Assim, as pontes que se revelaram entre as três metodologias contribuem para o entendimento de que, possuindo uma intencionalidade bem definida com abertura para o diálogo e colocando-se no papel de mediadoras, as profissionais contribuem para que as potencialidades do grupo sejam reveladas. Com isso, o processo fica mais leve para todos, pois começam a operar mecanismos de autorregulação que permitem que as trocas de sentido e saberes aconteçam espontaneamente, sem a necessidade de que uma única pessoa ancore os diálogos e trocas. Expondo as características comuns entre as experiências vividas pelas profissionais enquanto pesquisadoras, espero ter colaborado para gerar reflexões que auxiliem na construção de novas estratégias metodológicas de um fazer socioeducativo libertador.

CAPÍTULO 1 - A SOCIOEDUCAÇÃO NO BRASIL E NO DF: MUITA LUTA FEITA E POR FAZER

1.1 O olhar legislativo para a criança e o adolescente - do Código Melo Mattos ao SINASE

A temática da infância apareceu no plano Jurídico-Social-Ideológico brasileiro em 1830, quando o chamado Código Criminal utilizou o termo “menor” para considerar inimputáveis pessoas com menos de 14 anos (COÊLHO, 1997). Até então, durante o período colonial e os primeiros anos do reinado de Dom Pedro I, as crianças eram vistas como “adultos em corpos infantis” (RAMOS, 2015, p. 49), e foram necessários quase 100 anos para que a pauta tivesse novo avanço significativo, em 1923, quando foi criado o Juizado de Menores, na tentativa de centralizar a assistência a crianças e adolescentes. Dentro da República, a infância e a adolescência passaram a ser consideradas questões de higiene

pública e de ordem social (FALEIROS, 2005), fato que impulsionou a criação do primeiro Código de Menores, conhecido como Código Melo Mattos, em 1927.

O documento prometia fornecer assistência e proteção a menores de 18 anos abandonados ou delinquentes. Porém, também previa internação para “menores” em situação habitual de vadiagem e mendicância, tornando-se, na prática, um mecanismo de criminalização da pobreza. Os debates que avançaram por diversas esferas da sociedade civil influenciaram a Constituição Federal de 1937, que trazia em seu artigo 127 a infância e a juventude como objetos de cuidados e garantias especiais por parte do Estado. Com esse objetivo, foi criado, em 1941, o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), que funcionou como um executor das sentenças determinadas pelo Juiz de Menores (GANDINI, 2007).

O SAM se perpetuou até o início da ditadura militar, quando o “problema do menor” (COÊLHO, 1997, p.59) passou a ser tratado como “problema de Segurança Nacional” (idem, ibidem), o que culminou na criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a FUNABEM. As violações de direitos ocorridas dentro de suas sedes estaduais, as FEBEMs, ficaram amplamente conhecidas com a divulgação do filme *O contador de histórias*, biografia de Roberto Carlos Ramos que denuncia a similaridade das Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor com o sistema prisional, onde o menino esteve sujeito a múltiplas violências desde os 6 anos.

Quando o regime militar já estava em processo de retração, no último ano da década de 70, foi criado um novo Código de Menores. Este, acrescentava à assistência e à proteção, a vigilância a menores em “situação irregular”, isto é:

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

O mesmo documento previa que autoridades judiciárias aplicassem as seguintes medidas aos “menores”:

- I - advertência;
- II - entrega aos pais ou responsável, ou a pessoa idônea, mediante termo de responsabilidade;
- III - colocação em lar substituto;
- IV - imposição do regime de liberdade assistida;
- V - colocação em casa de semiliberdade;

VI - internação em estabelecimento educacional, ocupacional, psicopedagógico, hospitalar, psiquiátrico ou outro adequado.

O Código permaneceu em vigor durante o processo de redemocratização que resultou na promulgação da Constituição Federal de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, que inaugurou um novo olhar para os direitos humanos em solo brasileiro, instituindo inclusive o Sistema de Seguridade Social. O artigo 194 da CF/88 promete a universalidade dos direitos à saúde, à previdência e à assistência social para, através de “um conjunto integrado de ações de iniciativa dos Poderes Públicos e da sociedade”, alcançar toda a população, sem distinção de qualquer natureza.

A nova Carta Magna também estabelece em seus artigos 227 e 228 como dever da família, da sociedade e do Estado a absoluta prioridade para o asseguramento dos direitos de crianças e adolescentes e promete uma legislação especial para esse público. No ano seguinte, a Convenção Internacional das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança tornou-se uma oportuna inspiração para que, em 1990, fosse aprovada a Lei Nº 8.069, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA. Invalidando por completo a lei de criação da FUNABEM e o Código de Menores, a legislação inaugurou uma nova perspectiva que logo ficou evidente devido à substituição do que ficou conhecida como a “Doutrina da Situação Irregular” pela “Doutrina da Proteção Integral” (FALEIROS, 1995).

A partir daí, crianças e adolescentes passaram a ser reconhecidos como sujeitos de direitos prioritários em condição peculiar de desenvolvimento. As medidas antes previstas na concepção da situação irregular se desmembraram em medidas de proteção e medidas socioeducativas, dois adjetivos com o importante papel de caracterizar um novo viés de atendimento à infância e juventude que possa alcançar a prometida proteção integral. A diferença entre essas duas categorias de medidas reside principalmente no fato de a segunda ser aplicada exclusivamente diante de atos infracionais, “condutas descritas como crimes ou contravenções penais” (BRASIL, 1990), praticados por pessoas acima de 12 e abaixo dos 18 anos, período considerado pelo ECA como a adolescência.

As medidas de proteção estão descritas no 101º artigo do documento da seguinte forma:

- I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;
- II - orientação, apoio e acompanhamento temporários;
- III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;
- IV - inclusão em serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da família, da criança e do adolescente;
- V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;

- VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;
- VII - acolhimento institucional;
- VIII - inclusão em programa de acolhimento familiar;
- IX - colocação em família substituta.

Já as medidas socioeducativas, aparecem no artigo 112, 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;
- VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

Observa-se então que a maior parte das medidas protetivas estão contempladas dentro das medidas socioeducativas, de maneira que a análise se concentrará nestas. As quatro primeiras são aplicadas em meio aberto, isto é, sem a restrição de liberdade exigida pelo regime de semiliberdade, ou a privação de liberdade, no caso da internação. Sendo a mais gravosa de todas as medidas, a restrição total de liberdade em estabelecimento educacional em hipótese alguma deve ser sentenciada “havendo outra medida adequada” (BRASIL, 1990), o que significa que as medidas em meio aberto devem ser tratadas sempre com prioridade.

Todavia, para além do belo documento que se tornou o ECA, existem os desafios para colocá-lo em prática. Afinal, quais as grandes mudanças trazidas pela palavra “socioeducativas”? As indagações a esse respeito tornaram-se tão complexas que foi necessário elaborar uma política pública à parte para executar a socioeducação através do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, o SINASE. Este, foi se aprimorando com o avançar de diversas discussões do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, o CONANDA, que em sua resolução Nº 113 de 2006 (Art.19 §2º) já buscou elucidar 10 princípios norteadores da práxis socioeducativa:

- I - prevalência do conteúdo educativo sobre os sancionatórios e meramente de contenção, no atendimento socioeducativo;
- II - ordenação do atendimento socioeducativo e da sua gestão, a partir do projeto político pedagógico;
- III - construção, monitoramento e avaliação do atendimento socioeducativo, com a participação proativa dos adolescentes socioeducandos;
- IV - exemplaridade, presença educativa e respeito à singularidade do adolescente socioeducando, como condições necessárias no atendimento socioeducativo;
- V - disciplina como meio para a realização do processo socioeducativo;
- VI - exigência e compreensão enquanto elementos primordiais de reconhecimento e respeito ao adolescente durante o processo socioeducativo;
- VII - dinâmica institucional favorecendo a horizontalidade na socialização das informações e dos saberes entre equipe multiprofissional (técnicos e educadores);

- VIII - organização espacial e funcional dos programas de atendimento sócio-educativo como sinônimo de condições de vida e de possibilidades de desenvolvimento pessoal e social para o adolescente;
- IX - respeito à diversidade étnica/racial, de gênero, orientação sexual e localização geográfica como eixo do processo socioeducativo; e
- X - participação proativa da família e da comunidade no processo socioeducativo.

O avançar dos debates resultou na aprovação da Lei Nº 12.594, em janeiro de 2012, que instituiu definitivamente o SINASE, organizando e integrando os sistemas federal, estaduais e municipais para dar atenção às múltiplas questões que atravessam as regras sociais e os efeitos que causam aos adolescentes em situação de vulnerabilidade. Com uma melhor delimitação dos objetivos de cada uma das medidas socioeducativas, ficou também mais evidente seu caráter pedagógico predominante (BEHR, 2016). Entre suas principais inovações está o Plano Individual de Atendimento, o PIA, “instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente” (BRASIL, 2012), que obrigatoriamente tem que ser construído de forma coletiva pelo socioeducando, sua família e a equipe técnica da unidade socioeducativa.

Dessa forma, desde o princípio da medida, o adolescente e sua família são convidados a assumir o protagonismo de sua execução, uma vez que são incentivados a refletir e agir sobre várias esferas da vida que podem estar contribuindo para a continuidade da trajetória infracional. O documento torna-se então um grande exemplo de como o SINASE legitima e incentiva que as ações socioeducativas tenham um viés emancipador, contudo, ainda não oferece uma base sólida que explique qual a forma que assumem na prática. Com isso posto, fez-se necessária uma ampla organização dos profissionais da política pública socioeducativa para garantir uma atuação condizente com o que a nova legislação determina.

1.2 Uma nova perspectiva a ser colocada em prática: Meio Aberto do DF

Conforme cultivam-se reflexões a respeito do sistema socioeducativo, encontra-se uma alta complexidade revelada em diversificadas condições de trabalho de acordo com o local ou o tipo de medida executada. Neste trabalho, concentraremos a análise nas medidas socioeducativas em meio aberto que, como exposto anteriormente, devem ser aplicadas com prioridade dentro do sistema. Também limitaremos-nos ao serviço socioeducativo prestado no Distrito Federal, que possui particularidades, uma vez que é uma unidade da federação que acumula as competências estatais e municipais no âmbito socioeducativo.

A Subsecretaria do Sistema Socioeducativo (SUBSIS), vinculada à Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do Distrito Federal (SEJUS-DF) é, atualmente, responsável pela execução das medidas socioeducativas. De acordo com o *site* da SEJUS, existem no DF oito

Unidades de Internação, uma Unidade de Atendimento Inicial (UAI), seis Gerências de Semiliberdade e 15 Gerências de Atendimento em Meio Aberto. As últimas constituem uma importante especificidade do Distrito Federal, visto que nos municípios brasileiros as medidas socioeducativas em meio aberto são majoritariamente executadas dentro dos Centros de Referência Especializados em Assistência Social, os CREAS, que também atendem a pessoas em situação de violência ou outras formas de violações de direitos.

Com equipes voltadas para atender exclusivamente aos adolescentes em contexto infracional, foram realizadas oficinas para construir coletivamente o Projeto Político Pedagógico das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto do Distrito Federal, publicado em 2013. O documento afirma que o desafio dos trabalhadores da socioeducação está em **como** socioeducar na sociedade contemporânea e elenca os seguintes princípios pedagógicos:

- a) As medidas socioeducativas são instâncias mediadoras da promoção cultural dos socioeducandos;
 - b) A relação socioeducador – socioeducando como meio necessário da promoção cultural do socioeducando;
 - c) A medida socioeducativa deve contribuir para a construção da autonomia do socioeducando;
 - d) O período de execução da medida deve constituir um momento para estruturação do projeto de vida do adolescente.
- (2013, p. 36-37)

Ele também lista “eixos norteadores das ações socioeducativas”. Boa parte deles refere-se ao vínculo do socioeducando com outras instituições sociais, mas o eixo 5.7. “Atendimento Individual, em Grupo e Familiar”, compete à relação direta de socioeducadores com socioeducandos e suas famílias. O tópico afirma:

Diversas são as metodologias e técnicas para o atendimento individual, grupal e familiar. Não existe um padrão definido ou alguma regulamentação no âmbito nacional ou distrital referente ao assunto. Porém, tal atendimento deve sempre buscar o estreitamento das relações entre o socioeducador e socioeducando para a formação de um vínculo forte, que proporcionará ao socioeducador uma abordagem mais profunda das questões relacionadas à vida deste jovem (2013, p. 48)

Mais adiante, no capítulo intitulado “Propostas de atividades/ações” (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 57-61), há mais um reforço para o atendimento em grupo, nos itens que recomendam a “Realização de atividades coletivas com os adolescentes” e a “Promoção de atividades com grupos familiares, envolvendo, entre outros, os seguintes temas: ampliação do universo cultural; troca de informações e experiências; atividades lúdicas; atividades de orientação sobre o funcionamento da Justiça da Infância e Juventude e do Sistema de Justiça brasileiro de uma maneira geral, buscando a defesa dos direitos de seus filhos” (idem, *ibidem*).

No ano seguinte, em 20 de outubro de 2014, foi publicada a Portaria N° 374 contendo o Fluxo de Atividades das Unidades de Atendimento em Meio Aberto. O documento trouxe, em seu tópico 4, a observação de que “para a efetivação dos objetivos da(s) medida(s), as intervenções coletivas e em nível institucional devem ser priorizadas em face das atuações individuais e focadas no sujeito”. Considero fundamental esse reconhecimento de que, para trabalhar com educação no âmbito das relações sociais, é necessário que dentro do próprio estabelecimento socioeducativo cultive-se o relacionamento entre os próprios adolescentes e também com os socioeducadores, o que constitui objeto principal desta pesquisa.

O Fluxo, tal como é chamado este documento, traz ainda em seu tópico 4.5. “Atividades socioeducativas em grupo” o seguinte direcionamento:

O planejamento, a execução e a avaliação das atividades socioeducativas em grupo deverão envolver toda a equipe de atendimento e contemplar os eixos estratégicos estabelecidos na Resolução do SINASE. Caberá à equipe definir a metodologia e duração das atividades em grupo, respeitando-se a frequência mínima mensal. (...) As atividades socioeducativas em grupo podem ocorrer no formato de palestras, apresentações, rodas de conversa, atividades culturais e ou esportivas, passeios, oficinas e correlatas. A gestão do sistema socioeducativo deve se comprometer com atividades de formação continuada que objetivem a formação dos servidores para a coordenação de atividades em grupo, bem como as Unidades poderão buscar parcerias e trocar experiências entre si, visando a qualificação do atendimento em grupo.

Aqui sim, há uma primeira indicação de meios de materialização das atividades socioeducativas grupais, mesmo que de maneira genérica. Ao mesmo tempo, reconhece-se a necessidade de incorporação de novas metodologias para a mediação dos encontros coletivos e dos espaços de trocas de saberes e experiências entre os servidores. Esse fato demonstra mais uma vez como os trabalhadores do sistema socioeducativo empenham esforços em manter portas abertas para a integração de ações voltadas ao pleno desenvolvimento das potencialidades da população atendida pela política social a qual executam.

Não é à toa, esses profissionais fizeram e fazem tudo isso em meio às persistentes heranças de um passado predominantemente punitivista. Heranças essas que geraram uma sociedade que insiste em estigmatizar adolescentes negros e periféricos como “criminosos”, pautando inclusive a redução da maioridade penal. A situação se agravou após as últimas eleições, em 2018, quando foi eleito à presidência um candidato que tinha como principal pauta o armamento da população. Durante sua campanha, ele já afirmava que criminosos “não são seres humanos normais” e que policiais que matam “10, 15 ou 20” merecem ser condecorados². O candidato à vice-presidência também reproduziu declarações caras ao sistema socioeducativo, culpabilizando mulheres negras ao considerar que a maternidade solo

² <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/08/28/bolsonaro-diz-ao-jn-que-criminoso-nao-e-ser-humano-normal-e-defende-policial-que-matar-10-15-ou-20.ghtml>

que lhes foi imposta é uma “fábrica de desajustados” que fornece mão de obra ao narcotráfico³.

1.3 Entre avanços e contradições

Para melhor compreender as contradições que afetam o sistema socioeducativo do DF, pode-se aproveitar o resgate histórico registrado no Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Distrito Federal, publicado em 2016. O Distrito Federal foi construído para abrigar a capital brasileira, Brasília, inaugurada em 1960, na mesma década em que o golpe militar derrubou a democracia. Sob gestão de Castelo Branco, foi decretada uma lei para organizar a estrutura administrativa do DF que previa a criação da Secretaria de Serviços Sociais – SSS/DF, cujas competências envolviam também os cuidados ao “menor abandonado ou delinquente” (DISTRITO FEDERAL, 2016). Em 1983, já com o segundo Código de Menores vigente, a Fundação de Serviço Social do Distrito Federal - FSS/DF, parte da SSS/DF, criou o Projeto de Atendimento ao Menor Infrator – PROAMI, subdividido em:

1. Centro de Triagem e Observação de Menores (CETRO);
 2. Comunidade de Educação, Integração e Apoio ao Menor e Família (COMEIA);
 3. Comunidade de Terapia e Educação de Menores (COTEME).
- (DISTRITO FEDERAL, 2016, pág. 53)

Em 1985, ano marcado pelo fim da Ditadura Militar, várias entidades buscavam reestruturar o atendimento aos “menores” em vistas a qualificar os serviços prestados. A nova proposta de organização era a seguinte (LUIZ, 2007; OLIVEIRA, 2010; ALBUQUERQUE, 2015 apud DISTRITO FEDERAL, 2016, p. 54):

1. Recepção e triagem (processado em dois níveis):
 - 1.1. Na Delegacia de Menores: estudo preliminar da situação socioeconômica do menor e da família, prestando apoio aos mesmos durante este período;
 - 1.2. No CETRO: estudo do interno e encaminhamento para tratamento adequado.
2. Tratamento (processado em três níveis):
 - 2.1 Na COMEIA: sistema de meio aberto, visando à reintegração sociofamiliar;
 - 2.2 Na Fazendinha: localizada no espaço físico da COMEIA;
 - 2.3 Nos Núcleos de Convivência Educativa.

Essa estrutura seguiu vigente até a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente. A partir dele, a Secretaria de Estado de Ação Social do Distrito Federal – SEAS/DF dividiu a socioeducação em três programas de atendimento: de internação, semiliberdade e liberdade assistida. O último, então executado pelos Centros de Desenvolvimento Social (CDS), foi alterado em 2004, pela Política Nacional de Assistência

³ https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2018/09/18/interna_politica,706594/casa-so-com-mae-e-avo-e-fabrica-de-desajustados-afirma-mourao.shtml

Social, que acrescentou ao programa a Prestação de Serviços à Comunidade (DISTRITO FEDERAL, 2016). Em 2007, com a troca de governo, a Secretaria de Estado de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania do Distrito Federal – SEJUS/DF assumiu, através da Coordenação do Sistema Socioeducativo – COORSIS, a gestão das medidas socioeducativas, antes sob administração da Secretaria de Desenvolvimento Social e Transferência de Renda do Distrito Federal – SEDEST/DF.

Já em 2011, sob a gestão do governador Agnelo Queiroz, foram criadas novas secretarias, entre elas, a Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude do Distrito Federal - SECRIANÇA-DF, da qual passou a fazer parte a também então recém-criada Subsecretaria do Sistema Socioeducativo - SUBSIS (DISTRITO FEDERAL, 2016). Oito anos depois, em 2019, ocorreu o movimento contrário, de maneira que a SUBSIS passou a integrar a Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania, a SEJUS/DF, dividindo-se em quatro coordenações: Central de Vagas; Políticas e Atenção à Saúde de Jovens e Adolescentes; Semiliberdade e Meio Aberto; e Internação.

Esta é responsável pela Unidade de Atendimento Inicial (UAI), porta de entrada do sistema socioeducativo para todos os adolescentes que são identificados como autores de atos infracionais. Ele funciona junto ao Núcleo de Atendimento Integrado (NAI), que reúne em um só lugar o Tribunal de Justiça do Distrito Federal, Defensoria Pública do Distrito Federal e Secretarias de Estado de Saúde, de Educação, de Segurança Pública e de Assistência Social (CODEPLAN, 2021). Segundo o Anuário do Atendimento Socioeducativo Inicial no Núcleo de Atendimento Integrado – NAI/UAI-DF publicado em 2020, 3091 adolescentes foram atendidos pelo núcleo em 2018.

Como alguns deles passaram por lá mais de uma vez, ou por descumprimento de medida socioeducativa aplicada anteriormente ou por reincidência, o total de entradas registradas chegou a 5258. Em 3291 casos, o adolescente foi pego em flagrante e nos demais, foi levado após cumprimento de Mandado de Busca e Apreensão. Somando-se os que praticaram atos infracionais análogos a roubo, tráfico de drogas, furto, posse de droga e receptação, encontram-se 82,22% dos adolescentes abordados em flagrante em 2018. Do total, 48,34% foram encaminhados à internação provisória, que pode durar 45 dias ou ser sucedida por uma sentença de internação de 6 meses a 3 anos. Além disso, 19,84% foram dirigidos ao meio aberto.

Os dados públicos mais recentes sobre os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas no Distrito Federal são de 2013, coletados pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN). Na época, foi registrado que 78,8% dos adolescentes em

cumprimento da Prestação de Serviços à Comunidade e 80,2% dos que cumpriam a Liberdade Assistida declaravam-se negros. Embora tenham se passado oito anos, é muito provável que esse número permaneça muito semelhante atualmente. A mesma pesquisa revelou que, tanto entre os que cumprem PSC quanto os que cumprem LA, a maioria dos lares é chefiado por mães solteiras (41,4% e 36,9%, respectivamente).

Outro dado a ser ressaltado, dentro dessas mesmas medidas, é que mais de 74% das famílias atendidas recebiam somente até 3 salários-mínimos (em 2013 o salário-mínimo correspondia a R\$ 678,00). A soma desses fatores evidencia as múltiplas camadas de vulnerabilidade a que estão submetidas as famílias atendidas pelo sistema socioeducativo do Distrito Federal. Na época, não foram verificadas estratégias de proteção social que poderiam contemplar as famílias, mas foi constatado que o motivo que mais frequentemente resulta em violências contra os adolescentes são os conflitos com a polícia (38% dos que cumpriam PSC e 37% dos que cumpriam LA). Mais do que nos conflitos entre gangues, conflitos na escola, em casa ou em meio ao tráfico de drogas, é nas mãos do Estado que a maior parte dos adolescentes conhecem a violência (CODEPLAN, 2013).

1.4 Pelo direito de Socioeducar

Diante desse contexto repleto de adversidades vindas de diversas esferas da sociedade, permanece o constante desafio de entender do que se trata a socioeducação. Investigando a origem do termo, Bisinoto et al (2015) atribuem a Antônio Carlos da Costa, inspirado no “Poema Pedagógico” de Makarenko, o desenvolvimento do conceito, para justamente dar prevalência ao viés educativo perante o punitivo, antes predominante nas medidas. Contudo, apesar do grande avanço representado na palavra e em muitas outras partes do ECA, é necessário considerar que ele ainda conservou uma perspectiva funcionalista presente em legislações anteriores (VOLPI, 2001 apud LIBERATO & FREIRE, 2015).

Esse fato contribui para que muitos profissionais se restrinjam a atividades meramente burocráticas e objetivas, focando apenas em responder às demandas do sistema judiciário, no acompanhamento da frequência escolar e numa profissionalização qualquer, sem necessariamente atentar-se aos dons e sonhos dos adolescentes, de maneira que o cumprimento da medida tenha um sentido mais sancionatório do que gratificante e motivador (SOUZA & SILVA, 2019). Muitas vezes, essas intervenções profissionais são trajadas de “atitudes paternalistas, falseadoras da realidade, que reproduzem sutilmente uma visão preconceituosa, se distanciando da complexidade da questão” (LIBERATO & FREIRE, 2015, p. 67).

Ainda que tenham sido empenhados múltiplos esforços para nortear os profissionais que adentram o sistema socioeducativo, as pressões sociais que carregam estigmas e preconceitos também influenciam a atuação dos servidores. Para Bonatto & Fonseca (2020, p. 3):

As orientações técnicas para a aplicação das medidas parecem insuficientes e ambíguas. Considerando seu caráter dúbio (dimensão educativa e sanção) no cotidiano dos serviços, há que se ter em conta fatores que acabam por interferir de diversas maneiras. Estas vão desde as variadas interpretações da concepção de ação socioeducativa, passando pela ausência de políticas públicas que acolham as necessidades desses jovens, até a pouca experiência formativa de muitos orientadores de medidas, causando equívocos sobre suas funções.

As autoras assim, trazem outra vez uma provocação diante da incerteza teórica sobre o que de fato significa socioeducar. Esse desafio enfrentado pelo sistema socioeducativo não se resume a ele, já que, na sociedade atual, mesmo as instituições educativas seguem um modelo muito semelhante ao de quando surgiram, durante a revolução industrial (e ascensão capitalista), como uma forma de disciplinar futuros trabalhadores das fábricas (SALES, 2009). As centenas de anos que acompanham esse padrão ajudam a explicar a dificuldade em combatê-lo, mas, aos poucos, a dedicação de alguns profissionais vai apontando possíveis caminhos alternativos. Bisinoto et al (2015, p. 584) buscaram descrever a socioeducação da seguinte forma:

A socioeducação configura-se como um conjunto articulado de programas, serviços e ações desenvolvidos a partir da inter-relação entre práticas educativas, demandas sociais e direitos humanos, com os objetivos de promover o desenvolvimento de potencialidades humanas, da autonomia e da emancipação, bem como fortalecer os princípios éticos da vida social.

Essa definição dialoga diretamente com a essência da palavra “educação”. Formada pela junção entre *e-ducare*, do latim, que significa “expor o que está dentro” e o sufixo *ção*, que significa “a ação de”, pode-se entender a educação como “a ação de alcançar um potencial interior de alguém” (CROFT, 2011, p. 10). O termo “socio” direciona a educação para o viver em sociedade, em coletividade. Neste ponto, é extremamente importante ressaltar que as ações dos socioeducadores não devem objetivar adequar os indivíduos a uma posição imposta pela sociedade capitalista, mas sim mediar sua descoberta como atores principais de um processo de transformação social sem, contudo, recorrer a contextos infracionais.

Entretanto, persiste o dilema de que meios utilizar para atingir essa meta de despertar o potencial interior dos adolescentes voltado para a transformação da realidade em que vivem. Como executar a educação libertadora para que, como nos ensina a frase atribuída a Paulo Freire, o sonho do oprimido não seja o de ser o opressor? Para lidar com essas dúvidas, foi reconhecido que a equipe de especialistas, agentes e técnicos socioeducativos deve

permanecer buscando e renovando conhecimentos a fim de munir-se de diferentes estratégias de trabalho. Segundo o Caderno de Orientações Técnicas do Serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto, publicado em 2016 (p. 54):

A qualidade do serviço está diretamente relacionada às ações de capacitação e de formação continuadas, que deverão incorporar as temáticas inerentes à execução do serviço. Esse processo de atualização das equipes e dos técnicos é necessário devido às mudanças que geralmente ocorrem na legislação pertinente e aos novos conceitos que renovam leituras e interpretações sobre contextos sociais, sobre a adolescência e sobre a relação da sociedade com os adolescentes em conflito com a lei.

Além disso, especialmente no meio aberto, é importante destacar que, de acordo com o princípio da incompletude institucional, é primordial que o trabalho seja realizado de maneira intersetorial, desde as instâncias de planejamento até as de execução do atendimento socioeducativo (DISTRITO FEDERAL, 2016, b). Dessa forma, acionam-se diferentes mecanismos do Estado e da sociedade para a plena promoção dos direitos dos adolescentes, passando pelo direito à saúde, à educação, à cultura, à convivência familiar e comunitária, ao lazer, à profissionalização etc. Em consonância com o que prega o artigo 227 da Constituição Federal.

CAPÍTULO 2 - TRABALHANDO EM REDE: CORRESPONSABILIZAÇÃO PELOS AGENTES DO PRESENTE E DO FUTURO

2.1 Intersetorialidade: Socioeducação como trabalho essencialmente coletivo dentro do Sistema de Garantia de Direitos

A institucionalização do Sistema de Garantia de Direitos das Crianças e Adolescentes (SGD) tem um importante pontapé com a Resolução nº 113 do CONANDA, publicada em 19 de abril de 2006. A partir dela, ficou estabelecido que o SGD se dividiria em três eixos estratégicos: Defesa dos Direitos Humanos; Promoção dos Direitos Humanos; e Controle da Efetivação dos Direitos Humanos. No primeiro, encontram-se o Poder Judiciário, o Ministério Público, as Defensorias Públicas, a Segurança Pública, os Conselhos Tutelares, as Ouvidorias e entidades da sociedade civil que atuem nesse objetivo.

No segundo, situam-se as Políticas Públicas, os Programas de Execução de Medidas de Proteção e os Programas de Execução de Medidas Socioeducativas, sendo indispensável a atuação conjunta do Estado, da família e da sociedade. Já o terceiro eixo, é formado pelos Conselhos de Direitos, Conselhos Setoriais de Formulação e Controle de Políticas Públicas, órgãos e poderes de controle interno e externo, a sociedade civil e articulações

representativas. A constante comunicação entre essas instâncias é fundamental “para um atendimento que garanta a responsabilização e a devida proteção integral aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.” (DISTRITO FEDERAL, 2016, b, p. 8).

Aqui destaco que a referida resolução compreende a família como unidade participante dessa rede intersetorial. Ela constitui peça fundamental e primordial para a efetivação e conquista de direitos de crianças e adolescentes. Direitos estes que materializam as condições de desenvolvimento e concretização dos deveres inerentes à cidadania. Para tanto, é importante considerar as reflexões de Potyara Pereira (2014, p. 16) a respeito da intersetorialidade:

Os denominados “setores”, que devem se interligar, não são propriamente “setores”, mas políticas particulares, ou especiais, com seus movimentos concretos e contradições específicas, mas com uma lógica comum. Como cada política é um conjunto de decisões e ações, que resulta da relação conflituosa entre interesses contrários, fica claro que a intersetorialidade é a representação objetivada da unidade dessas decisões e ações. Portanto, é preciso ter claro que a divisão da política social em “setores” é procedimento técnico. E só nesse sentido essa divisão tem cabimento, pois o conhecimento, assim como os bens públicos e os direitos, não são divisíveis e sua separação para efeitos de estudo não é disciplinar ou setorial, é temática.

Reconhecer que a divisão das políticas sociais tem função unicamente organizativa, o que não exclui sua interdependência e o fato de que são partes de um todo, é um caminho para compreender também seus usuários em sua totalidade complexa. No caso da política socioeducativa em meio aberto, é positivo que o atendimento dos adolescentes não se resuma à equipe de referência das GEAMAs, mas isso não significa simplificar a vida dos meninos e meninas a “caixinhas” temáticas com problemas e formas de solucioná-los. Ao invés disso, cabe compreender os indivíduos como dotados de subjetividades e particularidades, possuindo histórias de vida únicas e através delas, constituindo sonhos, anseios e desenvolvendo habilidades, dons e potencialidades.

Para concretizar esse objetivo, foi estabelecido pelo SINASE que as equipes de atendimento socioeducativo devem ser interdisciplinares, contendo obrigatoriamente ao menos profissionais das áreas de Saúde, Educação e Assistência Social. Também podem ser acrescidas outras especialidades de acordo com as “necessidades específicas do programa” (2012, Art. 12 § 1). No Distrito Federal, em 2015, foi lançado concurso público para prover vagas de especialistas socioeducativos das áreas de educação física, artes plásticas, artes cênicas e música. Ademais, os cargos de agentes e técnicos socioeducativos, atualmente, exigem diploma de ensino superior em qualquer área, de maneira que podem possuir ainda mais diversos conhecimentos que enriqueçam a socioeducação.

2.2 Interdisciplinaridade: olhares, diálogos e potências

O trabalho em conjunto com diferentes áreas do conhecimento nem sempre nos é ensinado nas universidades, de maneira que tal aprendizado advém principalmente da prática cotidiana dos profissionais. O Fluxo de Atividades das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto do DF distingue as tarefas que devem ser executadas pelos especialistas socioeducativos das que devem ser de atribuição dos agentes ou técnicos socioeducativos. Porém, não foi encontrado em nenhum documento normativo qualquer diferenciação entre as tarefas destinadas às áreas que compõem os cargos de especialistas socioeducativos.

Esse tema frequentemente carrega um peso provocado provavelmente pelo próprio SINASE ao afirmar que o Regimento Interno do programa de atendimento socioeducativo “deve discriminar as atribuições de cada profissional, sendo proibida a sobreposição dessas atribuições na entidade de atendimento” (2012, Art. 12 §2). Ele ainda prevê que o descumprimento do que é exposto no artigo pode gerar medidas como “advertência; afastamento provisório de seus dirigentes; afastamento definitivo de seus dirigentes; e fechamento de unidade ou interdição de programa”(2012, Art. 12 §3). Entretanto, essa polêmica perde o sentido se entendemos a interdisciplinaridade como Potyara Pereira (2014, p.16):

A interdisciplinaridade (...) se impõe não como uma proposta de aniquilamento da especialização, já que esta configura o particular que se realiza no universal e vice-versa, mas como um convite ou um alerta ao especialista para que este se torne também sujeito da totalidade. Significa, portanto, procurar realizar a unidade, e não a mera articulação, entre diferentes disciplinas no interior de um projeto (intelectual ou de intervenção) de interesse comum. Nesse sentido, a interdisciplinaridade diferencia-se não só da disciplinaridade e da sua propensão individualista, mas também da multi, da pluri e transdisciplinaridade, que mais se assemelham a “justaposição disciplinar” . A interdisciplinaridade sugere, pois, relação de reciprocidade entre saberes distintos, com suas contradições específicas e inerentes, tendo em vista à recomposição da unidade segmentada do conhecimento.

Ao presenciar a prática socioeducativa durante a disciplina de estágio supervisionado em Serviço Social, ficou evidente que as atividades executadas entre os especialistas são praticamente as mesmas. Contudo, os diferentes olhares que possuem a partir de suas áreas de formação resultam em também diferentes meios utilizados para atingir seus objetivos. Desde a linguagem, as dinâmicas de grupo, até a análise dos estudos de caso, cada profissional traz contribuições únicas. E é na soma integrada desses saberes que a socioeducação se torna possível.

Ainda que a maioria das tarefas possam ser executadas por qualquer uma das especialidades do sistema, nenhuma delas se torna dispensável em unidades socioeducativas, pois a falta de uma avaliação de qualquer uma das áreas (da Psicologia, Pedagogia ou Serviço

Social) acarreta prejuízos aos objetivos do serviço socioeducativo. Porém, esse trabalho intersetorial e interdisciplinar, como já exposto anteriormente, exige uma constante renovação de métodos, técnicas e estratégias de modo geral, uma vez que o fenômeno social das adolescências é altamente mutável e dinâmico. Essa discussão também é realizada de maneira ampla dentro do Serviço Social através do conceito de instrumentalidade que será melhor destrinchado a seguir.

2.3 Instrumentalidade: capacidade de reinvenção e qualificação

A atuação em qualquer política social é, essencialmente, contraditória. Isto porque o chamado Estado de Bem-Estar Social se inscreve na sociedade capitalista para aliviar seus efeitos promotores de desigualdade sem, contudo, mover verdadeiramente as estruturas que as produzem. As famílias atendidas pela política socioeducativa compõem, em sua imensa maioria, a população mais prejudicada pela ordem social vigente, vivendo um acúmulo de opressões e explorações relacionadas à raça, gênero e classe social de maneira tão extrema, que se tornam especialmente suscetíveis de serem cooptados para a prática de crimes.

Em um contexto que se complexifica continuamente, os trabalhadores são obrigados a se reinventarem constantemente para atingirem seus objetivos profissionais. Dentro do Serviço Social, essa capacidade de reinvenção é também chamada de instrumentalidade. Como explica Yolanda Guerra (1995, p. 1):

Podemos afirmar que a instrumentalidade no exercício profissional refere-se, não ao conjunto de instrumentos e técnicas (neste caso, a instrumentação técnica), mas a uma determinada capacidade ou propriedade constitutiva da profissão, construída e reconstruída no processo sócio-histórico. (..) Neste âmbito, o processo de trabalho é compreendido como um conjunto de atividades prático-reflexivas voltadas para o alcance de finalidades, as quais dependem da existência, da adequação e da criação dos meios e das condições objetivas e subjetivas.

Isso implica o reconhecimento de que tanto assistentes sociais quanto psicólogos, pedagogos ou quaisquer dos profissionais que se proponham a ser socioeducadores, jamais encontrarão na academia todas as bases de que precisam para exercer seu trabalho. A prática cotidiana sempre lançará novos desafios a serem refletidos e enfrentados, exigindo, como nos informa Iamamoto (1996, p. 80):

a formulação de propostas (ou contra propostas) de políticas institucionais criativas e viáveis, que alarguem os horizontes indicados, zelando pela eficácia dos serviços prestados. Enfim, requer uma nova natureza do trabalho profissional, que não recusa as tarefas socialmente atribuídas a esse profissional, mas lhes atribui um tratamento teórico-metodológico e ético-político diferenciado.

Dentro dessa perspectiva, cabe ressaltar também que, para além da importância de se formularem estratégias inovadoras para socioeducar na contemporaneidade, também há uma recorrente necessidade de democratização dessas. Isso porque o processo de partilha de conhecimentos escancara as contradições e potencialidades que muitas vezes ficam embaçadas aos olhos de quem está, ao mesmo tempo, criando e colocando em prática uma nova forma de efetuar seus propósitos trabalhistas. Como nos lembra Guerra (1995, p. 11):

Se as demandas com as quais trabalhamos são totalidades saturadas de determinações (econômicas, políticas, culturais, ideológicas) então elas exigem mais do que ações imediatas, instrumentais, manipulatórias. Elas implicam intervenções que emanem de escolhas, que passem pelos condutos da razão crítica e da vontade dos sujeitos, que se inscrevam no campo dos valores universais (éticos, morais e políticos). Mais ainda, ações que estejam conectadas a projetos profissionais aos quais subjazem referenciais teórico-metodológicos e princípios ético-políticos.

Assim, percebe-se que um trabalho significativo no âmbito das políticas sociais envolve um ciclo constante de apropriar-se dos referenciais teórico-metodológicos, colocá-los em prática junto com possíveis soluções criativas e partilhar as experiências geradas para que, a partir delas, renovem-se os referenciais teórico-metodológicos que serão colocados em prática sob novos parâmetros e proporcionarão uma discussão mais avançada durante as trocas de vivências.

Nesse sentido, dentro da comunidade socioeducativa é preciso destacar o papel crucial de eventos como o Simpósio Nacional em Socioeducação, ocorrido em 2017, 2019 e com previsão para acontecer, virtualmente, no final de novembro de 2021. O Simpósio reúne profissionais, adolescentes e outros parceiros do sistema socioeducativo de todo o Brasil em comunicações coordenadas, rodas de conversa, mesas redondas, painéis, oficinas, minicursos, entre outras formas de partilha de experiências em socioeducação⁴.

No Distrito Federal, foi proposto o evento chamado “Café de Boas Práticas”. Inicialmente, foi voltado para que as equipes socioeducativas apresentassem o trabalho executado em suas unidades como um todo para a SUBSIS. Porém, no contexto da pandemia de covid-19, aproveitou-se a modalidade virtual para que as apresentações de projetos fossem abertas aos que desejassem assistir, possibilitando que ocorressem trocas de experiência e aprendizados entre os servidores.

Nesses eventos, além de trabalhos incríveis acontecendo dentro do sistema, ficam expostas as diversas realidades encontradas pelas distintas equipes socioeducativas. O espaço físico das unidades, o número de servidores, os recursos disponíveis, entre outros fatores, são

⁴ https://socioeducacao.unb.br/wp-content/uploads/2020/06/Anais-II-Simposio_2019.pdf

altamente variáveis e determinantes para a atuação profissional. Isso significa que mesmo acessando boas ideias, exige-se muito tempo e energia para adaptá-las às condições de cada unidade. Dessa forma, no próximo capítulo, serão analisadas três metodologias de trabalho coletivo dentro de Gerências de Atendimento em Meio Aberto do Distrito Federal. O objetivo é encontrar bases e características comuns que contribuam para a formulação de metodologias e ferramentas que possam compor novas estratégias de uma práxis socioeducativa libertadora.

CAPÍTULO 3 – A MUDANÇA JÁ ESTÁ ACONTECENDO

3.1 Trabalhadoras e pesquisadoras

Este trabalho é fruto de encontros. Como estudante de serviço social, sempre tive o objetivo de me qualificar para trabalhar com socioeducação, buscando saberes dentro e fora da universidade. Em um encontro da Rede *Dragon Dreaming* Brasília, uma comunidade de aprendizagem de metodologias colaborativas, em 2018, conheci Mariana Torres Behr, assistente social que trabalhava no sistema socioeducativo desde 2010. Quando li o artigo que resume sua dissertação de mestrado, uma pesquisa-ação materializada através do “Curso de Introdução à Ecosocioeducação”, realizado em 2016, percebi que era essa forma de trabalho que eu queria aprender.

No ano seguinte, quando pude enfim me matricular na disciplina de estágio supervisionado, procurei Mariana, que me informou que não morava mais em Brasília. Ela não poderia supervisionar meu estágio, mas sabendo de meu interesse pela metodologia de trabalho descrita em seu mestrado, ela me indicou a Gerência de Atendimento em Meio Aberto do Paranoá, onde uma das assistentes sociais participantes da/o pesquisa/curso trabalhava. Lá pude conhecer também Ana Clara Mendes, gerente da unidade, que junto com minhas supervisoras de campo de estágio Camila Rosa e Luana Souza⁵, fazia com que eu me apaixonasse cada dia mais pela forma de execução das medidas socioeducativas dentro da GEAMA do Paranoá. Mais uma vez, estava diante do que eu buscava.

Via uma equipe inteira engajada na construção de uma metodologia de atendimento totalmente centrada em trabalhos em grupo. Desde o primeiro acolhimento da família e dos adolescentes, até o último dia de cumprimento das medidas, todos eram incentivados a ocupar a unidade coletivamente. Em meu primeiro semestre como estagiária, soube que Juliana Duarte Arraes, especialista em pedagogia, estava terminando seu mestrado, em que ela

⁵ Devido à interrupção da oferta da disciplina de estágio em decorrência da pandemia de covid-19, tive supervisoras diferentes nas disciplinas de estágio 1 e 2.

apresenta e provoca reflexões a respeito da reconstrução metodológica da unidade. Sua dissertação e sua atuação tornaram-se então outras importantes referências de trabalho.

O ambiente prazeroso e potente da GEAMA do Paranoá me motivou a sonhar alto em meu projeto de intervenção de estágio. Queria fazer um grupo para o cumprimento da medida de Prestação de Serviços à Comunidade, em que, utilizando metodologias de construção de projetos colaborativos, os adolescentes pudessem escolher, sonhar, planejar, realizar e celebrar o serviço à comunidade de sua preferência. O projeto acabou sendo inviabilizado devido à pandemia de Covid-19 que chegou ao Brasil em março de 2020.

Porém, antes que eu soubesse disso, minha supervisora de estágio, ao ler meu projeto de intervenção, disse que a ideia a lembrava da tese de doutorado de Dayane Silva Rodrigues, especialista em psicologia do sistema que propôs em 2017, através de sua pesquisa-intervenção, que o grupo fosse entendido como dispositivo socioeducativo. A descrição de sua pesquisa-intervenção se tornou mais um grande exemplo de trabalho transformador ocorrido dentro do sistema socioeducativo em meio aberto do DF.

Essas profissionais começaram a trabalhar na execução de medidas socioeducativas entre 2010 e 2012, todas sempre em meio aberto. Elas viveram a prática socioeducativa e também puderam refletir sobre ela em trabalhos acadêmicos, reafirmando a importância do trabalho coletivo para o ambiente socioeducativo. Cada um desses trabalhos de pós-graduação foi realizado em um contexto diferente, mas também possuem muitas características em comum.

Enquanto Dayane discorreu a respeito de uma intervenção com um grupo específico de adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa de Prestação de Serviços à Comunidade, Juliana expôs como um todo a metodologia de atendimento da GEAMA do Paranoá, desde as reuniões de equipe até os projetos executados diretamente com os adolescentes. Já Mariana, atuou com um grupo de servidores do sistema socioeducativo em uma proposta de curso parte da formação continuada necessária aos socioeducadores.

Os três trabalhos foram escolhidos como principais objetos de análise desta pesquisa por exemplificarem, em ações práticas, a materialização de diversos princípios, bases e diretrizes propostos e normatizados pelas legislações e documentos expostos anteriormente. Para melhor apreender e contextualizar as características comuns que enquadram as metodologias em questão, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as pesquisadoras e outra profissional que participou de uma das intervenções.

A presença exclusivamente feminina entre as pesquisadoras e entrevistadas não foi algo planejado ou intencional, apenas um reflexo da totalidade de profissionais que atuam no

sistema socioeducativo em meio aberto do Distrito Federal, hoje com composição 70% feminina (CODEPLAN, 2021). Este desequilíbrio de gênero entre os executores da política pública se inverte ao olharmos para o conjunto de usuários, os quais aproximadamente 92% são do gênero masculino (NAI/UAI-DF, 2020). Também tornou-se uma feliz coincidência o fato de que, entre as três trabalhadoras e pesquisadoras escolhidas, há uma psicóloga, uma pedagoga e uma assistente social, contemplando as três principais especialidades do sistema socioeducativo.

3.2 Para trabalhar em grupo

As três pesquisas, desenvolvidas entre 2016 e 2019, têm em comum a centralidade na metodologia de trabalho coletivo dentro do sistema socioeducativo. O foco delas não está em perguntar o que é a socioeducação, ou porque socioeducar, mas em **como** colocar a socioeducação em prática. Esse debate ainda é pouco acessado dentro do Serviço Social e demais disciplinas que compõem as equipes socioeducativas. Como afirma Miotto (2004, p. 7):

A produção teórica do Serviço Social em torno de sua operatividade tem se caracterizado pela escassez, quando comparada às produções relacionadas às análises da profissão, ao debate dos direitos sociais e das políticas sociais de forma geral. No entanto, apesar dos esforços que têm sido realizados no sentido de fazer avançar o conhecimento nesta direção e de promover uma base de discussão e capacitação dos assistentes sociais, observamos que esta discussão passa ainda por alguns vieses. Um deles é constituído pelo fato de que os textos produzidos sobre as questões técnico-operativas têm, de maneira geral, se concentrado na discussão das bases do projeto ético-político e na necessidade de transformação da prática profissional, tocando apenas levemente nos processos de construção de tal prática. Um outro viés consiste na abordagem da prática profissional, prioritariamente, através das funções desempenhadas pelos assistentes sociais. Estas se definem a partir da delimitação dos espaços e atividades tradicionalmente definidas para a profissão.

Todavia, há que se considerar que se trata de um campo altamente complexo que jamais terá resultados definitivos e perenes. Quaisquer reflexões metodológicas no campo das políticas sociais têm que ser situadas histórica e territorialmente. Ademais, devem ser consideradas condições de infraestrutura, os recursos disponíveis, incluindo os recursos humanos, que envolvem os que executam, mas também a quem se destinam as ações. A própria Miotto (2004, p. 8) faz essa consideração:

Podemos dizer que o processo de intervenção profissional, não se constrói a priori. Ao contrário, se faz no seu próprio trajeto e, esta construção depende não só do assistente social, mas também dos outros atores envolvidos, especialmente do usuário. Dessa forma as ações, além de complexas, se revestem de características que dificultam a sua própria apreensão e estruturação em termos de organização e produção do trabalho e do conhecimento.

Ciente de todas as limitações e contradições que atravessam o fazer socioeducativo inserido na sociedade capitalista, busquei evidenciar que, em meio às dificuldades de enfrentamento à cultura punitivista que permeia o sistema socioeducativo, existem profissionais comprometidas e comprometidos com a promoção dos indivíduos atendidos. A atuação dessas trabalhadoras constitui uma prova de que um movimento de ressignificação cultural da socioeducação está em curso. Ao destacar seus trabalhos e compará-los aqui, espero também contribuir para a multiplicação de estratégias socioeducativas semelhantes.

3.3 Desafios em comum

Antes de adentrar as questões metodológicas em comum utilizadas pelas pesquisadoras e trabalhadoras, cabe pontuar alguns desafios que atravessaram e atravessam o sistema socioeducativo do Distrito Federal. Como explicitado nos capítulos anteriores, a maior parte das famílias usuárias na política socioeducativa é negra, periférica, de baixa renda e chefiada por mães solteiras (CODEPLAN, 2013), o que implica em um acúmulo de opressões históricas que vulnerabilizam ao extremo os indivíduos. Behr (2016, p. 19) pontua em sua dissertação:

Para Silva (2012), quando os adolescentes estão diante das diversas expressões da violência, dos conflitos familiares e comunitários, da desigualdade social, da exclusão e da ausência de garantias e políticas públicas, eles ficam vulneráveis à criminalidade. Dessa forma, a prática de atos infracionais “constitui-se como um dos resultados de toda essa dinâmica de privações e violações, na qual adolescentes e jovens protagonizam ações que corroboram para o ciclo de violência vividos” (SILVA, 2012, p. 97).

Esse entendimento da dinâmica cíclica da violência é fundamental para que os profissionais saiam do papel culpabilizador dos adolescentes e os compreendam dentro de um contexto socialmente construído onde, antes de serem autores de atos infracionais, tiveram direitos negados que contribuíram para suas escolhas pessoais que os levaram ao sistema socioeducativo. Essa sequência de violações não é necessariamente interrompida pelo trabalho socioeducativo, de maneira que o perpassa e influencia. Rodrigues (2017, p. 123) também explicita dificuldades advindas dessa realidade:

Os jovens que residem em periferias, tais como Brasília de Fora⁶, vivenciam a pobreza, a violação de direitos básicos, o precário acesso aos serviços públicos e o esgarçamento dos vínculos de pertencimento social (...) Nessas localidades, eles estão expostos cotidianamente aos riscos e às vulnerabilidades provenientes da pobreza, violência e negação da cidadania. Em uma conjuntura assim, como mediar um debate que leve ao interesse pelas potencialidades do

⁶ O termo “Brasília de Fora” foi escolhido por Dayane Rodrigues para denominar a região administrativa em que sua pesquisa foi realizada.

lugar? E, ainda, como sensibilizar os adolescentes para seu papel na transformação daquela realidade?

Além de serem mecanismos que favorecem o cometimento de atos infracionais, as violações de direitos prejudicam a qualidade do trabalho socioeducativo na medida em que reduzem a compreensão de cidadania. Como pode-se cobrar deveres de alguém que não acessa seus direitos? Há ainda mais um ponto a ser observado que Arraes (2019, p. 19) evidencia:

Tanto para falar de socioeducação, como para falar de qualquer outra política pública, foi necessário olhar para um campo de contradições e de lutas que afetam tanto as condições objetivas de trabalho daqueles que operam essa política social, quanto os que reproduzem diversas práticas de violação de direitos do público a que ela se destina, submetendo a todos uma dinâmica de reprodução da cultura institucional violenta, seja pela naturalização do uso da violência física ou psicológica, ou pela legitimação racionalizada da negligência e da desumanização das relações.

Aqui a pesquisadora apresenta um dos piores cenários possíveis que infelizmente ainda é uma realidade. Muitos adolescentes têm os seus direitos violados justamente por quem deveria protegê-los ou viabilizá-los. Essa situação provoca uma descrença e por vezes até aversão às políticas públicas, o desconhecimento a respeito dos próprios direitos e o conseqüente aprofundamento das camadas de vulnerabilidade social. Sobre isso, Mariana afirma em entrevista: “Quando eles falam que a gente é parasita, eu entendo, eles têm razão, porque estamos ganhando dinheiro às custas do sofrimento deles, e muitos fazendo por fazer, sem se preocupar realmente com a qualidade do trabalho.”

Uma das grandes conseqüências desse cenário são os conflitos existentes entre os próprios adolescentes, fator que exige cuidados nos atendimentos coletivos. A criação de desafetos na adolescência não é fenômeno incomum na contemporaneidade, o principal espaço promotor de sociabilidade, a escola, frequentemente não possui espaços voltados para o cuidado das relações interpessoais. Isso se reflete nos dados divulgados pela pesquisa “Percepção de Violência no Perímetro Escolar: estudo de caso na escola de ensino fundamental dra. Zilda Arns” realizada pela CODEPLAN em 2019, em que mais de 73% dos estudantes consultados afirmaram considerar a escola um espaço violento.

Entre os adolescentes que se aproximam de contextos infracionais, já submetidos a múltiplas violências e sem qualquer confiança nos equipamentos de segurança pública (que também são agentes da violência), esses desafetos ganham dimensões muito perigosas. Ainda que a grande maioria dos adolescentes infracione em busca de retornos financeiros, por exemplo, através do tráfico de drogas, a criminalização delas coloca-as lado a lado com armas de fogo, facilmente acessadas pelos jovens, gerando verdadeiras “guerras”, que é como eles

comumente apresentam os conflitos. Sobre isso, Rodrigues (2017, p. 94) e Arraes (2019, p. 203) escreveram respectivamente:

Diversos obstáculos se impuseram ao cumprimento da PSC (em grupo): ausência de cadastro com informações atualizadas daqueles que se encontram na lista de demanda reprimida; falta de vagas para encaminhamento dos adolescentes; possíveis rixas e desavenças entre aqueles que são enviados à mesma instituição; dificuldades de locomoção dos jovens até os postos de prestação de serviço; incompatibilidade de horários entre trabalho e escola; recusa do jovem ao cumprimento da medida. Casos em que fui informada pelas famílias sobre o agravamento da trajetória infracional de alguns dos adolescentes, que, quando convocados, já estavam sentenciados a novas medidas; ou que haviam falecido.

Não se trata de negar que situações de conflito entre adolescentes e jovens existam. No limite das ameaças e desavenças, as chamadas "guerras"- nas quais muitas(os) destas(es) estão envolvidas(os), são ameaçadas(os) e podem voltar a incorrer em atos infracionais - são uma marca bastante presente no cotidiano do acompanhamento socioeducativo.

Diante dessa questão, que carrega uma delicadeza merecedora de atenção, são necessários alguns procedimentos para viabilizar que os grupos ocorram com segurança. Rodrigues (2017, p. 91) já tinha que fazer uma triagem para convocar os participantes do grupo de cumprimento de PSC, por isso, incluiu entre os critérios de participação a:

Inexistência de conflitos ou rixas com outros adolescentes da comunidade, o que foi verificado pela equipe de atendimento socioeducativo nos atendimentos individuais como parte do procedimento adotado em todos os casos que chegam à unidade.

Já Arraes (2019, p. 204), falando do contexto mais amplo de uma metodologia contínua aplicada na GEAMA do Paranoá, explica como a equipe se habituou a fazer esse trabalho que eles caracterizam como de bastidores:

Esse "trabalho de bastidor" começa desde a fase de acolhimento, quando são apresentadas as regras de cumprimento das medidas e é destacada, também, a importância de que haja ampla comunicação entre todos sobre as possíveis situações de desavenças. É fundamental que as(os) adolescentes e jovens, ao identificarem, em qualquer atividade, alguém com quem tenham "guerra", contem imediatamente para qualquer uma das pessoas da equipe. Como consequência, a partir do incentivo sistemático da equipe nesta abordagem, foi possível que as(os) profissionais pudessem ter mais elementos para traçar estratégias com o objetivo de evitar situações reais de risco, por exemplo, mapear as pessoas com "guerras", ter o cuidado de manter uma comunicação habitual entre as equipes de referência e as dos projetos, com o intuito de que ninguém convidasse para uma mesma atividade adolescentes e jovens que tivessem desafetos.

Para além dessas dinâmicas sociais que podem inclusive colocar a vida dos adolescentes em risco, existe uma questão interna do sistema socioeducativo e que desafia toda a administração pública: a gestão das informações. O avançar acelerado da tecnologia cria novas possibilidades para organizar, sistematizar e compartilhar dados. Porém, nem sempre os administradores têm acesso aos recursos necessários ou conseguem reestruturar os sistemas com a mesma velocidade. No dicionário, burocracia está descrita como "tipo de

estrutura organizada que se compõe a partir de regras e procedimentos preestabelecidos”. Sua importância é inegável, mas uma organização ineficiente pode gerar excessos que comprometem a razão de existir de certos procedimentos. Sobre isso, as três pesquisadoras fizeram observações que envolvem diferentes esferas. Rodrigues (2017, p. 49) explicita que: “As estruturas institucionais e seus mecanismos burocráticos expressam a tendência de suprimir a individualidade do sujeito e de submetê-lo a uma ampla gama de violências institucionais.”

Isso se reflete em diversas esferas institucionais, em entidades públicas ou privadas. Uma sequência de exigências, por vezes repetitivas, que se revestem teoricamente de segurança, mas que na prática afastam as pessoas de seus direitos, transformam-nas em números, em uma lógica desumanizante. Damboriarena (2020, V.4, N.1) explica que “tendo como objetivo primordial garantir o controle social, a burocracia (...) evita todo tipo de autonomia, limitando a liberdade, a espontaneidade e a criatividade, o que faz de si essa estrutura alienante”. Já Behr (2016, p. 103), expõe: “Refleti também sobre o quanto é comum burocratizarmos o cuidado com o outro, esquecendo-se de dar prioridade à vida, dando mais atenção às regras e documentos do que às necessidades das pessoas que dependem dos nossos movimentos para viverem com dignidade.”

Essa reflexão demonstra como essa relação pode se dar também a nível pessoal, não somente institucional. Isso serve para provocar as e os profissionais a examinarem até que ponto suas ações são determinadas pelas exigências dos espaços sócio-ocupacionais e em que medida podem operar para reduzir a distância entre executores e usuários das políticas sociais. Em uma observação voltada mais diretamente ao sistema socioeducativo do DF, Arraes (2019, p. 178) explica:

A cultura da burocracia institucional no SSE-DF, em especial na execução das medidas de Meio Aberto, é marcada pela naturalização do “atendimento ambulatorial” (...) e revela a contradição da ausência de um projeto específico de atuação que vise assegurar, de fato, os princípios e objetivos da legislação vigente. Na prática, essa contradição mais contribui para instituir uma relação focada no controle de informações e produção sistemática de relatórios para o sistema de justiça do que em possibilidades criativas.

Considerando que “o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são produtos de uma herança cultural” (LARAIA, 1986, p. 68), e tendo em vista o extenso histórico de ausência de proteção à infância e adolescência por parte do Estado brasileiro, é possível compreender porque as profissionais ainda lidam com consequências de uma lógica voltada para a punição. Porém, também é importante lembrar que “cada sistema cultural está sempre em mudança” (LARAIA, 1986, p. 98), o que depende, primeiramente, que a ordem vigente

seja questionada, e que aos poucos, apresentem-se alternativas ou soluções para aquilo que está posto. Nesse sentido, é importante destacar como as entrevistadas percebem essa questão dentro do sistema socioeducativo. Juliana contou:

Eu acho que o ponto principal é que todos os conteúdos que a gente produz, como Secretaria de Justiça, como poder executivo, o poder judiciário poderia ter acesso no mesmo sistema integrado e unificado. Eu acho que só aí a gente limparia um bom meio de campo em termos de comunicação entre uma instância e outra, se livrando dessa certa hierarquia, velada, mas que existe ainda de que eles acham que mandam e a gente tem que obedecer, que a gente responde e faz o relatório pro juiz e não de fato respeitando o tempo e a especificidade do adolescente. A gente às vezes faz relatório para informar o judiciário que o próprio judiciário liberou o adolescente, ou um relatório para informar que o próprio judiciário deu uma nova medida pro menino, coisas que tiram um tempo de trabalho importante.

Aqui, além de questionar alguns processos que perderam o sentido para sua atuação profissional, a trabalhadora faz uma importante sugestão no que diz respeito ao sistema de informações que circula em diferentes esferas estatais. Merece atenção o fato de que observações muito semelhantes foram feitas durante outras entrevistas, Ana Clara e Mariana pontuam respectivamente:

O SIPIA veio numa época em que o governo priorizava as políticas públicas, nesse plano nacional. Quando mudou o governo, ninguém dá mais dinheiro pra isso, então não tem mais manutenção do SIPIA, sem manutenção não faz sentido usar. Então no futuro isso até poderia se agregar com outros sistemas, da justiça, mas nunca aconteceu, que é uma coisa, o sistema da justiça nunca teve acesso ao SIPIA e a gente nunca teve acesso ao sistema deles.

Um sistema de informação de qualidade, com equipes bem treinadas para utilizá-lo da melhor forma, que seja capaz de pegar as informações qualitativas e transformá-las em dados, faz com que a gente possa saber e se preparar para o que virá. Porque se preparando a gente consegue desburocratizar na hora que acontece. Porque o pior é isso, a gente burocratiza e na hora que é uma situação grave, a gente começa a culpabilizar os outros, o gestor, o secretário, e muitas vezes a pessoa que tá passando pela situação não tá tendo o suporte que ela precisa. É entender que a gente pode se preparar melhor, olhar pro que tá acontecendo, pensando na história, pensar as tendências pra poder fazer as intervenções e ir mudando a cultura.

Existe também um desafio exclusivo das medidas socioeducativas em meio aberto. Executadas com os adolescentes em liberdade, é necessário que eles, por conta própria, dirijam-se às unidades para cumprir a Liberdade Assistida ou a Prestação de Serviços à Comunidade ou ambas. Sobre isso, Dayane, dá um intrigante depoimento:

A grande surpresa é que tanto no atendimento individual, quanto no coletivo, os adolescentes não queriam estar ali. É sempre no contexto de quem foi apreendido, passou por um processo, alguns até dizendo que não cometeram aquilo de que os estão acusando. Aí todo aquele trabalho, né? De sensibilização do adolescente, de conquista, porque o trabalho no meio aberto é muito de conquista, de adesão, de fazer o adolescente aderir àquela proposta pedagógica. Porque de cara, se você chegar com um método muito impositivo, querendo que ele cumpra por obrigação, ele não vai cumprir, né? Ele vai embora, ou então ele vai cumprir só de corpo presente, mas não vai mudar em nada, não vai se abrir pros processos de aprendizagem. Então de cara eu entendi que era diferente, eu vim do CAPS em que tinha uma fila de espera pras

peças serem atendidas, as pessoas querem você. No socioeducativo é ao contrário, eles não querem estar com você. Você tem que fazer por onde para a coisa acontecer.

Esse trabalho de conquista, de criação de vínculos, é então central para o meio aberto. Como disse a entrevistada, não basta que os meninos compareçam para que a experiência socioeducativa tenha algum impacto em suas vidas. É necessário que a medida socioeducativa seja atrativa, faça sentido para os adolescentes, proporcionem sim a responsabilização, mas principalmente a ressignificação do que é viver e relacionar-se em sociedade. Para tanto, um dos caminhos pode ser traduzido pela famosa frase de Benjamin Franklin “Diga-me e eu esquecerei; ensina-me e eu poderei lembrar; envolva-me e eu aprenderei.” Nessa perspectiva, Juliana conta em entrevista como isso exige um preparo da equipe socioeducativa desde o planejamento das atividades:

O planejamento não dialogava diretamente com a realidade fluida dos meninos, que às vezes vão, às vezes não vão, e se faltar? Tem meninos que vão aderir de primeira, tem meninos que não vão. Eu acho que exige um pouco da equipe uma certa maleabilidade, uma certa flexibilidade na hora de se planejar, para que o planejamento não seja excludente.

Há ainda mais um ponto que merece atenção na condução de qualquer atividade grupal dentro ou fora do sistema socioeducativo. Ele pode ser exemplificado por um trecho da entrevista concedida por Dayane:

Uma das primeiras coisas de desconstrução em relação à expectativa do grupo é que ele não necessariamente vai seguir no rumo que você quer. Quando você faz um grupo e cria uma expectativa de que as pessoas após aquele grupo vão se transformar, vão mudar de vida, nunca mais vão cometer ato infracional, depois daquilo ali ela vai ser uma nova pessoa. Não é isso, um grupo não tem essa capacidade. Pode acontecer? Pode acontecer, mas não tem como você esperar que isso aconteça. Eu gosto do conceito de dispositivo porque é como se fosse uma máquina de girar, que pode ser tudo, depois daquilo ali, que elas tão juntas e aprendem juntas, coisas acontecem. Ele não tá ali pra ser consertado, eu não tenho essa capacidade. Ele pode ser tocado e se transformar, mas ele também pode fazer qualquer outra coisa.

Como apresentado anteriormente, o trabalho grupal, inserido na sociedade capitalista, confronta aspectos estruturais do sistema vigente, e segue propenso às contradições que pressionam a juventude periférica em um ciclo de violência e violações de direitos. Como bem observa Dayane, um grupo, sozinho, não tem a capacidade de romper com essas estruturas, mas pode criar um ambiente em que se exercitam outras formas de sociabilidade, exercícios estes que podem vir ou não a ser aplicados em outros espaços. E mesmo atingindo-se essa formação de diferentes expressões das relações sociais, a desconstrução da expectativa do mediador quanto ao processo segue sendo primordial para que o fluxo das trocas naturais entre os participantes não se interrompa. Behr (2016, p. 78) pontua:

Arimatéa e Brotto (2013) alertam de que não há garantias de que tudo isso aconteça exatamente como planejado, pois quando as pessoas e os grupos são empoderados para desenvolverem-se como uma verdadeira comum-idade cooperativa, as ações, relações, efeitos e os destinos escapam ao controle dos focalizadores e se alojam no Centro de Poder Como-Um que assume a direção e realização de seu próprio caminho.

Essa quebra de expectativas, que também pode ser interpretada como uma confiança depositada no próprio processo grupal, torna-se também uma rica fonte de aprendizados, talvez a maior de todas dentro das atividades coletivas. Passa pelo entendimento de que o grupo se constrói a partir de seus integrantes, e não apenas das vontades de seu mediador. Sobre os primeiros contatos com movimentos autorregulados pelo grupo, uma das servidoras entrevistadas por Arraes (2019, p. 54) relata:

“[...] quem chega antes do horário pode ficar curtindo o computador, a internet, o som. E aí o que que eles fazem? Eles fazem isso. Eles curtem a internet, o computador, o som. Eles colocam as músicas deles, altão. Então, o ambiente da organização muda completamente. O ambiente que é branco, silencioso, que fala sobre trabalho ou sobre coisas da vida, do mundo dos adultos, de repente é invadido pelo mundo dos adolescentes. E isso causa também mudanças no ambiente, né. Isso causa rejeições "Nossa, essa música tá muito alta!", "Nossa, essa música tá horrorosa!", (risos), "Nossa, desse jeito não dá essa música ta... horrorosa!". "Ai, que horror!". Então, assim, ela muda o ambiente! Ele tem esse objetivo!”

A própria Juliana, que à época do grupo mencionado ainda atuava como servidora da GEAMA do Paranoá, contou em entrevista como ela e o restante da equipe que havia se proposto a realizar as atividades coletivas encararam a nova realidade da unidade a partir dessa abertura para a ocupação dos adolescentes em grupos:

Isso me fez perceber nitidamente a diferença de um atendimento burocrático, com hora marcada, de um atendimento que proporcionava de fato que os meninos entendessem que aquele espaço era deles também. E era a gente que tinha que se reorganizar, porque aquilo ali era um espaço público de garantia de direitos, de responsabilização, mas também de garantia de direitos e que eles estavam chegando porque a gente abriu a porta. Então não tinha o que fazer, tinha que continuar abrindo. E como é que a gente convive? Começou a estampar na nossa cara essas contradições e foi fazendo que a gente se reinventasse.

Assim, diante das adversidades apresentadas e outras mais, como medo e preconceitos contra os usuários da política socioeducativa, falta de infraestrutura e incentivos, desconhecimento a respeito dos serviços prestados, divergências de concepções entre outros fatores, o fazer socioeducativo torna-se praticamente um ato de resistência. Mais adiante, serão apresentados exemplos de como essa resistência já está acontecendo dentro do sistema socioeducativo em meio aberto do Distrito Federal. Embora tenham sido registrados em períodos diferentes, tanto o Curso de Introdução à Ecosocioeducação, ministrado por Mariana Behr, o grupo de PSC mediado por Dayane Rodrigues e o primeiro projeto de

atividades coletivas contínuas da GEAMA do Paranoá, conduzido por Juliana Arraes (todas com ajuda de outros profissionais), aconteceram em 2016.

3.4 Novos olhares para a socioeducação: um movimento de dentro pra fora

Quando penso em 2016, a primeira coisa que sinto é saudade. Até o penúltimo dia de agosto, havia esperança de que o golpe à democracia não se concretizasse. (FREITAS, 2021) Entretanto, um processo travestido de impeachment tirou da presidência Dilma Rousseff, a primeira mulher eleita e reeleita pelo povo brasileiro para ocupar o cargo. A ascensão de Michel Temer já vinha com a promessa de desmontes de direitos e de políticas públicas, imensamente prejudicadas com a aprovação, por exemplo, da Emenda Constitucional 95, que estabeleceu um teto de gastos públicos por 20 anos.

Os anos que antecederam essa jogada golpista eram imensamente mais favoráveis para os executores das políticas sociais. No que diz respeito especificamente às medidas socioeducativas, a partir de 2012 há um grande movimento de transformação, impulsionado pela promulgação do SINASE. O meio aberto, especialmente, passou por reestruturações muito significativas que abriram novas oportunidades de atuação. Os então Núcleos de Liberdade Assistida passaram a se chamar Unidades de Atendimento em Meio Aberto, contemplando, além da LA, o cumprimento da PSC.

Além disso, foi criada a Vara de Execução de Medidas Socioeducativas, diferenciando-se da Vara da Infância e Juventude. Cada unidade passou a ter uma chefia própria, o que conferiu maior autonomia para pensar e elaborar as práticas socioeducativas. No Distrito Federal essas mudanças também refletiam a criação da Secretaria de Estado de Políticas para Crianças e Adolescentes, que passou a executar as medidas socioeducativas, em 2011. A adaptação a uma nova realidade de trabalho também traz seus desafios, Mariana conta como os anos subsequentes foram marcados também por disputas de concepções de atendimento:

As medidas socioeducativas ganharam mais visibilidade dentro da Secretaria da Criança, pois na SEJUS, eram muitas políticas misturadas. Na época teve muita revolta, principalmente dos ATRS⁷, eles queriam inclusive abrir um outro sindicato para eles. 2014 foi especialmente um momento muito difícil dentro do sistema, foi o ano de criação da Lei da carreira, teve muita ameaça, muito bate boca.

Outra mudança marcante que proporcionou um novo olhar para o fazer socioeducativo foi a entrada dos próprios executores das medidas na gestão central do sistema. Cientes da

⁷ O cargo de Agente Socioeducativo era chamado anteriormente de Atendente de Reintegração Socioeducativo (ATRS)

realidade dos que permaneciam em contato direto com os usuários, as gestoras possuíam mais recursos simbólicos para elaborar as estratégias de administração. Um ponto crucial para a organização da socioeducação em meio aberto estava na comunicação com as 15 unidades existentes. Sobre isso, Mariana, que compôs a gestão central do meio aberto entre 2014 e 2015, completa:

A comunicação estava muito difícil, fazíamos reuniões com os 15 gestores, às vezes com assessores também. Sempre tinha alguém que tomava muito tempo falando sobre uma questão e a gente com uma lista de coisas a serem resolvidas que a gente nunca conseguia esgotar, porque não dependia só da gente. Foi quando dividimos os eixos norte, centro e sul, com 5 UAMAS cada. Então a gente foi mudando a metodologia das reuniões. Essas ações de dentro pra fora, eu vejo que fizeram muita diferença, foi o que mais fez com que a gente se engajasse e fortalecesse os vínculos entre nós, então a gente passou a ter uma equipe de gestores que segurou o bastão firme quando teve a transição de governo.

A possibilidade de uma troca mais atenta entre profissionais da ponta e gestores da então Coordenação de Semiliberdade e Meio Aberto (COORSEMA) elevou as oportunidades dentro do sistema socioeducativo em meio aberto. Ana Clara Mendes também testemunhou um movimento muito importante de qualificação da atuação socioeducativa quando fez parte da gestão do meio aberto em 2016 e 2017. Ela contou em entrevista:

Essa gestão entendia o que acontecia em algumas unidades que começaram a fazer trabalhos coletivos e ela queria tornar isso a política do meio aberto. Ela fazia muito esforço pra isso, e tinha muito apoio pra isso também. Então aconteceram muitas coisas, teve o Fórum do Meio Aberto, a gente chegou a fazer um desenho de cadernos de boas práticas para incluir atividades coletivas, começamos a trabalhar com o Trello⁸ para dividir com as unidades, então a proposta era continuar nesse caminho.

Com tudo isso, 2016 constituiu um ambiente favorável para a elaboração e execução de estratégias socioeducativas em meio aberto voltadas para os trabalhos coletivos. Entre as três metodologias que serão analisadas a seguir, foi possível detectar interessantes características que traduzem amplas possibilidades de atendimento grupal que podem ser eficientes ferramentas para a socioeducação. Mesmo em condições, lugares e diante de pessoas diferentes, as três equipes de profissionais se depararam com situações semelhantes que resultaram em soluções semelhantes, em uma espécie de prova de que a intencionalidade, ao guiar as ações de acordo com os objetivos socioeducativos, é ainda mais poderosa e indispensável do que se imagina.

3.5 Socioeducação em grupo: cuidando de relações sociais

Em janeiro de 2016, foram iniciados, às terças e quintas de 9h até 12h, os encontros da Prestação de Serviços à Comunidade Grupal que constituiu pesquisa-intervenção da psicóloga

⁸ Aplicativo de gestão de tarefas

Dayane Rodrigues. Em março do mesmo ano, foi dado início ao Cine-UAMA, projeto que pela primeira vez adentrou o calendário semanal da então Unidade de Atendimento em Meio Aberto do Paranoá por anos seguidos, fato que motivou a pedagoga Juliana Arraes a sistematizar as reflexões sobre essa atividade em sua pós-graduação. Ainda em 2016, no mês de junho, iniciou-se uma sequência de sete encontros semanais entre servidores do sistema socioeducativo do Distrito Federal que compuseram o “Curso de Introdução à Ecosocioeducação”, pesquisa-ação idealizada, executada e registrada pela assistente social Mariana Behr.

Enquanto Dayane (2017, p. 5) buscou “problematizar especificidades, princípios e estratégias para a utilização de grupos como dispositivos de atuação no atendimento socioeducativo em meio aberto”, o Cine-UAMA visava a promoção de acesso à cultura e lazer em um espaço seguro de convivência que contribuísse para a interrupção de uma rotina de vulnerabilidades através de experiências educativas, reflexivas e dialógicas (ARRAES, 2019). Já Mariana (2016, p. 15) destaca que o objetivo de seu trabalho foi “ressignificar o papel do educador no contexto das medidas socioeducativas”. As três atividades coletivas, mesmo sem saber, de certa forma, dialogaram entre si, se influenciaram e contribuíram para a totalidade do sistema socioeducativo. O que, afinal, elas têm em comum?

3.5.1 O ambiente e o território

Durante a efervescência do processo de construção metodológica do atendimento socioeducativo da Unidade, uma das principais mudanças, visivelmente impactante, foi a reorganização do espaço físico. Desde então, do lado de fora do terreno, à direita, há uma área de convivência externa, com cobertura e uma horta com quatro canteiros cheios de hortaliças e outras plantas. Na entrada do prédio, a parede de fora ganhou um grafite com cores vibrantes que dá boas-vindas a quem chega. Nos muros que dividem o terreno do lote ao lado direito, onde a Administração Regional do Paranoá instalou um galpão de coleta e reciclagem de lixo, montaram-se painéis ainda mais coloridos com desejos e grafites. Na parte de dentro (...) o salão, espaço central da Unidade, tornou-se um lugar multiuso para: atividades de atendimentos em grupo, reuniões, descanso, área de convivência. Em suas paredes colocaram imagens, cartazes e frases poéticas. Atrás das paredes, há ainda duas salas de atendimentos individuais. E a terceira sala, que antes era da chefia da unidade, agora é para atendimento familiar. Todas com mesa, cadeiras e um computador. A antiga sala de atendimentos coletivos virou o espaço que abriga as mesas, computadores, armários, impressora, aparelhos de telefones, documentos e prontuários das(os) jovens. A "sala do trabalho burocrático" ou "sala da burocracia" foram expressões comuns que as pessoas usaram para falar sobre esse novo lugar, menor se comparado ao salão, que antes abrigava toda essa infraestrutura e garantia uma mesa para cada um ou duas trabalhadoras(es) da unidade. Mas, ainda assim, o novo espaço pareceu suficiente para acolher todo aparato necessário à sua nova função (ARRAES, 2019, p.63 e 64).

É possível perceber pelo relato de Juliana que as mudanças ocorridas no espaço físico da unidade socioeducativa não eram mais opcionais para a equipe, mas sim condicionantes para que fosse inaugurada uma nova perspectiva de trabalho. Como ela pontua mais adiante em sua dissertação, a unidade não aumentou de tamanho, mas as possibilidades de atuação

sim. É importante destacar que nada disso foi por acaso, a mudança não era o objetivo fim, mas sim um importante meio para se concretizar a proposta de que os atendimentos coletivos sejam elemento central do acompanhamento socioeducativo.

Para a pesquisa e curso conduzidos por Mariana, o ambiente foi escolhido cuidadosamente desde o princípio. Ela explica que “realizar as oficinas nesse ambiente foi importante também devido à tranquilidade do local, o que proporcionou espaços de diálogo, meditação e reflexões sem interferências” (BEHR, 2016, p. 85) Além disso, a equipe que a acompanhou como mediadoras do processo, chamada de “Anfitriãs da Transformação”, era encarregada de chegar com antecedência ao local (Centro Espírita Sebastião “O Mártir”) para preparar o ambiente. Essa tarefa incluía a organização de um “centro” composto por plantas e outros elementos naturais e simbólicos ao redor do qual o grupo se reuniria.

Utilizando princípios presentes nas “metodologias colaborativas da Arte de Anfitriar Conversas Significativas – Art of Hosting (AOH, 2016)” (BEHR, 2016, p. 90), foi estabelecido como parte dos contratos de convivência que o grupo deveria sempre:

Deixar o ambiente melhor do que o encontrou: sempre que as oficinas terminavam os participantes colaboravam com a organização e limpeza do mesmo, exercitando o cuidado com o ambiente externo como sinal de autocuidado e respeito com o espaço e com aqueles que viessem a usá-lo depois (BEHR, 2016, p. 91).

Essas e outras características da metodologia utilizada pela pesquisadora contribuíram para que os participantes do curso, a partir do que experienciavam no desenrolar da pesquisa, desenvolvessem reflexões e reconhecessem a importância desses cuidados dentro do sistema socioeducativo. Fato que ela conta no trecho a seguir:

Também foi dada atenção ao ambiente no qual são realizadas as intervenções educativas, no caso, as unidades de atendimento do contexto socioeducativo, e que mudar de ambiente pode ser uma estratégia para mudar as relações (BEHR, 2016, p. 116).

Dayane também trata a questão do ambiente de trabalho com primordialidade, mas contava com uma questão estrutural muito singular dentro do sistema socioeducativo em meio aberto. Como ela própria descreveu, a unidade escolhida para a condução do grupo de PSC possui um dos melhores espaços físicos entre as GEAMAs do DF. Na tese ela o descreve da seguinte forma:

O espaço físico é composto por oito salas de atendimento, um salão de grupos e uma recepção. Cada UAMA possui estrutura física peculiar, por estarem localizadas em variados tipos de imóveis alugados pelo Estado, sob diversificados padrões arquitetônicos. Portanto, nem todas as unidades possuem espaço para a realização de atividades grupais como a UAMA Brasília de Fora. (RODRIGUES, 2017, p. 85).

Porém, em contraste com essa realidade, o território em que se situa tal unidade apresentava grandes deficiências de aparatos públicos de grande importância. “A região não conta com hospital, unidade de Defensoria Pública, Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e Centro de Referência Especializado em Assistência Social” (RODRIGUES, 2017, p. 80). E, deparando-se com essa situação, a profissional voltou os cuidados com o ambiente para a região administrativa como um todo. Isso tornou-se objeto central de sua intervenção, além de um recurso para mediar as relações grupais que foram se estabelecendo durante os encontros. O que é exposto nos seguintes trechos respectivamente:

De início, a orientação aos adolescentes foi para que suas atividades laborais se concentrassem na produção de um material informativo sobre Brasília de Fora, que levasse ao conhecimento dos moradores os projetos, as instituições e os equipamentos disponíveis na região. Essa foi uma demanda mencionada na reunião da Rede Socioassistencial territorializada, que realiza encontros mensalmente e discute as principais questões daquela localidade. Além de trabalharem na prestação de um serviço de relevância à comunidade, a ideia era que os adolescentes pudessem discutir a realização dessa atividade, considerando as potencialidades, os obstáculos e os impactos comunitários. (RODRIGUES, 2017, p. 96)

As conversas sobre Brasília de Fora e as histórias que os participantes viveram ali constituíram-se, em grande parte dos diálogos, como um dos pontos geradores de *um comum* (Kastrup & Passos, 2013) entre eles, isto é, um campo de experiências, saberes e significações passível de ser produzido e compartilhado conosco e entre os adolescentes que acabavam de se conhecer (RODRIGUES, 2017, p. 108).

É interessante destacar que, somente em novembro do mesmo ano, após as referidas pesquisas, foi publicado pelo então Ministério de Desenvolvimento Social e Agrário o “Caderno de Orientações Técnicas do Serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto”. Este, dentro do capítulo 4, intitulado “Metodologia de Trabalho”, vincula a diretriz de “Territorialização”, prevista na Política Nacional de Assistência Social, ao sistema socioeducativo em meio aberto. O documento afirma que:

A partir da leitura do território como espaço das relações cotidianas, é possível a caracterização das dinâmicas socioculturais que revelam as particularidades da vida social e o conhecimento objetivo sobre a rede de serviços e equipamentos públicos a que tem acesso aquela determinada comunidade. A compreensão das dinâmicas internas de uma comunidade pode contribuir para planejar o acompanhamento dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e suas famílias (2016, p. 52).

Logo, o olhar atento ao ambiente e ao território em que são executadas as medidas socioeducativas em meio aberto atingiu um amplo debate dentro do sistema a ponto de alcançar o devido reconhecimento para tornar-se uma diretriz de trabalho. Existem variadas formas de colocá-la em prática. Para evitar a reprodução de preconceitos e estereótipos que rondam as periferias, onde a grande maioria das unidades socioeducativas se localizam, o caderno pontua que “os territórios possuem potencialidades (...) que devem ser valorizadas a

partir da mobilização dos adolescentes e de suas famílias, como mecanismos de ampliação da integração comunitária e também como alternativas para a reformulação de projetos de vida.”

3.5.2 Trabalho em grupo, planejamento em grupo

No começo, o Cine UAMA tinha uma proposta mais unilateral. Os filmes eram sempre escolhidos por nós duas e também era nossa função elaborar perguntas-chave para o debate, com o objetivo de aprofundar a compreensão das obras. Durante a execução dessa proposta, houve ainda a tentativa de assistir aos filmes previamente, no intuito de elaborar de forma mais completa possível o roteiro de perguntas a serem feitas para o grupo. A preocupação maior era o conteúdo dos filmes, a partir da crença de que a partir deles teríamos debates mais qualificados. Diante da pouca adesão, a proposta metodológica foi alterada para que as(os) adolescentes e jovens fossem incluídas(os) no processo de escolha do gênero de filmes que seriam exibidos. Elas(es) optavam entre a lista de gêneros que elaborávamos previamente e nós decidíamos os filmes com base nos gêneros escolhidos. Nesse movimento, reconhecemos a importância de aproximarmos (as)os adolescentes e jovens aos processos de planejamento da atividade e o número de pessoas que aderiu ao Cine UAMA aumentou. (ARRAES, 2019, p. 52)

O Cine UAMA, como dito anteriormente, foi a primeira experiência da GEAMA do Paranoá com um projeto coletivo semanal. Juliana relata na entrevista que ele foi colocado em prática a partir da vontade, da necessidade e interesse de duas profissionais em “fugir daquela coisa mais ambulatorial, individualizante. A gente queria fazer coisas que a gente gostava, que a gente via sentido”. Como qualquer iniciativa de atividade que envolva seres humanos, ele não nasceu pronto, foi-se construindo a partir da própria prática. No primeiro movimento de adaptação metodológica que fizeram, incluindo os adolescentes em partes do planejamento do grupo, já perceberam efeitos positivos.

Isso demonstra como não basta formar um grupo para que as experiências se tornem significativas para os adolescentes e, conseqüentemente, para as profissionais. De acordo com Ana Clara, “não adianta a gente pegar aquela concepção da Liberdade Assistida de orientar o outro, de que o problema tá no menino e dizer o que ele tem que fazer. Você simplesmente coletivizar isso, não muda a concepção, você só coletiviza a orientação”. Nesse sentido, a experiência das servidoras que conduziam o Cine UAMA constatou que a partir do momento em que se abre espaço para que os adolescentes exponham suas opiniões e ideias, eles ocupam esse espaço e sentem-se cada vez mais à vontade de estar ali.

Essa abertura nem sempre é simples de se realizar, exige uma constante e atenta mediação para que os presentes apreciem tanto momentos de fala quanto de escuta dos demais. Sobre isso, a experiência de Rodrigues (2017, p. 168-173) traz uma importante contribuição:

Essa desmotivação inicial foi, aos poucos, esquecida à medida que os adolescentes começaram a fazer as entrevistas com os profissionais da UAMA. Desse modo, quando partimos para o

planejamento da produção do vídeo sobre Brasília de Fora, o grupo acolheu a ideia e se apropriou dela, demonstrando mais empolgação, tal como pode ser percebido na passagem que retrata o momento de negociação acerca dos objetivos, dos procedimentos e das estratégias da ida a campo (...) Evidencia-se maior naturalidade e fluidez nas expressões de posicionamentos pelos participantes, especialmente sobre o planejamento das ações que seriam tomadas na saída da unidade, as entrevistas a serem feitas e o público que seria acessado. Após a minha intervenção e proposição da atividade, os adolescentes tomam para si as negociações referentes aos detalhes da produção do vídeo e se apropriam da tarefa, que, anteriormente, encontrava pouco eco no grupo. (...) Naquele momento, em vez de chegar com uma estratégia traçada, minha intenção de decidir com os adolescentes as minúcias dos preparativos e da viabilização da ida a campo representava uma resposta metodológica ao que vínhamos construindo em termos de sensibilização dos participantes para seus potenciais de agentividade. (...) A visão de grupo que buscamos desenvolver com os adolescentes considerou a existência de relações de poder e, ao mesmo tempo, trabalhou com o estímulo à expressividade de si e de cada posição divergente; a construção de modos autônomos de negociação e decisão; e o fomento à participação ativa dos adolescentes, concebendo-os como produtores e não só espectadores do processo grupal. Esse tipo de entendimento me direciona, como pesquisadora, para a negociação com os interlocutores de todo o processo de investigação, de modo que o resultado da pesquisa seja produzido e alcançado no diálogo e no respeito à diversidade de interesses presente no grupo (Jobim e Souza & Carvalho, 2016).

Tendo como a base a concepção de “Grupos Operativos” proposta por Pichon-Rivière, Dayane explicou em entrevista que “ele tem o conceito de que as pessoas não vão se reunir só pra falar livremente, elas têm uma tarefa, então a ideia é que todo encontro a gente tivesse uma tarefa objetiva, concreta.” O trecho destacado acima exemplifica como esse direcionamento do foco para a ação tende a tornar mais leves os processos de troca de ideias e de planejamento. Ao mesmo tempo, o planejamento coletivo, revelando inquietações, afinidades, vontades e talentos dentro do grupo, também potencializa as atividades práticas que o sucederão, as quais não serão impostas, mas sim escolhidas pelos próprios atores que participaram do processo decisório.

Dessa forma, a energia que terão para depositar nas tarefas que escolheram, será muito maior do que em uma tarefa ao qual são designados arbitrariamente. Esse fato, reconhecido pela profissional, foi exposto no trecho gravado e transcrito durante sua pesquisa:

Pesquisadora: Aí, não poderia ser só a minha vontade e a minha ideia. Tinha que ser em acordo com vocês. Quando a gente chegou à ideia de fazer sobre a UAMA, já foi diferente, vocês se empolgaram com isso. E então eu percebi que não daria pra ser do jeito que eu pensei, que eu tinha que me adequar ao que vocês estavam com mais vontade de fazer.

Tom: Verdade. Foi melhor assim.
(RODRIGUES, 2017, p. 194)

Já Mariana, como dispunha de apenas sete encontros para realizar o curso como parte da formação continuada dos servidores do sistema socioeducativo, teve que utilizar estratégias diferentes para contemplar os participantes, que ela descreve como “pesquisador coletivo”, dentro do planejamento das atividades. Para isso, foi disponibilizado um formulário de inscrição em que foram colhidos “os interesses dos inscritos nos objetivos da pesquisa/curso,

o que deu uma noção da expectativa deles em relação à metodologia que seria utilizada” (BEHR, 2016, p. 88). Além disso, já nos primeiros encontros foi estabelecido “um contrato de convivência construído por todos. O contrato foi feito com base nos pedidos de bem-estar de cada um individualmente que depois compartilhou em dupla e depois em quarteto” (BEHR, 2016, p. 103).

Os constantes exercícios de conexão entre os participantes, como as danças circulares, as brincadeiras, a escuta sensível, o espaço aberto para o diálogo antecedido por momentos curtos de meditação, entre outras práticas, foram ferramentas utilizadas para garantir esse ambiente de trocas genuínas construído coletivamente a cada encontro pelo “pesquisador coletivo”. Isso é exposto dentro das anotações de uma das participantes:

“Foi um momento muito bom, em que consegui relaxar um pouco e me conectar com as demais pessoas ao meu redor. [...], durante essa dança, eu me senti muito bem, presente, inteira, conectada e pertencente. Foi uma sensação inebriante, muito forte e gostosa. A partir de então o resto todo do mundo voltou lá para fora e estive presente na aula por um bom tempo” (Aprendizagem, Diário do Socioeducador, 2016). (BEHR, 2016, p. 106).

3.5.3 A convivência é mais importante que o conteúdo

“E agora, Maria, eu pinto de que cor?” Intervenho e explico que não só a adolescente pode definir isso, que eles também poderiam escolher. Jaquissom argumenta que “mulher tem mais facilidade com essas coisas”, “mulher é mais caprichosa, atenciosa”. Questiono Maria sobre o comentário de Jaquissom, ela balança a cabeça em sinal negativo, depois fala que “depende do dia, depende do que está sendo feito, depende de muitas coisas”. (Diário de campo da pesquisadora, encontro 1, 26 de janeiro de 2016). É curioso perceber como um momento de interação entre os adolescentes para a elaboração de uma atividade manual simples, como a confecção de cartazes, permitiu a produção de sentidos sobre gênero, por exemplo, de forma mais fluida e despreocupada do que em atividades objetivamente voltadas à discussão do tema. Como se vê no trecho, os conteúdos abordados pelos adolescentes emergiram em meio aos processos de planejamento e acordo das ações que comporiam a atividade. As percepções, os valores e sentidos foram negociados naturalmente, sem que tivéssemos que pautar o debate sobre esse assunto. (RODRIGUES, 2017, p. 117)

Esse trecho refere-se ao primeiro encontro da PSC grupal promovida por Dayane. Mais uma vez fica claro que, enquanto estão focados em uma tarefa, as relações desenvolvem-se com naturalidade. A pesquisadora explica na entrevista: “Claro que o foco não é a tarefa, a tarefa é um mote pra que tudo que tá ao redor ali aconteça. Então ele saiu de casa, ele pagou a passagem pra fazer a tarefa, pra ele, pra mim ele tá vindo aprender, ele tá vindo trocar com os colegas, mas pra ele é importante ter a objetividade”. Nesse contexto, é interessante perceber que não só a relação entre os adolescentes se estreita, mas também entre socioeducadores e socioeducandos.

À medida que crescem as relações de confiança, com respeito e diálogo, os próprios adolescentes conferem à especialista maiores possibilidades de intervenção. Na passagem

acima, destaca-se como a atuação da profissional enquadra-se no papel de mediadora (um dos princípios presentes no Projeto Político Pedagógico do Meio Aberto, por exemplo). A mesma conversa poderia acontecer entre os socioeducandos sem gerar qualquer reflexão sobre gênero. Porém, com uma pequena observação “você também pode” e uma pequena pergunta “você concorda?” os próprios adolescentes construíram um novo sentido para a questão. Como afirma José Pacheco (2012, p. 55), “a transmissão de valores se dá pela convivência, pelo exemplo, pelo contágio emocional”. Não foi necessário dizer que alguém estava errado, nem sequer contra-argumentar nada, a aprendizagem se deu pelo processo.

Durante o “Curso de Introdução à Ecossocioeducação”, em que os profissionais do sistema socioeducativo escolheram estar presentes para ressignificar seus papéis como educadores, houve a seguinte situação:

Durante a chegada do grupo foi observada uma angústia coletiva, reflexo do momento de transição do SSE-DF: o 1º concurso de remanejamento da SECRIANÇA. Essa ação já havia sido cogitada anos atrás, mas o processo foi interrompido pelos servidores por meio do sindicato. Em 2016 a comunidade socioeducativa viu-se mais uma vez diante de um grande desafio que era global e individual simultaneamente: mudar de local de trabalho. Experimentaram intensamente a transitoriedade, a impermanência, sentiram na pele que nada dura para sempre. Diante da preocupação dos colegas com essa mudança, percebeu-se o quanto abrir mão do planejamento feito para aquela oficina era necessário. Precisava dar leveza às reflexões daquela tarde. Foi proposto um jogo chamado de “Desenho Telepático”. Esse jogo é divertido e ajuda a perceber como a subjetividade está presente no cotidiano. A atividade foi feita em dupla, um sentado de costas para o outro. (BEHR, 2016, p. 101)

Esse trecho revela que mesmo em um grupo de adultos, de servidores públicos assalariados, de acordo com as circunstâncias que apresentam-se e afetam os participantes, é necessário priorizar o cuidado com as relações perante os procedimentos pré-estabelecidos. Partes da metodologia adotada pela pesquisadora, como o *Check-in*, realizado sempre ao início de cada encontro “após a dança circular de abertura para que o grupo pudesse se reconectar por meio de sentimentos, percepções, ideias, acontecimentos que traziam do ambiente externo à oficina” (BEHR, 2016, p. 97), facilitam a detecção dessas circunstâncias para que sejam consideradas e trabalhadas no decorrer do encontro.

Há ainda mais um ponto em comum apresentado. Para os adultos, também foi através de uma atividade prática, um jogo, que a leveza para o processo foi trazida. E esse formato não deixou de provocar as reflexões necessárias ao objetivo do grupo, como pode ser observado através das anotações de uma das participantes sobre o “Desenho Telepático”:

“Logo depois veio o que considerei o auge do encontro – uma atividade que me fez pensar em muito o quanto nos dispomos a escutar as pessoas, a usar uma linguagem que seja possível de ser bem compreendida, do nosso compromisso com as informações recebidas e transmitidas, a fidedignidade com que transmitimos as informações, o respeito com o tempo que o outro necessita para repassar sua mensagem, a nossa disponibilidade e paciência em ouvir, a

confiança que depositamos no outro quando ele nos dá a sua versão e quando nós contamos a nossa, a importância de compreender que nossa interpretação não é fiel à mensagem transmitida, que os envolvidos são corresponsáveis pelas informações trocadas, entre tantas outras coisas que vivi e senti. A atividade me fez fazer uma analogia entre o que o nosso relatório significa para o Judiciário; o que o adolescente é, vive e nos fala e o quanto disso somos capazes de interpretar e transmitir” (Crescimento, Diário do Socioeducador, 2016) (BEHR, 2016, p. 102).

No Paranoá, à medida que aconteciam os encontros do Cine UAMA, a equipe do projeto desenvolvia novas reflexões que continuavam incidindo sobre a metodologia adotada.

Juliana relata:

No entanto, o foco maior ainda estava no caráter conteudista da atividade, uma vez que mantivemos a exclusividade sobre a escolha dos filmes a serem assistidos, ainda motivadas pela (pre)ocupação em relação às mensagens que elas(es) traziam. Com o passar do tempo, continuando nosso exercício de reflexão crítica sobre a prática, fomos percebendo que essa suposta necessidade de controlar os conteúdos exibidos foi perdendo o sentido e alguns meses depois chegamos a mais uma mudança metodológica. A escolha dos filmes passou a ser feita entre a equipe e (as)os adolescentes e jovens, alternando semanalmente. A experiência nos mostrou que todo filme era capaz de implicar diferentes e importantes debates e a nossa abertura à experiência, assim como a abertura da Unidade para receber e conviver com os interesses do público participante, teve que tornar-se cada vez maior. (...) E especialmente nos dias em que lhes cabiam a escolha dos filmes, era possível percebê-las(os) de forma mais explícita em processos de negociação, defesas de opiniões, autoafirmação, afirmação de discursos, trocas de experiências, busca de estratégias de convencimento, aceitação de acordos, etc. Foi também uma experiência de sociabilidade que contribuiu para que as(os) integrantes do grupo se percebessem em papéis distintos, criassem vínculos e desmistificassem estereótipos entre si. Isso também ajudou a equipe a perceber elementos importantes nas relações protagonizadas no grupo, bem como sobre singularidades das(os) participantes, o que qualificou também as abordagens nos atendimentos individuais (ARRAES, 2019, p. 52-54)

Observa-se então que a prática socioeducativa revelou que, para além dos temas abordados nos debates, foi diante dos conteúdos que partiram dos adolescentes, dos quais eles têm interesse, que desenrolaram-se os processos educativos mais significativos, isto é, promotores da participação e da troca espontânea entre os socioeducandos. Situação parecida foi testemunhada por Ana Clara:

A gente percebe que esses projetos que formam uma turma, eles geram uma outra relação entre os meninos. Eles vão criando uma identidade com aquele espaço e vão ficando amigos. A gente pensou em trabalhar os eixos do SINASE em grupo, mas aí o que a gente gosta de fazer ficava só no eixo de esporte, cultura e lazer. Então a gente inverteu, tá tudo errado. Vamos sair dos temas e voltar pro que a gente já viu que dá certo, que é o esporte, cultura e lazer. E a gente trabalha os eixos do SINASE na relação, a gente não precisa trazer o tema explicitamente, a gente pode trabalhar isso nas entrelinhas.

Assim, há mais um testemunho de que, através da convivência entre os socioeducandos e socioeducadores, aparecem oportunidades de intervenções sociopsicopedagógicas transformadoras. A entrevistada revela que, para além dos interesses dos adolescentes, o atendimento socioeducativo também é qualificado quando são consideradas as afinidades, os dons e gostos dos profissionais. Posicionando-se em uma

relação de trocas recíprocas, nesse equilíbrio de interesses, encontra-se um ambiente propício para realizar a mediação da promoção cultural tanto dos adolescentes quanto dos servidores socioeducativos. Como afirma Behr (2016, p. 117) “Não é somente o adolescente que aprende com o adulto. O adulto também pode aprender com ele, mas, enquanto adultos e profissionais, há uma responsabilidade maior em buscar os meios para que a educação para a liberdade seja um fato.”

3.5.4 A parte da comunidade

Está previsto desde a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, que assegurar os direitos de crianças, adolescentes e jovens é dever do Estado, da família e da sociedade. O Estatuto da Criança e do Adolescente reforça essa questão em seu 4º artigo, afirmando que essa responsabilidade é “da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público”. No que se refere aos adolescentes autores de atos infracionais, predominam preconceitos e estereótipos que levam uma parcela da sociedade a questionar esses direitos. Em sua dissertação de mestrado, Juliana (2019, p. 48) demonstra que essa tendência atinge também os servidores do sistema socioeducativo:

Assim como Murilo, o mais antigo servidor da Unidade, Raul, o mais novo da UAMA-Paranoá, também não tinha interesse em atuar em Unidades de Internação. E quando chegou, uma das maiores dificuldades que teve no Paranoá foi “quebrar a barreira” entre ele e as(os) adolescentes, pois desde o início havia aprendido “a ter medo” das(os) meninas(os).

Também foi possível expor que essa barreira pôde, aos poucos, ser quebrada a partir da própria convivência com os adolescentes:

Raul também me contou que sua experiência como agente socioeducativo na UAMA-Paranoá o surpreendeu positivamente. Desde que chegou à Unidade ele percebeu que “os adolescentes são bem tranquilos, as atividades são bem tranquilas, é um ambiente que, normalmente, até agora, [...] sempre foi amistoso” (ARRAES, 2019, p. 202).

Nesse sentido, observa-se que, para que a lei seja cumprida integralmente, a sociedade também tem que ser envolvida nos serviços socioeducativos. Da mesma forma que ocorre com os profissionais, os processos de aprendizagem que envolvem atores da comunidade podem gerar trocas recíprocas que beneficiam os dois lados, desde que isso esteja presente na intencionalidade daqueles que se propõem a participar. Sabendo disso, o trabalho de mediação da equipe socioeducativa atinge uma nova dimensão, envolvendo as relações dos socioeducandos com outras esferas da sociedade. Sobre isso, Arraes (2019, p. 163) relata:

Como principal abordagem para construir propostas pedagógicas progressistas que pudessem promover experiências socioeducativas emancipadoras, ou seja, que promovessem cada vez mais a conscientização dos sujeitos sobre si, sobre as relações sociais nas quais está inserido, a

partir de condições históricas e materiais determinadas, a equipe passou a valorizar ainda mais a dinâmica de convivência entre todos os sujeitos envolvidos no cotidiano de trabalho, incluindo a busca ativa por parcerias da comunidade e de outras instituições.

Na GEAMA do Paranoá, diversos projetos só se tornaram possíveis através dos parceiros que toparam envolver-se no desenrolar das medidas socioeducativas em meio aberto. Durante o estágio que desenvolvi na instituição, no segundo semestre de 2019 e no primeiro semestre de 2021⁹, presenciei parcerias com a Universidade de Brasília, com um professor de teatro, com um professor de música que confecciona instrumentos a partir de objetos reciclados, com egressos do sistema socioeducativo, com rappers da comunidade, com um professor de produção musical, com um serígrafo e costureiro de camisetas, entre outros atores.

No trabalho de Dayane também destaca-se a importância de atores da comunidade que foram convidados a participar dos encontros. Ela explica que, propositalmente, não tinha planejado o que aconteceria em todos os dias reservados ao grupo: “Do ponto de vista das estratégias metodológicas, era muito importante que houvesse abertura para que os encontros pudessem ser estruturados no decorrer do tempo, à medida que o grupo se constituía” (RODRIGUES, 2017, p. 97). Logo nos primeiros encontros ela sugeriu que durante uma das atividades algum dos adolescentes colocasse uma música. A partir disso, foi possível perceber que o RAP era apreciado por todos os integrantes do grupo. Ela elucida durante a entrevista:

Quando eles falavam do que eles gostavam, eu nem conhecia, era outro mundo mesmo né? E aí com a história deles gostarem de RAP, mas não é qualquer RAP, é o rap da quebrada deles, eu falei, é o RAP? Beleza, então eu vou trazer um cara do RAP da quebrada deles, porque se eu não tô conseguindo acessá-los, esse cara vai conseguir. Então convidei dois artistas de RAP da Ceilândia, convidei outro artista de RAP lá do Gama que também era egresso do SSE, convidei outro adolescente que já era egresso e também falava um pouco do que ele tinha vivido.

O trecho refere-se a uma das grandes potências oportunizadas pelas parcerias do sistema socioeducativo com a comunidade. Reconhecendo-se pertencente a uma realidade muito diferente da dos adolescentes que compunham o grupo de PSC, a profissional convidou pessoas com vivências mais próximas das deles. É como diz a frase que fica cada vez mais famosa “representatividade importa”. Vindo de alguém com uma história de vida e com características semelhantes, fica mais fácil atingir o objetivo de “oferecer aos participantes mais um relato de experiência, que demarcava uma ampliação no universo de possibilidades para as trajetórias juvenis em meio às adversidades” (RODRIGUES, 2017, P.146). Uma vez que conseguem se identificar com os atores que assumem, mesmo que temporariamente, o

⁹ Durante 2020, a disciplina de estágio não foi ofertada em decorrência da pandemia de Covid-19.

papel de socioeducadores, aumentam-se as possibilidades de ressignificação da própria identidade dos socioeducandos.

Em outro momento, Dayane depara-se com mais uma inquietação: o olhar negativo dos adolescentes para seu território. Ela conta como buscou lidar com a situação:

Num dos encontros, acho que foi o segundo, que eu comecei a falar do território, da comunidade, os meninos só falavam coisa ruim, só falavam desgraça. “Aqui não tem nada de bom não, a cachoeira é lugar de desova, a pista de skate é só pra fumar maconha.” Eu pensei em desconstruir isso, chamar um talento da comunidade, dar luz em alguma coisa que seja boa naquele lugar para que eles também ressignificassem. E aí eu fui fuçando, o que tem bom nesse lugar? Google, internet, pergunta pra um, pergunta pra outro. Aí eu vi uma matéria no jornal sobre um coletivo juvenil da região e chamei eles para falarem dessa ideia de fundar uma TV comunitária lá. Eles tinham passado por um processo de captação de recursos bem recente, então eles tinham conseguido comprar câmera, microfone, tudo o que você imaginar de aparelho para uma tv, eles tinham. E aí foi um grande encontro, porque eles chegaram lá com boa vontade, cheios de recursos que eu jamais teria, dispostos a dar aulas pros meninos de fotografia, de filmagem, de áudio, de captação de imagem. E aí foi assim, juntou perfeito, e ainda eram da região, oriundos de uma das escolas públicas de lá. Já tinham concluído, mas eles eram alguém dali né? Do meio dos meninos. E desse primeiro encontro, pronto, ficaram. Aí o material informativo que fizemos foi um vídeo, no final das contas.

Foi um encontro que não estava previsto, mas mudou completamente os rumos da PSC grupal. Como a pesquisadora relata, os atores da comunidade abriram oportunidades que jamais seriam possíveis sem a parceria. Ressalta-se que partiu da espontaneidade desses parceiros a permanência no grupo após o convite da profissional para que participassem de um dos encontros. Isso indica que a intenção de Dayane em gerar identificação dos socioeducandos com os fundadores da TV comunitária funcionou também de maneira inversa, o que gerou empatia e vontade no coletivo juvenil em seguir contribuindo para o processo socioeducativo.

Na pesquisa-ação de Mariana, como o foco estava em trabalhar especificamente o papel do educador dentro do sistema socioeducativo, não foram abordadas diretamente questões a respeito de parcerias com a comunidade. Porém, durante a entrevista realizada, ela relatou dois momentos marcantes de sua trajetória profissional em que atores comunitários tiveram demasiada importância. Um deles foi logo em seu primeiro ano como especialista socioeducativa. Ela conta:

Algumas profissionais conheceram uma enfermeira que fazia um trabalho em grupo com famílias em uma unidade de saúde, e elas pediram que ela fizesse na unidade socioeducativa também, no domingo de manhã. Sofremos algumas críticas por isso, diziam que estávamos punindo os pais, mas a gente entende que ações como essa fazem parte do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Teve um momento de inquietações dentro da equipe em que começamos a pensar que era só a enfermeira que conduzia tudo do grupo, a gente ficava num lugar mais de observadoras. E aí pensamos que a gente tinha que assumir isso. Pensamos até que os pais deveriam mesmo ter acesso a essa ação de saúde no centro de saúde, senão a gente continuava reproduzindo a exclusão. Aí nós assumimos o trabalho de grupo.

Agradecemos a enfermeira e passamos a encaminhar os pais e adolescentes para frequentar lá no centro de saúde mesmo e começamos a pensar em outras atividades para a UAMA.

Essa vivência expressa como os conhecimentos acessados em outras áreas da comunidade podem ter um impacto incalculável para a socioeducação. A enfermeira foi responsável por provocar, inspirar e impulsionar a realização de atividades coletivas dentro da unidade socioeducativa. A equipe, auto desafiando-se a construir novas formas de atendimento em grupo, foi experimentando diferentes metodologias. Ela relata outra ocasião memorável:

No final de 2011, a gente tava com o desafio de fazer um evento sobre Direitos Humanos, a gente brincava que seria legal ter o GOG. Eu fui conversando com uma amiga que era do meio da cultura e ela comentou que conhecia o GOG. Ela trabalhava no Ministério Público, na Promotoria de Cidadania, se não me engano. Então era a pessoa certa trabalhando no lugar certo pra fazer dar certo. Ela falou com ele, e a gente foi atrás de recursos, precisava ser tipo pro dia seguinte. A gente foi trocando o pneu com o carro andando. Conseguimos dinheiro com o sindicato, com uma associação de umbanda e candomblé, com associação dos magistrados, com a Secretaria da Criança, deu certo. Teve lanche, cadeiras, tendas e o GOG! Foi muito especial!

Assim, mais uma vez, a intencionalidade das profissionais foi capaz de viabilizar as pontes necessárias para atingir seus objetivos socioeducativos. Tanto a mobilização da amiga trabalhadora do Ministério Público, quanto das demais entidades que contribuíram com recursos financeiros, foram essenciais para tornar possível o evento. Mesmo dentro de um contexto repleto de medo e preconceito, as trabalhadoras do sistema socioeducativo conseguiram sensibilizar outros setores da comunidade para seu dever ético e legal na garantia de acesso a plenos direitos pelos adolescentes. Fica claro que, quanto mais pessoas reconhecerem que o afastamento da juventude de contextos infracionais beneficia a toda a sociedade, e se co-responsabilizarem por isso, maior será o potencial de transformação da socioeducação.

3.5.5 Em Transição

As três metodologias aqui analisadas, com toda a certeza, não são as únicas com características transformadoras e emancipadoras dentro do sistema socioeducativo em meio aberto do Distrito Federal. São exemplos dentro de um movimento que segue abafado pelo destaque dado aos números negativos que permeiam o sistema. Claro que é essencial que os tais números não sejam ignorados e que sejam empregados esforços para revertê-los, mas também é necessário dar visibilidade às ações de profissionais verdadeiramente comprometidas(os) com a promoção integral e pleno desenvolvimento das(os) adolescentes brasileiras(os).

Para as pesquisadoras e profissionais cujas dissertações de mestrado e tese de doutorado constituíram as principais referências deste trabalho, é evidente que o tipo de serviço que executaram ou executam faz parte de uma dinâmica contracultural que precisa adentrar todas as camadas da sociedade. Rodrigues (2017, p. 28) afirma categoricamente:

O interesse desse tipo de atuação grupal estaria mais direcionado a problematizar as relações de poder e de opressão que se expressam no cotidiano das comunidades onde os participantes residem. Para Montero (2006), em psicologia comunitária, “problematizar é gerar situações nas quais as pessoas se vêem forçadas a revisar suas ações ou opiniões acerca dos feitos de sua vida diária, vistos como normais, convertidos, por tal razão, como habituais, ou percebidos como inevitáveis ao considerá-los naturais” (p. 231). Nos grupos em que se trabalha com tal abordagem, portanto, o diálogo problematizador se oferece como instrumento de desnaturalização, que nos permite um modo de confronto com nossos próprios discursos e atitudes, uma possibilidade de desconstrução como transformação cultural.

Juliana, apresentando dados de um “estudo sobre Saúde no Trabalho no SSE-DF por um pesquisador voluntário em parceria com uma instituição de ensino superior”(ARRAES, 2019, p. 219), faz o alerta:

Entre os resultados apresentados, contou-se que: “28% dos servidores se afastaram por depressão e 25% por estresse. Ainda, 45,5% relata já ter vivenciado assédio moral no trabalho, 12% diz já ter pensado em suicídio após ter ingressado nesse trabalho, 53% já vivenciou a morte de algum socioeducando, 61,5% já vivenciou tentativa de suicídio de socioeducandos e 52% dos respondentes consideram que seu trabalho tem até 25% de efetividade”. São dados muito expressivos que sugerem uma reflexão, ainda que sob o risco de parecer especulativa, de como a "cultura do medo" pode desdobrar-se numa "cultura do adoecimento", na qual a descrença no próprio trabalho, o desrespeito e a falta de confiança entre pares, o sofrimento psíquico e a vontade de desistir fazem parte do cotidiano das relações estabelecidas (ARRAES, 2019, p. 220).

As reflexões possibilitadas por sua atuação profissional somada à pesquisa que lhe concedeu o título de Mestre em Filosofia possibilitaram que ela deixasse sugestões para reverter esse quadro:

Destaca-se a necessidade do trabalho em equipe; a dinâmica horizontal e dialógica para o planejamento das atividades e tomada de decisões; a construção do vínculo entre trabalhadoras(es), adolescentes, jovens e comunidade; a valorização do grupo como dispositivo socioeducativo para a promoção de experiências socioeducativas significativas; a criação de relações solidárias e de corresponsabilidade entre a equipe; o enfrentamento à cultura do medo e o consequente processo de adoecimento das(os) trabalhadoras(es) do SSE-DF; e a promoção de possibilidades críticas e afetivas do desenvolvimento humano como principal objetivo da experiência socioeducativa (ARRAES, 2019, p. 228-229).

Mariana também reconhece as limitações impostas pela cultura vigente e destaca:

Diante da cultura excessivamente competitiva e individualista da atualidade, encontrar tempo para pensar sobre si, sobre o fazer juntos e o que mobiliza a cada um a escolher estar em determinado contexto exercendo determinada função, não é tarefa simples. Quando se descobre que existem mais pessoas que atuam no mesmo contexto interessadas em realizar tal feito, emerge a esperança de que juntar-se a elas pode ser uma forma de amenizar as angústias sobre como fazer a diferença nos espaços de atuação (BEHR, 2016, p. 138).

Portanto, é notório que o trabalho coletivo exercido no âmbito das medidas socioeducativas integra uma ação de resistência frente à cultura capitalista que atua no alargamento das desigualdades sociais que empurram a juventude negra e periférica a contextos de violência e vulnerabilidade. Ao mesmo tempo em que o sistema socioeducativo depende de uma transformação cultural para atingir os objetivos que justificam a sua existência, ele próprio constitui um dos campos mais estratégicos para possibilitar tal transformação. Uma vez que “Somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores” (FREIRE, 1974, p.24), a socioeducação pode assumir um papel crucial, se executada por trabalhadores que empreguem teleologia na emancipação humana. Como afirma Leonardo Ortegá (2021, p.82), é necessário “fazer com que, a partir de uma prática infracional, encontre-se uma possibilidade para a transformação, não apenas de um jovem, mas da comunidade humana. É como afirma a ideia por trás da palavra africana ubuntu: estamos todos relacionados.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos grupais dentro do atendimento socioeducativo vêm sendo reconhecidos, inclusive por documentos normativos da profissão, como ferramentas (que podem ser chamadas também de instrumental ou dispositivos) de trabalho que devem ser utilizadas com prioridade. Este trabalho propôs-se a apresentar situações que exemplificam o potencial sociopsicopedagógico de um tipo de abordagem coletiva que promove ação, diálogo e trocas genuínas entre os participantes, destacando algumas das características que criam as condições para que isso aconteça. Essas escolhas metodológicas foram aos poucos demonstrando resultados positivos para os socioeducandos, mas também para a saúde dos socioeducadores.

Foi possível observar que, nesse processo, as trabalhadoras foram obrigadas a resignificar e reinventar vários dos procedimentos que atravessam seu fazer profissional, demonstrando que o potencial de transformar a sociedade só poderá ser aproveitado na socioeducação se primeiro essa transformação ocorrer dentro dos espaços socioeducativos. Ortegá (2021, p.86) afirma que “Numa relação mediada pela práxis emancipadora, o profissional também é chamado a repensar sua própria vida, seu contexto, e a sociedade em que estamos inseridos.” Como foi exposto, esse movimento já se iniciou no interior de algumas profissionais, mas precisa ser ampliado. Para tanto, há mais um aspecto a ser ressaltado que se resume na fala de Dayane:

Quando eu cheguei, era essa bagunça, sinceramente falando. Eram duas profissionais que também não tinham como dar conta daquilo. As medidas prescreviam porque os meninos não eram chamados para cumprir, não tinha equipe. Isso a gente tá falando de 2010, há 11 anos. É uma realidade muito presente. E pra desconstruir assim do zero, de um lugar de trabalho que as pessoas só te atendem individualmente pra outro em que você é convidado a participar junto com outros, é muito movimento. E aí nesses questionamentos, eu parti pro estudo do doutorado e lá foi que eu consegui refletir mais, junto com os autores, sobre que caminhos que a gente poderia seguir. Muito pensando no que eu não queria fazer. Das coisas que a gente tinha experimentado, do que eu já tinha vivido, começou a vir várias experiências do tipo "assim não dá certo". Então algumas coisas que a gente já sabia que não ia dar certo, eu já levei nessa minha experiência. Mas o que dá certo? Aí essa é a pergunta, né?

O relato da psicóloga demonstra que uma série de avanços ocorreram dentro do sistema socioeducativo desde sua entrada até o momento presente. Sua trajetória profissional, marcada tanto pelo atendimento direto aos adolescentes, quanto pelo afastamento para desenvolvimento de reflexões acadêmicas voltadas para a prática e a atual composição na Diretoria do Meio Aberto possibilitaram uma série de experiências que não precisam ficar restritas a ela. Aos servidores que ingressarem no sistema socioeducativo em meio aberto do Distrito Federal, não será mais necessário começar do zero. E embora isso pareça óbvio, muitas vezes é negligenciado, como relataram os profissionais que participaram do “Curso de Introdução à Ecosocioeducação”:

“Reconhecemos que não valorizamos o suficiente a nossa própria história enquanto partes de um sistema socioeducativo, inserido num sistema maior, no caso o nosso país. Essa desvalorização nos aspectos macro (Nacional) e micro (Distrito Federal) nos mantém estagnados e sem condições de enxergar os avanços ocorridos e os caminhos para avançar. Porém, tendo oportunidades de compartilhar os conhecimentos juntos, os potenciais para auxiliar a sair dessa condição e transformar a realidade atual puderam ser identificados” (Mariana, Diário da Pesquisadora Profissional, 2016). (...) “Minha conclusão é que não precisamos iniciar todo o trabalho, mas sim retomá-lo. Talvez, será necessário, também, nos reinventarmos para continuar, mas antes devemos reconhecer que muito já foi feito, que vários gestores e colegas tentaram melhorar o sistema, que algumas experiências deram certo e que outras, nem tanto. Considero que é preciso buscar as experiências que deram certo, melhorar aquelas que são necessárias e que não deram tão certo, adaptá-las aos tempos atuais, para, então, tentarmos subir mais alguns degraus para o tipo de sistema socioeducativo que de fato queremos para adolescentes, para suas famílias e para nós, enquanto servidores e cidadãos” (Mudança, Diário do Socioeducador, 2016) (BEHR, 2016, p. 122-123).

Respeitar e considerar as trajetórias profissionais e aproveitar as experiências relatadas para saber o que já foi feito, é reconhecer que esse processo é fruto de experimentações, pois, como dito em capítulos anteriores, nenhuma teoria será capaz de compreender a totalidade dos desafios práticos da execução de políticas sociais. Como afirma Mariana, compartilhar as inquietações e ideias que surgem, e percebê-las em outras pessoas, é uma forma de, coloquialmente falando, ganhar coragem para tentar o novo. Isso também pode ser observado no depoimento de Ana Clara Mendes:

Eu via que a maioria das pessoas entendia os projetos só dentro da ideia de uma PSC de execução direta, mas as pessoas tinham dificuldade de pensar em grupos de LA. E por que não grupos de LA? As pessoas faziam os projetos de PSC e achavam tudo lindo, falavam que a PSC é maravilhosa, mas não é a PSC que é maravilhosa, maravilhoso é o grupo. Por que a gente não faz grupo de LA? Quando eu comecei a vir pra cá, eu já sabia que aqui tinha alguns projetos, mas a gente ainda não tinha virado essa chave da centralidade do atendimento no grupo, o grupo era um anexo, um a mais. As pessoas queriam virar essa chave e a mudança de gestão deu uma coragem a mais. Eu fiz uma proposta, escrevi, mandei, vim pra uma reunião, mostrei, todo mundo foi gostando e a gente foi testando várias coisas antes de chegar nesse modelo de hoje.

Esse equilíbrio entre a consideração ao que foi feito antes e a abertura de espaço para a experimentação do novo, em respeito também aos sinais de desconforto dos profissionais diante do seu próprio trabalho, pode funcionar como um motor para a qualificação dos serviços prestados. Nesse sentido, há mais um trecho da dissertação de Juliana que traz uma importante contribuição:

Nesse processo, a intenção de mudar a forma de trabalho com o público atendido impactou na (re)construção das relações do trabalho em equipe. Com isso, a perspectiva individualizada, tão presente no contexto ambulatorial, foi perdendo espaço para uma nova cultura de corresponsabilização e dialogicidade, incentivada também pela gestão democrática em desenvolvimento. Ou seja, a experiência concreta com as práticas de atendimento em grupos e as consequentes mudanças na forma de organizar o cotidiano da Unidade não se limitaram a uma nova metodologia voltada para um público, mas trouxeram à tona muitas implicações acerca da relação com o público e das(os) trabalhadoras(es) entre si. (...) É certo que todas essas mudanças não levaram a uma transformação absoluta e nem a uma definição fechada sobre a melhor forma de realizar o trabalho socioeducativo. Desconfiamos que ela exista, de modo que o movimento realizado pela equipe, que aos poucos foi sendo identificado como possibilidade de um Programa de Atendimento nesse momento da pesquisa, foi de ricas experimentações e aprendizados que culminaram em reflexões, sínteses e acordos do grupo sobre cada passo da organização dos processos de trabalho (ARRAES, 2019, p. 182-183)

O movimento de experimentação de formas de socioeducar distintas das que eram familiares aos servidores, embora inicialmente tenha partido de poucas profissionais, aos poucos foi afetando a equipe como um todo. Essa movimentação que teve um marco inicial em 2016, em 2019 não estava encerrada, e talvez nunca seja, por isso a insistência das normativas na necessidade da formação continuada. Sempre haverá espaço para o novo, afinal, mudam-se as circunstâncias, mudam-se os servidores, os parceiros da comunidade e assim por diante. Porém, à medida em que vai-se registrando o que não dá certo e o que dá, pode-se identificar concepções e características que assegurem que o novo não represente um retrocesso. E foi nessa direção que este trabalho visou contribuir.

Dessa forma, foi possível constatar que a atenção empregada ao território e ao ambiente das unidades socioeducativas, bem como o envolvimento dos adolescentes no processo de planejamento das atividades em grupo, priorizando a convivência e o cuidado com as relações sociais em detrimento aos procedimentos programados e o envolvimento ativo de atores da comunidade nos contextos socioeducativos são algumas das ações que se

mostraram relevantes nas três experiências aqui analisadas. As pesquisadoras puderam presenciar, a partir desses cuidados metodológicos, por exemplo, a manifestação de sentimentos de pertencimento ao espaço das unidades e ao grupo, afirmações de identidade, o uso da autonomia para participar ativamente de processos decisórios, negociações pacíficas, trocas de experiência, mudanças de opinião, afirmação de ideias, cumprimento de metas, o estreitamento dos laços de amizade entre os adolescentes e também com os socioeducadores, trabalhos coletivos realizados com descontração e alegria.

Todos esses elementos constituem aquilo que chamei anteriormente de exercícios de sociabilidade. Essa prática muitas vezes expõe aos próprios adolescentes talentos e noções de si mesmos das quais não tinham consciência da existência. Fazendo isso coletivamente, reconhecem não apenas as próprias potencialidades, mas também as dos pares com os quais compartilham o território e muitas vezes o grupo de amizades. É esse movimento de ganho do autoconhecimento e valorização de si, dos demais e do ambiente em que vivem que reconheço como emancipador. Como afirma Ortegá (2021, p. 94), “A conexão com a dimensão essencial das necessidades humanas é que oportuniza a realização de um fazer profissional humano, cidadão, que reivindica e propõe, não apenas formatos de operacionalizar as demandas convencionais de um sujeito adolescente, mas também novos projetos societários.”

É verdade que ainda há muito o que avançar no campo da socioeducação brasileira. No que diz respeito às ações preventivas, especialmente. Havendo recursos e infraestrutura, o sistema socioeducativo em meio aberto executado em parceria direta com as escolas, por exemplo, representaria um avanço nesse âmbito (mas isso é assunto para outro trabalho). Sem desconsiderar a importância de debates críticos sobre o sistema, também considero crucial que as boas práticas que já ocorrem dentro dele sejam enxergadas para que possam também ser multiplicadas. Tenho ciência de que não cheguei nem perto de esgotar as relevantes características em comum entre as metodologias analisadas, e por isso, espero que existam outras oportunidades de construção de reflexões organizadas sobre e a partir da prática socioeducativa em grupo. De preferência, coletiva e presencialmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARRAES, Juliana. **Por uma práxis do fazer socioeducativo: reflexões sobre o movimento de (re)construção metodológica da UAMA-Paranoá e as suas contribuições para a política de atendimento em meio aberto do DF.** São Paulo, 2019.
- BISINOTO, C., OLIVA, O. B., ARRAES, J., GALLI, C. Y., AMORIM, G., & SOUZA, L. A. **Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo.** *Psicologia Em Estudo*, 20(4), 575-585, Brasília: 2015
- BEHR, Mariana. **Ressignificando o papel do educador no contexto das medidas socioeducativas.** Brasília, 2016.
- BERNARDI, Aline & SILVEIRA, Neusa. **Serviço social e medidas sócio educativas: o trabalho na perspectiva de direitos.** São Paulo, 2016.
- BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. **SINASE Lei nº 12.594/2012. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.** Brasília, DF. 2012.
- CANÁRIO, R. Amanda; Pereira, G. S. da Nívea. **A eficácia das medidas socioeducativas em meio aberto.** Migalhas (2020).
- CODEPLAN. **Perfil e percepção social dos adolescentes em medida socioeducativa no Distrito Federal.** Brasília: 2013. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Perfil-e-percep%C3%A7%C3%A3o-social-dos-adolescentes-em-medida-socioeducativa-no-Distrito-Federal.pdf>
- CODEPLAN. **Perfil, Atribuições e Percepções dos Profissionais do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal - Meio Aberto.** Brasília: 2021. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Relatorio-Perfil-Atribuicoes-e-Percepcoes-dos-Profissionais-do-Sistema-Socioeducativo-do-Distrito-Federal-Meio-Aberto.pdf>
- COÊLHO, Ailta Barros de S. R. **Política de proteção à infância e adolescência e descentralização: o caso do conselho de direitos da criança e do adolescente de João Pessoa - PB,** Dissertação de mestrado em serviço social - UFPB, 1997. pp. 40-80.
- CONANDA. **Resolução nº 113 de 19 de abril de 2006.** Brasília: CONANDA, 2006.
- CONANDA. **Resolução nº 119 de 11 de dezembro de 2006.** Brasília: CONANDA, 2006
- CROFT, John, **A história e a experiência de Dragon Dreaming.** Ficha Técnica 07, 2011.
- DAMBORIARENA, L. **Burocracia e Práxis: uma crítica à organização racional burocrática.** *Revista Estratégia e Desenvolvimento*, v. 4, n. 1, 14 ago. 2020
- DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico das Medidas Socioeducativas no Distrito Federal Meio Aberto.** Brasília: 2013. Disponível em: https://www.crianca.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/ppp_meio_aberto_secianca.pdf
- DISTRITO FEDERAL. **Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania. Anuário do Atendimento socioeducativo inicial no Núcleo de Atendimento Integrado – NAI/UAI-DF.**

Brasília: 2020. Disponível em: <https://www.sejus.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/10/1.-ANUA%CC%81RIO-2020-revisa%CC%83o-03-10-2020.pdf>

DISTRITO FEDERAL. **Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude. Fluxo de atividades das unidades de atendimento em meio aberto.** Brasília, DF. 2014. Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/78294/92adf085.html>

DISTRITO FEDERAL. **Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude. Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Distrito Federal.** Brasília, DF. 2015. Disponível em: <https://www.crianca.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Plano-Decenal-de-Atendimento-Socioeducativo-do-DF.pdf>

DISTRITO FEDERAL. **Secretaria Nacional de Assistência Social. Caderno de Orientações Técnicas: Serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto.** Brasília, Distrito Federal: 2016. Disponível em: [https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/caderno MSE_0712.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/caderno_MSE_0712.pdf)

FALEIROS, Vicente de Paula. **Infância e processo político no Brasil.** In PILOTTI, Francisco e RIZZINI, Irene. *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 Nino, 1995, pp. 46-98.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Políticas para a infância e adolescência e desenvolvimento.** In: *Políticas Sociais Acompanhamento e Análise*, N° 11, IPEA: 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREITAS, André Rodrigues. **O Golpe de 2016 e o Futuro da Democracia no Brasil: o caráter parcial do processo e a repercussão em mídias sociais.** São Luís: Editora EDUFMA, 2021.

GANDINI, Antonio. **Breves Considerações sobre o Atendimento da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor aos Adolescentes Infratores no Estado de São Paulo.** Revista Fafibe On Line, n.3, São Paulo: 2007. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/11/19042010102903.pdf>

GUERRA, Yolanda. **A instrumentalidade no trabalho do assistente social.** 1995. Disponível em: <http://www.uel.br/cesa/sersocial/pages/arquivos/GUERRA%20Yolanda.%20A%20instrumentalidade%20no%20trabalho%20do%20assistente%20social.pdf>

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional.** São Paulo: Editora Cortez, 2000. Disponível em: <https://docplayer.com.br/9553671-Marilda-v-iamamoto-o-servico-social-na-contemporaneidade-trabalho-e-formacao-profissional-orelhas-do-livro.html>

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LIBERATO, Anna Luiza & FREIRE, Alexandre. **QUANDO ELAS TRANSGRIDEM: Uma análise sobre a vida das adolescentes autoras de atos infracionais no Rio Grande do Norte.** Natal, RN, 2015.

ORTEGAL, Leonardo. **Práxis Socioeducativa Emancipadora.** In: BISINOTO, Cynthia; RODRIGUES, Dayane Silva (Orgs.). *Curso Socioeducação como meio de responsabilização e*

emancipação de adolescentes – Material pedagógico. Brasília: Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília, p. 76-96, 2021.

PACHECO, José. **Dicionário de valores**. — 1. ed. — São Paulo: Edições SM, 2012.

PEREIRA, Irandi & BARONE, Rosa E. M. **Formação do socioeducador no contexto da socioeducação e as contribuições da educação social**. In: Socioeducação e intersetorialidade: formação continuada de socioeducadores, caderno 6, p. 25-33 Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2015. Disponível em: http://ens.ceag.unb.br/sinase/ens2/images/Biblioteca/Livros_e_Artigos/ufms/UFMS.%202015.%20Caderno%206.%20Livro%20intersectorialidade%20-%20completo.pdf

PEREIRA, P. A. P. **A intersetorialidade das políticas sociais na perspectiva dialética**. In: MONNERAT, G. L.; ALMEIDA, N. L. T.; SOUZA, R. G. de. (Org.). *A intersetorialidade na agenda das políticas sociais*. Campinas: Papel Social, 2014. p. 21-39.

RAMOS, Fábio Pestana. **A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI**. In: PRIORE, Mary del (Org.). *História das crianças no Brasil*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

RODRIGUES, D. S., & LOPES, M. C. S. O. **Grupo como dispositivo socioeducativo: pesquisa-intervenção com adolescentes em cumprimento de prestação de serviço à comunidade**. Brasília, 2017.

SALES, A. J. **A Escola através dos Tempos**. 2009. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-escola-atraves-dos-tempos.htm>

SOUZA, R. M. & SILVA, R. M. **A Socioeducação como saída para a crise do Capital: concepções e limites?** In: Encontro Internacional de Política Social, Vitória: UFES, 2019. v. 1. p. 1-15.

APÊNDICE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezada _____

Gostaria de convidá-la para participar voluntariamente da pesquisa “*Socioeducação em grupo: estratégias desenvolvidas em meio aberto no Distrito Federal*” sob responsabilidade de Raquel Alcoforado Coutinho, estudante de graduação em serviço social na Universidade de Brasília - UnB.

O estudo tem como objetivo apreender novas estratégias metodológicas de práticas socioeducativas em grupo através da análise comparativa de atividades coletivas executadas dentro do sistema socioeducativo em meio aberto do Distrito Federal.

Peço sua colaboração para realizar uma entrevista individual com duração de cerca de uma hora, utilizando bloco de anotações e gravador que serão de uso exclusivo da entrevistadora. Você pode se recusar a responder qualquer questão, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo ou constrangimento.

Os resultados da pesquisa serão apresentados por meio da publicação do trabalho de conclusão de curso da pesquisadora no repositório institucional da Universidade de Brasília. Tendo quaisquer dúvidas em relação à pesquisa, você pode me contactar através do telefone: (61) 98204-2435 ou do e-mail: alcoforado.raquel@gmail.com.

Caso concorde em participar, peço que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Desde já, agradeço a disponibilidade!

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____

