

Na perspectiva do ECA, a criança e o adolescente tornam-se sujeitos de direito humano, na condição de pessoa em desenvolvimento, portanto, com necessidades de formação multidiversa em face das vulnerabilidades típicas dessa fase da vida. Assim, a responsabilidade da família, da sociedade e do Estado passa a ser compartilhada, tendo em vista a proteção e a promoção social para a defesa dos direitos de cidadania.

Essa concepção originou o Projeto Político Institucional- PPI sob uma visão compartilhada, a qual possibilitou mudanças significativas em termos do atendimento ao adolescente, uma população, segundo dados da FUNCAP, de adolescentes e jovens, em que (53,8%) são pardos e (17,9%) são pretos, ou seja, cerca de 71% daqueles que estão em cumprimento de medidas socioeducativas. Outro elemento importante a destacar, nesses dados, é que (67%) são do sexo masculino e, destes, (90%) estão na faixa etária de 15 a 18 anos.

Um público jovem com baixa escolaridade, pois dos adolescentes que ingressaram no Sistema Socioeducativo, (89,8%) cursam a 4ª e 3ª série do ensino fundamental, com um dado alarmante de (54,7%) dos adolescentes não terem frequentado a escola antes de ingressarem no SSE. Esses dados desvelam a face oculta da situação de infração desse segmento em um momento especial da vida, a qual exige novos instrumentos didáticos, pedagógicos e culturais, na medida em que a arte, a cultura e o lazer, além da educação, parecem ser as medidas adequadas para fomentar novos valores em face da ausência de atenção que gera os principais motivos da infração. Uma necessidade que ora se concretiza em busca da proteção, promoção e defesa dos adolescentes em conflito com a lei.

Maria José Barbosa



Projeto Político Institucional do  
Atendimento Socioeducativo no Pará

ISBN 978-85-61214-06-7



9 788561 214067

Projeto Político Institucional do Atendimento Socioeducativo no Pará - Volume I

Fundação da Criança e do Adolescente do Pará



# Projeto Político Institucional do Atendimento Socioeducativo no Pará

Volume I  
2010

UFPA/INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS



**PROJETO POLÍTICO INSTITUCIONAL DO  
ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO NO PARÁ**





Governadora  
Ana Júlia Carepa  
Vice-Governador  
Odair Santos Corrêa

SECRETARIA DE ESTADO DE ASSISTÊNCIA E DESENVOLVIMENTO SOCIAL  
Secretária

Eutália Barbosa Rodrigues

FUNDAÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DO PARÁ

Presidente

Euniciana Peloso da Silva

Diretora de Assistência Social

Ana Cláudia Filgueiras Guedes

Diretor de Administração e Finanças

Railson Lemos Mota

Coordenadora do Núcleo de Planejamento

Regina Claudia de Gusmão Penna

FUNDAÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DO PARÁ



PROJETO POLITICO INSTITUCIONAL DO  
ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO NO PARÁ  
A MUDANÇA DE CONTEÚDO E A MUDANÇA DE MÉTODO – V. 1

1ª edição

Belém  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
2010

INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
Campus Universitário do Guamá, Rua Augusto Corrêa, N.º 1  
Campus Profissional. Universidade Federal do Pará  
Tel: (91)3201-7101 E-mail: icsa@ufpa.br

Coordenação:  
Ana Claudia Filgueiras Guedes

COLABORADORES  
Angela Costa, Geraldo Barros, Iracy Gomes de Paula,  
Zózimo de Sousa, Nilzaléia Santos

Co-colaboradores  
Adriana Gomes, Angela Paiva, Denyeire Fonseca, Jane Garete, Rosicler  
Albuquerque, Isabel Machado, Rita de Cássia do Couto, Inez de Fátima  
Teixeira, Ângela Barros, Maria da Glória Ratis, Ruthe Helena de Oliveira,  
Angela Barros, Sandra Prado, Pamela Costa da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) –  
Bibliotecária Maria do Socorro Barbosa Albuquerque - CRB2/871

P221 Fundação da Criança e do Adolescente do Pará.

Projeto Político Institucional do Atendimento Socioeducativo no Pará /  
Fundação da Criança e do Adolescente do Pará ; Coordenação: Ana Claudia  
Filgueiras Guedes. – Belém : Instituto de Ciências Sociais Aplicada, 2010.  
2 v. : il. ; 23 cm.

Inclui bibliografias  
ISBN 978-85-61214-06-7

Conteúdo: v. 1. A Mudança de conteúdo e a mudança de método – v. 2.  
Ações, parâmetros e procedimentos do atendimento socioeducativo.  
1. Adolescentes - Assistência em instituições - Pará. I. Guedes, Ana Claudia  
Filgueiras, coord. II. Título.

CDD 22. ed. 362.7098115

# SUMÁRIO

PREFÁCIO

APRESENTAÇÃO

1 INTRODUÇÃO, 12

2 DE PRÁTICAS CORRECIONAIS E REPRESSIVAS PARA PRÁTICAS  
EDUCATIVAS, 16

2.1 PARADIGMA DE SITUAÇÃO IRREGULAR, 17

2.2 PARADIGMA DA PROTEÇÃO INTEGRAL, 19

2.3 ECA E O SISTEMA DE RESPONSABILIZAÇÃO JUVENIL, 20

2.3.1 Medidas Socioeducativas em meio aberto, não privativa de  
liberdade, 21

2.3.2 Medidas Socioeducativas privativas de liberdade, 23

3 UMA PEDAGOGIA DA PRESENÇA NA AÇÃO SOCIOEDUCATIVA, 27

3.1 PARA QUEM, PARA QUÊ E ONDE QUEREMOS CHEGAR?, 27

3.2 POR UMA PEDAGOGIA DA PRESENÇA, 31

3.3 UMA SOCIOEDUCAÇÃO INTERDIMENSIONAL, 33

4 FAMÍLIA E AÇÃO SOCIOEDUCATIVA, 38

5 MEMORIAL DO ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO NO ESTADO DO PARÁ,  
43

5.1 ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO NO BRASIL, 43

5.2 ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO NO PARÁ, 45

6 ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE NA AMAZÔNIA, 52

6.1 INFORMAÇÕES REFERENTES AO ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO  
NO ESTADO DO PARÁ, 54

7 TRILHA DE UMA NOVA PROPOSTA À AÇÃO SOCIOEDUCATIVA  
NO PARÁ, 59

8 PACTUAÇÃO PARA PERSPECTIVAS DE FUTURO, 64

REFERÊNCIAS, 67



# PREFÁCIO

O Projeto Político Institucional – PPI da FUNCAP estabelece um modo de trabalho com adolescente em conflito com a lei, visando atender os preceitos da garantia de direito integral, na medida em que a adolescência é marcada pela passagem da infância à idade adulta, fase essa que se caracteriza por alterações psíquicas e socioculturais de ordem profundas e intensas. Nesta fase, o indivíduo passa a assumir deveres e obrigações que exigem compromissos e responsabilidades capazes de gerar impactos e repercutir em atos de violência.

Neste sentido, traz a concepção de que as medidas socioeducativas precisam quebrar com o ciclo da doutrina da rigidez disciplinar e da punição e entender que o adolescente em conflito com a lei resulta da própria sociedade contemporânea, centrada no valor econômico. A violência é a expressão mais viva das desigualdades socioeconômicas, que vulnerabilizam os desapropriados material e afetivamente e, em consequência, geram respostas à ausência de parâmetros sociais capazes de formar personalidades conscientes de seus papéis político-sociais dignos.

Desta forma, o PPI tem como perspectiva quebrar o paradigma punitivo e abrir para uma nova pedagogia de atendimento ao adolescente, considerando-o sujeito de direitos central nas práticas político-pedagógicas, o que exige a troca permanente entre os diferentes segmentos sociais implicados no contexto do SINASE. Isto é, os profissionais, a família e a sociedade. Com atenção especial ao adolescente. Este também é o desafio do sistema judiciário que costuma isolar a situação da infração e culpabilizar o adolescente. A sociedade não está isenta! A saída para a fase da adolescência, no contexto das medidas sociodisciplinares, deve ser buscada no espaço da reflexão coletiva, em que a participação de todos é a ação pedagógica primeira, capaz de gerar soluções, na medida em que o adolescente em conflito com a lei é um sujeito criativo e em uma fase de desenvolvimento especial.

Assim, o PPI da FUNCAP mostra-se como um instrumento estruturador de uma nova política de atendimento das medidas socioeducativas, elaborado sob a acepção da política de proteção integral. Um paradigma que marca a história das políticas públicas voltadas ao adolescente em conflito com a lei, um segmento social em uma fase de desenvolvi-

to extremamente importante. Torna-se, portanto, um instrumento que sistematiza um conjunto de diretrizes pedagógicas necessárias ao atendimento socioeducativo sob uma abordagem multidimensional, visando abranger o esporte, a cultura, o lazer, a vida familiar e comunitária.

Neste sentido, o PPI visa ser um elo na formação de adolescentes em conflito com a lei, em pessoas capazes de experimentar a passagem da adolescência a vida adulta sob novos princípios, o que exige habilidades dos profissionais (juizes, promotores, assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, monitores, dentre outros) para o envolvimento da sociedade, a fim de responder às demandas dessa fase do desenvolvimento humano e pessoal, objetivando combater a violência juvenil, no sentido de projetar novas perspectivas de vida em sociedade.

Nesse contexto, o método adotado torna-se uma novidade na medida em que visa à articulação entre as unidades socioeducativas e a sociedade, primando pela organização coletiva, levando em consideração os sentimentos dos adolescentes como sujeitos de direitos, mas também de obrigações indispensáveis. A participação dos adolescentes e de suas famílias na formulação do PPI foi uma estratégia de respeito aos direitos. Agora precisa ser divulgado e ampliado para o conjunto da sociedade. O desafio está lançado!

*Maria José Barbosa, professora do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Pará, Diretora Adjunta do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, pesquisadora produtividade do CNPq e da Comunidade Européia, em temáticas do desenvolvimento humano.*



# APRESENTAÇÃO

A Fundação da Criança e do Adolescente do Pará – FUNCAP tem a satisfação de apresentar aos leitores a sistematização do seu Projeto Político Institucional – PPI. Sua elaboração é resultado de uma decisão política do Governo Democrático e Popular que definiu como diretriz o diálogo e a participação cidadã como alternativa para se aprender, ensinar e ampliar o universo das políticas públicas no Estado. Nesse processo de diálogo e de participação cidadã, iniciado em 2007, a comunidade socioeducativa, coordenada pela FUNCAP, experimentou intensamente em seu cotidiano de trabalho institucional a construção coletiva e compartilhada do seu PPI.

A estratégia de elaborar o PPI por meio de processos de participação cidadã de toda a comunidade socioeducativa da FUNCAP, das organizações não- governamentais e de representantes do Sistema de Garantia de Direitos do Estado do Pará – SGD, pode ser considerada uma prática inovadora, à medida que investimos concretamente em processos reflexivos. Processos estes que possibilitaram mudança de postura, de práticas profissionais e de concepção, acerca do atendimento socioeducativo na FUNCAP.

No PPI estão explicitadas as referências teórico-metodológicas de Paulo Freire e de Antonio Carlos Gomes da Costa, que subsidiam nossa prática profissional e nossa concepção sobre a socioeducação, conforme prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Para nós da FUNCAP as medidas socioeducativas são oportunidades para que adolescentes e jovens que se envolvem com ato infracional repense e se responsabilize pelo ato cometido. Nesse sentido, o Estado tem o dever de manter um sistema socioeducativo humanizado, fundamentado na doutrina dos Direitos Humanos e da Proteção Integral indicada na Constituição Federal, no ECA e nas orientações do SINASE e no CONANDA, em suas diretrizes e resoluções. Para tanto, a FUNCAP, desde 2007, investiu em processos de trabalho reflexivos que garantam práticas profissionais transformadoras e libertárias, que sejam capazes de superar e fazer contrapontos com práticas e concepções conservadoras, punitivas e de cárcere. Concepções e práticas que tentam manter a velha concepção da situação irregular definida no então Código de Menores, que por anos sustentou os pilares do sistema FEBEM/FUNABEM.

O processo participativo e compartilhado que a comunidade socioeducativa da FUNCAP vivenciou foi efetivado a partir de fases bem específicas, como por exemplo: análise situacional participativa do atendimento socioeducativo no Pará; seminários para discutir os referenciais teórico-metodológicos e as diretrizes acerca da dinâmica do atendimento socioeducativo; sistematização das diretrizes do atendimento socioeducativo, e diálogo acerca do processo de discussão e de elaboração do documento final do PPI com o Sistema de Garantia de Direitos - SGD e a sociedade.

O PPI construído coletivamente, entre outros resultados, legitimou o processo de reflexão-ação do atendimento socioeducativo, oportunizando refletir e mudar a concepção correcional repressiva. O resultado se concretiza na melhoria da qualidade do atendimento socioeducativo. Neste sentido o projeto político quando elaborado coletivamente se legitima porque:

- Permite que haja uma disposição, tanto do público atendido, quanto de parte significativa dos trabalhadores, em construir um processo de atendimento diferenciado que contribua para reverter o quadro de repressão e de punição vivenciado pela maioria dos órgãos que executam as Medidas Socioeducativas (MSE).
- Desenvolvem processos participativos que, principalmente por disposição dos profissionais, vêm envolvendo adolescentes, famílias e servidores na implementação da ação socioeducativa, de acordo com o que está previsto no ECA e SINASE.
- Desenvolvem nas famílias pré-disposição para maior participação no cotidiano dos filhos custodiados pelo Estado.
- Proporciona à comunidade socioeducativa a compreensão da medida socioeducativa como oportunidade de mudança de vida e de postura de todos os sujeitos envolvidos;
- Acirra nos servidores a necessidade e interesse de formação no conhecimento legal acerca dos direitos humanos;

Mas acima de tudo porque construímos um Projeto Político Institucional por meio de um processo participativo, permitindo que houvesse de fato, além do sentimento de pertencimento dos atores, a mudança de cultura



até então enraizada no fazer pedagógico do atendimento socioeducativo.

Finalmente, é importante ressaltar que a sistematização e a publicação do PPI que ora se viabiliza é uma vitória do sistema socioeducativo do Estado do Pará e mais particularmente dos servidores da Fundação da Criança e do Adolescente do Pará.

Euníciana Peloso da Silva

Presidente da FUNCAP. Novembro de 2010

“

**O objetivo geral da proposta é orientar a execução do atendimento socioeducativo com qualidade aos adolescentes e jovens, a quem se atribui a prática de ato infracional, e seus familiares, no Estado do Pará, alicerçado na garantia dos direitos fundamentais.**”



# 1

## INTRODUÇÃO



O Projeto Político Institucional – PPI é uma proposta que subsidia e orienta o Atendimento Socioeducativo (ASE) de privação, restrição de liberdade e meio aberto de adolescentes e jovens envolvidos com ato infracional no Pará. Ele está estruturado em dois volumes:

- I volume “Mudanças de conteúdo e de método” que traz o novo marco legal e referencial, orientando o atendimento socioeducativo.

- II volume “Ações, parâmetros e procedimentos do atendimento socioeducativo”, apresenta o ordenamento metodológico de funcionamento do atendimento socioeducativo.

O objetivo geral da proposta é orientar a execução do atendimento socioeducativo com qualidade aos adolescentes e jovens, a quem se atribui a prática de ato infracional, e seus familiares, no Estado do Pará, alicerçado na garantia dos direitos fundamentais. Para tanto, este trabalho concretiza-se, a partir dos seguintes objetivos específicos:

1) Ações socioeducativas de educação escolar, educação profissional, esporte, cultura, lazer, espiritualidade, saúde, segurança, abordagem familiar e comunitária garantidas com qualidade aos adolescentes e jovens, efetivando-se com base nos parâmetros pedagógicos do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE.

2) Jovens, adolescentes e familiares recebem atendimento socioeducativo, a partir de fases bem definidas, respeitando-se o desenvolvimento individual acerca de sua condição de peculiaridade, gênero e etnia.

3) Unidades de Atendimento Socioeducativo ordenadas e articuladas em seus fluxos, funcionamentos e convivência interna.

4) Comunidade socioeducativa realizando uma gestão participativa do atendimento socioeducativo com envolvimento quantitativo e qualitativo dos sujeitos.

O processo de construção deste Projeto político-institucional ao atendimento socioeducativo começou a ser desenvolvido, em 2007, como uma das diretrizes fundamentais da atual gestão da FUNCAP. Para a construção da proposta, a gestão elegeu como forma política pedagógica o processo democrático e participativo de envolvimento da comunidade socioeducativa<sup>1</sup>, organizações sociais e sujeitos do Sistema de Garantia de Direitos do Estado do Pará - SGD.

Esse movimento efetivou-se, a partir de fases bem específicas como Diagnóstico participativo do atendimento socioeducativo no Pará, seminários para discutir os marcos legais e referenciais, diretrizes, processos, procedimentos para dinâmica do atendimento socioeducativo e espaços coletivos de troca e diálogo e para sistematização e implantação da proposta por meio de vivências nas Unidades de Atendimento Socioeducativo - UASE.

Como estratégia de legitimidade desse movimento e seus produtos, a proposta foi apresentada nos Conselhos de Direitos de Assistência Social, da Criança e do Adolescente, além de uma rodada de diálogo que contou com a participação de gestores e técnicos de organizações governamentais e não governamentais do Pará e também com a contribuição e mediação do Professor Antônio Carlos Gomes da Costa.

Aqui apresentamos o primeiro volume, “Mudanças de Conteúdo e Método”, contemplando as seguintes discussões:

<sup>1</sup> Estamos utilizando a expressão “Comunidade Socioeducativa” da mesma forma que é usada pelo SINASE, ou seja, para referirmo-nos aos jovens e adolescentes que cumprem medida socioeducativa, às famílias e aos servidores que trabalham nas unidades socioeducativas da FUNCAP.

O primeiro tópico, “Práticas correccionais e repressivas para práticas educativas”, trata do estabelecimento de mudanças de concepções e práticas institucionais que garantem os direitos processuais de adolescentes e jovens envolvidos com ato infracional. Essas mudanças pontuam o rompimento com o paradigma da Situação Irregular e com práticas correccionais e repressivas. Também o tópico apresenta os instrumentos legais internacionais e nacionais de defesa dos direitos de adolescentes e jovens no cotidiano do Atendimento Socioeducativo.

O segundo tópico trabalha acerca de uma pedagogia da presença na ação socioeducativa em que abordamos a construção do processo pedagógico de ação educativa na perspectiva da adolescência e juventude como sujeitos de direitos, e através da qual a troca e o diálogo mediam as relações entre os homens e o mundo.

O terceiro tópico expõe sobre “Família e ação socioeducativa”.

O quarto tópico apresenta um Memorial do atendimento socioeducativo no Brasil e no Pará.

O quinto tópico, a discussão sobre Adolescência e juventude na Amazônia.

O sexto e sétimo, a Trilha de uma nova proposta à ação socioeducativa no Pará e Pactuação para perspectivas de futuro.



**O Sistema de responsabilização juvenil é a forma como a sociedade por meio do Estado sanciona, norteadado pelo caráter eminentemente pedagógico-educacional, o adolescente a quem se atribui a prática do ato infracional, podendo até mesmo limitar temporariamente sua liberdade, tendo como princípio basilar o respeito aos seus direitos fundamentais, seja na fase de apuração do ato ou na execução da medida socioeducativa.**”



# 2

## DE PRÁTICAS CORRECIONAIS E REPRESSIVAS PARA PROTEÇÃO INTEGRAL



O Projeto Político Institucional (PPI) do Atendimento Socioeducativo no Pará traz, como finalidade básica, o estabelecimento de mudanças nas concepções e práticas institucionais que garantem os direitos processuais de adolescentes e jovens envolvidos com ato infracional. Desse modo, vem pactuar as seguintes mudanças:

☒ O rompimento com Paradigma da Situação Irregular e com práticas correccionais e repressivas instaladas no atendimento aos adolescentes e jovens em cumprimento de medidas Socioeducativas.

☒ Execução dos instrumentos legais internacionais e nacionais de defesa dos direitos de adolescentes e jovens no cotidiano do Atendimento Socioeducativo.

O processo que fundamenta essa mudança vai além da alteração semântica, pois representa atendimento socioeducativo, portanto uma ruptura com paradigmas historicamente instituídos nas políticas e práticas institucionais de proteção à infância e à adolescência. Segundo Costa (2006), um paradigma delimita as “fronteiras” do campo de pensamento e de ação humana em determinada realidade histórica, assim é a forma de ver,

compreender e agir em uma área e questão. Quando se traz perspectiva de rompimento, trata-se de enfrentar e superar visões de homem e de mundo para a implantação de uma nova forma de ver, compreender e agir corretamente.

Segundo Costa (2006), no campo de pensamento e de atuação na área de políticas públicas e sociais à infância e à adolescência, existem na América Latina dois paradigmas ou doutrinas que vem orientando:

☒ Paradigma da situação irregular

☒ Paradigma da proteção integral

### 2.1 PARADIGMA DE SITUAÇÃO IRREGULAR

O paradigma da situação irregular é oriundo do Código de Menores do Uruguai (1927), influenciando marcadamente o Código de Menores brasileiro, implantado a partir 1979. Como características básicas dessa Doutrina destacam-se:

a) A direção de público para o Código não envolvia todas as crianças e adolescentes, mas unicamente aqueles considerados em situação irregular. Para Costa (2006), foi estabelecido quatro tipos de situação:

☒ Carentes: menores em perigo moral, manifestado pela incapacidade dos pais para mantê-los;

☒ Abandonados: menores privados de representação legal pela falta ou ausência dos pais ou responsáveis;

☒ Inadaptados: menores com grave desajuste familiar ou comunitário;

☒ Infratores: menores autores de infração penal.

b) O paradigma da Situação Irregular não apresentava como diretrizes de sua atuação a defesa e garantia dos Direitos Humanos e a integridade da população infanto-juvenil, pois pautava seu agir na proteção dos carentes e abandonados e vigilância dos inadaptados e infratores; as práticas eram fundamentadas no “binômio compaixão-repressão”.

c) A justiça estabelecia as medidas (advertência, liberdade assistida, semiliberdade e internação) aos menores, tanto para as situações sociais

como as de natureza jurídica. Cabia ao juiz julgar a situação a partir de elementos subjetivos, determinando de forma indistinta as medidas.

d) As garantias processuais não lhe eram aplicadas, porque a infância e a adolescência estavam destituídas dos direitos à cidadania. Assim, a doutrina na situação irregular tramitava entre a penalidade e a profunda compaixão aos carentes e abandonados; e a força e repressão àqueles considerados Inadaptados e infratores, transformando questões sociais como a pobreza em “caso” de polícia, através da qual justiça decidia “limpar” a sociedade com o confinamento institucional dos pobres, negros, mulheres, entre outros.

Segundo Costa (2006) o processo de “institucionalização compulsória” se estabelecia a partir dos seguintes procedimentos: quando uma criança e/ou adolescente era encontrada nas ruas e sua situação considerada de risco pessoal e social, era apreendida, ou seja, retirada do local em que fosse encontrada, e mesmo sem ter cometido ato infracional, era encaminhada ao juiz que conduzia ao centro de triagem (observação), onde eram realizados o estudo social do caso, o exame médico e o laudo psico-pedagógico. Após tal fase, a criança e/ou adolescente recebia sua classificação de acordo com os tipos da situação irregular (carente, abandonado, inadaptado e infrator) e encaminhado ao juiz que decidia por seu livre arbítrio o destino daquele menino ou menina, sabendo que, via de regra, as situações de pobreza apontavam pelo afastamento da convivência familiar e comunitária. A partir daí a criança e o adolescente eram deportados e confinados; a internação era uma medida utilizada indistintamente. Além da perda de liberdade, esses cidadãos eram privados de seus direitos fundamentais, submetidos à falta de respeito, de dignidade, de identidade e da integridade física, psicológica e moral.

Assim, para as crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social, fossem ou não autores de infrações penais, a aplicação das leis baseadas na doutrina da situação irregular passou a significar em todos os países da América Latina uma única e mesma realidade: o ciclo perverso da institucionalização compulsória. (COSTA, 2006, p. 15)

A institucionalização de crianças e adolescentes causou grandes danos ao desenvolvimento pessoal e social violando os direitos como a privação sem a garantia dos processos, constituindo-se em um elemento que demarcou o encerramento do paradigma da situação irregular.

## 2.2 PARADIGMA DA PROTEÇÃO INTEGRAL

O Paradigma da Proteção Integral surge em meados das décadas de 70 e 80, quando, na esfera internacional, ocorreram os anos internacionais da criança (1979) e da juventude (1985) e, na esfera nacional, o movimento de constituinte que culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Nesse cenário, a partir das Nações Unidas foram estabelecidos vários espaços de diálogo com a sociedade civil e governos acerca dos Direitos Humanos. Desse processo surgem diversos instrumentos legais como as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça Juvenil (Regras de Beijing); As Diretrizes de Riad para a Prevenção do Delito Juvenil; As Regras Mínimas das Nações Unidas para os Jovens Privados de Liberdade, contribuindo efetivamente para configuração da doutrina da Proteção Integral.

O surgimento do novo paradigma vem num contexto político em que regimes ditatoriais passaram a ser substituídos por regimes democráticos (1974 a 1985), tanto no Brasil quanto em toda a América Latina. No Brasil, o endividamento externo, aumento do preço do petróleo e aumento da inflação, associado à pressão dos movimentos sociais, sindicais e da juventude clamam por abertura política e a participação da sociedade civil nas decisões do país.

É nessas bases que a Constituição Federal Brasileira, em 1988, nos seus direitos e deveres vem ratificar o marco legal internacional. No Brasil, esse momento também foi de intenso processo democrático participativo envolvendo segmentos da sociedade como médicos, juristas, juventude estudantil em movimentos sociais. Essa mudança no marco legal brasileiro tem em sua centralidade a garantia e defesa dos Direitos Humanos. Para Costa (2006), o paradigma da proteção integral destaca as seguintes características:

Toda criança e adolescente, independente de classe, etnia ou credo religioso é um sujeito de direito, pelas leis brasileiras.

Quanto à proteção integral, se estabelecem as garantias de:

- ☑ Sobrevivência que se expressa através do direito à vida, à saúde e à alimentação;
- ☑ Desenvolvimento pessoal e social através da educação, da cultura, do

lazer e da profissionalização;

☒ Integridade física, psicológica e moral, envolvendo o direito à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária.

A criança e o adolescente são considerados prioridade absoluta que corresponde ao “princípio do interesse superior da criança” inserido na Convenção da Criança.

No marco da proteção integral existe uma clara distinção entre os casos sociais e aqueles de natureza jurídica em que aos primeiros, existe os Conselhos Tutelares e aos últimos, a Justiça da Infância e da Juventude.

### 2.3 ECA E O SISTEMA DE RESPONSABILIZAÇÃO JUVENIL

Para Saraiva (2002), no enfrentamento à questão da delinquência juvenil, o Estatuto da Criança e do adolescente têm representado um significativo avanço, pois trouxe em seu bojo um modelo de responsabilização ao adolescente que comete ato infracional.

O Sistema de responsabilização juvenil é a forma como a sociedade por meio do Estado sanciona, norteado pelo caráter eminentemente pedagógico-educacional, o adolescente a quem se atribui a prática do ato infracional, podendo até mesmo limitar temporariamente sua liberdade, tendo como princípio basilar o respeito aos seus direitos fundamentais, seja na fase de apuração do ato ou na execução da medida socioeducativa.

Segundo Costa (2006) a partir da doutrina da proteção integral, o ato infracional cometido por um ou uma adolescente é um elemento construído em processos relacionais na história da humanidade, ou seja, não se trata de comportamentos patológicos (doenças), mas de formas diferentes que homens e mulheres vem violando determinadas regras sociais. Numa comunidade ou sociedade, determinadas atitudes ou circunstâncias podem não ser consideradas como ato infracional, mas em outras ou em tempos diferentes, podem ser vistas como tal, como exemplo, a caça de certos animais que, em um período da História, foi tido como esporte e, atualmente, é considerado crime ambiental.

A aplicação da medida sócio-educativa é, acima de tudo, uma resposta formal da sociedade a um delito pelo qual o adolescente, após subme-

ter-se ao devido processo, com todas as garantias, foi considerado responsável. A responsabilização pela quebra da lei penal é, portanto, a única razão pela qual uma medida sócio-educativa lhe está sendo imposta. (COSTA, 2006, p. 65)

As Medidas Socioeducativas são caracterizadas no ECA como uma responsabilização jurídica aos atos infracionais cometidos por adolescentes, sendo diferente dos parâmetros penais aplicados aos adultos, uma vez que, para os adolescentes deverão ser consideradas sua condição peculiar de desenvolvimento, respaldada por fundamentos jurídico-legais, bem como biopsicossociais. Assim, a infração cometida por adolescentes não deve ser tratada como doença, mas uma ação realizada por sujeito de direito, mesmo considerando que ele se encontra em uma fase peculiar de seu desenvolvimento pessoal, social e produtivo. Assim, as medidas de responsabilização para um adulto não podem ser as mesmas para um adolescente.

A partir dessa doutrina, o adolescente que comete ato infracional é responsabilizado mediante medidas socioeducativas que não devem ser palco para práticas corretivas, repressivas e assistencialistas, ou seja, não pode haver tolerância com práticas violentas (negligência, física, psicológica ou sexual) chamadas “educativas”, nem poderá ver o adolescente como necessitado, mas como um cidadão de direito, ativo e vivo.

Reiteramos que o ECA destaca explicitamente que as medidas socioeducativas só se aplicam quando cometido ato infracional, não se insere adolescente em medidas socioeducativas (art.112 ECA) como forma de proteção (Art. 101. ECA) ou vice-versa.

Quanto às medidas socioeducativas, o ECA apresenta dois grupos:

#### 2.3.1 Medidas Socioeducativas em meio aberto, não privativa de liberdade

Estas apresentam como medidas:

- Advertência (Art. 115 ECA) – essa medida representa uma atitude de repreensão diante do ato infracional cometido pelo adolescente, sendo um gesto de autoridade e desaprovação do estado e sociedade. A intenção da medida é a mudança de conduta por meio de uma coerção verbal da autoridade judicial. Assim destaca Costa (2006, p. 88):

A advertência deve ser aplicada ao adolescente que, pela primeira vez, comete um ato infracional leve. Trata-se de uma convocação do destinatário da medida à autodeterminação e à responsabilidade plena por seus atos. Ela é feita em nome do interesse maior da sociedade, que exige do jovem - no processo de construção de sua identidade e de seu projeto de vida - a introdução de ajustes em sua conduta.

Ainda, para este autor, a aplicação da medida ainda leva em consideração:

a. As circunstâncias que envolvem o caso;

b. A situação emocional do adolescente;

c. Sua faixa etária e o seu nível de compreensão das coisas.

• **Reparação de Danos (Art. 116, ECA)** – a reparação de danos tem a intenção de demonstrar ao adolescente as conseqüências sociais e econômicas de seus atos. Nessa medida, o adolescente deve realizar o reparo material de seus atos, tendo uma vivência do que representa direito e dever na vida em sociedade. É importante destacar que a reparação de danos não se dá somente em caso de danos materiais, mas também em situações de danos morais.

• **Prestação de Serviço à Comunidade - PSC (Art. 117, ECA)** – O jurista Bergalli apud Costa (2006), destaca que a medida de PSE deve levar o adolescente, por meio da orientação, à reflexão de valores importantes ao convívio social. Essa medida possibilita a execução de atividades de utilidade pública que trazem, em seu bojo, um cunho educativo ao adolescente que a cumpre. Para o cumprimento, é fundamental que se considere a gravidade do ato infracional e a capacidade do adolescente em cumpri-la. Assim, a efetivação da medida deve passar por um processo de escolha do socioeducando a fim de se evitar o caráter coercitivo, sem consideração das dimensões subjetivas do sujeito.

• **Liberdade Assistida - LA (Art. 118 e 119, ECA)** – a medida de LA busca reunir possibilidades de construção favoráveis ao convívio com a família, comunidade, escola, educação e trabalho. Como sujeitos que constroem essas possibilidades na vida dos adolescentes, no cumprimento de LA destacam-se a equipe técnica e o orientador que os acompanham, auxiliam e orientam.

liam e orientam.

As medidas socioeducativas em meio aberto são consideradas como uma forma de responsabilização do adolescente diante do ato infracional, não somente diante do ponto de vista jurídico, mas também na dimensão subjetiva do seu projeto de vida, possibilitando a interrupção do cometimento de ato.

Outro elemento importante da medida é a necessidade do reconhecimento do ato pelo adolescente, mas também a disposição para construção de um novo projeto para sua vida, efetivando-se, quando a medida disponibiliza processos de escutas individualizadas considerando seus limites e possibilidades.

As medidas socioeducativas de PSC e LA, para que sejam bem sucedidas, precisam estar alicerçadas em uma boa estrutura de articulação com organizações governamentais e não governamentais, num processo de fortalecimento contínuo de convívio familiar e comunitário do adolescente.

### 2.3.2 Medidas Socioeducativas privativas de liberdade

As Medidas Socioeducativas privativas de liberdade são compostas pelas medidas de Semiliberdade e Internação. Segundo Costa (2006), a partir da Constituição Federal Brasileira (art. 227, § 3º, inc. V), essas medidas possuem três princípios fundamentais, quais sejam:

I. **Lógico** - aqui tem o princípio da excepcionalidade, ou seja, a medida de internação é o último procedimento legal utilizado, tendo que considerar as condições e capacidade do adolescente em cumpri-la (art. 112 § 1º). Avaliam-se as dificuldades e sua natureza para aplicação das medidas privativas de liberdade. Outro elemento importante é que se deve sempre priorizar “as necessidade Pedagógicas” (art. 100, ECA) que fortaleçam os vínculos familiares e comunitários do adolescente.

II. **Cronológico** – quanto ao princípio da brevidade, as medidas de restrição devem ser ao máximo possível breve, amenizando seu impacto, pois para um adolescente, até três anos é muito representativo em seu desenvolvimento, podendo gerar prejuízos em sua vida.

III. **Ontológico** – neste princípio encontramos a necessidade de respeito e consideração ao período e condição peculiar de desenvolvimento em que estará o adolescente. Nessa perspectiva, ele não é considerado como

incompleto, incapaz ou em disfunção, mas considerado um sujeito de direito em processo de crescimento.

#### • Semiliberdade

As medidas de semiliberdade são regidas pelos mesmos princípios de excepcionalidade, brevidade e peculiaridade de desenvolvimento do adolescente. Segundo Costa (2006), essa medida ainda traz caráter institucionalizante, pois ainda priva o adolescente do convívio com a família e comunidade. Diante disso, o socioeducando, durante o dia, deverá estar envolvido em atividades externas e, durante a noite, recolhido para Unidade de atendimento. Como as atividades externas fazem parte da natureza da medida se dispensa a autorização judicial. Quanto ao seu desenvolvimento, se efetiva por meio de orientação e acompanhamento personalizado. Quando o adolescente ingressa na medida é fundamental sua imediata inclusão em atividades de educação, trabalho e fortalecimento dos vínculos familiares.

#### • Internação

A medida de internação vem privar o adolescente somente do ir e vir, mas é garantido todos os seus direitos fundamentais. Quanto ao tempo, poderá ser até três anos. Essa medida está subordinada aos princípios de excepcionalidade, brevidade e consideração à situação peculiar de desenvolvimento. Assim, a internação ocorrerá a partir de faixa etária, compleição física e gravidade de ato.

Segundo Costa (2006), existem os seguintes grupos de direitos ao adolescente que cumpre medida socioeducativa de internação:

a. Perante à justiça da Infância e da Juventude.- a entrevistar-se com representante do Ministério Público; o direito de peticionar diretamente a qualquer autoridade; de avistar-se reservadamente com seu defensor; de ser informado de sua situação processual sempre que solicitar.

b. Perante à direção, ao pessoal técnico e ao pessoal auxiliar do estabelecimento sócio-educativo, em que esteja internado, o direito a ser atendido com dignidade; a receber visitas; a ter acesso aos objetos necessários à higiene e ao asseio pessoal; habitar alojamento em condições adequadas de higiene e salubridade; receber escolarização e profissionalização;

realizar atividades culturais, esportivas e de lazer; de manter a posse de seus objetos pessoais e de dispor de local seguro para guardá-los; de receber, quando de sua desinternação, os documentos indispensáveis à vida em sociedade.

c. Direito em relação aos seus vínculos com sua família e com a comunidade.

“

**Para o desenvolvimento das práticas sociais ao atendimento socioeducativo do Projeto Político Institucional traz como referencial teórico as contribuições de Freire e de Costa. Esses autores contribuem para a construção de uma visão de homem e de mundo em que a ação educativa é compreendida como prática transformadora e libertadora de pessoas, colaborando para o redimensionamento de projetos de vida de adolescentes e jovens que enfrentam dificuldades em seu desenvolvimento social e pessoal.**”

# 3

## UMA PEDAGOGIA DA PRESENÇA NA AÇÃO SOCIOEDUCATIVA



### 3.1 PARA QUEM, PARA QUÊ E ONDE QUEREMOS CHEGAR?

A construção do processo pedagógico para efetivar sua finalidade de ação educativa precisa que seus sujeitos tenham clareza da visão de homem e de mundo. Nesse bojo, não cabe a neutralidade, mas o posicionamento explícito de para quem, em que contexto histórico e o que se deseja mudar na realidade em que se vive. Esse aperfeiçoamento da visão de homem e de sociedade que se quer é um elemento fundamental na formação dos fins e meios de uma práxis educativa.

Quando trazemos a discussão do referencial teórico, metodológico e técnico da ação socioeducativa, não se permite trabalhar numa perspectiva e postura de neutralidade, de desinteresse, porém os sujeitos envolvidos devem revelar sua visão de homem e de mundo, ou seja, seus projetos de sociedade. Em suma, a clareza de projeto de sociedade demarca a ação educativa coletiva e meios pelos quais se deseja atingir.

Para o desenvolvimento das práticas sociais ao atendimento socioeducativo do Projeto Político Institucional traz como referencial teórico as contribuições de Freire e de Costa. Esses autores contribuem para a construção de uma visão de homem e de mundo em que a ação educativa é compreendida como prática transformadora e libertadora de pessoas,

colaborando para o redimensionamento de projetos de vida de adolescentes e jovens que enfrentam dificuldades em seu desenvolvimento social e pessoal.

Na concepção dos referidos autores, adolescentes e jovens não são percebidos como coisas, objetos ou seres passivos, estáticos, acrílicos, meros receptores de conhecimento gerido pelo outro, que é o sujeito, o protagonista de uma ação – o educador. Para Freire (2005), essa perspectiva de socioeducando é o que ele chama de concepção bancária, na qual o educador é narrador, protagonista, sujeito e o educando é mero objeto, receptor de conteúdos e narrativas estáticas de realidades e mundos distantes da vida do socioeducando.

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos. (FREIRE, 2005, p. 65)

Diante disso, o adolescente e o jovem na ação educativa passam a assumir um papel de “vasilhas” receptoras de narrações, conteúdos, valores, conhecimentos em que educadores são os sujeitos que realizam a heróica tarefa de depositar, transferir, transmitir valores e conhecimentos aos objetos que devem se deixar “encher” para se tornarem melhores pessoas, adolescentes, jovens, cidadãos. A partir dessa perspectiva, a educação se torna um ato de depositar, onde educadores são depositantes e educandos, depositários.

Essa reflexão nos faz entender a adolescência como seres passivos, incapazes, sem potencial para desenvolver sua história e a história de seu tempo, onde não há criatividade, beleza, identidade, riqueza, porque inexistente a busca, investigação, problematização e reflexão de ser, estar, projetar e transformar, já que tudo será dado e recebido passivamente, docilmente o estabelecido, mesmo que ele negue escolhas que são inerentes à natureza humana.

Segundo Costa (1999), o homem, a mulher, o adolescente e o jovem são pessoas, sujeitos capazes de assumir e transformar a sua própria história, de seu tempo e do futuro. Diante disso, a possibilidade de se construir sua própria mudança na relação de descoberta consigo, com o outro e com o mundo. A partir dessa perspectiva, o adolescente não é mero produto de seu meio, mas também numa relação dialética, o produz, geran-

do transformação em si mesmo.

Concebemos o homem como ser capaz de assumir-se como sujeito da sua história e da História, agente de transformação de si e do mundo, fonte de iniciativa e compromisso nos planos pessoal e social. (COSTA, 1999, p. 27)

Quando a ação educativa parte dessa perspectiva, surge uma nova configuração na relação educador e educando, onde aquele aposta, acredita, oportuniza, facilita; para este, espaço, troca, diálogo, ação, atitude, pois o considera fonte de iniciativa, vida, potencial, possibilidade, liberdade e compromisso. Como sujeitos não recebem, mas trocam, interagem, constroem, pois também são detentores de valores, conhecimento, sonhos, anseios, desejos, afetos, de uma história de vida.

Para Costa (1999), a história de um ou uma adolescente ou jovem que cometeu um ato infracional não começa com o ato, mas existem outras nuances que envolvem o processo de conhecimento e autoconhecimento também na prática educativa.

Antes de aprofundarmos outros elementos constitutivos da ação educativa, pontuamos que a adolescência e a juventude são também momentos de desenvolvimento da pessoa humana, de forma peculiar, pois trazem processos e vivências que geram novas visões e necessidades existenciais para sua formação humanitária. As mudanças vem numa dimensão biológica com transformações no corpo, na sexualidade, no prazer, no viver, mas também no social, onde passa a assumir novos papéis, desempenhar tarefas e projetos de vida caracteristicamente juvenis, cujo ciclo de vida traz como núcleo central de crise a maturação de sua identidade: “quem sou eu?” “de onde vim?” “para onde vou?”. Tais questões são elementos presentes em toda a sua trajetória de vida, porém, na adolescência, tomam uma conotação diferenciada, visto que socialmente eles são chamados a assumirem uma identificação, um projeto, um rumo.

Surge a necessidade de conhecer e estar com o outro, não mais se limita ao núcleo familiar, estendendo-se a outros núcleos, onde estabelecem novas formas de relacionamentos, de poder, afetivos, sexuais. Através desse processo a busca daquilo que se chama liberdade. Acredita-se na liberdade, mas Freire (2005) e Costa (1999) a desenvolvem como um processo conquistado, gerado, produzido na e a partir da ação educativa, pois para o exercício da liberdade precisa-se compreender a realidade e

compreendê-la significa vivenciar seus limites, normas, direitos, deveres. Assim, nas trocas entre os sujeitos necessita-se dialogar e construir processos democráticos de estabelecimento de parâmetros de convivência em que o outro também é importante para um bom convívio. Em uma relação nem o limite e nem a liberdade por si são capazes de dar conta das mudanças necessárias. É na reflexão e ação dos limites e possibilidades desses elementos na intenção de construção de parâmetros compartilhados e pactuados.

Para Freire (2005), o diálogo é um elemento importante à ação educativa, pois se configura num momento, num espaço de encontro entre homens e mulheres, onde são mediados pelo mundo para pronunciá-lo. Nesse processo do diálogo esta palavra precisa ser verdadeira, ser práxis. A palavra não-verdadeira é ineficaz para transformar realidades, pois tem consigo a dicotomia entre ação e reflexão. A práxis não admite ser apenas reflexão, configurando-se o “blá-blá” ou só prática, que é ativismo. Assim, essa divisão não gera mudança em si, no outro e no mundo.

O diálogo na prática educativa precisa ter alguns elementos constitutivos que são essenciais para o desenvolvimento pleno de um processo dialógico. De acordo com Freire (2005), os elementos são:

Amor – não piegas, nem dominador, nem subserviente, nem manipulador, mas o amor pela humanidade que, com paciência histórica, vai construindo em si e com o outro um novo mundo vivido para si e para o futuro. Esse amor não pode ser resumido só em palavras, pois pode se tornar hipocrisia ou/e demagogia, nem só ação, para evitar que se gere o fanatismo e alienação. Esse amor o qual o autor se refere é práxis, que envolve reflexão e ação, gerando novos sujeitos. “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (FREIRE, 2005, p. 92).

**Humildade** – para homens e mulheres pronunciarem o mundo num processo dialógico, em que se estabelece o encontro e a troca, a auto-suficiência não deve ser o cerne, porque é na humildade que o diálogo se desenvolve. Não existe diálogo, quando parte do outro não pode, não tem, não é. Este pressuposto é fundante para inviabilizar o diálogo e a construção da ação educativa. Sem esta fé nos homens, o diálogo é uma farsa. Transforma-se, na melhor das hipóteses, em manipulação adocadamente paternalista (FREIRE, 2005, p. 94).

**Fé** – A fé é a capacidade do educador crer para ver e, não, o inverso. É a capacidade de acreditar no outro em sua competência de ser no processo dialógico. Quando acredito que todos somos sujeitos, independente de limites e circunstâncias, preciso crer para ver, inclusive, segundo o autor, a fé, o elemento a priori no diálogo.

### 3.2 POR UMA PEDAGOGIA DA PRESENÇA

Segundo Costa (1999), a aventura pedagógica precisa ser encarada com ousadia pelo educador para apostar, crer, confiar, ter esperança no outro num processo educativo. O ceticismo, desconfiança, desespero, medo, rejeição, pavor são sentimentos incompatíveis com o processo dialógico que exige, para sua efetivação, a aceitação de si e do outro, a fim de que juntos possam negar ou, não, o estabelecido e construir o novo.

Nessa aventura da relação educador e educando necessita construir-se os espaços para formação de si e do outro. Quando Costa (1999) pontua a criação de espaço, não se refere unicamente à articulação de um local físico, mas a mobilização de pessoas, acontecimentos, espaço, tempo, coisas, metodologias para facilitação de processos e vivências que contribuam para a (auto) aceitação do educando, compreensão das circunstâncias e condição vivida, num mergulho dentro de si, mas também do outro para o despertar de potenciais que podem estar adormecidos como por exemplo, “iniciativa, responsabilidade e compromisso”.

Importante pontuar que os educadores, no atendimento socioeducativo, são sujeitos envolvidos no processo do atendimento. Todos os profissionais que se encontram na relação direta com adolescente e jovem são responsáveis pela construção dos espaços pedagógicos. O ato educativo de cada profissional deve gerar também iniciativas, responsabilidades e compromissos individuais e coletivos. Os espaços, aventuras e práticas são gerados dentro do ventre de cada profissional, mas também necessita ser um processo compartilhado, construído e usufruído coletivamente.

[...] educar é criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda, ele próprio, a construção de seu ser em termos individuais e sociais. (COSTA, 1999, p. 14)

Outro ponto destacado por Costa (1999), é que o espaço pedagógico deverá se constituir num processo que contribua para a consciência do

educando, ou seja, o educador irá gerir e facilitar, para que o educando tenha compreensão de si, do outro e do mundo; compreenda sua situação, as circunstâncias favoráveis e desfavoráveis, sua história enquanto sujeito, assim desvelando “criticamente o sentido de sua presença no mundo e entre os homens” (COSTA, 1999, p. 11). A partir dessa perspectiva, a vitória do ato educativo se efetiva, quando o educando compreende sua vida e passa a olhá-la de forma crítica, tendo entendimento dos medos, culpas, rejeições entre outros males, identificando os cenários que contribuíram aos seus limites, mas também e, fundamentalmente, as possibilidades para a construção de seu projeto de vida.

Nessa aventura de educar, na criação de espaço, tais processos só são possíveis de existência se forem pautados em relações democráticas de troca e participação efetiva, em que o outro é visto como sujeito ativo, capaz e autônomo, mesmo com dificuldades em seu desenvolvimento pessoal e social. Essa perspectiva só existe, quando o educador é agente facilitador na ação educativa para criação de espaços e processos (metodologias, atividades, ações), em que os adolescentes e jovens construam soluções aos problemas reais da vida cotidiana sendo “fonte de iniciativa, liberdade e compromisso” (COSTA, 1999, p. 170).

Segundo esse autor, para a construção de processos protagônicos são imprescindíveis as seguintes etapas de ações:

- ☐ **Conscientização:** garantir a identificação e conscientização da situação-problema;
- ☐ **Iniciativa:** tomada de decisão diante de uma situação-problema;
- ☐ **Planejamento:** definição de que, como, quando se vai fazer para solucionar a situação-problema;
- ☐ **Execução:** efetivação do planejamento;
- ☐ **Avaliação** – verificação do que está sendo feito, se está possibilitando o alcance dos objetivos e metas planejadas, o que melhorar e tirar lições aprendidas.
- ☐ **Apropriação dos resultados:** decisão coletiva do que fazer com os resultados obtidos.

### **Fluxograma: Processos Protagônicos**

Fonte: Autor (2010)



Destaca-se que tais etapas se prescrevem a qualquer processo, atividade, ação e procedimento desenvolvidos com adolescentes, jovens, familiares e

profissionais. Essas etapas contribuem para que os espaços criados sejam feitos de forma participativa, ativa, inteligente, transparente, demonstrando a co-responsabilidade dos envolvidos no processo.

### **3.3 UMA SOCIOEDUCAÇÃO INTERDIMENSIONAL**

Quando trazemos o protagonismo para o processo da Socioeducação, estamos com o desafio de formar pessoas ao exercício da cidadania, tendo como ponto fundamental a busca do seu desenvolvimento social e pessoal pleno. Para tanto, necessita-se compreender aquilo que Costa (2006, p. 59) chama de o “caminho do desenvolvimento pessoal e social” que é a trajetória de fundamento básico ao crescimento do ser humano, partindo da identidade à plenitude humana. Esse caminho pode ser um processo importante para se avaliar os limites e capacidades do adolescente e jovem, durante a ação educativa<sup>2</sup> que se estrutura da seguinte forma:

- **Momento de docência** – adulto ensinando o adolescente (educação formação e educação profissional).
- **Práticas e vivências educativas** - presença educativa, atendimentos, diálogo individual e coletivo com os adolescentes e jovens, oficinas, esporte, lazer.
- **Rotina** - levantar, higiene pessoal, refeições, entretenimento, etc. Cada processo vivenciado no caminho de desenvolvimento pessoal e social é fundamental e encadeia uma interdependência um do outro, ou seja, a não efetivação da compreensão, reconhecimento e resignificação

da identidade que podem inviabilizar os outros processos do desenvolvimento. Deve-se compreender que o primeiro passo a ser efetivado na relação educativa entre educador e educando é a mútua aceitação. Não pode

haver relacionamento, troca, diálogo se não houver aceitação, inclusive, cada um deve aceitar a si mesmo, pois a relação não ocorre entre sujeito e objeto, mas entre sujeito e sujeito.

**Figura: Desenvolvimento Pessoal e Social do Adolescente/Jovem**  
Fonte: Autor (2010)

A articulação da socioeducação (educação

escolar, educação profissional, esporte, cultura, lazer, abordagem familiar, comunitária, saúde e espiritualidade) é um dos desafios que vem exigindo dos profissionais esforço e coragem pedagógica, mas também política, para que os adolescentes e jovens possam vivenciar experiências que efetivamente venham contribuir ao seu desenvolvimento pessoal, social e produtivo, no sentido de que ações de integralidade rompam com a visão focalista da pessoa humana sem articular suas diversas dimensões.

Nesse contexto, a categoria existencial projeto de vida se coloca como a janela que, uma vez descerrada, possibilita ao educando romper com o imediatismo, esse insaciável devorador de horizontes, e abrir-se para o futuro. (COSTA, 2006, p.1-6)

A ação socioeducativa precisa ser um espaço e momento de possibilidade ao socioeducando, abrindo esperança para o futuro. Para isso, na relação educador/educando, o passado deve ser apenas fonte de informação para a compreensão de seus limites e possibilidades, pois, nesse momento, deve-se olhar para as possibilidades do educando, detendo sua atenção, como educador, não naquilo que negativamente foi, mas naquilo que positivamente o educando é e muito mais será.



Para que o adolescente e jovem possam projetar suas expectativas, o ato educativo precisa ser Interdimensional, ou seja, o processo socioeducativo precisa trabalhar com as varias dimensões do desenvolvimento do socioeducando: escola, saúde, afetividade, estética, espiritualidade, família, entre outras. Essas dimensões não devem ser vistas numa escala de prioridade ou exclusão, mas num processo correlacionado ao ato educativo. Para a efetivação de uma ação socioeducativa a serviço da (re) construção de um projeto de vida ao adolescente e jovem em dificuldades ao desenvolvimento, precisa estar pautada num conteúdo de educação ao qual Costa (2006, p. 55) faz referência, de acordo com a Conferência Mundial sobre Educação, destacando os seguintes conteúdos:

- **Conhecimentos** - o conhecer a si mesmo, o outro e o mundo, seu tempo, cultura e História. Nesse processo, o conhecimento não deve ser alheio, mas parte de sua própria história, podendo perceber-se como sujeito, não como mero espectador.
- **Valores** – princípios e conceitos que cultuem a vida, a esperança, o amor, a unidade, o engajamento que venham contribuir no aprender a ser e conviver.
- **Habilidades** – aprender a desenvolver as habilidades, aprendendo a fazer, não mais um fazer mecânico e desarticulado, mas um fazer criativo, crítico com elementos básicos para viver e trabalhar em sociedade.
- **Atitudes** – refere-se à tomada de decisão de novas práticas através das quais o adolescente e jovem desenvolvem seu agir numa perspectiva de transformação de si mesmo, do outro e do mundo. Não mais numa atitude violadora e destrutiva de si e dos outros.

Esses conteúdos possibilitam a compreensão de educação com um novo paradigma que amplia o universo de ensino e aprendizagem, além da sala de aula para um “[...] terreno das práticas e vivências [...]” (COSTA, 2008, p. 83). Isto é, passa a delinear o espaço pedagógico como momento e processo diversificados. Portanto, para o desenvolvimento desses conteúdos deve-se contribuir para imprimir na ação educativa um processo de transformação do potencial do socioeducando em competências, capacidades e habilidades. Assim, segundo Costa (2008), é necessário o desenvolvimento das seguintes competências fundamentais:

☑ **Competência pessoal**, ou aprender a ser, que envolve a capacidade de

estabelecer um relacionamento construtivo consigo mesmo, aprendendo o exercício de aceitar a si mesmo, avaliando limites e possibilidades a serem transformados.

☒ Competência relacional ou aprender a conviver, ou seja, é a capacidade de estabelecer relacionamentos com os outros num propósito de efetivar aquilo que seja bom, saudável, gerando maior qualidade nos relacionamentos tanto interpessoais, quanto sociais.

☒ Competência produtiva ou aprender a fazer que corresponde à capacidade de desenvolver habilidades vitais:

a) Básicas – leitura, escrita, cálculo, análise, síntese, interpretação e outros aspectos cognitivos e relacionais.

b) Específicas – atitude, conhecimento técnico, competências necessárias para participar da produção de bens e serviços.

c) Gestão – autogestão, co-gestão e heterogestão (coordenando, liderando).

☒ Competência cognitiva ou aprender a conhecer que se relaciona à capacidade de apreensão da realidade num processo reflexivo e crítico.

2 Produtos dos diálogos da Rodada de Diálogo (fevereiro 2010), espaço de discussão do Projeto Político Institucional que contou com a participação de sujeitos sociais da sociedade civil e de Órgãos do Estado, tendo como facilitador Antônio Carlos Gomes da Costa.

“

**Há papéis que cada indivíduo exerce na família e servem de vínculos entre os seus membros, que o recupera dentro do contexto da totalidade. Os indivíduos podem exercer papel formal e informal com habilidades, ou não, assim como existe flexibilidade para modificar o desempenho quando a necessidade requer.”**

# 4

## FAMÍLIA E AÇÃO SOCIOEDUCATIVA



Quando se reporta à ação socioeducativa, é observada que a concepção de família em algumas legislações tem como base os laços consanguíneos, sendo necessária a existência dos pais ou algum dos pais e seus descendentes.

Certamente que as leis dão ênfase aos vínculos de filiação. No entanto, a definição legal não atende à realidade das famílias, quando apresenta a condição de parentalidade e filiação. Necessário, assim, rever a idealização dessa estrutura familiar, posto que, historicamente, se percebe a diversidade

de arranjos familiares que exercem a função de proteção e socialização de crianças e adolescentes.

A realidade familiar, com base na concepção sócio-antropológica, permite pensar a família em toda sua complexidade e riqueza de seus vínculos que, independente da parentalidade e filiação que a concepção legal aborda, “[...] pode ser pensada como: um grupo de pessoas que são unidas por laços de consanguinidade, de aliança e de afinidade. Esses laços são constituídos por representações, práticas e relações que implicam obrigações mútuas” (BRASIL, 2006, p. 27)

Nesse sentido, a desmistificação da família natural permite compreender

que a nova concepção de família deve fundamentar-se no cuidado e socialização entre seus membros. Considerando essa dimensão e compreendendo as transformações vivenciadas pela família (conceito histórico) e a família nuclear que co-existem em seus outros arranjos familiares, dentre as quais a monoparental, chefiada ou pela mulher ou pelo homem; homoafetivas, constituídas por casais homossexuais; recombinadas, constituídas pela composição de uma nova estrutura de convivência, refutando-se, assim, qualquer idéia preconcebida de modelo familiar. Tais concepções devem abalzar os profissionais com práticas sociais de atendimento às famílias, uma vez que a realidade cotidiana dos atendimentos tem mostrado as diversas formas dos adolescentes vivenciarem a instituição família, provocando reflexão quanto ao seu conceito. Em alguns momentos, o profissional não habilitado acaba fechando em “camisa de força” as relações familiares para atender suas concepções, seus paradigmas que, mesmo desafiado por uma recente reforma de refletir, acaba não tendo ações metodológicas eficazes para desenvolver com a família superação de suas necessidades, porque não a aceita como entidade familiar.

Requer, então, que sejam repensados os paradigmas adotados ao conceber família, considerando que estão presentes em todos os aspectos da vida, servindo como filtros para se ver o mundo, atribuindo como verdade o que se filtra e assumindo as ações práticas, a partir dessa verdade até então inquestionável. Significa dizer que se torna necessário compreender família a partir das diversas óticas em que os seus membros assumem para si (CARVALHO, 2007).

No entanto, o profissional deve levar em consideração que ele também tem sua forma de ver o mundo, municiado de valores, e que seu paradigma, respeitando alguns princípios, não poderá ser imposto à família como sendo a única forma de ver o mundo. É necessário, então, que esse profissional tenha clareza do seu olhar, diante do mundo, no sentido de subsidiar que esta supere seus conflitos, tenha autonomia, e torne-se protagonista social (SARTI, 2000).

Há papéis que cada indivíduo exerce na família e servem de vínculos entre os seus membros, que o recupera dentro do contexto da totalidade. Os indivíduos podem exercer papel formal e informal com habilidades, ou não, assim como existe flexibilidade para modificar o desempenho quando a necessidade requer.

Certamente, essa realidade também é detectada no atendimento de adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas, embora, em sua maioria, esses aspectos, apesar de detectados, não sejam trabalhados efetivamente e a partir de uma sistemática. A intervenção profissional, por não ser sistemática, não consegue promover nas famílias desenvolvimento de habilidades para lidar com os conflitos e superá-los, não lhes permitindo, na sua maioria, o sentimento de pertencimento à realidade social.

Para intervir profissionalmente na dinâmica familiar dos adolescentes, é necessário compreender alguns princípios básicos de que somente a família é sujeito de sua mudança. Portanto, devem ser atribuídos aos seus membros poderes e responsabilidades para a superação dos conflitos.

Nessa perspectiva, a intervenção profissional objetiva colaborar com as famílias para o desenvolvimento de capacidades e forças que possibilitem o enfrentamento de situações e problemas da vida cotidiana; relacionar as famílias aos sistemas que podem contribuir com recursos, serviços e oportunidades; promover o funcionamento eficiente dos sistemas de recursos, ao que Rizzini (2000) chama de base de apoio.

Percebe-se, então, que o trabalho requer intervenção no âmbito familiar, no seu meio social, quando encontra dificuldades no acesso aos serviços, e na relação ecológica, quando o meio social não oferta um ambiente adequado para o desenvolvimento dos membros da família (MUNICHIM, 1999). Exige que o profissional tenha habilidades básicas, além de conhecimento e formação continuada para atuar com a família e nunca pela família. Ter habilidades para a escuta e para estabelecer uma comunicação com a família e, ainda, o estabelecimento de uma relação de confiança com os membros da família.

Delval (2002) entende que o sujeito dá explicações aos problemas concretos, a partir das suas concepções implícitas de mundo, da qual ele próprio não tem consciência. Essas representações sociais elaboradas pelos sujeitos, por ser ainda inconsciente, podem garantir condições favoráveis ou desfavoráveis a compreender a família e subsidiá-la à superação dos conflitos. E uma das tarefas do profissional é tornar conscientes essas explicações, saber como ela é organizada. À medida que possa conhecer melhor quais as representações feitas a respeito da família, tem-se condições de trabalhar as representações que levam à estigmatização e preconceitos e, certamente, ter-se-á condições de trabalhar com eficácia.

Em suma, perceber a família quer seja a dos adolescentes atendidos pelo sistema socioeducativo, quer seja todas as famílias brasileiras, sem que as compreenda com potencialidades, não se possibilita a construção de uma realidade diferente daquilo que vivemos. Segundo Costa (2008), é necessário ter práticas sociais vendo a família, mesmo as mais frágeis, como parte potencial da solução e não somente como problema.

Diante disso, a abordagem com a família deverá envolver as seguintes áreas:

- ☒ Inclusão da família à rede de serviço (saúde, educação, assistência social, trabalho, etc)
- ☒ Educação para vida familiar
- ☒ Orientação e apoio sócio-familiar;
- ☒ Proteção à família.

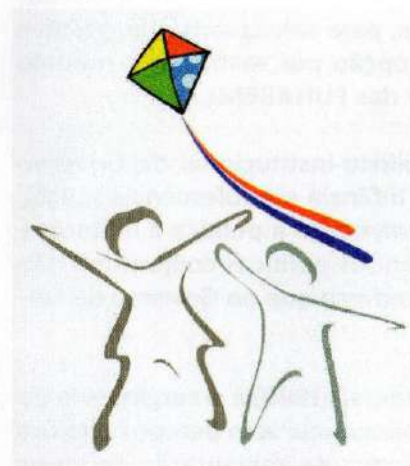
Esse conjunto de conteúdos vem propor ao atendimento socioeducativo uma nova forma de gerar processos na comunidade socioeducativa.

“

**No Brasil, as mudanças se estabeleciam pelo processo democrático de participação, em que os movimentos sociais foram agentes protagonistas para abertura política, com instalação de espaços paritários entre sociedade e Estado. Esses processos estavam no bojo da revisão da estrutura e organização das políticas públicas no País.**”

# 5

## MEMORIAL DO ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO NO ESTADO DO PARÁ



O atendimento socioeducativo no Estado do Pará vem percorrendo uma trajetória histórica de mudanças, acompanhando o movimento nacional, sabendo que os processos são também condicionados pela realidade local do Estado. Diante disso, demonstrar-se-á tais movimentos de mudança, entendendo o contexto em que o PPI surge.

### 5.1 ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO NO BRASIL

Nas décadas 70 e 80 no cenário nacional e internacional, vivenciavam-se mudanças significativas no marco dos Direitos Humanos, pois por meio de mobilização das Nações Unidas estabeleciam-se espaços de tomada de decisões pela defesa dos direitos e respeito à dignidade humana.

No Brasil, as mudanças se estabeleciam pelo processo democrático de participação, em que os movimentos sociais foram agentes protagonistas para abertura política, com instalação de espaços paritários entre sociedade e Estado. Esses processos estavam no bojo da revisão da estrutura e organização das políticas públicas no País.

No cenário do atendimento socioeducativo, vivenciava-se por um lado, o

fechamento do modelo institucional do Serviço de Assistência ao Menor - SAM (1942 a 1964), que trazia a concepção correcional-repressiva, tendo estruturas, tanto na cidade quanto no campo, semelhante ao sistema penitenciário. E por outro, a Implantação das Fundações de Bem-estar Social (1964 a 1990), que estavam ligados à Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor - FUNABEM.

Segundo Costa (2006), as FUNABEMs foram instituídas com a intenção precípua de tornar realidade as deliberações das convenções internacionais de defesa dos direitos da criança e do adolescente no contexto brasileiro, manifestando a tentativa de extinguir o modelo anterior dos SAMs. Mas os profissionais não haviam amadurecido estratégias e metodologias educativas eficazes de enfrentamento às situações de conflito (brigas, rebeliões, fugas, morte) no interior das unidades de atendimento socioeducativo. Com a ocorrência de tais situações, para salvaguardar as gestões estabelecidas naquele período, houve a opção por reafirmar o modelo correcional-repressivo do SAM no interior das FUNABEMs.

A partir da década de 90, no cenário político-institucional do Governo Collor, é criado o Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (CBIA), que vem com a tarefa de reordenar internamente a política à infância e adolescência, mas em virtude das turbulências políticas conjuntural não foi possível a conclusão do processo, sabendo-se que no Governo de Fernando Henrique é extinto o CBIA.

Com o reordenamento da Constituição Federal (1988) e o surgimento do ECA, a política de direitos à infância e adolescência vem percorrendo um caminho de constantes mudanças na tentativa de implantação de novas reorientações jurídica, política e institucional. No caso do atendimento socioeducativo, o processo vem na perspectiva de extinção do modelo do SAM e FUNABEM que se sustentavam na doutrina da situação irregular e punitivo-correcional. A partir do ECA se estabelece legalmente a natureza do atendimento socioeducativo com caráter efetivamente educativo, considerando o adolescente como sujeito de direito e condição peculiar de desenvolvimento. Nesse bojo, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) vem, a partir de 2006, instruir parâmetros para a execução das medidas socioeducativas. O SINASE tem como objetivo tornar operativo e exequível o ECA, por meio de estratégias e recomendações para a promoção de uma ação articulada entre União, Estados e Municípios, além de definir as atribuições do Poder Judiciário e do Ministério Público para o atendimento aos adolescentes em conflito com a lei.

Segundo Costa (2006), para que o ECA e SINASE se tornem, de fato, realidade na vida de adolescentes, no Brasil, faz-se necessário que a União, Estados e Municípios disponham esforços em três bases de atuação:

- Mudanças no panorama legal;
- Reordenamento institucional;
- Melhoria das formas de atenção direta aos adolescentes em dificuldade.

## 5.2 ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO NO PARÁ

A trajetória política-insitucional da Fundação da Criança e Adolescente do Pará - FUNCAP não esteve fora desse contexto presente no país, pois surge com a instalação da Fundação de Bem Estar Social do Pará - FBESP, instituição que tinha como missão a execução da Política de Assistência Social no atendimento à criança, adolescente, idoso, gestante, portadores de necessidades especiais. A FBESP apresentava a seguinte estrutura institucional: Três Unidades Operacionais em regime de "internato" que obedeciam ao disposto no Código de Menores - Lei nº. 6.697 de 10 de Outubro de 1979; Escola FBESP para as vítimas de abandono e menores em situação irregular; Centros de Recuperação Feminino e Masculino destinados às situações de prática infracional.

A inclusão do usuário aos serviços da instituição se dava, a partir da triagem do Plantão de Serviço Social que funcionava na Delegacia de Segurança e Proteção do Menor (PSS/DSPM). Em 1989, a triagem passou a ocorrer no Centro de Acolhimento Provisório - CAP. Paralelo a esse atendimento, havia a execução do Projeto "Meninos de Rua" que se destinava ao atendimento de crianças e adolescentes em situação de rua, desde aqueles que faziam dos espaços de rua seu local de moradia até aos que vivenciavam situações de exploração do trabalho infantil, sendo as feiras, o comércio central e o CEASA, espaços de concentração e abordagens técnicas.

Em meados dos anos 80, a FBESP apresentava processo de mudança e reafirmação dos direitos da criança e do adolescente, estabelecendo algumas ações de intercâmbio com a sociedade civil, quando se gerou a parceria com o Movimento República de EMAÚS e sua participação no

movimento de inclusão do adolescente. A década de 90 é o período de falência das FEBENS, porém, com base no Artigo 227 da Constituição (1988), origina-se o Estatuto da Criança e do Adolescente. Outro ponto inovador a destacar, nesse processo, em nível institucional, à necessidade de garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes, quando passam, efetivamente ser considerados cidadãos com direitos em desenvolvimento, portanto, com direitos à proteção especial sob a égide da família, da sociedade e do Estado.

A década de 90 foi o período de falência das FEBENS, e, no Pará, também se vivenciou tal processo com a extinção da FBESP e a fundação da FUNCAP, em 22 de Dezembro de 1993, pela Lei nº. 5.789, resultado do processo de reordenamento institucional com a missão de atender a crianças, o adolescente e familiar demandatários de proteção especial. O vínculo da Fundação com a Secretaria Executiva do Trabalho e Promoção Social - SETEPS e sua criação se fez apoiada no reordenamento estatutário da assistência pública, em que se estabeleciam os limites e possibilidades de atuação da assistência à criança e ao adolescente, nas esferas do Estado e Municípios.

Apesar das linhas bem definidas, norteadas pelo preconizado no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, no que concerne à Proteção Especial, não foi possível estabelecer, de imediato, no Pará, o que caberia aos municípios quanto às ações compreendidas como Medidas Protetivas destinadas à crianças e adolescentes em situação de risco. Tanto que, em 2002, a FUNCAP era o único órgão público no Estado que possuía abrigos para atender adolescentes e crianças, de 0 a 6 anos em situação de risco pessoal e social, inclusive, àqueles com necessidades especiais. A discussão para a gradativa mudança desse paradigma teve início em 1995, a partir de uma diretriz da FUNCAP que já acenava para a possibilidade de se caracterizar como órgão, cuja missão institucional seria dedicar-se ao atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas Socioeducativas.

O Estado implementou a reforma administrativa (1999) com a criação de sete Secretarias Especiais, através da Lei 6.212, de 29 de Abril de 1999, destacando-se entre elas, a Secretaria Especial de Estado de Proteção Social (SEEPS), à qual a FUNCAP ficou vinculada. Essa Secretaria aglutinava a proposta organizacional do Governo do Estado em integrar as políticas de Saúde, Trabalho e Assistência, considerando o caráter supletivo da Assistência e ratificando a concepção de Seguridade Social expressa na Lei

Orgânica da Assistência Social - LOAS.

É importante salientar que, no bojo desse processo, o serviço de execução das medidas socioeducativas em meio aberto não eram realizadas pela FUNCAP, a quem cabia estatutariamente a efetivação do serviço, mas pelo Juizado da infância e juventude, inclusive com uma equipe de profissionais cedidos pela instituição governamental. Dada a incongruência da situação, o serviço passou a ser efetivado pela FUNCAP em meados dos anos 90, por dentro do Centro de Atenção à Família, sem que houvesse a criação de estrutura específica para o funcionamento de municipalização e coordenação da política no Estado.

Porém, destacamos que já se esboçava processos de desconcentração do serviço de meio aberto, no município de Belém, onde o trabalho tinha como principal suporte um projeto de monitoramento executado pela FUNCAP, Ministério Público e a Universidade da Amazônia (UNAMA) com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em parceria também com o juizado, que organizava um pólo de atendimento para execução das medidas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade, no qual os orientadores envolvidos eram alunos do Curso de Serviço Social e funcionava como campo de estágio. Havia, ainda, um pólo de atendimento em uma organização religiosa espírita, o pólo Yvon Costa que, igualmente, atendia adolescentes em cumprimento de Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade. Com isso, o Juizado sentenciava e encaminhava os adolescentes para o Pólo UNAMA de LA e PSC, YVON COSTA e FUNCAP, que não possuía uma estrutura específica, nem coordenava a política de atendimento.

A partir de 2004, com a reestruturação da FUNCAP, houve a criação da Gerência de Municipalização, do Centro de LA e Centro de PSC, destinados a adolescentes sentenciados. Em 2005, os centros se incorporam, surgindo o CLAPSC. Ainda, nesse mesmo ano, foram celebrados convênios com Organizações Não Governamentais com o objetivo de desconcentração dos programas de LA e PSC nos bairros do Jurunas, Terra Firme, Guamá e Icoaraci.

No mesmo ano, efetiva-se o Convênio 011/2004 com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), redimensionando as ações socioeducativas de sua abrangência como, por exemplo, a expansão da Municipalização das Medidas em Meio Aberto de LA e PSC, garantindo o que preceitua o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu Artigo 88.

A política de atendimento socioeducativo, a partir de 2006 passa a se estruturar através da lógica sistêmica, onde o SINASE se configura como nova institucionalidade e diretriz técnico-política, fruto de uma construção coletiva que envolveu as diversas áreas de governo, representantes de entidades e de uma série de debates, protagonizados por operadores do Sistema de Garantia de Direitos, através de encontros regionais, o qual se constitui numa política pública destinada a promover a inclusão do adolescente, autor de ato infracional, que se relaciona à demanda de iniciativas dos diversos campos das políticas públicas e sociais.

Dentre as diretrizes políticas ressalta-se o Meio Aberto como o mais favorável ao crescimento pessoal e social do adolescente que praticou ato infracional, porque não o afasta do convívio familiar e comunitário, e lhe oportuniza a dar ressignificação de valores nas vivências socio-afetivas cotidianas, no âmbito da família e da comunidade. Daí a prevalência do meio aberto e o princípio de excepcionalidade e brevidade da medida socioeducativa de internação. O SINASE expressa claramente que as Medidas Socioeducativas de meio aberto devem ser executadas, através de programas criados e mantidos pelos municípios, cujo financiamento, princípios, diretrizes, prazos, execução e gestão, obrigatoriamente, passam pela elaboração de Planos. Ao descrever as competências dos entes federados, reafirma a importância do município, enquanto “lócus” por excelência do cumprimento de Liberdade Assistida e de Prestação de Serviço à Comunidade. As medidas de Liberdade Assistida e de Prestação de Serviço à Comunidade, que compreende o meio aberto, devem ser entendidas como básicas, e cada município estar apto a manter e executar os serviços, quando requisitado.

Na Gestão Governamental “Pará – Governo Popular (2007 – 2010)”, em 2007, foi identificada na FUNCAP a perda do aparelhamento institucional e da proposta Sociopedagógica para o atendimento dos adolescentes e jovens, em cumprimento de medida Socioeducativa, tanto que Unidades de Atendimento Socioeducativo UASE’s de Internação como a do Telégrafo - UIT e de Val-de-Cans – UIVD funcionavam em instalações de delegacias da Polícia Civil e UASE do Espaço Recomeço – EREC<sup>3</sup> e, no final de 2006, abrigava 130 socioeducandos, em condições subumanas, causadas principalmente pela superlotação e precariedade de infra-estrutura física da UASE.

Quanto ao atendimento socioeducativo, no Estado, foi identificada a pre-

valência da concepção correccionais-repressivas, sendo a questão de segurança privilegiada em detrimento do processo educativo. Certamente a segurança é um dos aspectos da Socioeducação que requer atenção, no entanto, ela não tem razão em si mesma e nem deve se apresentar predominante sobre as demais atividades.

Na história desse atendimento foram criadas metodologias de organização do Sistema Socioeducativo em que a movimentação e fluxo de adolescentes era realizada, a partir da evolução do adolescente na medida de internação, ou seja, nesse processo o socioeducando iniciava seu processo de atendimento em uma Unidade de maior contenção (EREC, depois, Centro de Internação da Almirante Barroso- CIAB), sem a possibilidade de exercer atividades externas e, conforme seu desenvolvimento, a diminuição da ansiedade pela fuga, a possibilidade de realização de atividade externa, entre outros critérios, transferência até o terceiro mês para outra Unidade, onde pudesse exercer atividades externas, ainda que restritas, denominadas de internação celular (UASE/Telégrafo e UASE/Val-de-Cans). Passada essa fase e, a partir da avaliação do seu comportamento, novamente, seria transferido para outra UASE, com atividades externas mais intensas, conhecidas como internação perimetral (Centro Juvenil Masculino - CJM e Centro Socioeducativo Masculino - CESEM).

Com fluxo e movimentação do (a) adolescente, foram acatadas, inicialmente, as necessidades conjunturais do atendimento, todavia, ao longo do tempo, a superlotação, em razão do excessivo aumento do número de adolescentes sentenciados com MSE de internação, e a continuidade de práticas correccionais - repressivas levaram a um esgotamento do modo de fluxo dos adolescentes no ASE.

Essa dinâmica, aliada às condições estruturais de um espaço físico adequado com a perspectiva de garantir segurança; o perfil dos adolescentes que permaneciam na unidade sem a possibilidade de realizar a movimentação para outras unidades e, portanto, com limitação das atividades externas, incidiu na concepção da Unidade EREC como um espaço mais limitado e de segurança, criando, de forma pejorativa, no imaginário dos servidores da FUNCAP, da sociedade e dos adolescentes, lá custodiados, como Unidade onde se concentravam os socioeducandos mais difíceis na perspectiva de elaborar um projeto de vida. O fato do adolescente encontrar-se em processo de construção de sua identidade e, nessa dinâmica, mudar de Unidade e defrontar-se com uma nova equipe de servidores causavam prejuízo significativo ao seu desenvolvimento, considerando a

cada mudança um processo de adaptação.

As UASEs de Internação não foram as únicas afetadas por práticas correccionais-repressivas; as de Semiliberdade enfrentavam o mesmo dilema, tanto que a UASE Semiliberdade de Icoaraci funcionava numa estrutura predial com grades e muros altos, cujos moradores são adolescentes em restrição de liberdade.

A Unidade de Atendimento Provisório também trazia fortemente uma orientação corretiva para sua organização, visto que aplicava os mesmos procedimentos de internação, como de repressão aos adolescentes, corte no horário de visitas, pouco acesso dos familiares ao socioeducando. O atendimento socioeducativo no Pará também trouxe, no seu bojo, um forte modelo político conceitual correccional-repressivo, semelhante ao restante do país, por isso vem exigindo do SGD, do Executivo, servidores e sociedade um esforço coletivo de mudança do cenário, numa dinâmica a favor da garantia dos direitos e deveres dos adolescentes e jovens do Estado.

3 Sobre essa UASE foi criado um mito de que a ela só eram encaminhados adolescentes e jovens de alta periculosidade. Servidores e socioeducandos viviam processos de muita disputa. Uns fazendo-se reféns do outro. Juntos pressionavam e tencionavam ainda mais o já tenso sistema socioeducativo. A UASE vivia o mito e a experiência de Unidade com muita contenção e a idéia de segurança máxima. Em abril de 2008, o Governo Democrático e Popular fez a transferência da UASE do município de Ananindeua para uma região central de Belém. O mito em relação à UASE continuou para toda a comunidade Socioeducativa, para o SGD e para sociedade..

Depois de inúmeras rebeliões e fugas forjadas, esforço das equipes de trabalho de adequar a UASE ao padrão SINASE, queixas e reclamações da vizinhança do entorno potencializada pela mídia ideológica e marrom da cidade, ações de irregularidades impetradas pelo MP e poder Judiciário, a Fundação organizou gradativamente a desativação da UASE. No dia dezoito de dezembro de 2009 a UASE foi desativada. Com isso, acreditamos que o mito também o tenha sido.

“

**A vida cotidiana de adolescentes e jovens na Amazônia, se estabelece em áreas urbanas e rurais, onde, o trabalho, a família, a educação e o lazer vem se pautando como suas prioridades. A dinâmica da vida na Região é influenciada por uma relação direta com a terra, água e floresta, onde o mercado informal mescla-se ao trabalho dos sistemas de cultivo e de criação, do extrativismo, da pesca, que é base constitutiva da produção familiar.**”



# 6

## ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE NA AMAZÔNIA



A adolescência e juventude nos estados da Região Amazônica Brasileira estão inseridas numa realidade de complexa sociobiodiversidade que se materializa em extensas matas, rios, numa variedade em fauna e flora e acolhe, historicamente, uma multiplicidade de populações, culturas e tradições. Mas não os poupa de também vivenciar os limites de um cotidiano de desigualdade social e violação de direitos que compõem o quadro do mundo e do Brasil contemporâneo.

A Amazônia, também conhecida por Amazônia Legal<sup>4</sup>, reúne<sup>5</sup> uma população de 23 milhões de habitantes, sendo 40% entre criança e adolescentes (Pnad. 2007), tendo uma área geográfica de 5.033.072% mais extensa do Brasil, além de uma diversidade de povos e comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas e emigrantes vindos de diversas partes do país.

A vida cotidiana de adolescentes e jovens na Amazônia, se estabelece em áreas urbanas e rurais, onde, o trabalho, a família, a educação e o lazer vem se pautando como suas prioridades. A dinâmica da vida na Região é influenciada por uma relação direta com a terra, água e floresta, onde o mercado informal mescla-se ao trabalho dos sistemas de cultivo e de criação, do extrativismo, da pesca, que é base constitutiva da produção familiar.

Quanto à formação cultural tanto em áreas urbanas quanto rural, as comunidades tem vivenciado momentos de tensão entre a tradição e a modernidade, a exemplo disso são as festas de aparelhagem que mobilizam milhares de jovens tanto nos centros urbanos como nas áreas rurais em que não traz unicamente um estilo e movimento artístico, mas vem trazendo uma gama simbólica do mundo moderno de consumo e velocidade.

Nesse cenário socioambiental e cultural da Região também é possível encontrar 5,5 milhões de crianças e adolescentes empobrecidas, onde há “90 mil adolescentes analfabetos e cerca de 160 mil meninos e meninas fora da escola” (UNICEF, 2009, p. 90). Segundo o UNICEF, esses números são preocupantes quando se investiga os motivos e os sujeitos dessa evasão que se localiza nas populações consideradas vulneráveis como pardas, negras, indígenas, quilombolas que se encontram em situação de risco de violência e exploração. Quando nos reportamos especificamente às situações de violência contra a criança e adolescente, a Pesquisa nos revela por meio de depoimentos de professores que 74% das escolas envolvidas são atingidas pelas situações de violência, sendo que 75% destacam como a violência mais presente, a doméstica. Quando verificamos os dados referentes ao Estado do Pará, em relação à frequência escolar, um dos motivos pontuados é a negligência de pais e responsáveis, correspondendo a 7586 situações identificadas no Programa Bolsa Escola.

Em pesquisa realizada na América Latina (ABRAMOVAY, 2002), foi também identificado que a vida escolar de adolescentes e jovens que se encontram abaixo da linha da pobreza, apresenta uma forte tendência ao abandono da escola. À medida que vão crescendo, em sua maioria, trocam o convívio escolar pelo trabalho. Diante dessa realidade, os adolescentes e jovens não conseguem ir além de doze anos em escola, tendo como causa maior a necessidade de trabalhar para suprir a subsistência da família.

A adolescência e juventude em situação de pobreza atravessam um processo sucessivo de vulnerabilidade social que aprofunda, cada vez mais, a baixa oportunidade de acesso a um projeto de vida que lhes garantam a integralidade de seus direitos. Isso é tão marcante que os jovens, para vivenciarem seu primeiro emprego, são expostos a processos acentuados de seleção, competição, onde precisam ter acúmulo em conhecimentos técnicos. E tal situação tem sido um obstáculo à inclusão de jovens no trabalho, pois apresentam baixa qualificação profissional, visto que aban-

donaram precocemente a escola, e são eles pretos ou pardos, mulheres e pobres. Segundo a pesquisa realizada no Rio de Janeiro (ABRAMOVAY, 2002), os jovens verbalizaram que um dos critérios de exclusão ao trabalho é a cor de pele escura, residente em áreas violentas, e, para serem incluídos no mercado de trabalho precisam ter um corpo esbelto.

Além desses elementos, a Região também agrega à ausência, a precária rede de serviços públicos à maioria da população, ainda que considerada uma Região rica em biodiversidade ambiental e além da existência de grandes projetos de exploração das reservas naturais gestados para empresas multinacionais (Albrás, Vale do Rio Doce, etc.) É possível, ainda, encontrar localidades e comunidades num isolamento que dificulta o acesso à informações, serviço básico e de alta complexidade. Só para termos uma idéia do problema, o Estado do Pará começa a vivenciar a implantação do SUAS (Sistema Único de Assistência Social), com efeito, somente a partir de 2007, que contou também a criação da Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social – SEDES.

Os adolescentes e jovens incluídos no Sistema Socioeducativo (SSE), no Estado do Pará, refletem as características desses povos e as consequências das desigualdades sociais e regionais que, como família, escola, trabalho e lazer não se desenvolveram em sua potencialidade para que se pudesse garantir o desenvolvimento pessoal, social e produtivo, sua liberdade de ir e vir, por isso, causando desajustes ao ponto de cometerem atos infracionais que violam o convívio social. Diante dessa realidade e, a partir de pesquisas realizadas pela FUNCAP, é possível se detectar os impactos para o desenvolvimento do atendimento socioeducativo no Estado do Pará.

## **6.1 INFORMAÇÕES REFERENTES AO ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO NO ESTADO DO PARÁ**

No período de 2007-2008, a FUNCAP realizou duas pesquisas (qualitativa e quantitativa) acerca do atendimento socioeducativo de privação e restrição de liberdade de adolescentes e jovens, a quem se atribui a prática de ato infracional no Estado do Pará. Os dados da pesquisa ratificam a situação de desigualdade social apontada nas informações anteriormente. Revelam, também, algumas consequências nas quais se acredita que são geradas pelo modelo de desenvolvimento que fortalece a situação de violência e motiva meninos e meninas ao mundo da delinquência e do crime. Vejamos os dados da pesquisa feita no sistema Socioeducativo

do Pará:

a) Características dos adolescentes e jovens incluídos no Sistema Socioeducativo – SSE

- Os adolescentes e jovens que entram no SSE, em sua maioria, são pardos (53,8%) e pretos (17,9%), cobrindo o universo de aproximadamente 71% da população. A maioria também são meninos (67%) dos quais 90% estão na faixa etária de 15 a 18 anos.

- Quanto à vida escolar 52,9% estão entre a 5ª e 8ª série do ensino fundamental; 37,9% cursaram até a 4ª série, sabendo-se que 54,7% afirmaram não estar frequentando a escola antes do ingresso ao SSE.

- Outro dado importante é que 60,2% dos adolescentes não trabalhavam antes de cumprir medida socioeducativa e 39,3% se encontravam no trabalho informal.

- Através do ato infracional cometido identificou-se que, em primeiro lugar, estão os atos de roubo com 42,3% e, em segundo, o homicídio simples e qualificado com 26%.

b) Desvalorização pessoal, social e produtiva da comunidade socioeducativa

- Para adolescentes, jovens e familiares a desvalorização se expressa através do sentimento de não pertencimento, de não poderem ser ouvidos como pessoas, nem chamados a participar das deliberações que dizem respeito aos seus problemas, quando se encontram nas UA-SEs.

- A precarização das condições de trabalho e de vida das pessoas envolvidas com a instituição é crescente e acaba afetando as relações de trabalho. Nos últimos doze anos, a desvalorização dos servidores contribuiu para práticas individualizadas, apatia, ações punitivas, corporativismo, entre outros.

c) Fortalecimento dos arranjos institucionais internos (SSE) e externos (SGD):

- A pesquisa aponta a não participação e a desarticulação entre as UA-SEs, facilitando o processo de isolamento e fragmentação na dinâmica

de atendimento, ou seja, cada Unidade desenvolve seus parâmetros de forma individualizada, não havendo uma correlação entre elas para fortalecimento do SSE.

- O processo de desarticulação interna das Unidades também tem seu rebatimento na qualidade técnica-operativa do atendimento socioeducativo, em que processos e procedimentos não foram identificados como um movimento de unidade no atendimento e como orientação institucional. Assim, procedimentos como elaboração de Plano Individual de Atendimento, estudo de caso, avaliação, visita domiciliar, entre outros, encontravam-se fragmentados, sendo assumidos como opção pessoal de alguns profissionais.

- Quanto ao Sistema de Garantia de Direitos – SGD foi identificado a não participação, desarticulação e o desconhecimento da dinâmica institucional de atendimento, ressaltando que são realizadas visitas pontuais que não apresentam natureza de monitoramento sistemático.

- Apesar dos entrevistados compreenderem a necessidade da articulação do SGD, principalmente voltados para as políticas sociais, em nenhuma verbalização se percebeu que a situação vivenciada pela FUNCAP também se dá pela ineficiência da rede de serviços ofertados. Nos discursos não encontramos uma co-responsabilidade dos diferentes sujeitos.

- A inexistência da cultura participativa no planejamento, monitoramento e avaliação de órgãos do SGD na execução da política de Atendimento Socioeducativo;

- Na perspectiva dos servidores, quanto ao SGD, a maioria dos pesquisados desconhece o que seja o sistema e outros tecem críticas no sentido da desarticulação existente.

d) As fragilidades da FUNCAP são de cunho estrutural:

- Base material comprometida: equipamentos, arquitetura inadequada, materiais pedagógicos e outros;

- Sistema de Gestão Democrática-Participativa não consolidado;

- Inadequação das Propostas Pedagógicas em relação ao ECA e SINASE;

- Sistema Judiciário conservador e que se relaciona de forma verticalizada.

e) Compromisso com a mudança

- Há uma disposição, tanto do público atendido, quanto de parte significativa dos trabalhadores, em construir um processo de atendimento diferenciado que contribua para reverter o quadro de repressão e punição vivenciado pela maioria dos órgãos que executam as MSE.

- Entre as Unidades da FUNCAP encontramos processos participativos que, pela disposição dos profissionais, vêm envolvendo adolescentes, família e servidor na implementação da ação socioeducativa, de acordo com o que está previsto no ECA e no SINASE.

- Entre as famílias, encontramos uma predisposição para maior participação no cotidiano dos filhos custodiados.

- Medida socioeducativa como oportunidade de mudança de vida e postura;

- Os servidores demonstraram necessidade e interesse de formação quanto ao conhecimento legal acerca dos direitos humanos.

4 Esse termo surgiu na década de 50 e contém 09 Estados: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins, Mato Grosso e parte Maranhão.

5 Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009. O Direito de Aprender: potencializar avanços e reduzir desigualdades. UNICEF.

“

**Através das vivências de sistematização das diretrizes do atendimento Socioeducativa entendeu-se que seria fundamental instalar um processo contínuo de diálogo com a comunidade Socioeducativa, a fim de que se apreendesse um documento com conteúdo aproximado à realidade Socioeducativa.**”

# 7

## TRILHA DE UMA NOVA PROPOSTA À AÇÃO SOCIOEDUCATIVA NO PARÁ



A construção do Projeto Político Institucional – PPI, começou a ser executada em 2007, na comunidade socioeducativa, como uma das diretrizes fundamentais da gestão Institucional, definindo-se para tais estratégias de elaboração e de implantação do projeto por meio de processos de participação efetiva que envolvesse toda a comunidade Socioeducativa assim como as organizações e sujeitos do Sistema de Garantia de Direitos do Estado do Pará - SGD.

Para tanto, o processo foi efetivado a partir de fases bem específicas, como, por exemplo, análise situacional participativa do atendimento socioeducativo no Pará; seminários para discutir os referenciais teórico-metodológicos bem como as diretrizes ligadas à dinâmica do atendimento socioeducativo; sistematização das diretrizes do atendimento socioeducativo e diálogo acerca do processo de discussão e elaboração do documento final do PPI com o Sistema de Garantia de Direitos - SGD e a sociedade.

Para realização da análise situacional participativa foram efetivadas duas pesquisas, uma, em 2007, e outra, no início de 2008:

A primeira pesquisa em 2007: “Atendimento Socioeducativo: Representação Social para os Adolescentes, Famílias e SGD - Percepções das Práticas Sociais do Atendimento. Esta se configurou como um estudo qualitativo sobre atendimento socioeducativo da FUNCAP. No processo de pesquisa optou-se por estabelecer escuta de 466 sujeitos, participantes tanto da Comunidade Socioeducativa (adolescentes, jovens, familiares e servidores), quanto do SGD. Para tanto, foi constituída e capacitada uma equipe de servidores a fim de realizar um processo de avaliação institucional participativo, cujo objetivo principal foi avaliar o atendimento socioeducativo, executado pela FUNCAP, no Estado do Pará, no período compreendido entre 2005-2007. A pesquisa teve a orientação de uma consultoria técnica, contratada pela FUNCAP, que acompanhou o desenvolvimento das atividades do projeto de pesquisa. De agosto a novembro de 2007, durante um seminário, foi possível socializar as informações coletadas, fazer o debate com os servidores e representantes do SGD e colher sugestões e subsídios para o PPI da FUNCAP.

A segunda pesquisa em 2008, configurou-se como um mapeamento das medidas Socioeducativas, no Estado do Pará. Esse mapeamento foi executado por pesquisadoras da Universidade Federal do Pará – UFPA e financiada pela Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República – SEDH/PR.

Após a realização dos dois estudos, foram iniciadas as etapas dos seminários:

☐ “Seminário de diálogo acerca dos referenciais teóricos do PPP e das diretrizes à dinâmica do atendimento socioeducativo”;

☐ “O Atendimento Socioeducativo que praticamos é o que queremos?”

Nesses dois seminários foram apresentados os dados da pesquisa à comunidade Socioeducativa e ao Sistema de Garantia de Direitos.

Após apresentação dos resultados, foram instalados processos de discussão acerca dos referenciais e concepções que norteariam o PPI, quando todos os envolvidos tiveram oportunidade de se posicionar, levando-se em consideração as contribuições de Antônio Carlos Gomes da Costa.

O processo seguinte foi efetivado no segundo semestre de 2008, ocasião em que se instalaram Grupos de Trabalho – GTs, para desenvolverem as

diretrizes do atendimento socioeducativo. Novamente a comunidade socioeducativa envolvia-se nas rodadas de diálogo. Como orientação didática, os processos de discussão foram divididos em grupos temáticos como fases de atendimento; ações sociopedagógicas; ambiente pedagógico; normas disciplinares; atenção à família; gestão participativa (sistema interno – SSE e externo – SGD) e instrumental.

Após os processos de troca de conhecimento e de experiências nos grupos temáticos, foi realizado um seminário para apresentação dos produtos de cada GT. Para esse debate, fizeram-se presentes a pedagoga Rosa Helena Neves e a Coordenação da Juventude da Secretaria de Justiça e Direitos Humanos do Estado. E assim, foi construído um conjunto de documentos que passaram a orientar o planejamento técnico e administrativo, além de se tornar ponto de partida para as vivências em 2009.

Através das vivências de sistematização das diretrizes do atendimento Socioeducativa entendeu-se que seria fundamental instalar um processo contínuo de diálogo com a comunidade Socioeducativa, a fim de que se apreendesse um documento com conteúdo aproximado à realidade Socioeducativa. Como resultado, em 2009, foram realizadas as seguintes estratégias para sistematização de todo o processo:

☐ Oficinas de implantação – esse momento foi vivenciado por todas as quinze UASEs da FUNCAP, por modalidades de atendimento, quando foram envolvidos basicamente os servidores que fortaleceram os processos e procedimentos, no sentido de maior proximidade com a realidade.

☐ Jornadas Paulo Freire – as Jornadas Freireanas foram seminários que engajaram representações de servidores de todas as UASEs, tanto da Região Metropolitana de Belém quanto de Santarém e Marabá, para novas rodadas de diálogo acerca do atendimento socioeducativo, tendo como principais pautas de discussão:

I Jornada: “Fases do atendimento socioeducativo” com abordagem sobre Família, Adolescência e Juventude, Plano Individual de Atendimento – PIA, estudo de caso e avaliação;

II Jornada: “Educando para a vida” que pautou novamente o tema Família, Adolescência e Juventude bem como os diálogos acerca do tema gerador, educação escolar, educação profissional, esporte, cultura e lazer;

III Jornada: “Convivência familiar e comunitária e saudável para ser e viver”. Nesta se trabalhou a questão da convivência, do processo de desenvolvimento social e cidadania do adolescente e jovem;

IV Jornada: “Gestão Participativa no Atendimento Socioeducativo”.

V Jornada: Segurança e gestão de situações-limite

VI Jornada: Diversidade socioambiental

VII Jornada: Saúde Mental e drogas

Da mesma forma que o processo de sistematização do PPI, foi realizada uma rodada de diálogo acerca do documento final com o SGD e Sociedade, ao mesmo tempo, com apresentação para aprovação do PPI no Conselho Estadual de Defesa da Criança e Adolescente – CEDCA e no Conselho Estadual de Assistência Social – CEAS.



**Para garantia e efetivação desse processo, a pactuação é a estratégia à legitimidade, efetivação e controle do PPI. Quando se pauta a pactuação refere-se a processos de diálogos, análises e decisões que garantam a efetivação dos objetivos e metas propostas. No processo de pactuar configura-se o estabelecimento de acordos, responsabilidades e compromisso com a proposta, no sentido da execução, monitoramento e avaliação da ação Socioeducativa.**

# 8

## PACTUAÇÃO POR UMA PERSPECTIVA DE FUTURO



Quanto à perspectiva de futuro, o Projeto Político Institucional - PPI representa como afirma Costa (Informação Verbal)<sup>6</sup>, um processo que vem com a finalidade de reordenamento político e institucional do atendimento socioeducativo no Pará, pois traz contribuições no sentido de estabelecimento de um modelo político institucional, interinstitucional e de governança dentro do Sistema de Atendimento Socioeducativo.

Para garantia e efetivação desse processo, a pactuação é a estratégia à legitimidade, efetivação e controle do

PPI. Quando se pauta a pactuação refere-se a processos de diálogos, análises e decisões que garantam a efetivação dos objetivos e metas propostas. No processo de pactuar configura-se o estabelecimento de acordos, responsabilidades e compromisso com a proposta, no sentido da execução, monitoramento e avaliação da ação Socioeducativa.

Ainda para Costa (informação verbal)<sup>7</sup>, a construção de soluções à questão do ato infracional e da qualidade de seu atendimento não poderá deixar de passar e ser pactuado em três comunidades<sup>8</sup> estratégicas:

- Comunidade que decide como posta pelos “decisores públicos”.
- Comunidade que estuda, formada por pessoas que investigam as questões sociais sem, necessariamente, que tenham atuação direta nas mes-

mas.

- Comunidade que opera, constituída pelo conjunto de profissionais que garante a efetivação de projetos, programas e serviços.

Outro ponto importante para discussão da pactuação é que para pactuar, no processo envolvendo tomada de decisão, é necessário que a proposta tenha clareza de objetividade para uma compreensão coletiva dos parâmetros, fundamentos, métodos e técnicas que convergem para qualificação do atendimento socioeducativo. Assim, é fundamental tornar a proposta um produto que dialogue, explique e facilite a compreensão e apreensão dos processos, no sentido de construção de uma ferramenta que venha, efetivamente, romper o paradigma correccional-repressivo. Diante disso, a seguir, demonstrar-se-ão perspectivas de pactuação:

### 1) Pactuação com a comunidade Socioeducativa

Para pactuação com a comunidade socioeducativa (adolescente, jovem, familiar e servidores públicos), os processos serão estabelecidos pelos seguintes meios:

- Formação continuada dos servidores e gestores
- Vivências de troca e diálogo através de reuniões, grupos temáticos, oficinas, entre outros.

Agindo assim com a comunidade socioeducativa, o processo efetiva-se por meio da empatia, conquista e disputa hegemônica no cotidiano do seu, ao mesmo tempo que exige um grupo gestor processo contínuo de presença no atendimento.

### 2) Pactuação com conselhos de direito

A proposta precisa ser conhecida, discutida e aprovada nos conselhos de direito.

### 3) Pactuação com Sistema de Garantia de Direitos - SGD

Construção de Grupo de Trabalho com o SGD de monitoramento e avaliação permanente de execução da proposta para acompanhamento das metas de curto, médio e longo prazo.

#### 4) Pactuação do Estado

Essa pactuação vem com a finalidade de criação de decreto estadual que transforme a proposta em política de Estado com execução decenal do PPI.

Importante salientar que esses processos de pactuação convergem para a efetivação do Plano Estadual Decenal de Atendimento Socioeducativo do Pará que vem na perspectiva principal de tornar o SINASE em realidade à comunidade socioeducativa ao SGD do Estado.

6 Costa, Antonio Carlos Gomes da. Diálogos para a Construção do PPI. Belém, fev. 2010.

7 Ibidem

8 Produtos dos diálogos da Rodada de Diálogo (fevereiro 2010), espaço de discussão do Projeto Político Institucional que contou com a participação de sujeitos sociais da sociedade civil e de Órgãos do Estado, sendo facilitado pelo Por Antônio Carlos Gomes da Costa.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam et al. Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO; BID, 2002.

BRANDÃO, Mônica (Coord.) Medidas Socioeducativas em meio aberto: a experiência de Belo Horizonte. Belo Horizonte: Santa Clara, 2010.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária. Brasília, 2006. 180 p.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 2010. Disponível em: <[HTTP://www.senado.gov.br/legilacao/const1988/CON1988\\_30.06.2004/CON1988.pdf](http://www.senado.gov.br/legilacao/const1988/CON1988_30.06.2004/CON1988.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2010.

CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. Um Método para análise e co-gestão de coletivos: a constituição do sujeito, a produção de valor de uso e a democracia em instituições: o método da roda. São Paulo: Hucitec, 2000.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. Família, Base de Tudo. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2008.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. Pedagogia da presença: da solidão ao encontro. 2. ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001. 140 p.

\_\_\_\_\_. A Presença da pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa. São Paulo: Global, 1999.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da (Coord.). Por uma política nacional de execução das medidas socioeducativas: conceitos e princípios norteadores. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. 64 p.

\_\_\_\_\_. As Bases éticas da ação socioeducativa: referenciais normativos e princípios norteadores. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. 78 p.

\_\_\_\_\_. Os Regimes de atendimento no Estatuto da Criança e do Adolescente: perspectivas e desafios. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. 64 p.

\_\_\_\_\_. Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade socioeducativa. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. 156 p.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de, Famílias e políticas públicas In: ACOSTA, Ana Rijas; VITALLE, Maria Amália Faller (Org.). Família: redes, laços e políticas. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto de Estudos Especiais, 2007.

DELVAL, J. Introdução à prática do método Clínico: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artimed, 2002.

FIORAVANTE, Aline Pedrosa et al. Compreendendo o adolescente . Curitiba: Caderno do IASP, 2006.

\_\_\_\_\_. Gestão de Centro de Socioeducação. Curitiba: Caderno do IASP, 2006.

\_\_\_\_\_. Práticas de Socioeducação. Curitiba: Caderno do IASP, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão na escola: teoria e prática. 5. ed. rev. e amp. Goiânia: Editora Alternativa, 2004. 319 p.

MINUCHIN, Patrícia; COLAPINTO, Jorge; MINUCHIN, Salvador. Trabalhando com famílias pobres. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2001.

RIZZINI, Irene; BARKER, Gary; CASSANIGA, Neide. Criança é oportunidade: fortalecendo as bases de apoio de familiares e comunitárias para crianças e adolescentes. Rio de Janeiro: Instituto Promundo, 2000.

RODRIGUES, Joel Costa; BOSCO, Sérgio Martinho de Souza (Orgs). Redescobrir o adolescente na comunidade: uma outra visão da periferia. 2.

ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 2008.

SARAIVA, João Batista Costa. Desconstruindo o mito da impunidade: um ensaio de Direito (Penal) Juvenil. Brasília: CEDEDICA, 2002. 131 p.

SARTI, Cynthia A. Família e individualidade: um problema moderno. In: CARVALHO, M. C. B. de (org). A família contemporânea em debate. São Paulo: EDUC, 2000.

UNICEF. O Direito de Aprender: potencializar avanços e reduzir desigualdades. Brasília, 2009. Disponível em: < [http://www.unicef.org/sitan/files/Brazil\\_SitAn\\_2009\\_The\\_Right\\_to\\_Learn.pdf](http://www.unicef.org/sitan/files/Brazil_SitAn_2009_The_Right_to_Learn.pdf)>. Acesso em: 23 out. 2010.