



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

BRENDA CLEICIELY FERREIRA DO NASCIMENTO
LARISSA DE ARAÚJO GOMES

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA SOCIOEDUCAÇÃO NA PARAÍBA: UM
RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO À LUZ DO
SERVIÇO SOCIAL E DA PEDAGOGIA FREIRIANA

JOÃO PESSOA/PB

2025

BRENDA CLEICIELY FERREIRA DO NASCIMENTO

LARISSA DE ARAÚJO GOMES

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA SOCIOEDUCAÇÃO NA PARAÍBA: UM
RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO À LUZ DO SERVIÇO
SOCIAL E DA PEDAGOGIA FREIRIANA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Serviço Social da
Universidade Federal da Paraíba (UFPB),
como requisito para obtenção do título de
Bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Prof. Dra. Maria do Socorro
de Souza Vieira.

JOÃO PESSOA/PB

2025

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Catalogação na publicação Seção de Catalogação e Classificação

G633d Nascimento, Brenda Cleiciely Ferreira do.

Desafios e perspectivas da socioeducação na Paraíba: um relato de experiência do estágio supervisionado à luz do serviço social e da pedagogia freiriana. / Brenda Cleiciely Ferreira do Nascimento, Larissa de Araujo Gomes. - João Pessoa, 2025.
86 f.

Orientadora : Maria do Socorro de Souza
Vieira.

TCC (Graduação) - Universidade Federal da
Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
2025.

1. Socioeducação. 2. Privação de liberdade. 3.
Pedagogia freiriana. I. Gomes, Larissa de Araujo.
II. Vieira, Maria do Socorro de Souza. III. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 36

BRENDA CLEICIELY FERREIRA DO NASCIMENTO

LARISSA DE ARAÚJO GOMES

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA SOCIOEDUCAÇÃO NA PARAÍBA: UM
RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO À LUZ DO
SERVIÇO SOCIAL E DA PEDAGOGIA FREIRIANA

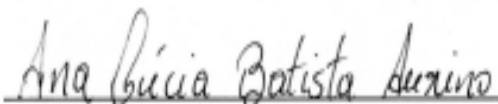
Monografia apresentada ao curso de
Serviço Social da Universidade
Federal da Paraíba (UFPB) como
requisito para obtenção do grau de
bacharel em Serviço Social.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em: __ 06 __ / __ 05 __ / 2025.

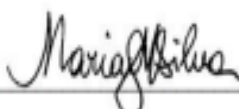
BANCA EXAMINADORA



Profª. Dra. Maria do Socorro de Souza Vieira
(Orientadora)



Profª. Dra. Ana Lúcia Batista Aurino – (UFPB)
Avaliadora



Profª. Dra. Maria das Graças Miranda Ferreira da Silva – (UFPB)
Avaliadora

AGRADECIMENTOS

Escrever estas palavras enche meu coração de felicidade. Sei das batalhas internas que precisei enfrentar para chegar até aqui, e hoje me vejo realizando e tornando possível este sonho. Um sonho que, felizmente, não sonhei sozinha.

Agradeço a cada pessoa que participou desta jornada. À minha fé, que nunca me deixou cair. À espiritualidade que me acompanha e se fez presente, me dando forças e sabedoria. A Deus, a São José e aos meus guias, minha eterna gratidão.

À minha família querida e amada, que esteve comigo com garra e dedicação, tornando este processo menos árduo. Mesmo quando não concordaram com minhas posições, respeitaram meu caminho e possibilitaram a concretização deste sonho.

À minha orientadora, agradeço a paciência, dedicação e pelos apontamentos tão pertinentes, que me trouxeram de volta ao “prumo” sempre que precisei.

Aos meus amigos queridos, que me acolheram em tantos momentos. Em especial, a Vital Fabrício do Nascimento, por quem tenho profunda admiração e eterna gratidão pelo apoio durante toda a graduação.

À banca avaliadora, obrigada pela consideração e pela dedicação do tempo de vocês. São parte de um corpo docente que levarei com admiração por toda a vida.

Por fim — e com a maior importância do mundo — agradeço a cada jovem atendido por mim no CEJ. Espero, de coração, ter contribuído para uma socioeducação mais humana e amorosa. Agradeço também a todo o quadro técnico, que nos recebeu com respeito, e a todos que fazem parte da unidade, pela partilha e pelos saberes somados ao longo dessa caminhada.

(Por: Brenda Cleiciely Ferreira do Nascimento).

Agradeço, primeiramente e sobretudo, a Deus, por todas as oportunidades com as quais fui agraciada até aqui e por mais esta etapa que está sendo concluída em minha vida. Sem Ele, nada disso seria possível.

À minha mãe, Ivanete Soares, por não medir esforços para que este momento se concretizasse, por me apoiar em todas as etapas da minha vida e por ser minha maior fonte de força. Espero, um dia, poder retribuir tudo o que a senhora fez e continua fazendo por mim. Obrigada, Mãe. Amo você infinitamente.

Ao meu namorado, Breno, por nunca ter soltado minha mão durante todo esse processo, por me incentivar e me fortalecer nos momentos em que a distância da minha família fazia com que eu pensasse em desistir. Por ser, acima de tudo, meu lar longe de casa, obrigada por tudo. Eu amo você.

Às minhas amigas, Camilla, Vanessa e Carina, que tornam tudo mais leve. Com vocês compartilhei tantas risadas e boas memórias ao longo da vida, e na graduação não foi diferente. Vocês são fundamentais na minha trajetória.

À minha parceira de estágio e de TCC, Brenda, agradeço por toda a paciência e pelas valiosas contribuições que sempre trouxe ao nosso trabalho. Sem você, a realização deste momento não seria possível.

À minha supervisora de estágio e orientadora de TCC, professora Maria de Fátima Socorro Vieira, agradeço por todos os ensinamentos e pela paciência ao longo deste processo. A senhora é parte essencial na conclusão deste ciclo.

Por fim, agradeço aos socioeducandos que atendi e que compartilharam comigo suas trajetórias e sentimentos durante o tempo na unidade do CEJ. Obrigada pela confiança e por toda a troca de conhecimentos que proporcionou o desenvolvimento do nosso TCC.

(Por: Larissa de Araújo Gomes).

Aos meus filhos, Danone – Aos filhos dos outros, a fome.

Aos meus filhos, compaixão – Aos filhos dos outros, o lixo.

Aos meus filhos, amor – Aos filhos dos outros, a dor.

Aos meus filhos, a ceia – Aos filhos dos outros, cadeia.

Aos meus filhos, beleza – Aos filhos dos outros, pobreza.

Aos meus filhos, a sorte – Aos filhos dos outros, a morte.

Aos meus filhos, faculdade – Aos filhos dos outros, dificuldade.

Aos meus filhos, educação – Aos filhos dos outros, execução.

Aos meus filhos, proteção – Aos filhos dos outros, prostituição

Aos meus filhos, meritocracia – os filhos dos outros, burocracia.

Aos meus filhos, herança – Aos filhos dos outros, cobrança.

Aos meus filhos, comoção e justiça paternal – Aos filhos dos “outros”,

Redução da maioria penal.

Maurício Rufino

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso é resultado da vivência nos estágios supervisionados I e II em Serviço Social, realizados no Centro Educacional do Jovem (CEJ), unidade de privação de liberdade vinculada à Fundação de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente “Alice de Almeida” (FUNDAC). O objetivo do trabalho consistiu em analisar a contribuição da pedagogia freireana para a aplicação das medidas de privação de liberdade a jovens que praticaram ato infracional. Para tanto, foi realizado um breve resgate histórico — com viés crítico — sobre a consolidação das políticas sociais voltadas à garantia dos direitos de crianças e adolescentes, bem como sobre sua configuração atual no Brasil, no contexto do Estado capitalista e penal. Ademais, discute-se como tais políticas se desdobram sob a lógica do neoliberalismo. Após essas considerações, propôs-se refletir sobre a efetivação das medidas socioeducativas na ressocialização dos adolescentes em cumprimento das medidas. Para alcançar os objetivos propostos e fundamentar os argumentos apresentados, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, com base em textos de autores referência no campo do Serviço Social, bem como de estudiosos que tratam da temática da socioeducação. Além da pesquisa teórica, foram incorporadas ao trabalho as percepções adquiridas a partir da experiência prática nos estágios supervisionados. Foi justamente essa vivência que despertou a necessidade de realizar um projeto de intervenção na instituição, o que possibilitou avaliar de que forma o incentivo ao desenvolvimento da consciência crítica dos adolescentes, por meio da pedagogia de Paulo Freire, pode contribuir para uma ressocialização mais efetiva. Ademais, observa-se como essa abordagem pedagógica despertou o interesse dos jovens em participar ativamente dos ciclos de diálogos sobre seus direitos sociais, agregando resultados mais significativos à construção do Plano Individual de Atendimento (PIA), considerando-se a elaboração de seus projetos de vida.

Palavras-chave: Socioeducação. Privação de Liberdade. Pedagogia Freiriana

ABSTRACT

This research is the result of the experience of supervised internships I and II in Social Work, carried out at the Youth Educational Center (CEJ), a deprivation of liberty unit linked to the Alice de Almeida Foundation for the Development of Children and Adolescents (FUNDAC). The objective of the work was to analyze the contribution of Freirean pedagogy to the application of deprivation of liberty measures, carrying out, for this purpose, a brief historical review — with a critical bias — on the consolidation of social policies aimed at guaranteeing the rights of children and adolescents, as well as on their current configuration in Brazil, in the context of the capitalist and penal State. Furthermore, it discusses how such policies unfold under the logic of neoliberalism. After these considerations, it was proposed to reflect on the effectiveness of socio-educational measures in the resocialization of adolescents serving sentences. In order to achieve the proposed objectives and substantiate the arguments presented, bibliographical research was used, based on texts by leading authors in the field of Social Work, as well as scholars who deal with the theme of socio-education. In addition to theoretical research, the work incorporated insights gained from practical experience in supervised internships. It was precisely this experience that sparked the need to assess how encouraging the development of critical awareness in adolescents, through Paulo Freire's pedagogy, can contribute to more effective resocialization. Furthermore, it is observed how this pedagogical approach adds more significant results to the construction of the Individual Care Plan (PIA), considering the development of the life project of the young people served.

Keywords: Child and Adolescent Statute. Socio-education. Deprivation of Liberty.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. ESTADO CAPITALISTA, QUESTÃO SOCIAL E POLÍTICA SOCIAL: POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL E CONFIGURAÇÕES NO ESTADO PENAL.....	17
2.1 Estado Capitalista e a Questão Social	17
2.2 Estado Penal: Ressocialização ou Segregação?	20
2.3 Assistência Social e Socioeducação: quando o Estado falha.....	24
3. TRAJETÓRIA DA POLÍTICA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NO BRASIL: ANTES E DEPOIS DA CONSTITUIÇÃO	30
3.1 A desproteção histórica legitimada em lei.....	36
3.2 A redemocratização e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	40
4. A SOCIOEDUCAÇÃO NA PARAÍBA: - UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO À LUZ DO SERVIÇO SOCIAL E DA PEDAGOGIA FREIRIANA	51
4.1 Fundação de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente – FUNDAC.....	51
4.2 Centro educacional do Jovem (CEJ)	54
4.3 Uma proposta de educação popular freiriana dentro da socioeducação alinhada ao serviço social	55
4.4 O círculo de cultura: um projeto de intervenção numa perspectiva dialógica.....	60
4.5 Um relato de experiência do estágio supervisionado à luz do serviço social e da pedagogia freiriana	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	83

1. INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “Desafios e Perspectivas da Socioeducação na Paraíba: um Relato de Experiência do Estágio Supervisionado à Luz do Serviço Social e da Pedagogia Freireana”, decorre das experiências e dos conhecimentos adquiridos durante os Estágios Supervisionados I e II, realizados no Centro Educacional do Jovem (CEJ), uma das Unidades de acolhimento com privação de liberdade da Fundação de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente (FUNDAC), sob orientação da professora Dra. Maria do Socorro de Souza Vieira.

Ao vivenciar, na prática, atividades relacionadas à socioeducação, mais especificamente, à medida socioeducativa de privação de liberdade aplicada a adolescentes em conflito com a lei, e à atuação profissional do assistente social na referida unidade, despertou-nos o interesse em refletir sobre os desafios e as perspectivas envolvidos no processo de ressocialização na Paraíba. Os desafios enfrentados nas instituições de privação de liberdade são inúmeros, uma vez que não existem políticas públicas suficientes e eficazes voltadas aos jovens inseridos no sistema, além da constante violação e negação dos direitos sociais a que estão expostos.

A participação nos atendimentos psicossociais realizados durante o período de estágio na unidade possibilitou uma reflexão acerca de como os adolescentes percebem a medida socioeducativa que estão cumprindo em regime de privação de liberdade. Muitos deles ingressam nessa medida já marcados por uma trajetória de sucessivas violações de direitos, sem jamais terem tido acesso efetivo a políticas públicas que lhes garantissem o mínimo necessário para seu desenvolvimento integral, conforme previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Assim, esses jovens não veem o cumprimento da medida como uma oportunidade de reeducação, preparação ou reparação para o retorno à convivência social. Ao contrário, interpretam a medida como punição e castigo, sentindo-se tratados como criminosos. Essa percepção decorre do fato de que, ao longo de suas vidas, a única resposta recebida do Estado foi a repressão, a segregação e a marginalização, muitas vezes unicamente por serem pobres.

Tais constatações permitiram também perceber os desafios enfrentados pelos profissionais de referência da unidade durante o processo socioeducativo, uma vez que esses técnicos representam, em alguma medida, o próprio Estado. Inicialmente, a ausência de confiança por parte dos jovens em relação à equipe técnica constitui uma barreira significativa. Esse aspecto evidencia a relevância da adoção da pedagogia freiriana na construção da relação

entre técnicos e socioeducandos, pois propiciaria uma relação dialógica, em que as vivências dos jovens poderiam ser ouvidas e consideradas para além do ato infracional.

A preocupação central deste trabalho está na ausência de iniciativas que incentivem o desenvolvimento da consciência crítica dos adolescentes internados. Considerando que um dos princípios fundamentais das medidas socioeducativas é o da inclusão social, destaca-se que tais medidas podem se configurar como espaços de educação e inserção social, desde que se consiga reverter a exclusão por meio da valorização do sujeito e de sua participação ativa na sociedade (Paraíba, 2023).

Dessa forma, o principal objetivo deste TCC é apontar como a pedagogia de Paulo Freire pode contribuir para o processo de privação de liberdade de adolescentes, promovendo o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade social que os cerca, e favorecendo sua reinserção na sociedade, em consonância com as diretrizes estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente.

A escolha da pedagogia freireana como base teórica deste trabalho justifica-se por seu enfoque na escuta ativa, no diálogo, na emancipação e no estímulo à consciência crítica, elementos intimamente relacionados ao projeto ético-político do Serviço Social e capazes de indicar caminhos para uma prática socioeducativa transformadora. Outro fator determinante para a escolha do tema foi a disciplina *Educação Popular e Serviço Social*, considerando que o debate em torno da educação popular tem sido cada vez mais negligenciado.

Nesse contexto, torna-se importante apresentar o Centro Educacional do Jovem (CEJ), unidade da FUNDAC que despertou o interesse pelo tema proposto. O CEJ é uma das instituições de privação de liberdade da fundação e acolhe jovens entre 18 e 21 anos para o cumprimento da medida socioeducativa. A unidade conta com uma equipe multidisciplinar composta por agentes socioeducativos, assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, enfermeiras, cozinheiras, direção, entre outros profissionais.

Os atendimentos psicossociais são realizados semanalmente e divididos entre os técnicos da unidade. Cada profissional acompanha os mesmos adolescentes ao longo de toda a medida, com o intuito de estabelecer uma relação de confiança e colaborar na construção do Plano Individual de Atendimento (PIA), elaborado conjuntamente com o jovem durante o período de internação. Além disso, a unidade oferece a chamada “tele-visita”, que consiste em uma chamada de vídeo semanal de 10 minutos, realizada pelo adolescente com um familiar de sua escolha. Também há um espaço escolar dentro da unidade, onde os socioeducandos frequentam aulas diariamente, tendo a oportunidade de iniciar ou retomar seus estudos.

O perfil dos jovens em situação de privação de liberdade na unidade do Centro Educacional do Jovem (CEJ) é, em sua maioria, composto por adolescentes que não tiveram seus direitos fundamentais assegurados. Grande parte desses jovens apresenta defasagens significativas no processo educacional, sendo comum que não tenham concluído o ensino médio, ou mesmo que não tenham sido alfabetizados, resultado direto de múltiplas violações de direitos ao longo de suas trajetórias.

Ressalte-se que o objetivo principal das medidas socioeducativas é preparar o jovem para sua reinserção social. Nesse processo, a educação configura-se como o pilar fundamental para a efetivação desse propósito, pois é por meio dela que o adolescente encontra caminhos para desenvolver sua autonomia como sujeito social, adquirindo consciência crítica da realidade em que está inserido. Nesse contexto, merece destaque o Plano Individual de Atendimento (PIA), cuja finalidade é orientar as ações do jovem durante o cumprimento da medida socioeducativa, colaborando na elaboração de um projeto de vida compatível com suas realidades e possibilidades futuras. O PIA é elaborado por uma equipe multidisciplinar da unidade, com participação ativa do adolescente e de sua família.

Durante os estágios I e II realizados na unidade, foi possível analisar a importância de alinhar o PIA aos princípios da pedagogia freireana, compreendendo que essa aproximação pode potencializar os resultados da medida socioeducativa. A partir dessa análise, concluiu-se que, se o objetivo principal da socioeducação é a ressocialização efetiva dos jovens, com resultados concretos e transformadores, faz-se necessário adotar metodologias humanizadoras, conforme argumenta Freire (2013):

Esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos — libertar-se a si e aos opressores (Freire, 2013, p. 29).

Com base na metodologia da pedagogia freireana, foi desenvolvido, no âmbito do CEJ, um projeto de intervenção intitulado “*Círculo de Cultura*”, com o propósito de dialogar com os jovens sobre suas realidades, perspectivas e possibilidades, de maneira participativa e horizontal, promovendo o sentimento de pertencimento e valorização. A proposta buscou incentivar os adolescentes a refletirem sobre suas experiências e a construírem, coletivamente, novas formas de enxergar sua realidade, compreendendo seu contexto social e reconhecendo-se como sujeitos críticos e autônomos, capazes de lutar por melhores oportunidades.

Para tornar o processo mais acessível e significativo, foram utilizados como instrumentos músicas que dialogam com a linguagem e as vivências dos jovens. A partir dessas canções, foram promovidos momentos de escuta, reflexão e debate crítico sobre as letras, relacionando-as às experiências concretas dos adolescentes.

Com o intuito de fundamentar teoricamente os argumentos deste trabalho, recorreu-se à pesquisa bibliográfica, que, segundo Severino (2007), se baseia:

[...] em registros disponíveis, decorrentes de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2007, p. 122).

Foram utilizados diversos autores da área do Serviço Social, e sua relação dialógica com a teoria crítica histórico-dialética marxista, considerada essencial para a análise crítica da realidade abordada. Também foram consultados teóricos que discutem e analisam o sistema socioeducativo sob diferentes perspectivas.

Quanto a metodologia, o estudo fundamentam-se em uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, com base em uma perspectiva dialógica. Tem como orientação teórico-metodológica o paradigma dialético, que compreende o conhecimento como uma construção social, histórica e coletiva, ancorada na práxis e na articulação entre sujeito e objeto em permanente movimento. Tal perspectiva considera que a inteligibilidade das partes está condicionada à sua articulação com o todo, que a realidade é complexa, múltipla e contraditória, e que o conhecimento deve expressar a totalidade concreta da vida social (Severino, 2014, p. 101).

Inspirado na proposta freiriana de educação como prática da liberdade, este estudo se insere na lógica de uma educação superior que deve articular três dimensões indissociáveis: a formação técnico-profissional, a formação científica e a formação política, na qual se estimula a tomada de consciência crítica por parte dos estudantes quanto ao seu papel histórico e social (Severino, 2014, p. 21).

A escolha por uma metodologia que privilegia a pesquisa bibliográfica e documental justifica-se pela necessidade de compreender o fenômeno em foco a partir de múltiplas fontes e referenciais, respeitando o rigor científico e a intencionalidade própria de uma análise comprometida com a realidade concreta. A bibliografia utilizada é selecionada de forma criteriosa, levando em conta sua pertinência temática e seu potencial de contribuir para o

aprofundamento do objeto de estudo (Severino, 2014, p. 116). Além disso, o projeto está orientado por um cronograma de execução que distribui as etapas do estudo-intervenção no tempo disponível, assegurando a organização do processo investigativo e a realização das ações previstas (Severino, 2014, p. 118).

O projeto em questão se aproxima de uma abordagem interventiva, mas se ancora em um método experiencial, no qual a ação e a reflexão caminham juntas a partir das vivências concretas dos sujeitos. Valoriza-se o saber construído no cotidiano e na experiência sensível como fonte legítima de conhecimento. Nessa perspectiva, o pesquisador não atua como mero observador, mas se envolve ativamente no processo, reconhecendo os participantes como sujeitos implicados e coautores da transformação. A experiência prática — em suas dimensões emocionais, sensoriais e cotidianas — torna-se elemento central para a construção do conhecimento, funcionando como ponto de partida, do processo investigativo, que busca sempre o compromisso com a mudança social. (Machado e Fazenda, 2023). Como sabiamente defende Paulo Freire, “é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.”

Compreendendo a pesquisa como um processo que integra dimensões epistemológicas, pedagógicas e sociais, a proposta aqui apresentada assume a prática investigativa como meio privilegiado de ensinar, aprender e intervir. Na universidade, a pesquisa não pode ser compreendida apenas como instrumento de produção do saber, mas também como prática de transformação, extensão e compromisso com a realidade social (Severino, 2014, p. 24).

O conteúdo do trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo trata do sistema capitalista e da “questão social” dele decorrente, discutindo como suas expressões afetam diretamente a classe trabalhadora e empobrecida, e como o Estado, ao assumir um caráter repressivo e punitivo, responde a essas demandas. Por fim, aborda-se a configuração das políticas de assistência social no contexto do Estado Penal.

O segundo capítulo apresenta a trajetória da política voltada à criança e ao adolescente no Brasil, destacando suas características e transformações antes e após a Constituição Federal de 1988. Além disso, evidencia-se a histórica desproteção a que crianças e adolescentes foram, e ainda são submetidos, mesmo após a promulgação de legislações que asseguram seus direitos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente.

O terceiro capítulo aborda a operacionalização do sistema socioeducativo no estado da Paraíba, apresentando a Fundação de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente (FUNDAC), o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e o funcionamento do Centro Educacional do Jovem (CEJ). Neste capítulo, são detalhados os aspectos

metodológicos da pesquisa e o relato de experiência vivenciado nos Estágios Supervisionados, à luz do Serviço Social e da pedagogia freireana.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, que visam sintetizar as reflexões desenvolvidas ao longo do trabalho, bem como destacar suas contribuições para a compreensão e o aprimoramento da prática socioeducativa. Em seguida, são dispostas as referências bibliográficas que fundamentaram a construção teórica deste Trabalho de Conclusão de Curso.

2. ESTADO CAPITALISTA, QUESTÃO SOCIAL E POLÍTICA SOCIAL: POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL E CONFIGURAÇÕES NO ESTADO PENAL

Neste capítulo abordaremos como o Estado capitalista, a questão social e a política social se configuram no âmbito do Estado penal. Faremos uma análise de como esse modelo de Estado, em vez de fortalecer as políticas sociais, que visam proteção e inclusão da criança e do adolescente, adota medidas punitivas e repressivas para enfrentar os desafios decorrentes das expressões da questão social. Marx e Engels (2010, p. 52) argumenta que “O Estado é o comitê executivo da burguesia, encarregado de gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa.” Entende-se que o Estado está longe de ser uma entidade neutra voltada ao bem comum, ao contrário disso, ele atua como um meio da classe dominante manter-se sempre no poder controlando a sociedade de acordo com seus interesses.

A atuação estatal nesse cenário tem como principal objetivo preservar a ordem vigente, reprimindo aqueles que representam de alguma maneira, uma ameaça ao modelo econômico dominante. As políticas sociais são criadas para garantir o interesse da burguesia, adotando métodos para gerenciar os conflitos gerados pela desigualdade e garantir a estabilidade da ordem econômica e social.

Nota-se então, que o avanço da repressão como resposta as expressões da questão social não significam apenas a uma crise das políticas públicas, mas também a consolidação de um modelo social que prioriza o encarceramento em detrimento da cidadania. Na contemporaneidade, com esse modelo estatal atrelado a lógica neoliberal, verifica-se uma substituição progressiva das políticas sociais por mecanismos de caráter repressivos, o que resulta na criminalização da pobreza e na expansão do controle do Estado e da burguesia sobre as populações marginalizadas, o que afeta diretamente os jovens que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

2.1 Estado Capitalista e a Questão Social

A questão social é caracterizada por diversos autores como um fenômeno abrangente, marcado por desigualdades socioeconômicas, exclusão e injustiças que estão enraizadas na estrutura da sociedade. “A análise de conjuntura que Marx oferece n’O capital revela, luminosamente, que a “questão social” está elementarmente determinada pelo traço próprio e peculiar da relação capital/trabalho - a exploração.” (Netto, 2001, p. 45.). Iamamoto (2001) também argumenta que os processos que a “questão social” traduzem vão ser encontrados no centro da análise de Marx sobre a sociedade capitalista.

A problemática da questão social é uma decorrência específica do sistema capitalista, conforme observado por José Paulo Netto em “Cinco notas a propósito da “Questão Social” (2001).” Dentro desse sistema, a desigualdade, a exclusão e a injustiça social são fenômenos inevitáveis, tendo em vista que o capitalismo promove a concentração de riqueza e poder nas mãos de uma minoria, e o restante da população fica relegados a periferia, sem acesso a nenhum tipo de recurso ou oportunidades. Segundo Castelo (2010):

A sociedade capitalista, tendo o trabalho como uma atividade central e reguladora, produtora da riqueza dos burgueses, incluía forçosamente os agentes do mundo da produção no plano econômico e, contraditoriamente, os excluía da vida política. [...] Este quadro de isolamento e esquecimento da situação da classe operária vai ser modificado a partir das pressões dos trabalhadores, que passam a se organizar coletivamente para atuar de forma consciente e racional na comunidade política em favor dos seus próprios interesses, arrancando e conquistando importantes avanços democráticos e sociais. (Castelo, 2010, p.88).

Netto (2001, p.49) enfatiza que “a questão social transcende a esfera puramente econômica, manifestando-se também em aspectos políticos e culturais.” Ela se manifesta em várias dimensões da vida em sociedade, como a falta de acesso a empregos dignos, educação de qualidade, assistência médica adequada, habitação condigna e participação política efetiva. Tais condições precárias são fruto das contradições e injustiças inerentes ao modo de produção capitalista.

A exposição dos jovens a essas condições, especialmente aqueles inseridos nas periferias, é a principal causa de suas aproximações com os atos infracionais. Yazbek (2012) observa que essas condições ao qual estão inseridas as classes subalternas da sociedade são marcadas por um cenário de manifestações de revoltas silenciosas, experiências de humilhação e exaustão, pela expectativa de uma realização futura projetada nas próximas gerações, por dinâmicas de alienação e resistência, e, sobretudo, por estratégias de sobrevivência frente às adversidades.

A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção mais além da caridade e repressão (Carvalho e Iamamoto, 1983, p.77).

A busca incessante pelo lucro e a competição acirrada entre empresas resultam na exploração da força de trabalho, na precarização das condições laborais e na subestimação dos direitos sociais. Isso contribui para a perpetuação da desigualdade social e para a intensificação

da questão social, gerando exclusão, marginalização e aflição humana. Yazbek (2012) aponta que:

Os impactos destrutivos das transformações em andamento no capitalismo contemporâneo vão deixando suas marcas sobre a população empobrecida: o aviltamento do trabalho, o desemprego, os empregados de modo precário e intermitente, os que se tornaram não empregáveis e supérfluos a debilidade da saúde, o desconforto da moradia precária insalubre, a alimentação insuficiente, a fome, a fadiga, a ignorância a resignação, a revolta, a tensão e o medo são sinais que muitas vezes anunciam os limites da condição de vida dos excluídos subalternizados na sociedade. (Yazbek 2012, p.290).

No contexto do sistema capitalista com ideologias neoliberais inseridas na sociedade contemporânea, há uma grande anteface da “questão social” onde suas diversas expressões são transformadas em um processo natural da sociedade e não como consequência do sistema capitalista, Iamamoto (2001) aponta que

[...] a tendência de naturalizar a questão social é acompanhada da transformação de suas manifestações em objeto de programas assistenciais focalizados de “combate à pobreza” ou em expressões da violência dos pobres, cuja resposta é a segurança e a repressão oficiais. (Iamamoto, 2001, p. 17).

Ao analisar a questão social por esse viés, sua verdadeira face é mascarada, ou seja, suas expressões deixam de serem tratadas como consequências das estruturas econômicas e sociais e passam a serem tidas como algo inevitável, essa visão distorcida aumenta o tratamento superficial e repressivo do Estado, que responde a essas demandas com programas assistenciais focalizados, que são em sua maioria pontuais e limitados, causando uma falsa sensação na população de que, de certa forma os problemas sociais ocasionados pelas expressões da questão social, estão sendo resolvidos, quando na verdade o sistema capitalista fomenta ainda mais a desigualdade social. Outra controversa decorrente da naturalização da questão social é a forma como os indivíduos pobres passam a serem enxergados perante a sociedade, segundo Iamamoto 2001:

[...] corre-se o risco de cair na pulverização e fragmentação das questões sociais, atribuindo unilateralmente aos indivíduos a responsabilidade por suas dificuldades. Deriva na ótica de análise dos "problemas sociais", como problemas do indivíduo isolado, perdendo-se a dimensão coletiva e isentando a sociedade de classes da responsabilidade na produção das desigualdades sociais. (Iamamoto, 2001, p.18).

Quando as expressões da questão social são vistas de maneira pulverizadas e fragmentadas como adverte a autora, há uma grande propensão de culpar o indivíduo por suas dificuldades, e quando esse problema social é reduzido a uma questão individual, a luta por políticas públicas mais eficazes é diretamente afetada, já que a sociedade não enxerga mais o

problema como um todo, resultando em uma estrutura social sem mudanças reais e a perpetuação da desigualdade e de medidas repressivas e de controle policial sobre as populações vulneráveis.

Essa concepção ganha força com os ideais liberalistas, “que entendem necessária a filantropia revisitada, a ação humanitária, o dever moral de assistir aos pobres, desde que este não se transforme em direito ou em políticas públicas dirigidas à justiça e a igualdade.” (Yazbek, 2001, p. 36). Nesse sentido, a responsabilidade do Estado é tirada e o que passa a ser usado como ferramenta de combate as expressões da questão social são as ações humanitárias, ou seja, a filantropia.

Esse ideal defende que essa prática deve ser realizada de forma limitada e controlada, sem garantir que seja um direito social universal garantido a todos que dele necessitarem, focada apenas na pobreza extrema. Portanto, a ausência de políticas públicas efetivas de proteção à família, assim como aquelas previsto no Estatuto da Criança e do Adolescentes, que garantam acesso à educação, saúde, emprego, entre outros direitos destinados aos adolescentes e jovens, contribui diretamente para que se desenvolvam em ambientes cercados pela precariedade e pela falta de perspectiva, um cenário propício para o envolvimento com práticas infracionais, muitas vezes vistas pelos jovens como uma alternativa de sobrevivência.

2.2 Estado Penal: Ressocialização ou Segregação?

O sociólogo francês Loïc Wacquant desenvolveu o conceito do Estado Penal como um sistema repressivo em detrimento do Estado de Bem-Estar, tendo como principal característica a intensificação da criminalização da pobreza e fortalecimento de mecanismos de controle e repressão contra as camadas mais vulneráveis da população. No contexto da crise do capitalismo e a implementação do neoliberalismo, essa característica punitiva do Estado tem um aumento significativo, atribuindo aos indivíduos a responsabilidade por sua própria condição, resultando na redução de investimentos nas políticas públicas e no aumento de medidas repressivas como forma de responder as consequências das expressões da questão social. Netto (1995) argumenta que:

A crise do Estado de bem-estar social, nesta angulação, não expressa somente a crise de um arranjo sócio-político possível no âmbito da ordem do capital: evidencia que a dinâmica crítica desta ordem alçou-se a um nível no interior do qual a sua reprodução tende a requisitar, progressivamente, a eliminação das garantias sociais e dos controles mínimos a que o capital foi obrigado naquele arranjo. Significa que o patamar de desenvolvimento atingido pela ordem do capital incompatibiliza cada vez mais o seu movimento com as instituições sociopolíticas que, por um decurso temporal limitado, tornaram-no aceitável para grandes contingentes humanos. Sinaliza que o arranjo

sociopolítico do Welfare State constituiu uma possibilidade da ordem do capital que, pela lógica intrínseca desta última, converte-se agora num limite que ela deve franquear para reproduzir-se enquanto tal. (Netto, 1995, p. 70).

Oliveira (2023) teoriza que com a ampliação do direito penal na sociabilidade capitalista e a destruição das formas tradicionais de trabalho que eram características do fordismo, a administração das expressões da questão social e da classe trabalhadora passa a ser realizada por meio de políticas autoritárias voltadas a neutralização e ao encarceramento. Com a neutralização do Estado no que se refere as demandas apresentadas pelas classes mais pobres da sociedade, a única resposta que essa parte da população vai receber é a repressão, com o intuito de serem controlados para que continuem servindo aos interesses do capital.

Se antes o Estado exercia o papel principal no que tange a proteção dos direitos sociais por meio das políticas públicas voltadas à educação, saúde e assistência social, que visam sobretudo, o desenvolvimento das crianças e adolescentes com garantia integral dos seus direitos, com a adoção de novas políticas de caráter neoliberais, que têm como principal objetivo a redução de investimentos no que se refere a proteção social, agora o foco estatal diante das necessidades da população passa a ser a repressão e controle social, e essas medidas recaem especialmente sobre a classe mais pobre da sociedade, afetando diretamente os jovens que estão inseridos nessa realidade e sofrem desde sempre com as consequências das expressões da “questão social”. Essa transição do Estado de Bem-Estar para o Estado Penal é evidenciada pelo aumento da legislação punitiva, do encarceramento em massa e da militarização das forças de segurança (Garland, 2001). Wacquant (2015) reforça essas ideias ao observar que

O novo governo da pobreza inventado pelos Estados Unidos para reforçar a normalização da insegurança social confere, portanto, um significado todo novo à noção de “ajudar os pobres”: a contenção punitiva oferece ajuda não para os pobres, mas sim dos pobres, mediante o “desaparecimento”, pela força, dos mais problemáticos e o encolhimento do número de pessoas que se beneficiam das políticas sociais, por um lado, e por outro, pelo inchamento dos calabouços do castelo carcerário (Wacquant, 2015, p. 12).

A partir dessa mudança do Estado e das políticas sociais, a pobreza passa a ser criminalizada e os problemas estruturais decorrentes da questão social passam a serem tratados como questões de segurança pública. Isso resulta no aumento do encarceramento, no endurecimento das penas e na ampliação da vigilância sobre grupos marginalizados. No cenário atual do Brasil, marcado por desigualdade, exclusão e falta de oportunidades, os jovens se tornam os principais alvos de políticas de controle e repressão, tendo em vista que, ao não serem acolhidos por políticas públicas que garantam seus direitos, buscam na criminalidade meios de sobrevivência e ascensão econômica. Todavia, nesse cenário “O Estado não deve se preocupar

com as causas da criminalidade das classes pobres, à margem de sua “pobreza moral”, mas apenas com suas consequências, que ele deve punir com eficácia e intransigência.” (Wacquant, 1999, p. 32-33).

A desigualdade extrema presente na sociedade capitalista, resulta em falta de acesso a direitos básicos, como educação de qualidade, saúde e oportunidades de emprego. Essa negação aos direitos essenciais para a sobrevivência, leva diversos indivíduos, mais precisamente de comunidades periféricas a enfrentarem e, por vezes, transgredirem as normas e regras sociais e morais impostas pela ordem vigente. No entanto, o Estado não considera as expressões da questão social como causa impulsionadora dessa transgressão de normas, ao contrário disso, ele prioriza o fortalecimento de políticas de encarceramento e criminalização da pobreza. Wacquant (2003) afirma que:

O desdobramento desta política estatal de criminalização das consequências da miséria de Estado opera segundo duas modalidades principais. A primeira e menos visível [...] consiste em transformar os serviços sociais em instrumento de vigilância e de controle das novas “classes perigosas”. [...] O segundo componente da política de “contenção repressiva” dos pobres é o recurso maciço e sistemático ao encarceramento (Wacquant, 2003 p.27-28).

O discurso da ideologia neoliberal, vinculado ao Estado Penal, busca culpabilizar os setores mais pobres da sociedade por sua própria condição, tal narrativa serve para justificar as políticas repressivas. Dentro dessa lógica, o debate deixa de girar em torno de direitos e passa a ser pautado pela segurança. O que culmina recorrentemente nas propostas de redução da maioria penal, decorrente da culpabilização direcionada aos jovens que estão em conflito com a lei. Essa ideia é apresentada como uma solução rápida para conter a violência, porém, ela reforça a desresponsabilização do Estado na garantia dos direitos desses jovens, aprofundando ainda mais as práticas punitivas além de que garantiria uma resposta simples a problemas complexos que necessitam que o Estado trate de maneira profunda as raízes. Já que essa proposta ignora as causas sociais da criminalidade, como a pobreza, a falta de acesso à educação de qualidade e à inserção digna no mundo do trabalho. Assim, o Estado abdica de seu compromisso com o bem-estar da população e transfere a responsabilidade para os indivíduos que sofrem as consequências da desigualdade. Conforme Oliveira (2023):

O Estado Penal é um dos sustentáculos das políticas neoliberais adotadas pelo Estado após o declínio do welfare-state. É o Estado que mais se aproxima das necessidades atuais do capital, pois rebaixa do nível de vida dos trabalhadores, destitui direitos sociais e trabalhista e transforma a modificações econômicas em insegurança cotidiana, empregando a culpabilidade desta nos segmentos mais pauperizados. Dessa maneira, retira do debate aspectos da responsabilidade do Estado com a proteção social (Oliveira, p.5740, 2023).

Na ideologia liberal, há um debate sobre quem deve se responsabilizar pelas expressões da “questão social”, se a responsabilidade é do Estado, da sociedade civil ou dos próprios indivíduos afetados pela miséria resultante das consequências dessas expressões. Esse debate continua atual, especialmente entre os defensores do neoliberalismo que se dizem a favor do Estado não ser responsabilizado pelas consequências da “questão social” (Pimentel, 2012).

Nota-se que no âmbito do Estado Penal, que tem como principal ideologia o neoliberalismo, a “questão social” é invisibilizada, sendo suas expressões percebidas como fenômenos naturais da sociedade, e não como consequências do sistema capitalista. Nessa perspectiva, ao analisar as políticas sociais desenvolvidas para atender às necessidades econômicas e sociais da população, torna-se evidente que elas são orientadas para o controle do capital. Ou seja, tais políticas têm como objetivo garantir o mínimo necessário, sem qualquer esforço real para intervir na estrutura da “questão social”, mantendo, assim, a população permanentemente subordinada ao capital.

Peixoto (2019, p. 40) argumenta que, “cabe ao capitalismo manter a classe trabalhadora subjugada aos seus ditames para garantir sua sobrevivência e isso é feito não pelo uso da força, a coação se dá pela produção e reprodução da miséria.” Iamamoto (2004) teoriza que essa produção e reprodução da miséria, vão além do poder estatal, esse movimento do capital se espalha também por todas as instituições, ideologias e processos sociais. Onde essas relações autoritárias são reforçadas e ampliadas como uma estratégia de defesa das classes dominantes. Ou seja, para manter seu poder e privilégios, a burguesia estrutura a sociedade de maneira que consigam sempre intensificar a autoridade e o controle sobre os demais grupos.

Souza e Barcellos (2019) colocam que, no Estado Penal, a prisão, é tida como uma das principais instituições de controle social, se legitimando como um dos métodos mais modernos de combate à criminalidade, fundamentando-se na ressocialização. Foucault (1987) dialoga com a ideia de que a condenação dos indivíduos a prisão é uma maneira de punir não apenas o crime ou ato infracional em si, mas se estende também ao próprio ser do indivíduo, ou seja, o intuito da privação de liberdade é também uma maneira da sociedade definir características de quem está apto ou não ao convívio social, patologizando comportamentos sem se preocupar ou levar em conta o contexto social ao qual o indivíduo sempre esteve inserido. Essa forma de punição dá a classe dominante uma forma mais eficiente de vigiar e treinar os indivíduos para obedecer a seus comandos sem questionar ou criticar o sistema.

As instituições carcerárias criam uma ilusão de uma possível ressocialização, que não é cumprida. Zaffaroni (1991) teoriza que ao invés de reintegrar os indivíduos a sociedade, elas operam como instrumentos de segregação social, direcionada exclusivamente a classe pobre

criminalizada. O sistema prisional não recupera, mas exclui aqueles que não se adequam as exigências do mercado, favorecendo o controle social e criando uma economia baseada no medo, que é altamente lucrativa para o capital. Wacquant (2003) argumenta que:

O encarceramento tornou-se assim uma verdadeira indústria – e uma indústria lucrativa. Pois a política do ‘tudo penal’ estimulou o crescimento exponencial do setor das prisões privadas, para o qual as administrações públicas perpetuamente carentes de fundos se voltam para melhor rentabilizar os orçamentos consagrados à gestão das populações encarceradas (Wacquant, 2003a, p. 31).

O encarceramento se caracteriza na realidade como uma atividade lucrativa e benéfica para o capital, utilizando políticas e medidas repressivas e punitivas com o intuito de manter a ordem e o controle da burguesia sobre as camadas pobres da sociedade.

2.3 Política Social, Assistência Social e Socioeducação: quando o Estado falha

Os direitos de crianças e adolescentes emergem como uma expressão proeminente da questão social, embasados nos princípios basilares da prioridade absoluta, proteção integral e participação (Brasil, 1990). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) representa um marco na edificação de políticas públicas voltadas a essa parcela da sociedade. Rizzini (2009) aborda que a partir da promulgação do ECA em 1990, o Brasil empreendeu esforços na construção de uma política de proteção à infância e à adolescência, visando assegurar-lhes direitos fundamentais, como educação, saúde, alimentação, convívio familiar e comunitário, entre outros. Tal política visa combater diversas formas de violência e negligência que afligem crianças e adolescentes, almejando sua inclusão social e desenvolvimento integral.

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos Fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção Integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Brasil, 1991, p.12).

Todavia, apesar dos progressos alcançados, persistem desafios na plena efetivação desses direitos, notadamente diante de disparidades socioeconômicas e regionais. O Conanda (2009) aponta que urge fortalecer os mecanismos de proteção e fiscalização, investir em políticas públicas que abordem as raízes estruturais da violação de direitos e garantir a participação ativa da sociedade civil na formulação e execução de políticas voltadas a crianças e adolescentes. Desse modo, o reconhecimento dos direitos das crianças e adolescentes como

manifestação da questão social demanda um esforço coletivo incessante para assegurar condições dignas de vida e pleno desenvolvimento às futuras gerações.

Elaine Behring (2003) define políticas sociais como um conjunto de ações do Estado, voltadas para a garantia dos direitos sociais básicos, universalizáveis, relativos às condições de vida digna e à cidadania, tendo como objetivos a proteção social, a equidade e a justiça social. Iamamoto (2008) teoriza que a política social nasce da relação antagônica do capital com os trabalhadores que demandou a regulação do mercado de trabalho por parte do Estado e possibilitou a emergência dos direitos trabalhistas e as políticas sociais, abordando não apenas o trabalho em si, mas também a possibilidade de não trabalho.

Essas políticas incluíam benefícios monetários para situações de incapacidade de trabalhar e a provisão de bens e serviços essenciais pelo Estado, reduzindo a dependência dos trabalhadores do mercado. Essa mudança na regulação laboral foi acompanhada pela transformação do papel do Estado, passando de uma ênfase na defesa das liberdades individuais para uma preocupação com a igualdade coletiva e a proteção social. Pereira (2008) entende que, no que se refere a política social como um processo complexo e multideterminado, a par de ser contraditório e dinamicamente relacional.

De acordo com a autora citada, o Estado, em sua interação com a sociedade, é uma síntese de interesses econômicos e não econômicos que influenciam tanto dentro quanto fora das estruturas estatais, com o objetivo de atender aos interesses de diferentes classes sociais em conflito. Seguindo essa lógica Netto (1992) enfatiza que as políticas sociais e a criação de modelos de proteção social são resultados e reações, muitas vezes segmentadas e fragmentadas, das diversas manifestações da questão social no contexto capitalista, cuja base reside nas relações de exploração do capital sobre o trabalho.

Em relação a política de proteção da criança e adolescente, as políticas sociais têm um papel crucial na construção e manutenção da rede de proteção, pois, elas abrangem iniciativas e programas voltados para assegurar o bem-estar, os direitos e o desenvolvimento saudável desses indivíduos em diversas áreas, como educação, saúde, assistência social e proteção contra violência, exploração, bem como na ressocialização, tema do presente trabalho (CONANDA, 2009).

Essa rede é formada por uma variedade de entidades governamentais e não governamentais, profissionais e serviços que colaboram para identificar, prevenir e responder a situações de vulnerabilidade e violação de direitos das crianças e adolescentes. O Estatuto prevê a defesa dos direitos de crianças e adolescentes, mas dispõe também sobre a responsabilização de adolescentes a quem se atribui a prática de ato infracional (Brasil, 2022).

Após ser reconhecida como um direito de todos que dela necessitarem e ser instituída pela Lei Orgânica da Assistência Social, a assistência social assume um papel fundamental no acompanhamento de adolescentes que cometeram atos infracionais. No artigo 1º da LOAS, estabelece-se que: “a assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é política de seguridade social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada por meio de um conjunto integrado de iniciativas públicas e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas”.

O Sistema Único de Assistência Social (SUAS) foi desenvolvido para estruturar a prestação da assistência social no Brasil de maneira que as decisões e a implementação das políticas de assistência social não fiquem centralizadas no governo federal. Em vez disso, há uma distribuição de responsabilidades entre União, estados e municípios, garantindo a cada nível de governo autonomia para adaptar e executar as políticas de acordo com as demandas locais. “O SUAS materializa o conteúdo da LOAS, cumprindo no tempo histórico dessa política as exigências para a realização dos objetivos e resultados esperados que devem consagrar direitos de cidadania e inclusão social (Brasil, 2009, p.39). Essa abordagem tem como finalidade fortalecer a democracia e assegurar que as políticas públicas sejam mais representativas e alinhadas às reais necessidades da população. Na prática, o SUAS coloca em ação a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), que na teoria, deveria garantir que a população em situação de vulnerabilidade tivesse acesso a esses serviços de forma organizada e eficaz.

A assistência social é dividida em níveis de proteção social básica e especial de média e alta complexidade. A proteção social básica tem por finalidade prevenir situações de risco mediante o desenvolvimento de potencialidades e competências, bem como o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. Destina-se às pessoas que enfrentam vulnerabilidade social decorrente da pobreza, da privação — como ausência de renda ou acesso precário aos serviços públicos — e/ou do enfraquecimento dos laços afetivos, relacionais e de pertencimento social. Já a proteção social especial concentra-se, prioritariamente, na reorganização dos serviços de acolhimento voltados a indivíduos que, por diversos motivos, deixaram de contar com o cuidado e a proteção familiar. Nessa categoria incluem-se crianças, adolescentes, jovens, idosos, pessoas com deficiência e pessoas em situação de rua que tiveram seus direitos violados ou ameaçados e para os quais a permanência com a família de origem configura risco à sua proteção e ao seu desenvolvimento. Os serviços de média complexidade são os que oferecem atendimentos as famílias e indivíduos aos quais seus direitos tenham sido violados, mas que ainda mantem seus vínculos familiares e comunitários preservados e os serviços de proteção

social especial de alta complexidade asseguram acolhimento integral — moradia, alimentação, higiene e trabalho protegido — a famílias e indivíduos sem referência ou em situação de ameaça, que precisem ser afastados de seu núcleo familiar e/ou comunitário. (Brasil, 2004). O Centro de Referência Especializado da Assistência Social está inserido na proteção especial de média complexidade, visando a orientação e o convívio sociofamiliar. (Brasil, 2009).

Em 2004, o atendimento a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto foi definido como serviço continuado pela Proteção Social Especial de Média Complexidade, já a medida socioeducativa em meio fechado é definida como Proteção Social de Alta Complexidade, conforme estabelecido na Política Nacional de Assistência Social - PNAS, que define os eixos estruturantes para a implantação do Sistema Único da Assistência Social - SUAS. Com a aprovação da Norma Operacional Básica do SUAS – NOB/SUAS, em 2005, os municípios iniciam o processo de adesão a este novo modelo socioassistencial. (Brasil, 2022, p. 9-10).

A socioeducação se constitui um serviço de atenção socioassistencial de Proteção Social Especial de Média Complexidade, pois atende adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco social. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu Artigo 88, Inciso I, coloca que, a municipalização do atendimento a jovens e adolescentes é uma das diretrizes da política de atendimento. (Brasil, 1990). Nesse sentido, as medidas socioeducativas em meio aberto são integradas a política de assistência social, sendo os Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS) responsáveis pelo acompanhamento dos jovens e adolescentes que estejam cumprindo medidas socioeducativas. Já a Política de Atendimento Socioeducativo de restrição e privação de liberdade, como a semiliberdade e a internação, é orientada por diferentes frentes políticas e administrativas nos Estados da Federação e Distrito Federal. (Peixoto, 2019).

Moreira (2013) argumenta que, com a efetivação do SINASE é exigido que os jovens e adolescentes sejam inseridos em programas gestados pelos municípios de origem, possibilitando um modelo de acompanhamento individualizado, garantindo que não percam referência de sujeitos em situação de desenvolvimento. O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) está alinhado ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que prevê medidas socioeducativas com caráter pedagógico, ressocializador e protetivo. O atendimento socioeducativo demanda do Estado o oferecimento de condições apropriadas ao atendimento integral dos adolescentes. Durante o cumprimento da medida socioeducativa de internação, os esforços devem ser conjugados pelas diferentes políticas públicas: educação,

esporte, lazer, segurança pública, assistência social, cultura, saúde, entre outras (Silva, 2012, p. 112).

Porém, se analisarmos essas políticas, dando destaque especificamente a de assistência social e a de socioeducação dentro do Estado Penal, pode-se perceber que, como teoriza Peixoto (2019):

[...] fica evidente que a atual Política de Atendimento Socioeducativo no Brasil, no que diz respeito a privação de liberdade dos adolescentes, reforça a ideologia burguesa dominante expressa nos discursos institucionais que não reconhece a transformação social como solução do problema que realmente enfrenta. (Peixoto, 2019, p.52).

Bochetti (2003) explica que, apesar de a assistência social estar no mesmo registro das políticas sociais e do trabalho, ela apresenta uma particularidade: recebe uma qualificação própria – assistência aos desamparados. A Política Nacional de Assistência Social caracteriza o perfil desses usuários como: cidadãos e grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade e riscos, tais como: famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social. (Brasil, 2004). Conforme apresentado, o perfil dos usuários da política de assistência corresponde aqueles que se encontram em situação de desamparo social. Percebe-se então, que dessa maneira, essa política opera por meio de ações focalizadas que atuam apenas na extrema pobreza. Portanto, o restante da população que está exposto diariamente as diversas expressões da questão social, continua à mercê da desproteção estatal, além disso, a única resposta que recebem são medidas repressivas e punitivas.

Apesar de desempenhar um papel fundamental na garantia dos direitos sociais e na luta contra as desigualdades sociais, a assistência social inserida no contexto neoliberal sofre impactos negativos com a redução da responsabilidade estatal na garantia da proteção social, principalmente no âmbito da criança e do adolescente, além da crescente substituição de direitos sociais por programas assistenciais de caráter emergencial, que têm como principal objetivo mascarar as causas estruturais da desigualdade causando a falsa sensação de que a política de assistência social está sendo suficiente e eficiente na luta contra as expressões da questão social. Seguindo essa lógica, a política se torna focalizada, o que acaba por restringir o acesso aos

serviços públicos a grupos específicos e deixa de promover a universalização dos direitos. Os principais e mais prejudicados desse processo são os jovens, que acabam não tendo acesso a política durante toda as suas vidas, resultando em diversas violações que os impulsionam a cometerem atos infracionais. Costa (2012) argumenta que:

Entretanto, muitas vezes em vez de instrumento de garantias de direito, o Direito estatal tem servido como fundamento para a violação destes. Isto porque a intervenção do Estado, em regra, ainda que em nome de certa legalidade, tem sido repressiva em sentido amplo, não apenas enquanto atuação dos órgãos formais de controle social, como a repressão penal, mas também por meio da atuação das políticas sociais, que deveriam garantir direitos, mas que acabam servindo ao controle social. (Costa, 2012, p.92).

Analisando a política de assistência social por esse viés, é possível alcançar uma compreensão mais precisa sobre como funciona sua atuação na socioeducação e sua ineficiência na garantia e na proteção dos direitos da criança e do adolescente. Nota-se que apesar de ter um papel fundamental no que se refere as medidas socioeducativas, a assistência social como política social que tem como objetivo assegurar os direitos dos sujeitos que estejam em situação de vulnerabilidade social se mostra ineficiente em atingir seu objetivo, já que, com o caráter de política focalizada, muitos jovens só têm acesso a ela quando já estão inseridos na proteção social de alta complexidade, ou seja, já estão no nível mais alto de violações de direitos.

3. TRAJETÓRIA DA POLÍTICA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NO BRASIL: ANTES E DEPOIS DA CONSTITUIÇÃO

Antes de analisarmos a trajetória da política voltada para crianças e adolescentes no Brasil, faz-se necessário uma revisão sobre a construção histórica do conceito de infância. Nesse sentido, Philippe Ariès, em suas pesquisas, desvendou a história da infância, trazendo contribuições fundamentais para compreendermos os avanços e as fragilidades que marcaram, ao longo do tempo, a forma como a sociedade trata crianças e adolescentes.

Ariès (1981) argumenta que, até o século XIII, a infância não era reconhecida como uma fase distinta da vida, sendo frequentemente ignorada tanto nas representações artísticas quanto na realidade social. Apenas a partir do século XVII os adultos começaram a perceber a especificidade da infância e a dedicar maior atenção às crianças. No entanto, essa mudança não significou, de imediato, que elas passassem a ocupar uma posição central na estrutura familiar, que ainda estava em transformação em direção ao modelo moderno.

Philippe Ariès (1981) argumenta que a infância, enquanto estágio com características e necessidades específicas, é uma invenção moderna e que somente a partir dos séculos XVII e XVIII se consolida uma sensibilidade social em torno da criança como ser em formação. Esse momento coincide com o crescimento das cidades, o fortalecimento dos Estados nacionais e o avanço das ideias iluministas. No entanto, é a partir do XIX, com o desenvolvimento da sociedade moderna e do capitalismo industrial, que essa preocupação se torna objeto de políticas públicas e normatizações mais concretas.

Baldinter (1985) destaca que, em períodos anteriores, a infância era amplamente desconsiderada dentro do núcleo familiar, sendo vista, muitas vezes, como um fardo ou um elemento de pouca importância. Durante o século XVII, tanto a filosofia quanto a teologia reforçavam uma percepção negativa da infância, perpetuada por concepções antigas e novas teorias.

A teologia cristã, especialmente a partir das reflexões de Santo Agostinho, construiu uma imagem da infância fortemente ligada ao pecado original. Para ele, a criança era um ser imperfeito e moralmente corrompido desde o nascimento, não havendo distinção entre seu pecado e o de um adulto. Essa visão reforçava a ideia de que a infância não era reconhecida como uma fase específica da vida, mas sim como um estado de imperfeição a ser superado na busca pela perfeição adulta. Assim, a redenção dependia da negação desse estágio, visto como um reflexo da corrupção humana.

Apesar dos ensinamentos de Cristo atribuírem um significado positivo à infância, sugerindo que os adultos deveriam se assemelhar às crianças para alcançar o Reino dos Céus,

Santo Agostinho interpretava essa ideia de maneira diferente. Para ele, a infância não possuía valor intrínseco, sendo apenas uma fase marcada pela ausência de uma vontade plenamente formada. Dessa forma, essa concepção influenciou diretamente a educação da época, tornando-a repressiva e desconsiderando as necessidades e desejos infantis.

Nesse sentido, Heywood (2004) reforça essa ideia ao destacar que, tanto no período medieval quanto no moderno, a indiferença em relação à infância resultou em uma criação insensível, especialmente nos primeiros anos de vida. Os bebês, em particular, eram vítimas de um descaso alarmante, já que seus pais viam pouco sentido em dedicar tempo e esforço a seres tão frágeis e com alta taxa de mortalidade.

Baldinter (1985) aponta que, embora teólogos e filósofos tenham ressaltado uma visão trágica da infância, antes do processo de escolarização, essa concepção não era necessariamente a mais difundida entre a população em geral. Apesar da influência dos intelectuais sobre as classes dominantes e cultas, essa influência era menos significativa entre os demais estratos sociais. Na prática, a infância era vista menos como uma manifestação do pecado e mais como um fardo, especialmente nos primeiros anos de vida. Para o pai, a criança representava um obstáculo ao controle sobre a mulher, enquanto, para a mãe, tornava-se um peso difícil de suportar.

Essa percepção dialoga com a tese de Ariès (1981), que argumenta que, até um período relativamente recente, não havia um reconhecimento social da infância como uma fase específica da vida. Durante séculos, crianças eram percebidas como indivíduos imperfeitos ou até mesmo indesejáveis dentro da estrutura familiar. A infância, portanto, era frequentemente associada ao erro ou ao pecado, o que justificava práticas educativas repressivas e uma visão social que desconsiderava sua especificidade.

A partir da mediação entre os estudos de Baldinter (1985) e Ariès (1981), compreende-se que o reconhecimento da infância como uma fase distinta da vida é um fenômeno recente, assim como a preocupação com sua proteção ao longo da história. Embora essa percepção tenha se desenvolvido gradualmente, é evidente que, na contemporaneidade, o debate sobre a infância avançou significativamente. Atualmente, essa discussão não apenas evoluiu, mas também influencia diretamente a formulação de políticas públicas e a criação de leis específicas voltadas para a proteção de crianças e adolescentes.

Schoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silvares (2010) apontam que, ao longo da história, a juventude nem sempre foi reconhecida como uma fase distinta da vida, sendo incorporada precocemente ao mundo adulto. Posteriormente, a adolescência passou a ser compreendida como um período de transição marcado por intensas transformações físicas, emocionais e

sociais, sendo essencial para a construção da identidade e da autonomia (Aberastury, et al., 1980). No entanto, tanto a infância quanto a adolescência são concepções historicamente recentes e ainda a lacunas ao que tange o debate e a efetivação e aplicabilidade das leis de proteção, sobretudo quando analisadas sob a ótica das periferias do capital.

A partir dos apontamentos teóricos, apresentados neste tópico, é possível perceber que a construção da infância e da adolescência como categoria social digna de atenção e proteção é um fenômeno relativamente recente na história. Até o final da Idade Média, crianças eram geralmente percebidas como pequenos adultos, inseridos precocemente nas rotinas produtivas, e sua educação era restrita àqueles pertencentes as elites letradas. A partir da transição para a modernidade, com o advento do capitalismo industrial na Europa, emergem transformações profundas nas formas de conceber, tratar e controlar a infância e a adolescência, sendo a escolarização, como demonstra Ariès (1981) um dos principais instrumentos dessa nova racionalidade social.

O capitalismo, ao transformar profundamente as formas de trabalho e de sociabilidade, exigiu uma nova organização social. O trabalho infantil, embora comum, começou a ser visto como um problema diante das necessidades de uma força de trabalho mais qualificada. Ao mesmo tempo, o aumento das taxas de mortalidade infantil, a criminalização da pobreza e o crescimento das populações urbanas geraram pressões por medidas de controle e disciplinamento dos corpos juvenis, como analisado por Foucault, (1987). Nesse contexto, a escola passou a ocupar um lugar central como espaço de socialização, moralização e preparação da mão de obra. A escolarização compulsória, iniciada na Europa, em países como França, Inglaterra e Alemanha, teve como objetivos tanto a formação de trabalhadores adaptados ao novo modelo produtivo quanto a construção e internalização de valores próprios à sociedade moderna.

Como destaca Donzelot (1986), o Estado moderno se constituiu como agente regulador da vida das famílias populares, interferindo em sua autonomia por meio de práticas institucionalizadas como a escola, os “tribunais de menores” e os serviços de assistência social. A infância pobre e “desviada” tornou-se objeto de intervenção, e de repressão, por meio da medicalização, da psiquiatria e do internamento compulsório.

Assim apenas com a modernidade, o avanço da escolarização e o desenvolvimento das teorias psicológicas, a infância e adolescência passaram a ser vista como períodos específicos da vida, com desafios e necessidades próprias. Contudo, em áreas mais remotas do Brasil, onde as políticas públicas não chegam como deveriam, crianças e adolescentes seguem expostos a múltiplas formas de vulnerabilidade e desproteção. A precarização da educação, a insegurança

alimentar, a desproteção às famílias, o encarceramento em massa, a marginalização e as condições precárias de trabalho continuam a marcar a realidade de milhões de jovens, evidenciando a permanência de desigualdades estruturais.

Dessa maneira, ainda que os avanços teóricos tenham ampliado a compreensão sobre a infância e adolescência, garantir proteção e direitos a essa população segue sendo um desafio urgente, uma vez que crianças e adolescentes permanecem expostos a diversas expressões da Questão Social. Para isso, é fundamental que as políticas públicas existentes sejam efetivamente aplicadas, assegurando melhores condições de vida, acesso à educação de qualidade e oportunidades reais de desenvolvimento.

No entanto, para compreender plenamente a consolidação das políticas voltadas à infância e à adolescência no Brasil, é essencial analisar sua trajetória histórica. No Brasil, o processo de disciplinamento e escolarização de crianças e adolescentes ocorreu de forma tardia e profundamente marcado pela herança escravocrata, pelas desigualdades sociais e pela ausência de um projeto educacional universal. A infância pobre era compreendida como uma ameaça à ordem social e, portanto, objeto de vigilância e controle, mais do que de proteção.

Historicamente, crianças em situação de vulnerabilidade – órfãs, abandonadas, negligenciadas, vítimas de maus-tratos ou em conflito com a lei – sempre estiveram presentes na sociedade. A principal questão que se impôs ao longo do tempo foi: quem deveria ser responsável por sua proteção? No Brasil, a assistência infantil foi assumida por diferentes atores, tanto do setor público quanto do privado, configurando uma rede complexa de amparo e controle social (Rizzini; Pilotti, 2021).

No contexto histórico brasileiro, a infância sempre esteve atravessada por profundas desigualdades sociais. Segundo Fontes (2005), a trajetória da infância no país está intrinsecamente ligada ao preconceito, à exploração e ao abandono, uma vez que, desde os primórdios, houve uma distinção entre as crianças conforme sua classe social, resultando em acessos e direitos desiguais dentro da sociedade.

Essa diferenciação se refletia tanto no tratamento dispensado às crianças das elites quanto na realidade vivida pelas crianças pobres, indígenas e escravizadas. Enquanto algumas tinham garantido um espaço de proteção e desenvolvimento, outras eram submetidas a condições de extrema vulnerabilidade, muitas vezes destinadas ao trabalho precoce e à marginalização. No período colonial, por exemplo, as crianças das camadas mais pobres e escravizadas eram frequentemente utilizadas como força de trabalho, enquanto as crianças das classes dominantes recebiam educação formal e privilégios. Esse cenário demonstra como a

infância, longe de ser uma experiência homogênea, foi historicamente construída de forma seletiva, reforçando desigualdades estruturais que ainda persistem.

Durante o período colonial, a catequização das crianças indígenas e mestiças era compulsória. Os jesuítas, em colaboração com a Igreja Católica, impunham a essas crianças princípios religiosos e morais. No entanto, a partir de 1755, com a redução do poder político da Igreja, a economia colonial intensificou a exploração da mão de obra escravizada, incluindo crianças. Mesmo após a promulgação da Lei do Ventre Livre, em 1871, os filhos de mulheres escravizadas continuavam sob domínio de seus senhores, que podiam mantê-los sob sua tutela até os 14 anos ou entregá-los ao Estado, onde frequentemente eram submetidos a trabalho forçado até os 21 anos (Rizzini; Pilotti, 2021).

Pinheiro (2001) destaca que a trajetória das crianças e adolescentes no Brasil sempre esteve permeada por desigualdade, exclusão e dominação, refletindo um padrão histórico que atravessa os períodos Colonial, Imperial e Republicano. A autora ressalta que essa lógica de diferenciação social persiste até os dias atuais, mantendo a desigualdade como um elemento estruturante da sociedade. Nesse sentido, a distribuição desigual de recursos como terra, renda, conhecimento e acesso à cidadania evidencia as múltiplas formas de expressão das desigualdades sociais no país.

O abandono infantil também era uma prática recorrente, especialmente entre crianças nascidas fora do casamento ou em famílias em extrema pobreza. Essas crianças eram frequentemente deixadas nas ruas, expostas à fome, doenças e outros perigos. Como resposta a esse cenário, a Irmandade da Santa Casa de Misericórdia criou, em 1º de janeiro de 1726, na Bahia, a primeira Roda dos Expostos, um mecanismo que permitia o abandono anônimo de crianças sob a justificativa de que a Igreja tinha o dever de acolhê-las e educá-las na fé cristã. De acordo com Mello (2001, p. 16), no Brasil, as Rodas de Expostos foram implantadas seguindo o modelo das Misericórdias europeias, sendo vinculadas às Santas Casas de Misericórdia.

Embora não tivessem essa finalidade principal, essas instituições acolhiam crianças cujas mães estavam doentes ou haviam falecido, encaminhando-as para amas ou famílias que assumiam sua criação. Inicialmente, a “Roda” permitia o abandono anônimo de crianças, buscando ocultar a identidade daqueles que desejavam se livrar dos filhos resultantes de relações moralmente condenadas. Com o tempo, no entanto, essa prática se tornou frequente entre as camadas populares, que recorriam ao abandono infantil devido à extrema pobreza e à falta de recursos para sustentar seus filhos. Entretanto, essas instituições também serviam como

fonte de mão de obra barata, uma vez que muitas dessas crianças eram posteriormente exploradas no trabalho (Rizzini; Pilotti, 2021).

Com o tempo, a elevada taxa de mortalidade nas Rodas dos Expostos despertou a atenção dos higienistas – médicos que defendiam melhorias sanitárias como forma de reduzir doenças e mortes. Como resultado, medidas foram implementadas para aprimorar as condições de higiene nos abrigos, promovendo mudanças na maneira como o Estado e a sociedade passaram a lidar com a infância abandonada (Rizzini; Pilotti, 2021).

No início do século XX, sob a influência do higienismo, da pedagogia moralizante e do discurso do “menor em situação irregular”, foram criados internatos com o objetivo de disciplinar, moralizar e profissionalizar crianças e adolescentes oriundos das camadas populares. Destacam-se, entre essas instituições, o Patronato Agrícola Arthur Bernardes (MG, 1921), o Instituto João Alfredo (RJ, 1939), o Instituto Profissional São José (SP, 1902), a Escola Profissional de Santa Teresa (BA), e o emblemático Instituto Padre Severino (RJ, 1942), voltado ao “menor infrator”. Esses espaços funcionavam como mecanismos de segregação social, inspirados nos modelos europeus de correção e internamento, e tinham como função principal moldar comportamentos, inculcar valores morais e oferecer capacitação técnica mínima para atividades manuais e industriais (Rizzini, 1997; Pilotti e Rizzini, 2021).

Essas instituições não eram voltadas à garantia de direitos, mas ao controle social e à produção de uma juventude disciplinada e útil ao mercado de trabalho, ainda que de forma subalterna. A escolarização nesses internatos era limitada, muitas vezes subordinada à lógica da laborterapia, onde o “trabalho educativo” se sobrepunha ao desenvolvimento integral. Crianças e adolescentes negros, pobres e órfãos eram os principais alvos dessas políticas, que naturalizavam sua institucionalização em nome de uma pretensa “reabilitação moral”.

Nesse ponto, a análise de István Mészáros (2005), em *A educação para além do capital*, é fundamental para compreender a função estrutural da educação nos marcos da sociabilidade capitalista. Para o autor, a educação disciplinar foi historicamente apropriada pelo capital como meio de reprodução das relações de dominação, moldando indivíduos para aceitarem sua posição no processo produtivo. Mészáros denuncia o caráter funcionalista da educação sob o capital, que tende a reduzir o desenvolvimento humano à preparação para o trabalho subordinado, reforçando a alienação e limitando as possibilidades de emancipação. Assim, o projeto educativo dominante historicamente restringiu-se a reproduzir o status quo, marginalizando as infâncias pobres e racializadas e negando-lhes uma formação plena e crítica.

Contudo, Mészáros aponta para a possibilidade de uma educação emancipadora, que não se restrinja apenas à educação formal, mas seja extensiva a todas as áreas da vida humana, que rompa com os limites impostos pelo capital. Para isso, é necessário um projeto político que ultrapasse a sociedade capitalista e sua lógica de produtividade, e coloque a formação humana no centro das prioridades sociais.

3.1 A desproteção histórica legitimada em lei

No final do século XIX, com o crescimento das cidades e o consequente aumento da violência urbana, crianças e adolescentes em situação de rua passaram a ser vistos como uma ameaça à ordem social. Em resposta a essa realidade, o Código Criminal da República de 1890 adotou a teoria do discernimento, estabelecendo que “menore” entre 9 e 14 anos poderiam ser responsabilizados penalmente, desde que demonstrassem capacidade de compreender a gravidade de seus atos. Essa concepção refletia uma visão punitivista da infância, na qual crianças pobres eram frequentemente tratadas como criminosos em potencial (Ferreira, 2017).

Em 1921, houve uma mudança nesse cenário com a aprovação da Lei nº 4.242, que elevou a idade mínima para responsabilização penal para 14 anos. Além disso, essa legislação passou a prever medidas de assistência e proteção para menores considerados abandonados ou infratores.

Para respaldar essa construção histórica González (2012) destaca os dois Códigos de Menores de 1927 e 1979 como referência para a legislação brasileira voltada para crianças e adolescentes. Essa legislação foi estruturada com base na lógica dos dois elementos, o “menor” abandonado e infrator.

Todavia, não havia distinção entre os cuidados adotados para crianças abandonadas e aqueles aplicados a adolescentes infratores. No processo de sanção por infração penal, não existia o contraditório, e o Ministério Público tanto acusava quanto defendia o interesse desses jovens.

Outro ponto a ser destacado eram as condições precárias das instituições estatais, o que fazia com que a indignação social crescesse. No entanto, a resposta do Estado não questionava a estrutura do sistema em si, mas apenas seus efeitos visíveis. Além disso, as soluções para tais problemas eram tratadas como questões a serem resolvidas pelo terceiro setor ou pela assistência religiosa (González, 2015).

Pedrosa (2015) destaca em sua linha do tempo que o caso do menino Bernardino, ocorrido em 1926, gerou grande comoção e impulsionou mudanças significativas no Código Criminal. O jovem, um garoto negro de 12 anos que trabalhava como engraxate, foi detido após

empurrar um cliente que se recusou a pagar pelo serviço. Encerrado em uma cela junto com adultos, sofreu agressões físicas e psicológicas, sendo posteriormente abandonado nas ruas. A denúncia feita por um jornalista teve ampla repercussão e intensificou o debate sobre a necessidade urgente de uma legislação específica para assegurar a proteção efetiva de crianças e adolescentes em conflito com a lei.

Como resposta à indignação social, em 1927 foi promulgado o Código de Menores, também conhecido como Código Mello Matos, em homenagem ao primeiro juiz de menores do Brasil e da Argentina. Esse marco representou um avanço significativo ao estabelecer a maioria penal aos 18 anos e extinguir práticas como a Roda dos Expostos. Nesse contexto, foi determinada a criação de instituições voltadas ao acolhimento de crianças em situação de vulnerabilidade: as Escolas de Reforma, destinadas a adolescentes em conflito com a lei entre 14 e 17 anos, e as Escolas de Preservação, direcionadas a “menores” de 14 anos sem vínculos familiares. Validando essas ideias:

A evolução dos direitos de crianças e adolescentes no Brasil teve início com o chamado “direito do menor”, uma concepção que diminuía a relevância da criança como sujeito de direitos, até alcançar a noção de direito da criança e do adolescente. (...) O Código de Menores, na realidade, “não passava de um Código Penal do Menor”, pois suas disposições eram predominantemente punitivas, em vez de protetivas ou assistenciais. Esse código incorporou a chamada “Doutrina do Menor em Situação Irregular”, sem promover mudanças significativas. Era o período em que termos como “menor”, “menor abandonado” e “menor delinquente” reforçavam a marginalização de crianças e adolescentes — expressões que, ainda hoje, carregam um estigma, perceptível quando se ouve a expressão: “ele é de menor” (Fonseca, 2011, p. 7-8).

Durante o governo de Getúlio Vargas, em 1941, foi instituído o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), o primeiro órgão federal dedicado ao acolhimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. O SAM tinha como principal função encaminhar menores abandonados para instituições de assistência e internar aqueles considerados “delinquentes” em colônias correcionais ou reformatórios. No entanto, essa abordagem manteve a lógica repressiva e punitivista dos períodos anteriores, priorizando o encarceramento de jovens pobres e negros sob a justificativa da reabilitação social (Ferreira, 2017).

Nesse sentido, Souza (2020) ressalta que o Serviço de Assistência a Menores (SAM) foi instituído com a finalidade de organizar, supervisionar e regulamentar os recursos orçamentários destinados à área da Assistência Social. Além disso, cabia ao órgão atuar como referência técnica e pedagógica para as entidades, tanto públicas quanto privadas, que prestavam atendimento a crianças e adolescentes em situação de abandono ou em conflito com a lei. Tratava-se de uma estrutura com forte caráter burocrático e técnico, alinhada às demandas

da sociedade e à política de controle social vigente no país. Como aponta Faleiros (1995, p. 252), a criação do SAM estava mais relacionada à manutenção da ordem social do que, de fato, ao compromisso com a assistência social a crianças e adolescentes.

Nesta esteira:

O SAM manteve o modelo utilizado, desde a década de 1920, pelos Juízos de Menores, atendendo os 'menores abandonados' e 'desvalidos', através do encaminhamento às poucas instituições oficiais existentes e às instituições particulares, que estabeleciam convênios com o governo. Aos 'delinquentes', só restavam as escolas públicas de reforma, as colônias correccionais e os presídios, já que a iniciativa privada não dispunha de alternativas para o seu atendimento (Rizzini; Pilotti, 2011, p. 26).

Rizzini e Rizzini (2004) descrevem que a tentativa de atuação nacional do SAM fracassou, e que muitos de seus escritórios tornaram-se espaços de favorecimento político. Dessa forma, o objetivo inicial de atender crianças que estivessem realmente desamparadas foi desabonado, sendo substituído pelo clientelismo e à corrupção, permitindo e facilitando o internamento de menores de famílias com recursos por meio de influência política. Nesse contexto, o SAM, que em 1944 contava com 33 educandários — sendo quatro deles oficiais e destinados exclusivamente ao sexo masculino —, passou, dez anos depois, a ter aproximadamente 300 instituições associadas de forma informal, sem contratos legais, operando por meio de repasses per capita e sem oferecer garantias aos menores internados. Como denunciado por seu ex-diretor, milhares de crianças eram entregues a terceiros, sem proteção jurídica mínima (Nogueira, 1956, p. 264 apud Rizzini, Rizzini 2004, p.33). Nesse cenário, o SAM ganhou má fama especialmente no tratamento de jovens “transviados”, sendo acusado de transformar os jovens em criminosos. Tornou-se, na visão popular, uma prisão juvenil e “escola do crime”. A imprensa teve papel crucial na construção dessa imagem ao relatar abusos e ressaltar a periculosidade dos internos. Nogueira (1956) apud Rizzini, Rizzini (2004), denuncia amplamente os abusos do SAM, referindo-se às estruturas internas e ao Ministério da Justiça como redes de corrupção que transformavam os seus internatos em verdadeiras sucursais do inferno. Na década de 1950, cresceu o movimento por sua substituição, foi então criada a FUNABEM, com o objetivo de romper com o modelo anterior, propondo uma política mais autônoma e o fim dos internatos como “depósitos de menores”.

Com o golpe militar de 1964, a política de assistência ao menor passou a ser ainda mais rígida. O regime enxergava crianças e adolescentes pobres como uma ameaça à segurança nacional e, sob esse viés, extinguiu o SAM e criou a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM). O objetivo dessas instituições era, entre outros pontos, afastar jovens marginalizados de influências

consideradas subversivas, como as ideologias comunistas. A repressão contra esses menores intensificou-se, e os reformatórios tornaram-se espaços de violações de direitos, onde a tortura e os maus-tratos eram práticas comuns.

Estas instituições, guiadas pela repressão, viam na questão social e, no seio desta, a questão da infância e adolescência em situação de abandono, um problema de segurança nacional, objeto legítimo de sua intervenção e normalização. Com esse objetivo, criou a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), às quais coube comandar todas as ações neste terreno. Sua missão era velar para que a massa crescente de ‘menores abandonados’ não viesse a transformar-se em presa fácil do comunismo e das drogas, associados no empreendimento de desmoralização e submissão nacional.

A política adotada, neste sentido, privilegiou, a exemplo do que aconteceu em quase todos os setores, o controle autoritário e centralizado, tanto na formulação quanto na implementação da assistência à infância, leia-se, aos ‘menores’ enquanto problema social. Desse ponto de vista, a ‘questão do menor’ interessava à segurança nacional, não só pela eventual canalização do potencial do ‘sentimento de revolta’ dessa juventude ‘marginalizada’ pelos movimentos de contestação ao regime, mas também tendo em vista os efeitos da dilapidação do seu potencial produtivo para o processo de desenvolvimento (Rizzini; Pilotti, 2011, p. 27).

Na década de 1970, tornaram-se evidentes os indícios do colapso do sistema. A tentativa de reestruturação por meio da Política Nacional do Bem-Estar do Menor, que buscava conferir um caráter mais especializado e tecnocrático à intervenção, aparentemente não obteve os resultados esperados (Gonzalez, 2015).

De acordo com Costa (1990), sua vivência profissional com adolescentes consideradas problemáticas ocorreu na Escola Barão de Camargos, uma unidade da Febem-MG. Nesse espaço, eram acolhidas, sem distinção, meninas com diferentes níveis de comportamento considerado antissocial, adolescentes em conflito com a lei, além de jovens em situação de vulnerabilidade ou com transtornos mentais. Em síntese, tratava-se de um dos inúmeros centros criados em todo o país sob a justificativa da política de bem-estar do menor, mas que, na prática, funcionavam como verdadeiros depósitos de crianças e adolescentes, disfarçados sob a denominação formal de “programas socioeducativos”.

A visão tutelar e punitivista que norteou a política infantojuvenil ao longo do século XX começou a ser questionada no período de redemocratização do Brasil. Com a promulgação da

Constituição Federal de 1988, foi reconhecido o direito de crianças e adolescentes à proteção integral, rompendo com a concepção que os classificava entre “abandonados” e “delinquentes”.

Ainda apoiado nesse pensamento:

O sujeito “irregular” estaria então a mercê da jurisdição de um juiz de menores, no qual tinha poder inquisitivo e irrestrito sobre o destino destes. O Juiz tinha amplos poderes decisórios sobre o caso, onde não havia necessidade do devido processo legal, nem ao menos da ampla defesa. Continuava a não diferenciação entre situação de abandono, vulnerabilidade, usuário de drogas e questões relacionadas a criminalidade, ficando todas as ações configuradas como situações irregulares, e o Atendimento seguia a mesma lógica. As unidades de atendimento tinham caráter repressivo e regulador, não havendo olhares para especificidades no atendimento, aqui prolifera-se no Brasil a manutenção dos grandes “Abrigões” e escolas “Reformatórios”. Ou seja, refletia-se a lógica, da repressão e do controle social típico dos períodos militares, não sendo diferente no país, a cultura de internação vira uma regra (Peixoto, 2019, p. 66).

Com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, um novo paradigma se consolida, estabelecendo direitos fundamentais para essa população e garantiu que medidas socioeducativas fossem aplicadas de maneira pedagógica e não meramente punitiva. Diferente do Código de Menores, o ECA reconhece crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e prevê políticas públicas voltadas para sua proteção e desenvolvimento.

Apesar desses avanços, a lógica repressiva ainda persiste em muitos aspectos da sociedade, especialmente na criminalização da juventude negra e periférica. O debate sobre a redução da maioridade penal, por exemplo, demonstra como velhos discursos que associam pobreza à criminalidade continuam presentes no imaginário social e político (Ferreira, 2017). Assim, compreender a trajetória histórica das políticas voltadas para a infância e juventude no Brasil é essencial para fortalecer ações que garantam direitos e promovam uma justiça mais equitativa.

3.2 A redemocratização e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

É possível identificar, ao longo da construção histórica e social presente neste capítulo, que a trajetória da criança e do adolescente como sujeitos de direitos é recente. No Brasil, esse tema gerou, sobretudo, controvérsias e disputas de interesses, muitas vezes se sobrepondo ao compromisso com a proteção integral desses jovens. A partir desse ponto, abordaremos um avanço significativo que trouxe novas possibilidades para o enfrentamento das expressões da questão social às quais crianças e adolescentes no Brasil sempre estiveram expostos: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Após a saída dos militares, iniciou-se o processo de reconstrução da democracia, conhecido como período de redemocratização. No final de 1985, o Brasil começou a abertura política por meio da Assembleia Nacional Constituinte, que culminou na promulgação da nova Constituição Federal. Em seguida, foram realizadas eleições gerais e diretas para Presidente da República. Esse período foi marcado por uma efervescência política e social que parecia favorável às mudanças sociais e ao fortalecimento das instituições democráticas (Grandino; Maida, 2020). Com isso,

Um dos eixos de destaque dessa movimentação auspiciosa deu-se no campo da proteção e defesa dos direitos humanos de crianças e adolescentes. Campo emblemático por garantir, pela primeira vez na história do país, direitos civis e individuais a cada brasileiro entre 0 e dezoito anos de idade, reconhecendo-os como cidadãos e sujeitos de direitos. Emblemático também por evidenciar, nas tensões observadas ao longo do processo de implementação de políticas públicas garantidoras desses direitos, quão pesado é o ranço colonialista de nosso país” (Grandino; Maida, 2020, p. 304 apud Martins, 1994).

Conforme Peixoto (2019), o que concerne à redemocratização, o Estatuto da Criança e do Adolescente surgiu em um contexto de pressão por uma reforma nos direitos da infância e adolescência no Brasil, impulsionada pela promulgação da Constituição de 1988. Era necessária mais do que uma simples mudança na lei; exigia-se uma verdadeira quebra de paradigma, já prevista na Constituição, especialmente nos artigos 227 e 228. O ECA foi então sancionado pelo presidente Fernando Collor de Mello, com o apoio de organismos internacionais da área de direitos da criança e do adolescente, no dia 13 de julho de 1990.

De acordo com Fonseca (2004), o contexto histórico em que o ECA foi promulgado, nota-se que, além das mobilizações internas no Brasil, existia uma significativa influência internacional. Apesar da participação de ativistas brasileiros na elaboração da nova legislação, ela não se originou apenas do ambiente político nacional, mas se inseriu em um movimento mundial que, na década de 1980, incentivou diversos países a revisarem suas normas relacionadas ao bem-estar infantil. Paralelamente à Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU (1989).

Nesse movimento, outras legislações importantes surgiram, como a Lei do Bem-Estar da Criança na Espanha (1987), o Estatuto Africano dos Direitos e Bem-Estar da Criança (1987), o Código das Pessoas e da Família de Burkina Faso (1989) e o Código da Criança da Inglaterra (1989). Mesmo nações que não promulgaram novas leis participaram ativamente dos debates sobre a implementação dos princípios da Convenção. A adesão de 191 países, com exceção significativa dos Estados Unidos, reforça a dimensão internacional do tema, destacando uma

tendência global de utilizar o sistema judiciário como meio central de promover reformas sociais.

Conforme estabelecido nos artigos 227 e 228 da Constituição Cidadã, identificam-se os primeiros marcos que impulsionaram, dois anos após sua promulgação, a criação e implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) sancionado em 1990, estabelecendo um novo marco jurídico e administrativo para garantir direitos fundamentais à população infantojuvenil. O Estatuto reconhece crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e adota a proteção integral como princípio fundamental. Além disso, determina a criação dos Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, encarregados de formular políticas públicas específicas, e dos Conselhos Tutelares, responsáveis por fiscalizar e garantir a efetivação desses direitos. Dessa forma, a responsabilidade pela proteção da infância e adolescência passou a ser compartilhada entre Estado e sociedade civil, consolidando uma abordagem participativa e democrática na defesa dos direitos infantojuvenis (Brasil, 1990).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é orientado por três princípios essenciais. O primeiro é o da prioridade absoluta, que garante a primazia dos direitos da criança em qualquer situação. O segundo é o princípio do melhor interesse, ampliado com a Constituição de 1988, assegurando sua aplicação a toda a população infantojuvenil, diferentemente do período regido pela doutrina da situação irregular. Por fim, o princípio da municipalização promove a descentralização das políticas assistenciais, tornando a fiscalização e a implementação dos programas públicos mais eficazes ao atribuir maior responsabilidade aos municípios, que estão mais próximos da realidade local. (Maia, 2010).

Como caracteriza González (2015 p.30) com a implementação do novo paradigma, foi instaurada a doutrina da proteção integral, que estabelece que todas as crianças e adolescentes devem ser reconhecidos como pessoas em desenvolvimento e sujeitos de direitos, merecendo proteção da sociedade e do Estado, sem distinções sociais. Essa abordagem contrasta com a perspectiva adotada pelas antigas leis e códigos vigentes, que previam a intervenção estatal apenas quando o jovem era vítima ou autor de violência. Apesar das mudanças, ainda se esperava dos movimentos sociais e das organizações de defesa dos direitos da infância que combatessem a cultura repressiva e a tolerância à violência — não apenas nas práticas das instituições de acolhimento de jovens, mas também na sociedade como um todo. Transformar essa realidade e romper com essa cultura representa, portanto, um desafio a ser enfrentado no futuro.

A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a regulamentação dos Conselhos de Políticas e do Conselho Tutelar — órgão autônomo presente em todos os

municípios brasileiros para assegurar os direitos infantojuvenis — marcaram a implementação de uma política inovadora de proteção e promoção dos direitos humanos de crianças e adolescentes no Brasil. Essa legislação fortaleceu os mecanismos de defesa desses direitos, ampliando significativamente o número de profissionais envolvidos no Sistema de Garantia de Direitos. Com cinco conselheiros tutelares por município, estima-se que aproximadamente 27 mil pessoas atuem diretamente nessa área. Além disso, os Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, compostos por representantes governamentais e da sociedade civil, reúnem cerca de 55 mil membros dedicados à formulação e fiscalização das políticas públicas voltadas ao público infantojuvenil. Esse cenário ainda se expande com a atuação de juízes, defensores públicos e promotores especializados na infância e juventude. (Grandino; Maida, 2020).

O ECA, em sua formulação legal, institui e atribui competências a diversas instituições e instrumentos voltados à proteção integral de crianças e adolescentes. Entre esses mecanismos, destacam-se o Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente, os Conselhos Tutelares, os Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente e a Ação Civil Pública. Além da criação dessas novas instâncias, o Estatuto também redefine e amplia as funções de estruturas já existentes, como os Juizados da Infância e da Juventude, o Ministério Público e a Defensoria Pública (Gonzales, 2010).

O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), instituído pela Lei nº 8.242/1991 e previsto no artigo 88 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é um órgão colegiado permanente, deliberativo e com composição paritária, vinculado ao Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Tem como principal atribuição a definição das diretrizes da Política Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes, por meio de gestão compartilhada entre governo e sociedade civil. Além disso, o Conanda fiscaliza ações governamentais e não governamentais voltadas ao público infantojuvenil e é responsável pela regulamentação e gestão do Fundo Nacional para a Criança e o Adolescente (FNCA), garantindo a aplicação adequada dos recursos conforme os princípios do ECA (Brasil, 1991).

González (2015) explica que, assim como a Lei Orgânica da Saúde e, posteriormente, a LOAS, o ECA adota um formato semelhante ao instituir conselhos nas três esferas administrativas, com poderes deliberativos sobre as políticas da área, além de atribuir a esses órgãos o controle dos fundos destinados à gestão dos recursos. Sobre isso, o próprio ECA estabelece que:

Art. 88. São diretrizes da política de atendimento: I – municipalização do atendimento; II – criação de conselhos municipais, estaduais e nacional dos direitos da criança e do adolescente, órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, assegurada a participação popular paritária por meio de organizações representativas, segundo leis federal, estaduais e municipais; III – criação e manutenção de programas específicos, observada a descentralização político-administrativa; IV – manutenção de fundos nacional, estaduais e municipais vinculados aos respectivos conselhos dos direitos da criança e do adolescente; V – integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública, Segurança Pública e Assistência Social, preferencialmente em um mesmo local, para efeito de agilização do atendimento inicial ao adolescente a quem se atribua autoria de ato infracional. (Brasil, 1990, Art.88).

A política voltada para a infância começou a se estruturar antes mesmo de outras áreas sociais, como a saúde e a assistência social (LOAS), especialmente a partir da aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990. Esse processo contou com o apoio da Fundação do Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (CBIA), que incentivou a criação de Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente e de Conselhos Tutelares, inclusive com a disponibilização de recursos financeiros. Contudo, em 1994, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, o CBIA foi extinto, o que resultou na descontinuidade desse apoio. Suas atribuições foram então redistribuídas entre o Ministério da Justiça e o Ministério da Previdência Social (González, 2000).

Diante da falta de repasses financeiros e da inexistência de punições pelo não cumprimento da legislação federal, muitos municípios não instituíram os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente nem os Conselhos Tutelares. Mesmo naqueles que o fizeram, era comum o desrespeito às diretrizes estabelecidas pelas leis federais quanto à sua estrutura e funcionamento (González, 2005). Nesse contexto, o Conanda passa por um processo de mudança institucional, deixando seu caráter mobilizador inicial e assumindo uma posição mais técnica e normativa, com o objetivo de orientar e regulamentar as políticas públicas voltadas à infância e adolescência (González, 2015).

A Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBEM) teve uma duração relativamente extensa até ser gradualmente desmontada com o surgimento do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). A antiga Funabem foi mantida apenas em sua estrutura, sendo rebatizada como Fundação Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (FCBIA), cuja missão principal passou a ser a execução das políticas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). No entanto, com a criação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), aprovada em 1993, e sob o argumento de adequar-se à diretriz constitucional de municipalização da assistência social, a fundação foi extinta (González, 2000).

As Febens, responsáveis pela execução da PNBEM, também passaram por transformações, que variaram conforme o estado. Em alguns casos, além da mudança de nome, houve reformulações em suas práticas e estrutura. Essas alterações buscaram adequar a aplicação das medidas socioeducativas em meio fechado, estabelecendo critérios e normas para as instituições encarregadas de sua execução. Foi nesse cenário que o Conanda passou a desenvolver o Sinase, posteriormente institucionalizado por meio de legislação específica e regulamentado pela Resolução nº 160, de 2013 (González, 2000).

No início deste capítulo, discutimos que, apesar dos avanços significativos no entendimento histórico sobre os conceitos de criança e adolescente, assim como das mudanças legislativas que consolidaram o paradigma da proteção integral e reconheceram esses sujeitos como portadores de direitos, ainda persistem lacunas importantes na efetivação das políticas públicas voltadas a esse público. Como analisa González (2015), paralelamente à promulgação da Constituição Federal, iniciou-se um processo de desmonte do Estado brasileiro, marcado por cortes nos gastos públicos, privatizações e pela transferência de responsabilidades sociais para a sociedade civil. Esse processo foi intensificado durante os governos Collor (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), e, ainda que com nuances distintas, teve continuidade nos governos Lula (2003-2011) e Dilma (2011-2016). Esses cortes foram ainda mais intensificados nos governos mais recentes de Michel Temer (2016-2019) e de Jair Bolsonaro (2019-2021) o que se configurou na extrema dificuldade em implementar políticas sociais e de distribuição de renda no atual governo Lula, que busca.

Nesse cenário, as políticas sociais passaram a ser cada vez mais executadas por organizações privadas sem fins lucrativos, fenômeno que Yazbek (1995), citado por González (2015), denominou “refilantropização do social”, sendo o programa Comunidade Solidária seu principal símbolo. O Estado, em vez de fortalecer os serviços públicos, passou a investir em programas de transferência direta de renda, como o Bolsa Escola, o PETI e, posteriormente, o Bolsa Família. Embora essas iniciativas tenham contribuído para a redução da pobreza, também acentuaram as desigualdades regionais, uma vez que o acesso a serviços sociais continuou dependendo da estrutura e da capacidade:

É sempre oportuno lembrar que, nos anos 1990, somatória de extorsões que configurou um novo perfil para a questão social brasileira, particularmente pela via da vulnerabilização do trabalho, conviveu com a erosão do sistema público de proteção social, caracterizada por uma perspectiva de retração dos investimentos públicos no campo social, seu reordenamento e pela crescente subordinação das políticas sociais às políticas de ajuste da economia, com suas restrições aos gastos públicos

e sua perspectiva privatizadora” (Yazbek, 2004, apud Yazbek, 2012, p. 303).

Ainda segundo González (2015), a fragilidade na implementação das políticas públicas pode ser atribuída à ausência de três condições essenciais: uma base social e cultural que legitime as ações propostas; o compromisso político e o planejamento adequados; e a existência de estrutura institucional e recursos suficientes. A falta de articulação entre esses elementos compromete a efetivação das leis, mesmo quando formalmente instituídas. Além disso, a frágil cultura democrática e a baixa tradição de participação social, especialmente nos pequenos municípios, dificultam o funcionamento efetivo dos conselhos e de outras instâncias democráticas.

No entanto, como aponta González (2015), a mobilização de organizações sociais e a atuação de conselhos locais têm sido fundamentais para o avanço de pautas prioritárias, como o enfrentamento ao trabalho infantil, à violência sexual e à defesa dos direitos de adolescentes em conflito com a lei.

Assim, concordamos com Souza (2013) que é, sobretudo, complexo contestar uma doutrina tão nobre quanto a que temos à disposição, e não é possível deixar de nos orgulhar por contar com esse instrumento jurídico que fortalece, dia após dia, as duras batalhas travadas em defesa das crianças e adolescentes pobres do nosso país. Mais ainda, na defesa dos jovens que infringem a lei, mas que carregam, injustamente, o peso das frustrações de uma sociedade que insiste em responsabilizá-los por uma violência que ela mesma produz e alimenta.

Vivemos numa democracia ainda jovem, frágil, e talvez seja ilusório pensar que ela um dia se consolidará plenamente, dado o seu próprio movimento. Mas, justamente por isso, não podemos aceitar o retrocesso político e jurídico que se expressa no abandono e no desrespeito ao Estatuto da Criança e do Adolescente. A luta é árdua, e não será vencida de forma imediata. Há uma distância entre o que a lei propõe e o que realmente muda na vida concreta, pois velhas práticas e modos de ver o mundo continuam firmes, moldados por uma história longa e persistente (Souza, 2013).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece que as medidas socioeducativas destinadas aos adolescentes que cometeram atos infracionais devem ir além do caráter punitivo. Elas precisam cumprir uma função educativa e social, buscando não apenas responsabilizar o jovem pelo ato cometido, mas também promover sua reeducação, reintegração social e desenvolvimento pessoal. O objetivo principal é prevenir a reincidência e garantir os direitos fundamentais desses adolescentes.

Nesse sentido, Moreira (2013, p. 94) destaca que o conceito de socioeducação está fundamentado na ideia de uma educação voltada para a vida em sociedade. A educação deve contribuir para a formação dos sujeitos sociais, promovendo a aprendizagem de conhecimentos e o desenvolvimento das formas de convivência social em determinado contexto. É fundamental que o debate em torno das medidas socioeducativas as reconheça como instrumentos de educação, e não apenas como mecanismos de punição e repressão. Essas medidas devem preparar os adolescentes para retornar ao convívio social de forma ativa e consciente. A educação, nesse processo, não deve se restringir ao conteúdo escolar, mas também favorecer a formação crítica e cidadã, estimulando a participação ativa desses jovens na sociedade. Dessa forma:

Assim, em uma sociedade democrática, pensar a socioeducação enquanto uma proposta de educação para a vida em liberdade impõe ao Estado e à sociedade civil, não somente, o desafio de trabalhar com a formação do sujeito – adolescente, a fim de prepará-lo como cidadão para a vida em liberdade, mas também o desafio de extrapolar o campo da formação subjetiva, acessando outras esferas da sociedade, uma vez que a liberdade constitui-se ontologicamente no seio da construção da vida em coletividade e possui uma natureza eminentemente material e política (Silva, 2012, p. 114).

A partir dessa perspectiva, Paulo Freire (1970) defende uma educação como prática de liberdade, que rejeita tanto a concepção do ser humano como algo abstrato e desconectado da realidade, quanto a ideia de um mundo apartado dos sujeitos que nele vivem. A proposta freiriana é a de uma educação libertadora que, por meio da problematização da realidade, permite que os sujeitos reflitam sobre sua existência no mundo e atuem na transformação dessa realidade.

A educação voltada à ressocialização, portanto, deve ter como finalidade o fortalecimento da consciência crítica e da emancipação dos adolescentes, permitindo que se reconheçam como sujeitos de direitos. Isso possibilita que compreendam e questionem a realidade na qual estão inseridos. No entanto, quando inserida no contexto neoliberal, a política de socioeducação muitas vezes acaba sendo utilizada como instrumento de controle e repressão estatal, a serviço dos interesses do capital.

Peixoto (2019) ressalta que o sistema capitalista precisa de jovens sem consciência crítica, sem envolvimento político e desprovidos de autonomia, pois assim eles se tornam mais suscetíveis às influências que os conduzem ao crime e à marginalização. Nesse contexto, a educação oferecida aos adolescentes em conflito com a lei, especialmente os que estão em privação de liberdade, é uma educação voltada à adaptação a uma lógica desigual, como aponta Moreira (2013, p. 97).

Essa lógica busca normalizar os jovens dentro das desigualdades sociais que sempre enfrentaram, sem incentivá-los à reflexão crítica ou à busca por autonomia. Consequentemente, essa forma de educação contribui para a reprodução das estruturas de dominação do capital, dificultando a mobilidade social de grupos historicamente marginalizados. Como afirma Freire (2013, p. 61), “o que pretendem os opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”, de forma a melhor dominá-los e mantê-los adaptados à sua condição de subordinação.

Com isso, relacionamos toda a construção do sentimento de infância e adolescência apresentada no início deste capítulo aos avanços conquistados na política de proteção à criança e ao adolescente no Brasil. É fundamental compreendermos que o jovem em cumprimento de medida socioeducativa é, antes de tudo, uma criança que foi desprotegida por diversas esferas, vítima de inúmeras expressões da questão social e que teve seus direitos sistematicamente negados, até tornar-se ele próprio uma “questão social” a ser administrada pelo Estado.

Este trabalho propõe evidenciar que existem possibilidades concretas de efetivar o que está previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), mesmo em contextos de privação de liberdade. Propõe-se também superar os estigmas e as marcas deixadas por códigos e legislações anteriores, de caráter punitivo e coercitivo, que sustentam engrenagens de um biopoder voltado não para a socioeducação, mas para a correção e punição de sujeitos rotulados como “desajustados” ou “infratores”.

Sobre as normativas que regem o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), destaca-se que este sistema foi criado com o objetivo de assegurar a proteção integral e o respeito aos direitos humanos de adolescentes em conflito com a lei, visando à sua ressocialização e reintegração social. Aprovado pela Resolução nº 119 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), em 11 de novembro de 2006, e posteriormente regulamentado pela Lei nº 12.594/2012. O SINASE estabelece um conjunto de princípios, regras e diretrizes para a execução das medidas socioeducativas nos âmbitos estadual, distrital e municipal. Além disso, orienta a formulação de planos, políticas e programas voltados ao atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil, 2012).

A implementação do SINASE tem como premissa reconhecer o adolescente em conflito com a lei como sujeito de direitos, cujas garantias devem ser preservadas em todas as situações. Entre seus fundamentos estão: assegurar que as políticas públicas promovam a efetivação desses direitos; determinar que a intervenção do Estado ocorra apenas quando necessária à proteção dos direitos da criança e do adolescente; garantir que as medidas socioeducativas

tenham a menor duração possível, observando a gravidade do ato infracional; e evitar qualquer forma de estigmatização do adolescente em decorrência do cumprimento da medida. Assim, o sistema orienta-se pelo paradigma da proteção integral, conforme previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990).

Assim, concordamos com Peixoto (2019):

Com base na previsão do Sistema Nacional de Atendimento, fica evidente que o atendimento ao adolescente em conflito com a lei deve ser entendido como um processo de construção — ou reconstrução — de projetos de vida reais e possíveis de serem realizados, que alterem suas rotas de vida, desatrelando-os da prática de atos infracionais. O adolescente que adentra o mundo da criminalidade acredita ter encontrado alguma solução para os problemas que enfrenta, seja de ordem econômica, familiar, social e/ou emocional. Ajudá-lo a superar essa condição exige dos profissionais a implementação de uma proposta pedagógica que lhe dê todo o suporte para que descubra novas possibilidades de existir e de encontrar um novo caminho para, gradativamente, resgatar-se como ser-no-mundo e ser-ao-mundo, numa busca pela emancipação humana (Peixoto, 2019, p. 122).

No contexto da Paraíba, destaca-se o Plano Decenal Estadual de Atendimento Socioeducativo (SINASE/PB), elaborado pelo Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDCA-PB). Este plano atua como um instrumento orientador para a definição de diretrizes, investimentos e decisões no âmbito das políticas públicas voltadas à infância e adolescência, garantindo a articulação com os princípios do ECA e a legislação nacional vigente (CEDCA, 2023).

O CEDCA-PB, por sua vez, é um órgão deliberativo e controlador das políticas públicas voltadas para a infância e adolescência no estado. Tem como missão garantir a efetivação dos direitos previstos no ECA, promovendo a participação ativa de crianças e adolescentes nos processos decisórios e na construção de políticas que os envolvam diretamente (CEDCA, 2023).

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, no Art. 103, ato infracional é “a conduta descrita como crime ou contravenção penal”. Assim, as crianças (até 12 anos incompletos) em conflito com a lei são submetidas a medidas de proteção, enquanto os adolescentes (de 12 a 18 anos) podem ser responsabilizados por meio da aplicação de medidas socioeducativas. Essas medidas, previstas no Art. 112 do ECA, incluem: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional. Além dessas, também podem ser aplicadas medidas protetivas previstas no Art. 101, como o encaminhamento aos pais ou responsáveis, matrícula obrigatória, inclusão em programas de apoio ou tratamento, entre outros (Brasil, 1990).

A Lei do SINASE reafirma a socioeducação como expressão do Princípio da Proteção Integral, dirigida a adolescentes de 12 a 18 anos autores de atos infracionais. Esse modelo rompe com o antigo Paradigma da Situação Irregular, que tratava a internação como resposta predominante, ao passo que o SINASE propõe um conjunto articulado de medidas — tanto em meio aberto quanto em privação de liberdade — sempre respeitando os direitos humanos e o desenvolvimento integral do adolescente (Brasil, 2012).

O Plano Decenal Estadual de Atendimento Socioeducativo (SINASE/PB) adota princípios que orientam a definição das ações a serem implementadas no sistema socioeducativo. Entre os princípios fundamentais do SINASE, destacam-se: o reconhecimento do adolescente como sujeito de direitos; a prioridade absoluta na garantia dos direitos básicos, como vida, saúde, educação e convivência familiar; a proteção integral, com a participação da família, da sociedade e do Estado; a igualdade e o respeito à diversidade, sem qualquer forma de discriminação; a inclusão social, com o objetivo de superar desigualdades históricas; a gestão democrática e participativa, que inclui adolescentes, familiares e profissionais no processo de formulação e execução das políticas públicas; a brevidade e a excepcionalidade da privação de liberdade; o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários; a descentralização e a intersetorialidade, com articulação entre as áreas de saúde, educação, assistência social, segurança e cultura; a participação e o protagonismo dos adolescentes; e a multidimensionalidade das ações, integrando os aspectos jurídicos, educacionais, de saúde e sociais. (Brasil, 2012)

As diretrizes estabelecidas pela Resolução CONANDA nº 119/2006 determinam que o SINASE deve seguir diretrizes pedagógicas. Entre essas diretrizes, destacam-se: garantir a qualidade do atendimento socioeducativo; humanizar as unidades de internação; valorizar os profissionais da socioeducação e promover sua formação continuada; e assegurar o direito à convivência familiar e comunitária no âmbito da política de atendimento socioeducativo. Ademais, é importante ressaltar que os Conselhos de Direitos e os órgãos gestores e municipais desempenham papel fundamental na fiscalização do cumprimento das normas do SINASE. (Brasil, 2012)

4. A SOCIOEDUCAÇÃO NA PARAÍBA: - UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO À LUZ DO SERVIÇO SOCIAL E DA PEDAGOGIA FREIRIANA

4.1 Fundação de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente – FUNDAC

A Fundação de Atendimento à Criança e ao Adolescente (Fundac) é encarregada de liderar a implementação da Política de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente em âmbito estadual, além de compartilhar a responsabilidade de oferecer suporte e orientação para o atendimento prestado aos adolescentes sujeitos a medidas socioeducativas em meio aberto nos municípios do Estado da Paraíba (Paraíba, 2023).

Nos anos 1960, o então Departamento do Menor, pertencente à Secretaria do Trabalho e Serviços Sociais (SETRASS), foi o precursor da instituição. Em 1975, por meio da Lei 3.815, de 25 de novembro, foi estabelecida a criação da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor “Alice de Almeida” (FEBEMAA), uma fundação de direito privado vinculada à SETRASS, durante a gestão de José Lemos. Na década de 1990, com a entrada em vigor do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e posteriormente, em 1993, pela Lei 5.743, de 9 de junho, houve uma alteração na denominação da FEBEMAA para FUNDAC – Fundação de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente “Alice de Almeida”, transformando-a em fundação de direito público (Paraíba, 2023).

A FUNDAC possui sete Centros de Atendimento Socioeducativo. Na Primeira Região, localizada na cidade de João Pessoa-PB, encontram-se cinco centros: dois centros de internação, um de atendimento de medida provisória e protetiva, um centro de atendimento em semiliberdade e um de atendimento feminino com medida provisória e internação. Na Terceira Região, localizada na cidade de Lagoa Seca, há um centro de atendimento com medida provisória e internação; e na Décima Região, localizada em Sousa, há outro centro com o mesmo perfil (Paraíba, 2023). Os centros localizados na Primeira Região são: O Centro Socioeducativo Edson Mota CSE, o Centro Educacional do Adolescente Internação Provisória CEA/JP, o Centro Educacional do Jovem–CEJ, o Centro de Atendimento Socioeducativo Rita Gadelha e o de Semiliberdade João Pessoa. Na Terceira Região, se localiza o Complexo Lar do Garoto e Internação Provisória, e na Decima Região se encontra o Centro Educacional do Adolescente (CEA)

O SINASE, regulamentado pela Lei nº 12.594/2012, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) são os principais referenciais que orientam o atendimento socioeducativo realizado pela instituição. A FUNDAC é uma instituição sem fins lucrativos, dotada de

autonomia administrativa e financeira, com patrimônio próprio e integrante da Administração Indireta do Governo do Estado da Paraíba, vinculada à Secretaria de Estado do Desenvolvimento Humano. Sua missão é realizar o atendimento socioeducativo de internação e semiliberdade em âmbito estadual (Paraíba, 2023)

O atendimento socioeducativo na Fundação é regido por normativas nacionais, como a Constituição Federal de 1988, o ECA, a Lei nº 12.594/2012 (SINASE), bem como por normativas internacionais das quais o Brasil é signatário, como a Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça Juvenil (Regras de Beijing) e as Regras das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade (Paraíba, 2023; ONU, 1985; ONU, 1990).

O trabalho realizado na FUNDAC baseia-se em uma perspectiva pedagógica fundamentada nos direitos humanos, com o objetivo de garantir aos adolescentes/jovens o acesso à proteção integral e a serviços essenciais como educação, profissionalização, cultura, esporte, lazer e saúde. Busca-se também assegurar condições que efetivem o princípio constitucional da dignidade humana, promovendo a ressignificação do ato infracional e prevenindo reincidências (Paraíba, 2023).

Na FUNDAC, seguindo os princípios da socioeducação, o atendimento é essencial para a transformação social e deve seguir diretrizes específicas, como: garantir o atendimento aos adolescentes/jovens em conflito com a lei, incluindo a internação provisória e medidas privativas de liberdade determinadas pelas Varas da Infância e Juventude; oferecer educação integral adaptada às necessidades dos adolescentes/jovens; promover atividades culturais, esportivas e de lazer; garantir suporte psicológico, social, pedagógico, médico e odontológico; oferecer qualificação profissional para inserção no mercado de trabalho; disponibilizar assistência religiosa conforme a preferência dos socioeducandos; fortalecer os laços familiares e/ou reintegrar os adolescentes à família; trabalhar para reduzir a violência e evitar a reincidência de atos infracionais; e reinserir os adolescentes e jovens em seu meio social com novos comportamentos. Essas diretrizes estão em consonância com a política de atendimento do SINASE (Paraíba, 2023).

No que tange às alianças estratégicas, o atendimento da Fundação busca a articulação em rede e intersetorialidade, as parcerias são fundamentais para estabelecer uma rede de atendimento social abrangente, que favoreça a inclusão dos adolescentes e jovens na sociedade. Isso envolve a colaboração com organizações governamentais e não governamentais, conselhos de direitos, serviços socioassistenciais, entre outros. A intersetorialidade é um princípio

essencial nesse processo, pois viabiliza a articulação entre diferentes políticas públicas para garantir a proteção integral dos jovens (Paraíba, 2023).

A execução das medidas socioeducativas exige a atuação integrada de diversas áreas da política social, conforme prevê o SINASE. A incompletude institucional, conceito previsto pelo ECA, reforça a necessidade de uma abordagem intersetorial entre políticas e instituições públicas e privadas, visando ao melhor interesse e à proteção integral dos adolescentes (Brasil, 2012).

O acompanhamento técnico é conduzido por equipe multidisciplinar, que tem por objetivo compreender e apoiar os socioeducandos(as) e suas famílias, intervindo e acionando a rede de serviços públicos, comunitários e judiciais sempre que necessário. Na ausência da equipe técnica, a Direção do Centro é responsável pelo acolhimento inicial. Todo o processo deve ser guiado pelo compromisso ético e político dos profissionais, respeitando os respectivos códigos de ética e as normativas institucionais, sob pena de responsabilização disciplinar em caso de omissão (Paraíba, 2023).

Os instrumentos técnicos utilizados devem compor o registro social dos socioeducandos(as) e estar adaptados às particularidades de cada profissão dentro das unidades. O seu manejo é de responsabilidade da equipe técnica, que deve estar ciente de seus deveres éticos. Especificamente no que se refere ao serviço social, este atua conforme os princípios teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos previstos no Código de Ética da profissão, em consonância com o ECA e o SINASE (CFESS, 2011; Brasil, 2012).

Quanto ao trabalho do assistente social, este realiza diagnósticos socioeconômicos e elabora estratégias de intervenção junto aos socioeducandos(as) e suas famílias, participa da avaliação das medidas socioeducativas e elabora relatórios sempre que necessário. Sua atuação é indispensável em todas as etapas relacionadas à medida socioeducativa, contribuindo com saberes específicos. Para tanto, utiliza-se de uma diversidade de técnicas e instrumentos técnico-operativos, como atendimento individual e em grupo, visitas domiciliares, relatórios de avaliação, estudos de caso, encaminhamentos, reuniões multiprofissionais, entre outros, com o objetivo de promover o bem-estar e a reintegração dos socioeducandos(as) à sociedade.

Conforme Freitas (2011, p. 48), o Serviço Social busca promover a ressocialização e a reinserção social de forma saudável, não apenas em termos de produtividade e consumo, mas também de emancipação, permitindo que o indivíduo se torne protagonista de sua própria história.

4.2 Centro educacional do Jovem (CEJ)

Em resposta às novas diretrizes, a Unidade Educacional do Menor em João Pessoa/PB foi renomeada para Unidade Educacional do Adolescente (CEA), ampliando seu foco para atender adolescentes e jovens de 12 a 21 anos, em conformidade com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Em 2003, a FUNDAC separou a modalidade de Semiliberdade do CEA, transferindo-a para um prédio em Jaguaribe. Após rebeliões em 2002 e 2003 danificarem as instalações, jovens de 18 a 21 anos foram temporariamente transferidos para unidades prisionais desativadas até a inauguração de uma nova unidade em 2006. (Paraíba, 2023).

Posteriormente, em 2006, foi inaugurada a Unidade Educacional do Jovem, desmembrada do CEA, para atender especificamente jovens de 18 a 21 anos. Com capacidade para 60 jovens, a estrutura passa por reformas constantes para atender aos padrões do SINASE. Inicialmente compartilhava setores como escola e alimentação com o CEA, mas agora esses serviços são independentes, com atendimento de saúde realizado no setor de saúde do CEA. Embora as duas unidades independentes funcionem em prédios vizinhos, formando um só complexo de atendimento socioeducativo.

Atualmente, os municípios referenciados para o atendimento de internação de jovens incluem Alhandra, Bayeux, Caaporã, Cabedelo, Conde, entre outros, tendo a Secretaria de Estado do Desenvolvimento Humano (SEDH) como órgão de vinculação.

O atendimento no CEJ é especificamente direcionado para internações, com uma capacidade de 72 vagas para jovens do sexo masculino. As visitas ocorrem às quartas-feiras e domingos, das 8h às 12h. O espaço físico inclui áreas administrativas como sala da direção, secretaria, sala de reunião técnica, entre outras, além de áreas internas como salas de aula, biblioteca e área de lazer com quadra poliesportiva. A área de internação consiste em várias alas e quartos, com diferentes números de vagas em cada, além de setores específicos como alojamentos de saúde e protetivos. (Paraíba, 2023).

O trabalho do Assistente Social na unidade socioeducativa CEJ busca seguir os princípios ético-políticos e técnicos, alinhados com o Código de Ética e normativas do Serviço Social, assim como com o ECA e o SINASE. É essencial estabelecer espaços de diálogo com outros profissionais da equipe, visando à integralidade do atendimento. Segundo Iamamoto, o Assistente Social deve ser um profissional capaz de analisar os processos sociais em suas diversas dimensões e agir de forma criativa e inventiva, contribuindo para moldar a história presente.

O Assistente Social deve realizar diagnósticos socioeconômicos e criar estratégias de intervenção para os socioeducandos e suas famílias, além de participar da avaliação da medida socioeducativa em conjunto com a equipe técnica. É fundamental que o Assistente Social compreenda as dimensões técnicas, administrativas e políticas envolvidas na execução da medida e que seu trabalho seja centrado na história de vida, família, comunidade e valores do adolescente. Ele deve estar presente em todas as ações relacionadas à medida socioeducativa, desde o acolhimento até os encaminhamentos internos e externos, contribuindo com seu conhecimento específico (Paraíba, 2023).

A prática do Serviço Social visa à ressocialização e reinserção social saudável, não apenas na dimensão produtivo-consumidora, mas também como um processo emancipatório. O atendimento do Serviço Social envolve diversas técnicas e instrumentos, como atendimento individual e em grupo, visitas domiciliares e institucionais, relatórios de avaliação, estudos de caso, entre outros, visando proporcionar um acompanhamento completo e integrado aos socioeducandos.

Todavia, diante das limitações impostas pelo processo burocrático-administrativo, que envolve: restrições de despesas, de contratação de pessoal, dificuldade com as parcerias, fragilidades nas políticas públicas de suporte ao atendimento, muitas ações da socioeducação são prejudicadas, repercutindo diretamente na qualidade do atendimento aos socioeducandos e aos seus familiares.

4.3 Uma proposta de educação popular freiriana dentro da socioeducação alinhada ao serviço social

Dentro do que tange à socioeducação no Brasil, muitos são os desafios para realizá-la de forma efetiva e eficiente. Encontrar um desafio e propor uma intervenção, apesar de parecer fácil diante de tantas demandas urgentes, revelou-se uma missão trabalhosa. Durante os diálogos sobre a participação do Assistente Social dentro das unidades de privação de liberdade, ficou evidente que algumas questões são constantemente adiadas, tornando inviável até mesmo o que é possível. Ninguém conseguiu ilustrar melhor essa realidade do que o próprio Paulo Freire, referência na educação popular, que nos serviu de norte para a execução deste projeto de intervenção:

A história se faz na medida em que se faz o possível de hoje e se ousa possibilitar o impossível de hoje. Só na medida em que eu ousa viabilizar hoje o impossível de hoje, eu sou capaz de viabilizá-lo amanhã (Freire, 2005, p. 123).

Fica claro que a escolha pela educação popular como instrumento de intervenção nasce da urgência de priorizar questões que, na prática profissional, têm sido cada vez mais relativizadas dentro da socioeducação. O Plano Individual de Atendimento (PIA) é um dos principais instrumentos na execução das medidas socioeducativas, previsto tanto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) quanto pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). O PIA visa garantir um atendimento personalizado e eficaz, considerando as necessidades e potencialidades de cada adolescente.

Segundo o ECA:

A medida socioeducativa deve ser acompanhada de um plano de atendimento individual, elaborado com a participação do adolescente e de sua família, visando a sua inclusão social, por meio da escolarização, profissionalização e demais formas de inserção (Brasil, 1990, Art. 112, §1º).

O SINASE reforça essa perspectiva, afirmando que o PIA é um “instrumento fundamental para o planejamento e acompanhamento das ações socioeducativas” (Brasil, 2006, Art. 52). Dessa forma, ele possibilita que a socioeducação não se limite apenas ao cumprimento de uma medida, mas contribua efetivamente para a reinserção social e o desenvolvimento integral do adolescente.

O que mais contribuiria para a reinserção social e o desenvolvimento desses jovens senão a possibilidade de uma tomada de consciência e uma participação democrática e emancipadora, dentro de uma estrutura que, por sua própria natureza, já fomenta sua opressão?

A resposta se encontra justamente na relação dialógica entre a educação popular e o serviço social voltados para a socioeducação. Considerando as diversas expressões da questão social que a maioria dos socioeducandos enfrenta desde o início de suas vidas, utilizar a educação popular para promover uma consciência crítica sobre a realidade e a desigualdade presentes na sociedade pode ser uma das únicas formas de motivar esses jovens a lutar por seus direitos e pela construção de uma nova ordem social. Essa abordagem visa reduzir a reincidência infracional, pois, segundo Paulo Freire:

A pessoa conscientizada é capaz de perceber claramente, sem dificuldades, a fome como algo mais do que seu organismo sente por não comer, a fome como expressão de uma realidade Política, econômica, social, de profunda injustiça (Freire, 1994, p. 225).

Machado (2012) destaca que a aproximação entre a educação popular e o serviço social começou a se consolidar a partir da década de 1970. A educação popular, desenvolvida por Paulo Freire, tem como finalidade promover a conscientização e a mobilização das classes

menos favorecidas, baseando-se na realidade e valorizando os saberes populares, com o objetivo de alcançar a transformação social. Utilizando-se de metodologias dialógicas, essa abordagem incentiva a emancipação humana e é frequentemente adotada por assistentes sociais em seu trabalho junto a comunidades e movimentos populares.

Na área da assistência social, essa abordagem representa um espaço propício para a atuação. A Política Nacional de Assistência Social (PNAS) é estruturada com base em princípios que buscam garantir direitos, promover a autonomia e fortalecer a cidadania. Ao contrário das práticas assistencialistas, que tendem a perpetuar a dependência dos indivíduos e manter o status quo, a assistência social, quando guiada pelo Projeto Ético-Político do Serviço Social, se dedica à transformação social, visando ser um espaço de emancipação em vez de subordinação.

Iamamoto (2002) observa que os coletivos e setores organizados da sociedade civil, incluindo os Conselhos de Políticas Públicas (como os Conselhos de Saúde e Assistência Social), Conselhos Tutelares e Organizações Não Governamentais (ONGs), funcionam como arenas de disputa. Nesses espaços, podem coexistir tanto práticas assistencialistas quanto práticas democráticas e emancipadoras, voltadas para a mobilização e a organização popular. Portanto, o trabalho dos assistentes sociais nessas esferas deve ser fundamentado em uma perspectiva crítica que transcenda a mera prestação de serviços, buscando fortalecer a autonomia dos indivíduos.

Freire (2007) argumenta que a educação popular, quando implementada de maneira abrangente e radical em uma sociedade de classes, é como “nadar contra a correnteza”. Esse esforço de “nadar contra a correnteza” reflete práticas que questionam o sistema capitalista e suas formas de opressão, alinhando-se com os princípios do Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social. De acordo com o CFESS (1993), esse projeto está comprometido com a construção de uma nova sociedade, livre de dominação e exploração baseadas em classe, etnia e gênero.

Dessa forma, os eixos ético-político, teórico-metodológico e técnico-operativo do Serviço Social, quando integrados à perspectiva crítica da educação popular, transformam-se em um espaço de resistência ao capital, promovendo a participação democrática e a emancipação dos indivíduos. A função pedagógica do Serviço Social se evidencia quando o assistente social não se limita à oferta de assistência, mas atua como um agente facilitador da conscientização e da organização coletiva. Essa abordagem empodera indivíduos e grupos em sua luta por direitos e pela transformação social.

Nesse contexto, a prática profissional do assistente social se torna um potente espaço de educação, onde o processo de conscientização crítica é central. Em um cenário em que a prática oferece oportunidades para educar e mobilizar, é fundamental que os assistentes sociais recebam uma formação acadêmica que os habilite a compreender e aplicar os princípios da educação popular. Essa formação deve garantir que sua atuação profissional seja crítica, democrática e emancipatória, alinhada à construção de um espaço público que favoreça a autonomia dos indivíduos.

Por isso, tanto a educação popular quanto a política de assistência social, quando aplicadas de maneira crítica, configuram-se como instrumentos complementares poderosos no enfrentamento das demandas sociais. A função pedagógica do Serviço Social, ao articular teoria e prática, não apenas contribui para a resistência à lógica de dominação do capital, mas também favorece a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde os indivíduos se tornam protagonistas de suas próprias histórias e de suas transformações sociais.

Machado (2012) discorre que a educação popular utiliza metodologias que incentivam a luta coletiva pela emancipação humana. Destacam-se “metodologias”, no plural, pois, assim como no Serviço Social, não existe uma abordagem única e definitiva para a prática da educação popular. Contudo, há elementos essenciais que a caracterizam e permitem tanto orientar os profissionais que desejam atuar sob essa perspectiva quanto avaliar se, de fato, estão aplicando a educação popular. É relevante ressaltar a importância desses elementos para o campo do Serviço Social.

No exercício profissional do assistente social, o trabalho geralmente é realizado junto a comunidades em situação de vulnerabilidade, tanto em instituições públicas nas esferas municipal, estadual e federal quanto em instituições privadas, como Organizações Não Governamentais (ONGs) e empresas com projetos de “responsabilidade social” e marketing social. Nesse contexto, o profissional lida cotidianamente com múltiplas manifestações da questão social.

No entanto, muitas vezes perde-se a oportunidade de incentivar a organização e mobilização popular, seja por falta de tempo, iniciativa ou até mesmo desconhecimento. Em alguns casos, reconhece-se essa necessidade, mas faltam os meios para iniciar; em outros, há tentativa de intervenção, porém acabam-se adotando práticas pouco democráticas. Projetos impostos sem consulta ou diálogo com a população são frequentemente implementados, muitas vezes por pressão institucional ou empresarial, na crença de que estão apoiando a organização da comunidade. Na realidade, contudo, o incentivo à mobilização popular fica distante dessa prática.

Além disso, é fundamental considerar o papel da juventude nas medidas socioeducativas, sobretudo no que diz respeito à promoção de sua autonomia no processo. Conforme previsto no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), os jovens devem ser incentivados a participar ativamente de sua própria formação e reabilitação, com o objetivo de desenvolver capacidades que os preparem para o exercício pleno de sua cidadania. A autonomia do jovem, nesse sentido, é um princípio central para que ele possa se responsabilizar por suas ações e engajar-se em sua própria trajetória de vida, tornando-se sujeito de seu processo de transformação e inclusão social.

A escolha pela educação popular freiriana como base para nossa proposta de intervenção é fundamentada por uma reflexão que ecoou profundamente: “não é a consciência que determina a vida, mas a vida é que determina a consciência” (Marx; Engels, 2005, p. 52). Esse pensamento tornou-se um referencial claro para a condução da práxis da intervenção, servindo de guia para lidar com os desafios de um sistema socioeducativo fragilizado.

Nesse contexto, o estímulo à consciência crítica, à autonomia e à participação ativa de jovens que anteriormente não tiveram oportunidades de desenvolver um pensamento reflexivo e suas próprias tematizações de mundo surge como uma possibilidade interventiva transformadora. Esses jovens vivenciam diariamente situações de desproteção, laços familiares frágeis, sofrimentos psíquicos e inúmeras outras expressões da questão social. Perguntamo-nos: seria essa “vida” que moldou a “consciência” desses jovens e, por consequência, os conduziu a uma relação conflituosa com a lei?

Diante dessa realidade, refletimos sobre a complexidade de construir um Plano Individual de Atendimento (PIA) e um “projeto de vida” para jovens a quem muitas oportunidades foram negadas e cuja urgência foi respondida pelo crime organizado, que lhes forneceu uma “consciência” baseada na sobrevivência. Sobre isso,

A conscientização é [...] um ato de conhecimento. Implica um desvelamento da realidade com o qual vou me aprofundando [...] para desvelar a sua razão de ser [...] O processo de conscientização implica [...] um ato lógico de conhecimento e não transferência de conhecimento. [...] não se pode basear na crença de que é dentro da consciência que se opera a transformação do mundo, a criação do mundo. É dentro do próprio mundo que, na história, através da práxis que se dá o processo de transformação (Freire, 1979, p. 122).

A ideia de construir uma ponte para a consciência crítica no contexto da socioeducação pode, para alguns, soar utópica. Isso se intensifica quando se busca promover a emancipação dentro de um sistema que, por sua própria estrutura, já se configura como opressor. Foucault

(1987, p. 153), em *Vigiar e Punir*, afirma que “o poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia [...] A disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício.”

Machado (2012) destaca que a sociedade capitalista não tem interesse em uma educação que promova a conscientização, uma vez que expor suas estruturas representa uma ameaça. Pinto (2003) complementa essa ideia ao afirmar que essa sociedade educa os analfabetos não com o propósito de fomentar uma participação crítica, mas sim para que essa participação esteja alinhada aos interesses da classe dominante, cumprindo um suposto dever moral que, na realidade, reflete apenas uma exigência econômica.

Dentro das teorizações mencionadas, entendemos que o processo socioeducativo serve à sociedade capitalista, evidenciando os interesses que permeiam a prática profissional e a vivência cotidiana nas unidades. Nesse contexto, torna-se mais fácil militarizar e adotar uma lógica conservadora que neutraliza, retira individualidades e anula subjetividades, ao invés de fomentar uma educação crítica.

Assim, em vez de promover uma educação crítica, o sistema perpetua a opressão, contrastando com a visão de Freire, que enfatiza que a participação ativa do ser humano na história e na transformação da realidade depende de uma consciência crítica. Como ele afirma, “a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo” (Freire, 2001, p. 46).

Dessa forma, a verdadeira socioeducação deve incentivar essa descoberta, permitindo que os indivíduos se tornem agentes de sua própria transformação, em vez de meros objetos de um sistema que busca moldá-los de acordo com interesses hegemônicos. Essa abordagem é essencial para que o processo socioeducativo não apenas sirva aos interesses da sociedade capitalista, mas contribua efetivamente para a emancipação e o desenvolvimento humano integral.

4.4 O círculo de cultura: um projeto de intervenção numa perspectiva dialógica

Durante o cumprimento do estágio supervisionado em Serviço Social, que serviu como ponto de partida para a elaboração deste Trabalho de Conclusão de Curso, tivemos a oportunidade de desenvolver uma intervenção pautada na realização de oficinas baseadas no

método freiriano. Essa abordagem buscou fortalecer o diálogo entre a prática profissional do serviço social e a proposta de uma socioeducação mais pedagógica e funcional, em consonância com as diretrizes previstas nas legislações que regulamentam sua efetivação. Em conformidade com as normas da unidade e as diretrizes estabelecidas pelas legislações que regem o estágio supervisionado, houve a necessidade de apresentar previamente a proposta de intervenção à direção da unidade. O projeto foi acolhido com apoio e expectativas positivas, tendo sido apresentado à então diretora, Sheila Milena, com o acompanhamento do supervisor de campo, Adilson Felipe dos Santos. Após sua aprovação e a definição dos dias e critérios para sua realização, iniciamos a execução da intervenção já na semana seguinte.

O projeto de intervenção foi realizado em oito oficinas pedagógicas, que denominamos “ciclo de cultura”, sempre às quartas-feiras, por ser o dia destinado às visitas, considerando que o funcionamento da instituição ocorre exclusivamente de forma interna. A proposta teve como objetivo central oportunizar aos jovens uma vivência reflexiva, crítica e participativa, por meio de práticas educativas que dialogassem com suas vivências concretas. Para isso, utilizamos músicas dos gêneros rap, funk e trap como ferramentas de aproximação, escuta e debate, partindo da realidade expressa nas letras dessas canções. Através da escuta ativa e da mediação sensível, os jovens foram convidados a refletir sobre como essas músicas traduzem suas trajetórias, dores, resistências e potencialidades, e de que forma podem, por meio da participação social e da busca por alternativas ao crime, transformar suas realidades e construir novos caminhos possíveis.

Além da escuta e da análise crítica das músicas, incentivamos os jovens a escreverem suas próprias letras de rap, como forma de expressão de suas visões de mundo, sonhos e desafios cotidianos. Essa atividade teve como foco o fortalecimento da subjetividade e da autonomia, despertando a capacidade de narrar a própria história a partir de um lugar de protagonismo e criatividade. Ao final, retomamos as músicas e os relatos produzidos como disparadores de discussão sobre alternativas concretas ao envolvimento com o crime, participação cidadã e ações possíveis de transformação social no território de origem de cada um. O processo de escuta, escrita e debate se deu de maneira coletiva, em um espaço intencionalmente organizado para promover a valorização das vozes dos jovens.

Os chamados círculos de cultura, inspirados na pedagogia freiriana, foram mediados pelas estagiárias de Serviço Social, com apoio da equipe técnica da unidade socioeducativa, podendo contar também com a participação de convidados da própria instituição. As oficinas foram divididas em dois momentos: o primeiro voltado à exposição das temáticas pelas mediadoras, com apresentação de conteúdos e músicas selecionadas; e o segundo destinado à

escuta, ao diálogo e ao debate com os participantes, priorizando o compartilhamento de experiências e a construção coletiva do conhecimento.

Ao utilizar o rap, o funk e o trap como instrumentos pedagógicos, o projeto se alinha à concepção freiriana de educação como prática de liberdade, entendendo que é por meio da cultura e da linguagem popular que se promove a conscientização crítica e o engajamento em processos de transformação social. Essa escolha metodológica permitiu aos jovens refletirem de forma crítica sobre os atos infracionais cometidos, ressignificando experiências e elaborando novas possibilidades de existência. Assim, compreendemos que o uso da arte e da cultura, no contexto socioeducativo, contribui diretamente para o fortalecimento de processos formativos emancipatórios.

Entendemos, ao longo do estágio I, que um dos principais desafios enfrentados pela socioeducação reside no esvaziamento de sua função pedagógica, cada vez mais condicionada a respostas de cunho punitivo. Nesse sentido, nossa tese sustenta que a socioeducação, como está estruturada, não cumpre adequadamente seu papel pedagógico. Ao contrário, tende a aniquilar subjetividades e inviabilizar o desenvolvimento da consciência crítica dos jovens, reproduzindo práticas de controle e exclusão. Por isso, nossa aproximação com a pedagogia freiriana, articulada ao método dialético, representa uma escolha teórica e prática coerente com os princípios de uma intervenção comprometida com a autonomia, possível resgate a consciência crítica, com a escuta dos sujeitos em sua integralidade, respeitando suas histórias, vivências e subjetividades.

Para a execução das atividades, utilizamos: data show, computador, caixa de som e uma sala com cadeiras organizadas em círculo, favorecendo a horizontalidade da escuta e o diálogo entre todos os presentes. Ao final de cada encontro, oferecemos lanches aos jovens, promovendo um momento de convivência e acolhimento. Essa estrutura foi pensada para garantir um ambiente acolhedor e respeitoso, propício ao desenvolvimento da escuta sensível, do vínculo e da participação ativa dos jovens nas atividades propostas.

Os círculos de cultura seriam executados, conforme planejado inicialmente, em quatro encontros. No entanto, devido à dinâmica de funcionamento da unidade que se organiza em dois grupos distintos em razão das regras estabelecidas para o controle de conflitos entre facções rivais, as atividades precisaram ser adaptadas. Dessa forma, o projeto foi realizado em um total de oito encontros, sempre às quartas-feiras à tarde, com duração aproximada de uma hora cada.

Tudo aquilo que era ofertado para uma ala era, posteriormente, repetido na outra, respeitando o princípio de equidade e garantindo que todos os jovens tivessem acesso à mesma proposta educativa. No início do processo, enfrentamos certa resistência por parte da equipe

técnica, especialmente quanto à participação de jovens com os quais não havíamos tido contato direto durante o estágio. Contudo, para nós, enquanto estagiárias, isso não representava um obstáculo. Pelo contrário, acreditávamos que o projeto seria bem recebido por todos, independentemente do vínculo prévio, e tínhamos convicção em seu potencial transformador.

Somente a partir do terceiro círculo fomos informadas pela direção de que, a partir daquela data, todos os jovens participariam das atividades, ainda que organizados separadamente conforme suas alas de pertencimento. Essa decisão consolidou o alcance da proposta e possibilitou uma experiência ainda mais rica e plural, ampliando os espaços de escuta e de troca.

Mostraremos, círculo a círculo, como o cronograma de atividades foi realizado. No primeiro círculo, apresentamos nossa proposta de intervenção de maneira simples e acessível, para que os jovens compreendessem claramente os objetivos da ação. Introduzimos a figura de Paulo Freire e discutimos a importância de sua pedagogia como base para a prática que estávamos propondo, destacando como sua perspectiva dialógica e libertadora poderia contribuir para a construção coletiva do conhecimento e da consciência crítica. Inicialmente, avaliamos a possibilidade de apresentar um documentário dividido em quatro partes. No entanto, essa ideia não foi bem recebida pela equipe técnica, pois comprometeria o tempo disponível para as atividades práticas. Diante disso, optamos por exibir um vídeo mais simples e objetivo, que dialogasse de forma mais direta com a linguagem e os interesses dos jovens.

Convidamos o grupo para um diálogo cultural, respeitando as particularidades de cada participante, e desenvolvemos, a partir disso, uma atividade de leitura de mundo, tematização e problematização, como propõe Freire. Para criar um ambiente de acolhimento e fortalecer a autoestima dos jovens tão fragilizada pelo contexto institucional que tende a mitigar as individualidades realizamos uma dinâmica chamada “o jogo das caixas”. Nessa atividade, colocamos em duas caixas fotos de artistas que eles conheciam e admiravam; os jovens eram convidados a elogiar esses artistas, apontando suas qualidades e características positivas. Ao final, uma terceira caixa continha um espelho. A surpresa do espelho gerou reações significativas, pois muitos jovens relataram dificuldade em se elogiar ou se reconhecer positivamente. A interação revelou que, de fato, é mais fácil reconhecer o valor do outro do que o próprio. Estagiárias e membros da equipe técnica também participaram da atividade, o que contribuiu para um clima de confiança e horizontalidade.

A música utilizada nesse primeiro encontro foi “Minha Favela”, do MC Cabelinho (2020). A escolha foi baseada em observações feitas durante os estágios I e II, quando os jovens frequentemente solicitavam que fizéssemos downloads de músicas para seus pendrives. Os

ritmos selecionados — rap, funk e trap — eram os que eles mais ouviam e com os quais mais se identificavam. Durante os atendimentos, já havíamos consultado os jovens sobre quais artistas gostavam, e MC Cabelinho surgiu como um nome recorrente entre todos. Curiosamente, a música escolhida era desconhecida por eles até aquele momento, mas a identificação com a letra foi imediata. Esse primeiro contato promoveu uma grande participação e uma troca intensa de vivências. Pela primeira vez, ouvimos suas histórias não apenas por meio de relatórios técnicos, mas narradas por eles mesmos, com emoção e autenticidade.

Durante a atividade, uma queda de energia comprometeu o uso do equipamento de som. Como alternativa, escrevemos no quadro trechos da música que mais marcaram os jovens, como:

*[...] Quantos que por falta de opção
Entrou pra vida errada
Teve que trocar lápis de cor pela Glock rajada [...]
(MC Cabelinho, 2020).*

Essa decisão gerou alguns impasses e problemáticas que discutiremos a seguir, mas também revelou a potência da palavra escrita e da escuta coletiva como ferramentas de construção e partilha de sentido.

O trecho da música utilizada no primeiro encontro permaneceu escrita no quadro da sala em que realizávamos o projeto, a mesma sala destinada à equipe técnica da unidade. Como esse espaço é compartilhado por todos os funcionários, a exposição da letra gerou nosso primeiro impasse institucional. Fomos acusadas de sermos irresponsáveis por, supostamente, “incentivar a criminalidade”, dado o conteúdo da canção escolhida.

A crítica provocou um debate interno entre os profissionais da unidade sobre os limites e as possibilidades da ação educativa no contexto socioeducativo. Entretanto, como o projeto já havia sido previamente apresentado à direção da unidade, com todos os critérios éticos e pedagógicos estabelecidos e respeitados, o levante contra a iniciativa não ganhou força. Pelo contrário, no encontro seguinte, ao chegarmos na unidade, nos deparamos com uma mensagem escrita no mesmo quadro: uma das frases mais conhecidas de Paulo Freire: “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor.” A citação havia sido deixada por alguém da própria equipe técnica, em um gesto claro de apoio à proposta que estávamos desenvolvendo.

A partir desse momento, o projeto passou a ser acolhido com maior abertura e respeito. Seguimos com as atividades sem impedimentos, e com o apoio explícito da maioria dos profissionais da unidade, o que fortaleceu ainda mais a potência do trabalho e a legitimidade das ações propostas junto aos jovens.

No segundo encontro, como proposto pelos próprios jovens em uma construção coletiva durante o círculo anterior, elaboramos e exibimos um vídeo curto sobre a história de Paulo Freire. Essa escolha partiu do interesse deles em compreender melhor a figura que havíamos mencionado no primeiro encontro e a importância de suas ideias no processo educativo. Em seguida, apresentamos a música “Desde Menorzin”, interpretada por Raffé (2023) com participação de Oruam e MC Poze do Rodo, cuja letra aborda superação, fé e as dificuldades vividas nas periferias:

*Desde menorzin com a mente brilhante, pensando no alto
E de onde eu vim, aprendi na marra e não forma fraco
Eu vim de muito distante, minha fome de mundo é gigante
Tudo era diferente lá no início
Mas infelizmente nada é como antes
Sei que o tempo voa, tô fazendo a mala, te espero lá fora
Vê se não demora que hoje eu tô partindo
Quem me abandonou queria tá agora, mas já tá lá fora
Graças a Deus hoje eu não tenho inimigo
Obrigado a todos que acreditaram
Que me deram apoio, comigo somaram
Tudo que passei, hoje superei
Vivo como nunca antes, cheguei onde que nunca imaginei
Firma levantei, foi difícil, eu sei, tudo pela melhoria [...]
(Raffé; Oruam; MC Poze do Rodo, 2023).*

Durante o primeiro círculo, os jovens haviam compartilhado nomes de artistas que admiravam, mas ainda não tinham indicado músicas específicas para trabalharmos. No entanto, sugeriram um tema: queriam saber mais sobre os “direitos” — o que significava essa palavra, de onde ela vinha e por que parecia tão distante de suas realidades. Essa inquietação surgiu naturalmente nas discussões anteriores, quando refletimos sobre a infância desprotegida vivida por muitos deles. Esse momento foi decisivo, pois permitiu aprofundar reflexões sobre a ausência do Estado em fases fundamentais de suas vidas.

Para nós, do Serviço Social, ancoradas em um entendimento teórico-metodológico crítico, orientado pelo materialismo histórico-dialético, essa escuta ativa foi essencial. Compreendemos que os atos infracionais não podem ser analisados apenas a partir da superfície das ações cometidas ou reduzidos a uma questão de caráter individual. Nosso olhar ultrapassa a aparência e busca compreender a essência dos fenômenos sociais — ou seja, as determinações estruturais, históricas e sociais que atravessam essas trajetórias. Essa abordagem possibilitou um vínculo mais significativo com os jovens, pois, talvez pela primeira vez no contexto socioeducativo, sentiram-se ouvidos por alguém que não os julgava apenas pelas suas escolhas, mas que se propunha a entender as condições que as antecederam.

A receptividade foi imediata. Muitos dos jovens passaram a compartilhar suas histórias com mais profundidade, identificando nelas a ausência de direitos básicos que poderiam ter mudado o curso de suas vidas. Queriam saber o que eram, afinal, esses “direitos” que não lhes chegaram: o direito à infância protegida, à educação de qualidade, à moradia digna, ao lazer, à cultura, à alimentação. O encontro, portanto, foi marcado por uma troca intensa e significativa, que revelou o quanto o reconhecimento da estrutura social e a escuta qualificada podem provocar rupturas na lógica punitiva e abrir caminhos para a reconstrução da autoestima e da consciência crítica.

No terceiro encontro, o tema central foi o racismo e suas amarras estruturais na sociedade. Iniciamos a roda de conversa apresentando o racismo como um sistema que ultrapassa o preconceito individual e se organiza como uma lógica de poder que define quem vive, quem morre e quem é punido socialmente. Em um dos momentos mais significativos da mediação, uma das estagiárias conduziu uma provocação aos jovens: “Vocês, em sua maioria, se identificam como pardos, certo?” Após a confirmação da identificação racial, a intervenção prosseguiu com outra pergunta: “Vocês acham que dentro da criminalidade há mais pessoas pretas, brancas ou pardas? E por quê? Onde vocês acham que estão os jovens negros dentro desse sistema?”

A resposta veio carregada de um sorriso irônico, traduzido verbalmente por um dos jovens com a frase: “Preto não é preso. Preto morre.” A contundência dessa fala sintetizou, com precisão, o sentimento de desamparo, exclusão e violência que atravessa suas vivências cotidianas. A partir dessa fala, intensificamos a discussão sobre necropolítica e biopoder, conceitos que abordamos com cuidado e de forma acessível, respeitando o nível de compreensão dos jovens e suas trajetórias. Utilizamos a música “Capítulo 4, Versículo 3”, dos Racionais MC’s (1997), como instrumento para provocar reflexão crítica e conexão emocional com o tema:

*60% dos jovens de periferia sem antecedentes criminais
Já sofreram violência policial
A cada 4 pessoas mortas pela polícia, 3 são negras
Nas universidades brasileiras, apenas 2% dos alunos são negros
A cada 4 horas, um jovem negro morre violentamente em São Paulo
Aqui quem fala é Primo Preto, mais um sobrevivente
Minha intenção é ruim, esvazia o lugar
Eu tô em cima, eu tô afim, um, dois pra atirar
Eu sou bem pior do que você tá vendo
O preto aqui não tem dó, é 100% veneno
A primeira faz bum, a segunda faz tá
Eu tenho uma missão e não vou parar
Meu estilo é pesado e faz tremer o chão
Minha palavra vale um tiro, eu tenho muita munição*

Na queda ou na ascensão, minha atitude vai além [...]
(Racionais MC's, 1997).

A potência lírica e a denúncia explícita presente na música dialogaram diretamente com a realidade dos jovens e nos permitiram discutir temas como criminalização da pobreza, seletividade penal, genocídio da juventude negra, marginalização social e os efeitos perversos do racismo estrutural. A escuta ativa e a identificação dos jovens com a letra transformaram o encontro em um espaço de denúncia, escuta e elaboração. Pela primeira vez, muitos puderam nomear aquilo que já sentiam: que sua cor, sua origem e seu território pesam mais no julgamento social do que seus próprios atos.

Esse círculo foi especialmente forte. O grupo demonstrou grande envolvimento, compartilhando experiências e reflexões sobre como foram marcados desde cedo por olhares que os criminalizavam, por políticas públicas ausentes e pela falta de oportunidades. Ao mesmo tempo, esse espaço também se configurou como território de resistência e de construção coletiva de pensamento, onde os jovens puderam perceber que o que vivenciam não é uma falha pessoal, mas resultado de um sistema que marginaliza e exclui. Encerramos com a certeza de que a arte, especialmente quando aliada à crítica social, é um instrumento poderoso de libertação.

Ainda dentro do terceiro círculo, como forma de aprofundar a discussão sobre o racismo estrutural e sua centralidade na organização da sociedade, apresentamos aos jovens uma música de um artista do rap nacional que já era conhecido por uma das estagiárias e cuja obra considerava extremamente potente para a temática. A canção escolhida foi “Corra”, do rapper mineiro Djonga (2018). A letra da música denuncia de forma direta e visceral a violência racial, o medo constante vivido por corpos negros e a desigualdade estrutural que atravessa todas as esferas sociais:

*Éramos milhões, até que vieram vilões
O ataque nosso não bastou
Fui de bastão, eles tinham a pólvora
Vi meu povo se apavorar
E às vezes eu sinto que nada que eu tente fazer vai mudar
Auto estima é tipo confiança, só se quebra uma vez
'To juntando os cacos, não Barcelos, nem Antibes
Sou antigo na arte de nascer das cinza
Tanto quanto um bom motorista, é
Na arte de fazer baliza*

Eu 'to na arte de fazer
Eles são a resposta pra fome
Eles são o revólver que aponta
Vocês são a resposta porque tanto Einstein no morro morre e não despona
Vocês são o meu medo na noite
Vocês são mentira bem contada
Vocês são a porra do sistema que vê mãe sofrendo e faz virar piada, porra
Eu vi os menor pegando em arma, pois 'cês foram silenciadores
Eu vi meu pai chorando o desemprego, desespero
Pra que isso, mano?
Eu não quero vida de pizzaiolo, e sim ser dono da pizzeria
Querem que eu me contente com nada
Sem meu povo tudo não existiria
Eu disse óh como 'cê chega na minha terra
Ele responde "quem disse que a terra é sua?"
(Djonga, 2018).

A escolha da música teve o objetivo de ampliar a compreensão dos jovens sobre como o racismo não é um problema isolado, individual ou pontual, mas sim um sistema que opera cotidianamente, produzindo mortes, exclusões e silenciamentos.

A partir do terceiro encontro, ficou decidido pela direção da unidade que os jovens da ala X, grupo que não havíamos atendido diretamente durante o estágio também passariam a participar do projeto de intervenção. Com isso, todas as atividades propostas nas primeiras oficinas e círculos de cultura seriam reapresentadas a esse novo grupo, respeitando a metodologia planejada e o cronograma já estabelecido. Em um primeiro momento, essa nova configuração não nos pareceu problemática, especialmente porque as atividades já estavam bem estruturadas. No entanto, logo percebemos que o desafio não estava na organização da prática em si, mas na ausência de vínculo com os jovens. Diferentemente do que imaginávamos, o fator determinante naquele momento foi justamente a falta de aproximação prévia. Os jovens não nos conheciam, não sabiam do nosso trabalho nem da proposta que vínhamos desenvolvendo, o que dificultava a construção de confiança. A relação era marcada por desconfiança e resistência. Em muitos momentos, demonstravam estar ali apenas por obrigação: evitavam contato visual, não nos olhavam no rosto, tinham dificuldade de falar, de participar ou mesmo de se mover nas cadeiras. Seus corpos denunciavam um comportamento rígido, contido uma corporalidade completamente institucionalizada.

Essa postura nos remeteu diretamente ao que Michel Foucault conceitua como “corpos dóceis”, produto de um poder disciplinador que molda atitudes, gestos e modos de ser. Os jovens, naquele momento, expressavam justamente essa configuração: disciplinados, silenciados, controlados e, sobretudo, desacostumados com espaços que se propõem ao diálogo, à escuta e à construção coletiva. A proposta do projeto, centrada na escuta e na valorização da vivência, ainda não fazia sentido para eles, pois não havia relação de confiança estabelecida que os motivasse a se engajar. Esse desafio nos obrigou a ressignificar nossas expectativas e reformular o ritmo de atuação.

Entendemos, ali, que o vínculo é o primeiro passo de qualquer prática emancipadora e que, sem ele, qualquer metodologia se esvazia. Era necessário construir esse elo, ainda que lentamente, e permitir que os jovens nos reconhecessem não como representantes da instituição, mas como mediadoras dispostas a ouvir, trocar e construir juntos. Esse momento inicial de resistência durou cerca de 20 minutos, até que, com jogo de cintura e dedicação ao projeto cuidadosamente construído, a mediação começou, pouco a pouco, a estabelecer um vínculo e uma relação de confiança com os jovens. Um ponto de virada foi quando deixamos claro que eles não eram obrigados a estar ali. Explicamos que a participação era uma escolha: eles poderiam decidir permanecer ou não, participar ou não, sem qualquer tipo de sanção. Pela primeira vez, talvez, dentro da socioeducação, aqueles jovens sentiram que tinham voz e vez o direito de dizer “sim” ou “não”, de ficar ou sair.

Dissemos que, caso alguém não se sentisse confortável em participar da oficina, bastava levantar a mão, e chamaríamos o agente socioeducativo para que o levasse de volta ao seu quarto. Essa fala, simples e firme, trouxe um alívio visível no ambiente. Era como se, naquele instante, uma porta se abrisse: os jovens começaram a perceber que não estávamos ali como algozes, para julgá-los por seus atos infracionais, mas como mediadoras de um projeto com outro propósito escutá-los, acolhê-los, promover a reflexão crítica, a autonomia e a emancipação.

Após esse momento de escuta e reposicionamento, tudo passou a fluir de forma mais natural. Os jovens se desarmaram. Os corpos antes rígidos, tensos, institucionalizados, começaram a se movimentar. Aqueles meninos antes forçadamente “dóceis”, no sentido foucaultiano de corpos disciplinados, voltaram a se expressar como sujeitos com histórias, vivências e subjetividades. Passaram a dialogar, a prestar atenção, a se envolver, a participar com mais espontaneidade.

A partir daquele ponto, o vínculo foi se fortalecendo encontro após encontro. Em cada novo círculo de cultura, víamos uma entrega maior, uma escuta mais atenta, uma presença mais

viva. Muitos deles, inclusive, demonstravam certo pesar por não terem tido a oportunidade de criar esse laço conosco desde o início do projeto. O que parecia, inicialmente, um obstáculo intransponível, revelou-se como uma grande oportunidade de reafirmar, na prática, os valores que fundamentavam a proposta: o respeito à autonomia, a escuta sensível e a construção coletiva de saberes e afetos.

O quarto círculo marcou o encerramento da nossa proposta de intervenção, conforme o cronograma previamente estabelecido. Para esse último encontro, optamos por sair do repertório musical habitual e apresentar aos jovens a música “Masculinidade”, de Tiago Iorc (2021):

*Eu quis provar a minha virilidade
Eu duvidei da minha validade
Na insanidade virtual
Eu cuido pra não ser muito sensível
Homem não chora, homem isso e aquilo
Aprendi a ser indestrutível
Eu não sou real
Conversando com os meus amigos
Eu entendi que não é só comigo
Calar fragilidade é castigo
Eu sou real
Cuida, meu irmão
Do teu emocional
Cuida do que é real
[...] Ser homem exige muito mais do que coragem
Muito mais do que masculinidade
Ser homem exige escolha, meu irmão
(Tiago Iorc, 2021).*

A escolha da canção não foi aleatória: ela trouxe à tona um debate urgente e necessário sobre os padrões impostos à masculinidade, suas violências e suas fragilidades, tema que atravessa diretamente a vida dos jovens atendidos, muitos deles já envolvidos em relações afetivas, alguns inclusive casados.

As discussões de gênero já vinham sendo mencionadas nos círculos anteriores, mas ganharam foco nesse encerramento. Partimos da observação de que a construção social da masculinidade está, muitas vezes, associada à ideia de dominação, força, controle e violência. Padrões que se manifestam nas relações afetivas e que conduzem, muitas vezes, à

criminalidade. Trazer esse debate para o centro da roda era uma forma de romper com a naturalização desses comportamentos.

Discutimos com os jovens que ser homem não é, necessariamente, ser agressivo, dominante ou emocionalmente ausente. Falamos sobre como a violência contra a mulher, ainda muitas vezes tida como “problema de casal”, precisa ser enfrentada coletivamente. Reafirmamos: em briga de marido e mulher, se mete a colher sim. Analisamos, junto ao grupo, os comportamentos reproduzidos em seus próprios relacionamentos e como esses padrões afetam diretamente as mulheres ao seu redor, mas também a eles mesmos, enquanto sujeitos emocionalmente silenciados, cobrados a performar um papel muitas vezes destrutivo.

Perguntamos o que eles desejavam para o futuro das mulheres em suas vidas e também para si mesmos enquanto homens. As respostas revelaram conflitos, mas também aberturas. Havia entre eles o desejo de mudança, a vontade de aprender a amar com respeito, de se libertar das amarras do machismo, de viver de forma mais consciente e afetuosa. A escuta da música provocou reflexões sinceras, algumas dolorosas, mas necessárias. Encerrou-se, assim, um ciclo de encontros com a sensação de que sementes foram plantadas de escuta, crítica, empatia e reconstrução.

Pensar nos resultados dessa intervenção é, sem dúvida, um desafio, sobretudo porque a consciência é um processo subjetivo, contínuo e muitas vezes invisível aos olhos imediatos. Além disso, o encerramento do estágio impediu que houvesse um acompanhamento prolongado e sistemático que nos permitisse observar os efeitos da proposta ao longo do tempo. Dessa forma, os resultados que apresentamos são apontamentos descritivos baseados na nossa escuta, observação e participação direta nos encontros realizados.

Apesar das limitações temporais, ficou evidente a urgência e a relevância de projetos como este no contexto da socioeducação. Os próprios jovens manifestaram a necessidade de continuidade das atividades. Nas semanas em que os encontros ocorriam, eles se mostravam ansiosos, faziam questão de perguntar se haveria círculo naquela quarta-feira e demonstravam envolvimento progressivo. Quando comunicamos que o estágio estava terminando, a reação foi de tristeza e frustração. Em contato posterior com o nosso supervisor de campo, fomos informadas de que os jovens continuaram perguntando sobre a continuidade do projeto e solicitando novas oficinas.

Particularmente marcante foi a despedida, em que um dos jovens expressou: “Quando finalmente aparece alguma coisa que a gente gosta de participar de verdade... acaba.” Essa fala sintetiza não apenas o impacto da proposta, mas também o vazio deixado por tantas outras iniciativas que, muitas vezes, não se sustentam ou sequer começam. Entregamos à unidade um

relatório com todas as atividades desenvolvidas e a expectativa de que o projeto pudesse continuar, mas até o momento ninguém se disponibilizou a dar seguimento.

Nosso principal resultado, portanto, foi a participação ativa e afetiva dos jovens. Cada roda de conversa, cada música, cada debate nos permitiu conhecer aqueles meninos para além dos prontuários, dos relatórios e das classificações legais. Ali, surgiram pessoas com histórias, com vivências complexas, com dores e esperanças e, sobretudo, com um profundo histórico de desproteção desde a infância. O projeto nos possibilitou cumprir, ainda que em parte, a função pedagógica que a medida socioeducativa deveria exercer.

Ao propor uma intervenção fundamentada no diálogo, na escuta e na valorização da cultura juvenil, conseguimos nos aproximar daquilo que Paulo Freire chama de “prática de liberdade”. E, nesse sentido, entendemos que a lacuna entre a punição e a educação foi, ao menos temporariamente, preenchida de forma satisfatória

4.5 Um relato de experiência do estágio supervisionado à luz do serviço social e da pedagogia freiriana

Pensar nos desafios e nas perspectivas de um sistema que já nasce ineficiente, moldado por valores morais e culturais de uma sociedade que historicamente não protege nem respeita crianças e adolescentes, não é uma tarefa fácil. São inúmeras possibilidades, muitos desafios estruturais, sociais e internos. Nosso pacto, ao ingressarmos nesse campo de estágio tão contraditório e que expressa uma das mais profundas e emergenciais faces da questão social, foi com o respeito às premissas do ECA, dos órgãos e legislações vigentes (como o SINASE, CONANDA, entre outros) e, acima de tudo, com o nosso compromisso ético-político com a profissão que escolhemos.

Por isso, essa seção é, de fato, a que mais me emociona. Talvez, em alguns momentos deste relato de experiência, nos deixemos levar por uma escrita mais poética e subjetiva. Pois, sobretudo, não foi à toa que escolhemos a genialidade teórica de Paulo Freire como principal referência deste projeto de intervenção. Acreditamos, sim, que: “É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de acientífico, senão de anticientífico.” (Freire, 1997, p. 8, grifo do autor).

Nosso compromisso aqui é com a ética, com os direitos da criança e do adolescente, com o respeito à pesquisa e às referências que nos ajudam a compreender que, na prática, a teoria não é outra. E que só é possível uma prática profissional comprometida e séria quando a teoria é verdadeiramente compreendida. Amorim e Calloni (2017) explicam que, na concepção de Paulo Freire, a amorosidade não se reduz a manifestações superficiais ou gestos

sentimentais, mas se concretiza em ações conscientes voltadas para a libertação e formação humana. Os autores retomam a obra *Pedagogia dos sonhos possíveis* (2014a), na qual Freire enfatiza a humanidade dos homens e mulheres enraizados no tempo e no mundo, contrapondo-os à ideia de sujeitos abstratos e vazios de significado. É nesse contexto que emerge o compromisso com uma hermenêutica que se debruça sobre a amorosidade, compreendendo-a como expressão ética e existencial do cuidado com o outro.

Segundo os autores, para Freire, amar o outro é escutá-lo e senti-lo em sua integralidade, reconhecendo suas emoções, contradições, crenças, dores e resistências, como alguém que, embora diferente, compartilha da mesma condição humana um ser simultaneamente de razão e de paixão. Assim, a amorosidade torna-se uma forma de acolher o outro no eu, promovendo uma ética da escuta, da solidariedade e da empatia.

Além disso, Amorim e Calloni (2017) apontam que a noção freireana de amorosidade também abrange uma dimensão ecológica e cósmica, ao propor uma reflexão sobre o amor ao mundo em que vivemos não apenas o mundo físico e natural, composto por seres bióticos e abióticos, mas também o mundo das relações humanas, historicamente construídas. Para Freire, amar o mundo é amar sua biodiversidade, sua complexidade e sua constante (re)organização, mas também é amar as intenções, os vínculos e as possibilidades que emergem das experiências humanas. Nesse sentido, ele não separa a natureza da cultura, mas propõe uma totalidade existencial em que ambos os mundos se interligam.

Por conseguinte, é possível estabelecer uma relação dialógica entre a concepção freireana de amorosidade e os princípios éticos que orientam a prática profissional do/a assistente social. Freire compreende a amorosidade como um ato consciente que vai além dos gestos sentimentais, configurando-se como um exercício ético-existencial de escuta, acolhimento e reconhecimento do outro em sua totalidade como sujeito de razão, paixão, história e dignidade. Essa postura se traduz na prática profissional comprometida com a transformação das relações sociais desumanizantes. O Código de Ética Profissional do/a Assistente Social reforça, em seu artigo 4º, inciso I, o dever de “defender intransigentemente os direitos humanos e recusar-se a exercer sua profissão em instituições que ferem os princípios contidos neste Código” (CFESS, 2011, p. 17). Essa diretriz está em consonância com o compromisso freireano de amar o mundo e lutar contra toda forma de opressão e exclusão, entendendo a educação (e, por extensão, a ação profissional) como prática de liberdade.

O mesmo artigo, o inciso III orienta o/a assistente social a comprometer-se com “a eliminação de todas as formas de preconceito, estimulando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças” (CFESS, 2011,

p. 17). Essa diretriz ética encontra eco direto na amorosidade freireana, que implica abertura ao diálogo com o diferente e respeito à alteridade como condição essencial da existência humana solidária. E posteriormente, o inciso V, que determina a “opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero” (CFESS, 2011, p. 17).

Essa diretriz ética aproxima-se dos conceitos defendidos e tematizados por Freire de um mundo humanizado, no qual o compromisso com a vida e com a justiça social seja uma “praxis” concreta da amorosidade em ação. Amorosidade, enquanto prática ontológica e ética em Freire, converge com os fundamentos que regem o exercício do Serviço Social, demonstrando que o cuidado com o outro, a solidariedade, a escuta sensível e o compromisso com a transformação social fazem uma relação dialógica entre a pedagogia freireana e o código de ética da profissão.

Certa vez, ouvimos de uma assistente social experiente, com muitos anos de atuação na socioeducação, a seguinte afirmação: “vocês não devem romantizar nem acreditar em tudo que esses ‘meninos’ dizem. Eles são mais espertos do que nós, e vocês ainda estão começando. São muito ingênuas com relação à prática profissional”. Essa fala surgiu justamente no momento em que nosso projeto de intervenção começava a provocar movimentações e inquietações no interior da instituição tanto entre os que o acolhiam com entusiasmo e compromisso, quanto entre os que se opunham à ideia de tratar “gente como gente”. No entanto, comentários como esse não nos desestimularam.

Pelo contrário, já sabíamos que enfrentaríamos contradições e resistências dentro desse campo de atuação. Estávamos cientes das disputas simbólicas e ideológicas presentes nas instituições socioeducativas e confiávamos que nosso projeto estava fundamentado em estudos consistentes, com rigor teórico-metodológico, orientado por uma prática ética, dialógica e comprometida com a transformação social.

Por isso, considero fundamental compreendermos o conceito de amorosidade e sua relação com o vínculo entre assistente social e usuário. Trata-se de uma postura ética e política, e não de romantização ou cegueira diante da realidade. Ao contrário, é reconhecer o direito desses jovens de desenvolverem consciência crítica, autonomia e caminhos para sua emancipação princípios que estão previstos na regulação do SINASE. Como já dissemos: nossa única pretensão era tornar possível que tais regulações fossem minimamente respeitadas e efetivadas, para que não se resumam a discursos vazios a serviço dos interesses do capital. Nesse sentido, é necessário problematizar também as formas como o Estado, através de suas instituições, exerce o controle sobre os corpos e subjetividades desses jovens, expressão do que

Foucault (1999) conceitua como biopoder: “o poder que regula a vida, normatiza condutas e produz sujeitos, frequentemente em benefício da manutenção da ordem e da lógica capitalista.”

A parte deste relato que mais nos trouxe inquietações sobre falar ou não, sobre abrir ou não um precedente para discussão, foi justamente aquela que se refere aos braços “à parte” do Estado que atuavam dentro da Medida Socioeducativa junto aos jovens. A figura de maior representação, atuação e relevância era, surpreendentemente, um padre.

Nos primeiros dias de estágio, ouvimos de um jovem em atendimento: “Tô vendo com o padre se ele consegue desenrolar essa ‘mola’ aí.” As “molas” a que os jovens se referiam eram sempre necessidades concretas — como roupas, medicamentos, documentos ou transporte — que, diante da precariedade econômica de suas famílias e da omissão do Estado, permaneciam desassistidas.

Essa constatação gerou um estranhamento que, com o tempo, se transformou em incômodo ético-político. Sabemos que a história do Serviço Social no Brasil está profundamente entrelaçada com a Igreja Católica, especialmente em seus primórdios marcados por práticas assistencialistas e moralizantes. Mesmo após o Movimento de Reconceituação, na década de 1980, que reposicionou a profissão em direção a um projeto ético-político crítico e comprometido com a emancipação, ainda nos deparamos com expressões do conservadorismo que persistem na prática cotidiana, inclusive na política socioeducativa.

Além disso, a atuação de agentes religiosos em espaços socioeducativos não é uma novidade. Em modelos anteriores à institucionalização do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), essas figuras sempre tiveram protagonismo. No entanto, é necessário perguntar: até que ponto tal protagonismo se sustenta à luz das diretrizes legais e normativas vigentes? A atuação desses sujeitos está de fato em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e com os princípios do SINASE, que preveem a centralidade da responsabilização pedagógica, da garantia de direitos e da laicidade do Estado?

Essa se tornou uma das inquietações centrais do Estágio I: como compreender a presença e relevância de figuras religiosas que, em muitos casos, ocupavam o vácuo deixado pela ausência de políticas públicas efetivas? Mais ainda: qual a qualidade da garantia de direitos quando ela é mediada por esses “braços alternativos” da sociedade civil?

Como em todo processo interventivo crítico, buscamos ir além das aparências. E, na essência, compreendemos que, críticas à parte, a Pastoral do Menor, na figura daquele padre, representava um dos poucos sujeitos efetivamente comprometidos com os direitos humanos dentro daquela unidade. Sua atuação ultrapassava a dimensão simbólica da fé e materializava-

se em ações concretas de proteção, escuta e viabilização de direitos, ainda que por vias informais.

Com o tempo, ele deixou de ser apenas o “último grito de socorro” dos jovens e passou a ser também o nosso. Diante das barreiras institucionais, das determinações internas e da contradição entre “viabilizar direitos” e ser apenas “força de trabalho”, muitas vezes pensávamos: “o padre pode resolver isso.” E, na maioria das vezes, ele resolvia.

A estranheza inicial deu lugar ao alívio. Pois, diante do constante esvaziamento do Estado e da ineficiência da política pública, ainda havia uma esperança. E, para quem realmente se comprometia com aqueles jovens, o que importava, ao fim e ao cabo, era que suas necessidades fossem atendidas — fosse por quem fosse.

Quando começamos a identificar os espaços de carência dentro do CEJ para aplicar nossa pesquisa, nossa primeira observação foi em relação à saúde mental dos jovens. O atendimento psicossocial é realizado por uma equipe multidisciplinar composta por psicólogo, assistente social e pedagogo. No entanto, foi custoso compreender e separar o papel de cada um dentro desse atendimento. O que mais nos causou indignação foi a ausência de um atendimento psicológico clínico efetivo. Esse serviço até existe na unidade, mas funciona sob o regime de “a depender da necessidade”, ou seja, os técnicos realizam o agendamento apenas conforme sua avaliação. Durante todo o Estágio I, não conhecemos nenhum profissional responsável por esse atendimento. Só no Estágio II fomos apresentadas a alguém da psicologia clínica e isso nos gerou um sentimento de “antes tarde do que nunca”.

Os jovens da unidade, em sua maioria entre 18 e 20 anos, estão privados de liberdade, fazem uso de ansiolíticos e medicamentos de tarja preta e carregam consigo um histórico de violências. Muitos adentraram na criminalidade como resultado de uma série de violações ao longo da vida. Estar ali “pagando” por suas infrações é apenas parte de um processo muito mais profundo. Repetimos: “a depender da necessidade”. A verdade é que todos já tinham essa necessidade antes mesmo de ingressarem na instituição. Faltam profissionais. E mais uma vez me lembro de um momento emblemático: durante um “círculo de cultura”, depois de algum tempo na instituição, um dos jovens nos perguntou “qual faculdade fazia” para realizar aquela atividade que estávamos executando com eles. Não foi por falta de apresentação, mas porque, assim como nós no início do estágio, ele não conseguia compreender onde começava e terminava o trabalho de cada técnico dentro da unidade. Se nós, mesmo já tendo estudado o Código de Ética da profissão e conhecendo as atribuições do Serviço Social, tivemos essa dificuldade inicial, imagine um jovem em sua primeira experiência com o Serviço Social, em

um espaço onde o caráter pedagógico do cumprimento da medida era efetivo, suas histórias e subjetividades eram igualmente valorizadas.

Essa lógica fragmentada e desarticulada do serviço público, infelizmente, não nos surpreendeu. Entretanto, sentimos, antes de tudo, a necessidade de nos comprometer com um tema em que realmente pudéssemos intervir. E, como estagiárias de Serviço Social, entendemos que contestar diretamente a ineficiência da psicologia clínica dentro da unidade era uma luta que, naquele momento, não nos cabia enfrentar.

Precisamos aguçar nosso olhar para pensar uma proposta verdadeiramente comprometida com o que almejamos como real: uma socioeducação com caráter mais pedagógico do que punitivo. Esse ideal se mostrava ainda mais urgente nos períodos que antecediam as audiências concentradas realizadas a cada seis meses, conforme previsto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e assegurado pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Nesses momentos, o clima da unidade mudava perceptivelmente, tanto entre os profissionais quanto entre os jovens. Estes últimos eram tomados por inquietações com semanas de antecedência, contando as horas para a audiência. Uns, mais esperançosos que outros, ansiavam pela possibilidade de progressão de medida, mas todos, sem exceção, carregavam alguma dose de esperança.

Foi nesse contexto que percebemos como um Plano Individual de Atendimento (PIA) bem elaborado poderia facilitar substancialmente a construção dos relatórios. Isso pode parecer óbvio a quem nunca esteve em um campo de atuação profissional, mas na prática, a realidade é outra e só é outra porque ainda há lacunas de conhecimento, desatualização e fragilidade teórica. Em nossa pesquisa, não conseguimos identificar exatamente quantos servidores eram comissionados e quantos efetivos, pois esse registro foi comprometido. Porém, algo ficou evidente: havia resistência por parte de alguns profissionais em relação aos instrumentos técnico-operativos, o que dificultava ainda mais a efetivação de uma proposta verdadeiramente educativa.

A principal inferência que tivemos: como elaborar um PIA completo se a noção de autonomia dentro da unidade era praticamente inexistente? Os jovens não tinham participação ativa em seu próprio processo. Os planos de vida, muitas vezes, se limitavam ao que era materialmente possível, não ao que verdadeiramente sonhavam ou desejavam. Incomodava-nos perceber que, dentro daquele sistema, a socioeducação se tornava um conceito inexistente. As atividades ofertadas eram escassas, e a maioria delas só acontecia por meio de parcerias externas voltadas à qualificação profissional. O pouco que havia de pedagógico e cultural era

oferecido na escola que, aliás, se mostrava como um espaço fundamental e talvez o único dentro da instituição onde presenciávamos a amorosidade em prática.

Diante disso, sentimos a urgência de propor atividades que promovessem a autonomia, o estímulo à consciência crítica, a emancipação e, sobretudo, que escutassem verdadeiramente os jovens. Que pudessem compreender suas dores para além de um questionário frio, elaborado apenas para satisfazer os relatórios exigidos pelo Ministério Público. Foi nessa emergência que invocamos a pedagogia freiriana e sua relação dialógica com o Serviço Social, apostando num projeto de intervenção otimista e, por que não, utópico. Sendo assim, partimos de uma construção fundamentada nas vivências concretas do estágio, onde compreendemos e concordamos com Marx ao afirmar que: “O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência” (Marx, 1983, p. 24).

Essa compreensão nos levou à necessidade de fomentar uma nova possibilidade de consciência crítica entre os jovens atendidos. Alinhamos, para isso, as práticas dialógicas do Serviço Social à pedagogia freiriana, com o objetivo de provocar uma tomada de consciência a partir da escuta, da problematização e da valorização de suas experiências. Resgatar a função pedagógica da medida socioeducativa tornou-se, então, um imperativo ético e político, rompendo com a lógica meramente punitiva e disciplinadora que tenta moldar corpos “dóceis” e submeter os sujeitos às engrenagens de um sistema marcado pelas contradições do neoliberalismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após observar os aspectos sociais presentes na sociedade que implicam diretamente na efetivação da Socioeducação e que são abordados no referido trabalho, entende-se que esses aspectos também estão diretamente ligados aos motivos que levam os jovens a praticarem atos infracionais. As diversas expressões da “questão social” ao qual os socioeducandos enfrentam antes, durante e após a medida deixa evidente a ineficiência do Estado diante das demandas das crianças e adolescentes, principalmente quando se trata daqueles que estão em cumprimento de medidas socioeducativas. Vale salientar que a desproteção estatal se dá durante toda a trajetória das suas vidas, onde sempre estiveram à mercê, sem proteção ou garantia dos seus direitos, diferente do que está previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Foi abordado a trajetória de lutas pela garantia dos direitos das crianças e adolescentes até a sua consolidação, dando ênfase ao Estatuto da Criança e do Adolescente, marco mais importante até os dias de hoje no que tange a proteção integral para esses sujeitos. Porém, explicitou-se também como as políticas sociais no contexto do neoliberalismo são insuficientes e ineficientes para atender às demandas da infância e da adolescência, destacando a crescente desresponsabilização do Estado nesse cenário, resultando em grandes retrocessos no âmbito social, o que tem tornado a política ainda mais frágil.

A ressocialização com êxito é o maior objetivo a ser alcançado pela equipe técnica dentro da unidade de privação de liberdade. Todavia, existe uma luta diária contra as raízes conservadoras que ainda estão presentes nas instituições, que muitas vezes influenciam diretamente no insucesso da socioeducação. Assim como também a visão que os socioeducandos têm da equipe técnica, tendo em vista que esses profissionais atuam como parte do Estado, o que causa muitas vezes sensação de medo, desconfiança e revolta nos jovens, dificultando a relação deles com os profissionais, o que acaba sendo negativo para o jovem durante o cumprimento da medida.

Além disso, dado que o neoliberalismo procura reduzir de forma contínua os investimentos em políticas sociais, as quais deveriam assegurar proteção integral à juventude, e, ao mesmo tempo, difunde uma ideologia que responsabiliza o indivíduo pela própria condição, omitindo os determinantes sociais subjacentes, o Estado acaba por assumir um carácter marcadamente repressivo, oferecendo-lhes apenas um tratamento punitivo. Tal postura reforça, entre os jovens em conflito com a lei, a percepção de que o Estado não atua para garantir seus direitos, mas sim como inimigo que apenas os sanciona. Essa faceta estatal, típica do

contexto neoliberal, aprofunda o estigma e o preconceito que recaem sobre esses jovens, dificultando o processo de ressocialização.

O Estado mostra-se indiferente ao crescimento da desigualdade social resultante da exploração laboral própria do sistema capitalista e às diversas expressões da “questão social” a que esses jovens são cotidianamente expostos, fatores que, não raras vezes, os levam a recorrer à criminalidade como saída para dificuldades financeiras, inclusive filiando-se a facções para tal fim.

O que demonstra a ineficácia estatal em assegurar direitos sociais ao longo de toda a trajetória desses jovens até a entrada no sistema socioeducativo; ademais, após o cumprimento da medida, são reinseridos no mesmo contexto que os levou ao ato infracional, sem qualquer acompanhamento psicossocial ou socioassistencial, tanto para eles como para as respectivas famílias. Torna-se, pois, imprescindível, como demonstra este trabalho de conclusão de curso que, durante a privação de liberdade, o jovem seja estimulado a analisar criticamente a realidade. Desse modo, ao regressar ao convívio social, poderá ver-se como sujeito de direitos, capaz de ultrapassar o estigma do ato cometido e de recorrer a políticas sociais que favoreçam uma reintegração efetiva.

É importante evidenciar que o trabalho aqui desenvolvido e relatado somente foi viabilizado graças ao comprometimento da equipe técnica da unidade e ao respaldo da diretoria. Em um contexto marcado por disputas ideológicas e posicionamentos políticos diversos, temíamos que a fundamentação teórica inspirada em Paulo Freire fosse alvo de incompreensões ou questionamentos. Contudo, parcela significativa da equipe e da gestão demonstrou seriedade e responsabilidade na condução das atividades, pautando-se em referenciais teóricos sólidos e coerentes, em detrimento de posicionamentos pessoais. A socioeducação, por sua natureza, constitui um campo sensível para a atuação profissional e para a realização de pesquisas, o que torna ainda mais relevante a postura ética e o compromisso daqueles que exercem funções de coordenação e gestão. Garantir um ambiente institucional seguro, ético e dialógico é essencial para que estudantes, pesquisadores e profissionais possam exercer suas atividades com qualidade, liberdade e responsabilidade, sem interferências indevidas ou disputas políticas veladas sob a aparência de neutralidade. A equipe da Fundac/CEJ Paraíba, nosso sincero agradecimento por proporcionarem um terreno fértil à realização desta pesquisa e à consolidação deste trabalho.

Este estudo contribui, portanto, para a reflexão acerca das medidas socioeducativas ao demonstrar que integrar a pedagogia freiriana ao processo educativo nas unidades de internação é fundamental para o êxito da ressocialização de jovens privados de liberdade. Conforme

argumenta Freire (2013), ao distanciar-se do modo habitual de viver e questionar criticamente a própria realidade, o sujeito passa a enxergar o mundo de outra forma e, nesse processo reflexivo, redescobre-se como alguém que não apenas habita o mundo, mas possui o poder de construí-lo por meio de suas ações e decisões. Ao contemplar a própria história com objetividade, reconhece o seu papel social e desperta uma consciência crítica, assumindo a responsabilidade de transformá-la.

Diante das múltiplas violações sofridas ao longo do desenvolvimento, os jovens necessitam ser incentivados a pensar para além dos limites que lhes foram impostos. Precisam questionar criticamente o sistema capitalista em que se inserem e compreender como esse sistema foi causador da situação em que se encontram, de modo a perceber, para além do caráter punitivo, a medida socioeducativa como oportunidade de reeducação e organização enquanto sujeitos de direitos. Assim, torna-se possível delinear, em conjunto com o Plano Individual de Atendimento (PIA), estratégias que concretamente favoreçam a ressocialização.

Com a pedagogia freiriana implantada nas unidades de privação de liberdade, é viável trilhar caminhos mais humanizadores, afastando-se da lógica punitiva arraigada nessas instituições. Podem-se implementar práticas que estimulem a participação ativa dos jovens, a escuta de suas vivências e a reflexão sobre as suas escolhas, consequências e, sobretudo, potencialidades.

Dessa maneira, os técnicos, com frequência vistos como inimigos por representarem o Estado, podem converter-se em facilitadores e promotores do desenvolvimento pessoal de cada jovem. Conclui-se, portanto, que a pedagogia freiriana, integrada à socioeducação, contribuirá não só para a formação intelectual, mas também para a formação ética e cidadã desses jovens, abrindo-lhes caminhos para que, após o cumprimento da medida, se tornem protagonistas da própria história, construindo um futuro pautado na dignidade, no respeito e na participação ativa na sociedade.

Neste trabalho, reunimos anos de formação e estudo teórico, aliados ao relato de uma experiência vivida no interior de uma unidade socioeducativa, um espaço que, para muitos, representa um desafio, e cuja vivência é frequentemente vista como um ato de coragem.

Para além de uma simples oficina, os Círculos de Cultura são permeados por referências teóricas consistentes, estudos aprofundados e a contribuição de diversos autores. Para além do nosso compromisso ético-político, e da amorosidade como motor de condução, sustenta-se a esperança de que práticas como essa sejam cada vez mais reconhecidas e valorizadas no campo da socioeducação.

Nosso desejo era que os Círculos de Cultura permanecessem não apenas nesta unidade, mas se estendessem a toda a socioeducação brasileira. Apoiamo-nos, mais uma vez, em Paulo Freire, que nos lembra: reconhecer que o sistema atual não inclui a todos, não basta. É necessário, precisamente por causa deste reconhecimento, lutar contra ele e não assumir a posição fatalista forjada pelo próprio sistema e de acordo com a qual “nada há que fazer, a realidade é assim mesmo” (Freire, 2000, p. 56).

Retomamos a centralidade da relação dialógica entre educação e pedagogia para afirmar que, no campo da socioeducação, há desafios históricos e urgentes que precisam ser enfrentados. Neste trabalho, defendemos uma nova perspectiva, não apenas para a Paraíba, mas para a socioeducação em todo o Brasil. Como também nos lembra Freire, é a partir deste saber fundamental — mudar é difícil, mas é possível — que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos (Freire, 2000, p. 37).

É assim que encerramos este relato: cheias de esperança nos novos caminhos, movidas pela amorosidade pelo que fazemos e por aqueles que atendemos, e, acima de tudo, comprometidas com a transformação. Sabemos que é difícil, mas não é impossível — e este trabalho é a prova disso.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A. et al. **Adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1980.
- ANDREOLA, Balduino Antonio. Carta-prefácio a Paulo Freire. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Edunesp, 2000.
- AMORIM, Filipi Vieira; CALLONI, Humberto. Sobre o conceito de amorosidade em Paulo Freire. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 22, n. 2, p. 380-392, maio/ago. 2017.
- BEHRING, E. R. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BOSCHETTI, Ivanete. **Assistência social no Brasil: um direito entre originalidade e conservadorismo**. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2003.
- BRASIL. **Código de menores: lei n 6.697 de 10 de outubro de 1979**. São Paulo: Saraiva, 1985.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário. **Caderno de orientações técnicas: serviço de medidas socioeducativas em meio aberto**. 1. ed. Brasília, DF: MDSA, 2016. 106 p.
- BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social (PNAS)**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2004.
- BRASIL. Ministério da Cidadania. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social – NOB/SUAS: 2022**. Brasília: Ministério da Cidadania, 2022.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Senado Federal, 2000.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.
- CASTELO, Rodrigo. “A questão social nas obras de Marx e Engels”. **Revista Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 85–94, jan./jun. 2010.
- CASTRO, Myriam Mesquita Pugliese de. **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado**. In: CURY, Munir (coord.). 12 ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2013, p. 50-52.
- CAVALCANTE, Luciana Paiva. **Medida socioeducativa em meio aberto**. Dissertação (Mestrado) – UFPB, João Pessoa, 2019.
- CONANDA. **Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente: orientações**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2009.
- COSTA, A. C. G. **As bases éticas da ação socioeducativa**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006a.
- COSTA, A. C. G. *Relação público-privado na execução das medidas socioeducativas*. Ver. Bras. *Adolescência e Conflitualidade*, São Paulo, v.1, n.1, 2009.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Os regimes de atendimento no estatuto**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006b.
- COSTA, Ana Paula Motta. **Os adolescentes e seus direitos fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

- DONZELOT, Jacques. A polícia das famílias. Tradução de M. T. da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- FALEIROS, V. P. **A política social do estado capitalista**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FERREIRA, Natália Avelar. **Aspectos Históricos e o Código de Menores de 1979**. *Jusbrasil*. Disponível em: < <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/aspectos-historicos-e-o-codigo-de-menores-de-1979/468462354> >. Acesso em 23 mar. 2025.
- FONSEÇA, Antonio Cezar Lima da. **Direitos da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Atlas, 2011.
- FONSECA, Claudia. Os direitos da criança – Dialogando com o ECA. In: FONSECA, Claudia; TERTO, Veriano; ALVES, Caleb F. (org.). Antropologia, diversidade e direitos humanos: diálogos interdisciplinares. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Trad. Raquel Ramalhete. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Edunesp, 2000.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: Paz e Terra, 2014^a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GARLAND, David. **A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Revan, 2001.
- GONZÁLEZ, Rodrigo Stumpf. A violência contra a criança e o adolescente no Brasil. **Estudos Jurídicos**, São Leopoldo, v. 29, n. 75, p. 85-95, jan.-abr. 1996.
- GONZÁLEZ, Rodrigo Stumpf. **Conselhos gestores de políticas públicas e democracia**. In: WENDHAUSEN, Águeda Lenita Pereira; KLEBA, Maria Elisabeth (Orgs.). Jundiaí: Paco Editorial, 2012.
- GONZÁLEZ, Rodrigo Stumpf. **Democracia e conselhos de controle de políticas públicas**. Porto Alegre, 2000. Tese (Doutorado).
- GONZÁLEZ, Rodrigo Stumpf. **Direito, democracia e nova institucionalidade**. In: ROCHA, Leonel; STRECK, Lênio (Orgs.). Porto Alegre: Livraria do Advogado.
- HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço social, direitos sociais e competências profissionais**. São Paulo: Cortez, 2001.
- IAMAMOTO, M. V. **Serviço social em tempo de capital fetiche**. São Paulo: Cortez, 2004.
- IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. de. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.
- LEITE, Miriam L. Moreira. **A infância no século XIX**. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org). São Paulo: Cortez, 2011.

- MACILIO, Maria Luiza. **A roda dos expostos e a criança abandonada**. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org). São Paulo: Cortez, 2011.
- MAIA, Cristiana Campos Mamede. Proteção e direitos da criança e do adolescente. [Consultor jurídico] 8 abr. 2010.
- MACHADO, A. M. B. Serviço social e educação popular: diálogos possíveis a partir de uma perspectiva crítica. *Serv. Soc.*, São Paulo, n. 109, p. 151-178, 2012.
- MACHADO, Ana Lúcia; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes Gimenez (Orgs.). Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem: uma abordagem em evolução – Volume 8. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Trad. Álvaro Pina. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MELLO, Débora Teixeira. **A história do cuidado da criança pequena em Porto Alegre**. In: ROMAN, Eurida Dias; STEYER, Vivian Edite (orgs.). Canoas: ULBRA, 2001.
- MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO PARANÁ. **ECA – Linha do tempo** [...]. Curitiba: MPPR, [2024?]. Disponível em: <<https://site.mppr.mp.br/crianca/Pagina/ECA-Linha-do-tempo>>. Acesso em: 12 abr. 2025.
- MOREIRA, Celeste Anunciata Baptista Dias. Socioeducação: críticas sobre as medidas socioeducativas [...]. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 22, n. 2, 2013.
- MOREIRA, J. de O., & Costas, D. B. (2016). ECA: entre o desenvolvimento teórico e o subdesenvolvimento prático. In: J. de O. Moreira, M. J. G. Salum & R. T. Oliveira (Orgs.). *Estatuto da Criança e do Adolescente: refletindo sobre sujeitos, direitos e responsabilidades* (pp. 46-59). Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 1992.
- NETTO, J. P. Cinco notas a propósito da “questão social”. In: *Temporalis*, v. 2, n. 3, 2001.
- NETTO, José Paulo. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- NOGUEIRA FILHO, Paulo. Sangue, corrupção e vergonha: SAM. Rio de Janeiro, 1956.
- OLIVEIRA, Inaê Soares. Reflexões sobre o Estado Penal no Brasil. **Revista Gestão e Secretariado**, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 5736-5744, 2023.
- PARAÍBA. **Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJ)**. Projeto Político-Pedagógico. Paraíba, 2022.
- PARAÍBA. **FUNDAC**. Projeto Político-Pedagógico Institucional. João Pessoa, 2023.
- PARAÍBA. **Plano Decenal Estadual de Atendimento Socioeducativo da Paraíba (2023-2022)**.
- PEIXOTO, Roberto Bassan. **Socioeducação e violação de direitos**. Saarbrücken: Editora Acadêmica Espanhola, 2019.
- PEREIRA, P. A. P. **Política Social: temas e questões**. São Paulo: Cortez, 2008.
- PEREIRA, Tânia da Silva. **Direito da criança e do adolescente: uma proposta interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Renovar, 1996.
- PIMENTEL, E. **Uma “Nova Questão Social”?**. São Paulo: Instituto Luckács, 2012.
- PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- RIZZINI, Irene. **A Criança e a Lei no Brasil**. Rio de Janeiro: EDUSU, 2009.

- RIZZINI, Irene. O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Iuperj/Editora da Universidade Santa Úrsula, 1997.
- RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Edições Loyola, 2004. 88 p. ISBN 851502881-6.
- RIZZINI, I.; PILOTTI, F. **A arte de governar crianças**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; AZNAR-FARIAS, Maria; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. Adolescência através dos séculos. **Psic.: Teor. E Pesq.**, v. 26, n. 2, p. 227-234, 2010.
- FERREIRA, Natália Avelar. Aspectos Históricos e o Código de Menores de 1979. Jusbrasil. Disponível em: _____. Acesso em 23 de mar. 2025.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.
- SILVA, Silmara Carneiro e. Socioeducação e juventude. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 14, n. 2, p. 96–118, 2012.
- SOUZA, Marco Antônio de. **“Os jovens infratores e suas leis**. In: MOREIRA, Jacqueline de Oliveira et alii (Org.). Curitiba: CRV, 2013.
- Souza, M. A. (2016). 25 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente: História, Política e Sociedade... In J. de O. Moreira, M. J. G. Salum & R. T. Oliveira (Orgs.). Estatuto da Criança e do Adolescente: refletindo sobre sujeitos, direitos e responsabilidades (pp. 14-31). Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- SOUZA, Rosane Cristina Moreira de; BARCELLOS, Warllon de Souza. **Prisão, controle social e direitos humanos**. In: _____. *Política social brasileira em tempos de crise*. [s.l.]: [s.n.], 2019. p. 184-200.
- WAQUANT, Loïc. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- WACQUANT, Loïc. **Punir os pobres: A nova gestão da miséria [...]**. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2003a.
- YAZBEK, Maria Carmelita. Pobreza e exclusão social: expressões da questão social no Brasil. Temporalis: **Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**, Brasília: ABEPSS, Graflin, ano 2, n. 3, 2001
- YAZBEK, Maria Carmelita. **“A questão social: particularidades da formação brasileira”**. In: BOSCHETTI, Ivanete; et al. (Orgs.). **Serviço social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS, 2012.
- ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **Em busca das penas perdidas**. Rio de Janeiro: Revan, 1990.