



UNIVERSIDADE TIRADENTES  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO PESQUISA E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/PPED  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**MARIA SALETE PEIXOTO GONÇALVES**

**MARCAS DE COLONIALIDADES: CENTRO SOCIOEDUCATIVO MOCINHA  
MAGALHÃES – RIO BRANCO/ACRE**

**ARACAJU  
2022**

**MARIA SALETE PEIXOTO GONÇALVES**

**MARCAS DE COLONIALIDADES: CENTRO SOCIOEDUCATIVO MOCINHA  
MAGALHÃES – RIO BRANCO/ACRE**

Tese apresentada como requisito para  
obtenção do título de doutora no Programa  
de Pós- Graduação em Educação na linha de  
pesquisa Educação e Formação Docente –  
Universidade Tiradentes.

**ORIENTADOR: PROF. DR. GREGORY DA SILVA BALTHAZAR  
COORIENTADORA: PROFA. DRA. ILKA MIGLIO DE MESQUITA**

**ARACAJU  
2022**

---

G635m Gonçalves, Maria Salete Peixoto  
Marcas de colonialidades: Centro socioeducativo Mocinha Magalhães – Rio Branco/Acre/ Maria Salete Peixoto; orientação [de] Prof. Dr. Gregory da Silva Balthazar – Aracaju/ SE: UNIT, 2022.

161 f. il; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tiradentes 2022

1. Socioeducação 2. Adolescentes 3. Medidas socioeducativas 4. Colonialidade I. Gonçalves, Maria Salete Peixoto II. Balthazar, Gregory da Silva (orient.). III. Universidade Tiradentes. IV. Título.

---

CDU: 37.015.4: 008(812/813)

**MARIA SALETE PEIXOTO GONÇALVES**

**MARCAS DE COLONIALIDADES: CENTRO SOCIOEDUCATIVO MOCINHA  
MAGALHÃES – RIO BRANCO/ACRE**

Tese apresentada como requisito para  
obtenção do título de doutora no Programa  
de Pós- Graduação em Educação na linha de  
pesquisa Educação e Formação Docente –  
Universidade Tiradentes.

**APROVADO EM: 31/01/2022**

**BANCA EXAMINADORA:**



---

Prof. Dr. Gregory da Silva Balthazar (orientador)



---

Profa. Dra. Ilka Miglio de Mesquita (coorientadora)

*Ronaldo Nunes Linhares*

---

Prof. Dr. Ronaldo Nunes Linhares (membro interno)

*Carla Jane Helfensteller Coelho*

---

Profa. Dra. Carla Jeane Helfemsteller Coelho Dorneles (membro interno)



---

Profa. Dra. Mirianne dos Santos Almeida (membro externo)



---

Profa. Dra. Raylane Andreza Dias Navarro Barreto (membro externo)



---

Profa. Dra. Fabricia Teixeira Borge (membro externo)



---

Maria Salete Peixoto Gonçalves (doutoranda)

Dedico esta tese a minha família. É para e por vocês, meus amores e minha fortaleza:  
Joel Peixoto (em memória/Pai), Maria Nazaré (em memória/mãe), Glória (minha Go),  
André, Joelma, Francisco (Chicão), Jonatta, Rosinha, Gabriela, Tânia, Joel, Millena,  
Cláudio, Andrezinho, Gustavo, Geovani, Arnaldo

## AGRADECIMENTOS

Agradecer, neste momento, é poder retribuir a ajuda, a atenção, o afeto, o respeito, o amparo psíquico e material de todas as horas no percurso da escrita da tese.

Agradeço as energias positivas do universo (Deus, Buda, Alá, os orixás, os espíritos encantados, os meus mentores espirituais...) que me mantiveram viva e de pé diante de um percurso que nem de longe foi fácil.

Agradeço a Universidade Federal do Acre – Ufac -, que me concedeu permissão (colegiada) para a concretização do Doutorado.

Agradeço a Profa. Dra. Ilka Miglio pela parceria e orientação no percurso de Doutorado.

Agradeço ao Instituto Socioeducativo Acre, em nome de Rogério Oliveira e Manuella Andressen. Vocês foram parceiros imprescindíveis para que este trabalho de tese se desenvolvesse. A dedicação, o respeito e o amor pelo trabalho que desenvolvem no Estado do Acre quanto à socioeducação, por mim, jamais serão esquecidos.

Agradeço a minha amiga/irmã Evanilde Barbosa (minha Evita), pelo apoio incondicional de todas as horas e pelo apoio indireto e direto na escrita da tese.

Agradeço a minha amiga Murilena Almeida, que, com sua objetividade e sistematização lógico-metodológica, me trouxe, em um dos momentos difíceis da escrita da tese, de volta ao prumo. Nesse mesmo contexto, também agradeço a minha amiga Cleyde Castro pelo apoio incondicional.

Agradeço a Mirianne Almeida, pelo apoio expresso em sua fala mansa e altamente inspiradora quanto aos primeiros passos na teoria decolonial.

Agradeço a Wendel Oliveira, um jovem brilhante, que, no momento que considero ter sido o mais difícil desta escrita, me amparou, me centrou e me fez acreditar que tudo era possível.

Agradeço a Luiz Mário Andretta, meu amigo, parceiro e incentivador. Obrigada por seu companheirismo e parceria.

Agradeço a três grandes amigos, que a vida me presenteou e com quem caminhei de mãos dadas do início até o fim do percurso neste doutorado: Elias Santos, Verônica Alves e João Ferreira. Jamais me esquecerei dos momentos de ajuda mútua que vivemos e da relação de respeito e admiração que surgiu entre nós. Vocês seguirão comigo pela vida

## PRÓLOGO

Boi, boi, boi, boi da cara preta, pega esse menino com um tiro de escopeta. Boi, boi, boi, boi da cara branca, extermina Juventude negra, genocidas de crianças.

É horrível ver a criança de pouca idade revirando lixo.

É degradante crianças e adolescentes se tornando gestantes e o governo ausente para a nossa população afrodescendente. Conveniente estrutural, genocídio da pele preta desde a era Colonial. Carnaval racista classista, onde quem curte aqui, são os turistas; há muita coisa a ser dita.

A falta de educação encarcera nossa população, visivelmente preta. Certeza de que quem mais sofre neste país somos nós, mulheres negras. Vejam patriarcado, feminicídio, machismo, homem violentamente adquirido, não inato, otário, homofobia, religião, dinheiro na mão e, na Santa Ceia, orgia.

Vigia terreiros, Queimados e atacados, os tempos são outros, mas as atitudes são as mesmas, preto na subserviência e branco no controle da existência. Não, não jogarei com branco que não assume seus privilégios. A minha discussão é com o irmão Preto para conscientizá-lo. Escuramente, percebemos onde estamos.

86 (oitenta e seis) jovens negros morrem por dia; imagine por ano. Eles estão nos dizimando, e o que você faz para mudar isso? Eu faço terrorismo.

Estou calculando a fórmula para que o branco possa provar do seu próprio veneno [...].

Fabiana Lima Negafya (2019)



## RESUMO

Neste trabalho, defende-se a tese de que a proposta socioeducativa do Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães, situado na cidade de Rio Branco, no Estado do Acre, se constitui numa zona de forças antagônicas. Se, de um lado, no campo discursivo dos planos, leis e projetos, há um esforço em atender as internas tendo em vista a urgência de sua ressocialização e da Justiça Restaurativa; de outro, na prática, ocorre a sutura do seu corpo a uma subjetividade infame. Isso porque a proposta de socioeducação se apresenta como mais uma tecnologia de um necrobiopoder, no qual a governabilidade dos corpos está intrinsecamente organizada a partir de critérios de colonialidade. O objeto central da pesquisa é a proposta socioeducativa do Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães, Rio Branco, Acre. Como objetivo, buscamos compreender a proposta socioeducativa do centro em questão, tendo em vista a atuação das políticas públicas e as dimensões da colonialidade. Especificamente, buscou-se discutir, teoricamente, sobre as ideias de socioeducação dos dispositivos legais, nas dimensões de raça, classe e gênero; explicar sobre o conceito de socioeducação a partir de autores e a historicidade do trato com menores infratores e situar o Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães enquanto instituição socioeducativa; analisar a proposta socioeducativa do Centro Mocinha Magalhães com vistas à identificação das lógicas de colonialidade que revestem as leis, projetos e planos. Para tanto, levamos em conta a atuação das políticas públicas vigentes e as dimensões da colonialidade ainda presente na atual conjuntura sociopolítica e econômica do país. Na instituição em questão, estão privadas de liberdade meninas adolescentes com faixa etária entre 12 e 18 anos de idade. Metodologicamente, na análise desenvolvida nos documentos que constituem a política pública da socioeducação, buscou-se identificar a lógica formal instituída nos enunciados contidos e propostos em discursos que regulamentam leis, projetos e planos vinculada às dimensões de raça, classe e gênero. Como resultado do Estudo, encontramos um conflito de ideias quanto ao que de fato significa a socioeducação. Em busca de respostas, chegamos à constatação de que o termo socioeducação apenas intitula a Política Pública voltada para as adolescentes e o que faz acontecer a lei, projetos e planos são as medidas socioeducativas. Outra constatação é discriminação, preconceito, silenciamento, negação e invisibilização das meninas adolescentes mantidas em privação de liberdade. Para chegarmos a esses resultados, utilizamos metodologia qualitativa do tipo documental e bibliográfica. O corpus analisado nesta tese está composto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA; Sistema de Atendimento Nacional Sinase; Projeto Político-Pedagógico Institucional ISE/Acre; Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Darquinho e do Planejamento Individual de atendimento do Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães – AC. Para desenvolvimento desta análise, utilizamos como aporte teórico as lentes da teoria decolonial.

Palavras-chave: Socioeducação. Adolescentes. Medidas socioeducativas. Colonialidade.

## ABSTRACT

In this work, we defend the thesis that the socio-educational proposal of the Mocinha Magalhães Socio-educational Center located in the city of Rio Branco in the State of Acre constitutes a zone of antagonistic forces. If, on the one hand, in the discursive field of plans, laws and projects, there is an effort to assist the inmates, bearing in mind the urgency of their re-socialization and Restorative Justice; on the other hand, in practice, his body is sutured to an infamous subjectivity. This is because the proposal of socio-education presents itself as one more technology of a necrobiopower, in which the governability of bodies is intrinsically organized based on criteria of coloniality. The main object of the research is the socio-educational proposal of the Mocinha Magalhães Socio-educational Center, Rio Branco Acre. As an objective, we seek to understand the socio-educational proposal of the center in question, considering the performance of public policies and the dimensions of coloniality. Specifically, we sought to discuss, theoretically, the ideas of socio-education of legal provisions, in the dimensions of race, class and gender; explain the concept of socio-education based on authors and the historicity of dealing with minor offenders and situate the Mocinha Magalhães Socio-educational Center as a socio-educational institution; to analyze the socio-educational proposal of the Mocinha Magalhães center with a view to identifying the logics of coloniality that cover the laws, projects and plans. Therefore, we take into account the performance of current public policies and the dimensions of coloniality still present in the current socio-political and economic situation in the country. Adolescent girls aged between 12 and 18 years old are deprived of liberty at the institution in question. Methodologically, in the analysis developed in the documents that constitute the public policy on socio-education, we sought to identify the formal logic established in the statements contained and proposed in speeches that regulate laws, projects and plans linked to the dimensions of race, class and gender. As a result of the Study, we found a conflict of ideas as to what socio-education actually means. In search of answers, we came to the conclusion that the term socio-education only entitles the Public Policy aimed at teenagers and what, in fact, makes the law, projects and plans happen are the socio-educational measures. Another finding is discrimination, prejudice, silencing, denial and invisibility of adolescent girls held in deprivation of liberty. To reach these results, we used a qualitative methodology of documentary and bibliographic type. The corpus analyzed in this thesis is composed by the Child and Adolescent Statute – ECA; Sinase National Service System; ISE/Acre Institutional Pedagogical Policy Project; Political Pedagogical Project of the Darquinho State Elementary and Secondary School and Individual Planning of assistance at the Mocinha Magalhães Socio-Educational Center – AC. To develop this analysis, we used the lenses of decolonial theory as a theoretical support.

Keywords: Socioeducation. Teenagers. Educational measures. Coloniality

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Print da tela de busca do catálogo de teses e dissertações da Capes, em destaque através de setas coloridas, a palavra-chave ou descritor escolhido para busca e o número total de trabalhos apresentados como resultado da busca	59
Figura 2-	Imagem do catálogo de teses e dissertações Capes, com destaque, através de setas coloridas, o refinamento dos dados: teses e dissertações e ano em que as produções formam apresentadas	60
Figura 3-	Imagem do catálogo de teses e dissertações, em destaque através de seta colorida a área de maior produção de teses e dissertações com o tema socioeducação	61
Figura 4-	Arte e cultura (Arraial do Mocinha Magalhães)	91
Figura 5-	Fachada do Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães.	95
Figura 6-	Entradas das Alas B e A.	96
Figura 7-	Foto mais aproximada da entrada de cada Ala	96
Figura 8-	Dormitório	97
Figura 9-	Banheiros	97
Figura 10-	Disposições da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Darquinho	106
Figura 11-	Escola Darquinho/CSMM	108
Figura 12-	Interior e acesso à sala de aula da Escola Darquinho no CSMM	109
Figura 13-	Espaço em construção para a horta	114
Figura 14-	Rampa de acesso ao espaço da horta em construção	115
Figura 15-	Quadra de areia	116
Figura 16-	Visão da área externa dos alojamentos/celas pavilhão A e B	116
Figura 17-	Setor de vigilância das alas A e B	117
Figura 18-	Lavanderia	117
Figura 19-	Solário	118
Figura 20-	Biblioteca da Escola Darquinho A	118
Figura 21-	Biblioteca da Escola Darquinho B	119
Figura 22-	Quarto para a adolescente gestante e seu bebê	119
Figura 23-	Ateliê de costura do CSMM A	120
Figura 24-	Ateliê de costura do CSMM B	120
Figura 25-	Obras da oficina de arte	121
Figura 26-	Produções das oficinas de artesanato	121
Figura 27-	Rede de sistemas de garantia de direitos	134
Figura 28-	Fases processuais das medidas socioeducativas (fase policial ou investigativa)	136
Figura 29-	Tipos de medidas socioeducativas detectados no corpus analisado nesta tese, por meio do software <i>Word Clou Generator</i> e representação das medidas adotadas com o/a adolescente em conflito com a lei	137

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>PRIMEIRAS PALAVRAS</b>	13
<b>2</b>	<b>O DITO PELAS LEIS E O VIVIDO PELOS CORPOS: PROCESSOS GENEALÓGICOS NO PROJETO CIVILIZATÓRIO DE SOCIOEDUCAÇÃO</b>	31
2.1	CONSTITUIÇÃO FEDERAL, ECA E SINASE: O CAMPO DISCURSIVO DOS DISPOSITIVOS LEGAIS	33
2.1.1	<b>Lei 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/1990</b>	35
2.1.2	<b>Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase</b>	40
2.2	RESÍDUOS MODERNO-COLONIAIS NOS SENTIDOS DE SOCIOEDUCAÇÃO	44
<b>3</b>	<b>INVENÇÃO DA SOCIOEDUCAÇÃO: INCONGRUÊNCIAS E INSTABILIDADE EM PERSPECTIVA HISTORICIZADA</b>	57
3.1	AMPARO AO MENOR: ASPECTOS HISTÓRICO-LEGAIS DE UM DIREITO CHEIO DE PROMESSAS	70
<b>4</b>	<b>ENCARCERADAS: O CENTRO MOCINHA MAGALHAES E MECANISMOS DE GOVERNABILIDADE DAS MENINAS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS DE INTERNAÇÃO</b>	86
4.1	O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO INSTITUTO SOCIOEDUCATIVO DO ACRE – PPPI E O DIÁLOGO COM O CSMM	92
4.2	PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DARQUINHO	104
4.3	A TEIA DE DOCUMENTOS QUE INTERDITA CORPOS FEMININOS NA POLÍTICA PÚBLICA DA SOCIOEDUCAÇÃO	122
<b>5</b>	<b>A SOCIOEDUCAÇÃO E A ADOLESCÊNCIA TRANSGRESSORA</b>	132
5.1	A ESTRUTURA DO PLANEJAMENTO INDIVIDUAL DE ATENDIMENTO – PIA	141
<b>6</b>	<b>TOQUE DE RECOLHER</b>	149
	<b>REFERÊNCIAS</b>	155
	<b>ANEXOS</b>	162

## 1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Esta tese objetiva compreender a proposta socioeducativa do “Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães”, tendo em vista a atuação das políticas públicas e as dimensões da colonialidade. Para tanto, é preciso antes rememorar e narrar de onde e como nasce a pesquisa. O estudo em voga parte de uma experiência vivida na cidade de Rio Branco, capital do Estado do Acre. Era 2015, 9 horas da noite, numa sala de aula da Universidade Federal do Acre (UFAC), curso de História, disciplina Psicologia da Educação, quando se estranhou a movimentação, que, de início, confundia-se entre brincadeiras ou mal-estar provocados por alguma notícia recebida por um aluno. Esse aluno, após indagação de não compreensão do ocorrido, apresentou um vídeo com pessoas de cabeças cobertas e com os olhos de fora. O som da voz parecia de um jovem que dizia em tom forte de autoridade: “Gente boa, gente boa, todo mundo dentro de casa às 10 horas da noite. Toque de recolher! Aqui é o Bonde dos 13 e vamos tocar o terror na cidade a partir das 10 horas da noite. Gente do bem, dentro de casa! Nós vamos tocar o terror”.

Sem entender o que ocorria e nem mesmo o que significava, um aluno interviria novamente e explicou: “Professora, isso é a facção Bonde dos 13. É a facção do tráfico de drogas aqui do estado do Acre. Eles, quando mandam esse recado, é para a gente ir para casa”. Naquele momento, já se percebia muitos deixando a sala e indo embora. Daí só restara dispensar a turma e ser acompanhada por um dos alunos até em casa. No percurso, o aluno foi relatando sobre a facção, que, para ele, era muito perigosa e que estava disputando território com o Comando Vermelho.

No instante da preocupação de segurança na própria casa, faltava ali o filho que também se encontrava em sala de aula, como aluno de Educação Física, pedindo-o que retornasse imediatamente. A resposta foi recebida de imediato: “Mãe, nós já estamos sabendo, a polícia esteve aqui na sala e mandou todo mundo ir para casa, porque há risco de morte, que a gente estava correndo risco de morte e que, de repente, se nós continuássemos na sala de aula, a facção poderia invadir a universidade e acabar acontecendo coisa pior para as pessoas que estavam lá”. Na demora, em outra ligação, o filho fora novamente indagado: “Cadê você?” Em resposta: “Mãe, não tem ônibus, não tem carro, não tem nada. Táxis estão lotados, mototáxi não tem mais. Eu estou indo para casa andando.” Exclamação: Mas é perigoso! A resposta veio: “Mãe, a rua está cheia de gente andando, parece uma fila enorme. Todo mundo indo para casa do jeito que dá.”

Os plantões de TV noticiavam o que ocorria a cada instante. Ao mesmo tempo, ouvia-se sirene de carros policiais o tempo inteiro, para cima e para baixo. Estavam na busca de detentos que haviam fugido da penitenciária, depois de rebelião provocada pela facção Bonde dos 13 e pelo Comando Vermelho. Era a guerra entre facções. Mas o que provocou tal guerra naquele instante? O que deflagrou toda aquela movimentação de terror? O secretário de Segurança Pública, da época, veio a público na TV e informou que um dos traficantes, que era chefe do Bonde dos 13, havia sido morto numa operação policial. Em represália à polícia e pela disputa de território, o Bonde dos 13 movimentara e assumira as ações de guerra contra a polícia e contra a facção rival.

Durante uma semana, as aulas e as vidas eram ressalvadas pelos cuidados. As áreas periféricas da cidade foram bloqueadas pela guerra instaurada. A TV mostrava as depredações de prédios públicos, de queima de carros, de ônibus, de corpos jovens caídos. Os territórios de guerra se estendiam também para o interior do estado, transgredindo os limites da capital. Diante do caos, veio a reflexão sobre o lugar de onde se sentiu o problema: a Tríplice fronteira - Brasil, Bolívia e Peru. O que provocara a criação das facções? A guerra por território? O Acre é porta de entrada e saída? Na busca por respostas e conhecimento, depara-se com histórias da criação do Bonde dos 13 pela leitura, escuta e ausculta atenta do Rap disponível no YouTube:

Rap: Bonde dos 13

Nós somos de assalto, invadindo a cidade

nóis é o Bonde dos 13, o número 1 do Acre (sic)

Dia 12 de junho de 2013 foi fundada a nossa firma o “Bonde dos 13”

Tio e Zambetinha, Oncinha e Amarelin, Aruco e Veimar, Pivete e Bibi, Fadiga e Pena e Vei tamo juntão, Dentão e Castanha formam nossa facção.

Salve Gago e Lorin fechadão 13 no pang, que tão com os fundador na federal de Campo Grande, Pimentinha 157, irmão considerado, 121 no comando João Eduardo.

Mano Faristar tamo junto até o fim 157 33 chefia do Taquari

Suguinha na gerência mó respeito a esse mano, comandante da baixada Taquari e Triângulo.

Refrão

“Bonde dos 13” até a alma liberdade pros irmão, dentro e fora das cadeia essa é a nossa facção.

Disciplina lealdade o respeito prevalece, salve mano Faristar o terror do 157.

No reduto, Sobral no 33 o Meninão, no 121 esse não falha na missão

Ta no pavilhão “J” só bandido de mil grau, a primeira voz do reduto Sobral

Na sequência o Castanha, tipo de mil fita de Belém do Pará, representa nas penheta

Mano carequinha, terror 121, fiel do Zambetinha faz estrago com Dundum, irmão latro em cena, artigo assalto a banco, junto com Faristar considerado em Rio Branco, Spike é respeitado, 10 anos de tranca, pro crime não tem grade, não adianta a segurança;

Mano thotho na cena, só fita de 1000 grau, irmão gente da gente é beleza até o final.

Fundado no pavilhão “J” esse é o nosso Bonde no presídio aqui é o Francisco de Oliveira Conde.

Refrão

“Bonde dos 13” até a alma liberdade pros irmão, dentro e fora das cadeia essa é a nossa facção.

Disciplina, lealdade! o respeito prevalece, salve mano Faristar o terror do 157<sup>1</sup>.  
(MELO, 2015)

Aqui pode-se ler indícios de uma pedagogia. Ler talvez não seja tão significativo quanto ver, escutar e auscultar. No sentido de auscultar, busca-se outras questões, outros ensinamentos para compreender e produzir por lentes outra. Por epistemologia, outra que possa trazer possibilidades de pensamento e produção de conhecimento, tendo em vista outras memórias de sujeitos outros, reconhecidos, diante da norma, como não humanos, bandidos, subcidadãos, cidadãos de menor categoria, abjetas – infames. Bandidos que podem ser eliminados, pois fogem ao padrão, à norma, se não têm pais, não têm nomes, não têm família. Sujeitos outros que aqui neste trabalho poderiam ser (re)conhecidos ou pensados nas brechas, no dizer de Catherine Walsh. Insurgências no combate aos epistemicídios, que eliminam histórias, memórias.

Como trabalhar questões dos direitos humanos a partir da educação? Esta tese tinha antes a proposta de trabalhar com menores em privação de liberdade, advindos do tráfico, sob atendimento de medidas de socioeducação da rede prisional do Acre. No entanto, percebeu-se que, antes de trabalhar diretamente com os atendidos, seria preciso compreender uma proposta socioeducativa a que esses adolescentes, privados de liberdade, estão sujeitos à obrigação de cumprimento de medidas socioeducativas (MSE), definidas pelo Juiz da Infância e da Juventude. Assim, definiu-se que seria preciso trazer os significados dados à socioeducação pela lei nº 8.069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL,1990); pela lei nº 12.594, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase -, que regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional (BRASIL, 2012); pelo Plano Político-Pedagógico Institucional do Instituto Socioeducativo do Estado do Acre – ISE (ACRE, 2019); pelo Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Darquinho (PPP, 2017), que responde pelo Centro Socioeducativo Acre.

Por sua vez, em 31 de dezembro de 2008, decretou-se a Lei n. 2.111 pela Assembleia Legislativa do Estado do Acre que foi sancionada pelo então governador Arnóbio Marques de Almeida Júnior, tratando da criação do Instituto Socioeducativo do Estado do Acre, previsto pela Constituição Federal e pela disposição da Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA -, relativa à execução de medidas socioeducativas. Assim,

---

<sup>1</sup> Letra retirada do site AC24Horas, em matéria escrita pelo editor de política Ray Melo. Disponível em: <https://ac24horas.com/2015/12/29/no-acre-facciao-criminosa-bonde-dos-13-grava-hit-e-manda-recado-para-o-crime-nao-tem-grade-nao-adianta-seguranca/>.

o Estado do Acre, pela Portaria n. 084, de 25 de outubro de 2010, estabelece a criação dos Centros Socioeducativos, cujas unidades são apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 1 - Centros Socioeducativos do Estado do Acre

<b>INSTITUTO SOCIOEDUCATIVO DO ACRE</b>			
<b>CENTRO SOCIOEDUCATIVO</b>	<b>GÊNERO</b>	<b>CIDADE</b>	<b>ANO DE CRIAÇÃO</b>
1- Santa Juliana	Masculino	Rio Branco	2004
2- Acre	Masculino	Rio Branco	2007
3- Aquiry	Masculino	Rio Branco	2009
<b>4- Mocinha Magalhães</b>	<b>Feminino</b>	<b>Rio Branco</b>	<b>1993</b>
5- Purus	Masculino	Sena Madureira	2011
6- Feijó	Masculino	Feijó	2017
7- Juruá	Masculino	Cruzeiro do Sul	2006
8- Alto Acre	Masculino	Brasileia	2018

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Por que estudar o Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães? Segundo o relatório de análise da execução das medidas socioeducativas de meninas adolescentes (2019-2021), Rio Branco, capital do Acre, é uma das 10 cidades brasileiras com os maiores percentuais de meninas em cumprimento de medida privativa de liberdade (BRASIL, 2021)<sup>2</sup>. Aliado a isso, conforme destacado no quadro anterior, o centro socioeducativo em tela é a única unidade feminina de todo o estado. Nesse sentido, a sua proposta socioeducativa pode trazer especificidades no cumprimento das medidas socioeducativas de internação e semiliberdade, sobretudo no que tange aos marcos de gênero, sexualidade, raça e classe, para os quais volta-se o olhar.

Outro aspecto que justifica a tessitura desta tese é que, segundo Gomes (2021), há uma falta de representatividade das regiões Norte e Nordeste no arcabouço de pesquisas destinadas ao presente tema, sobretudo em relação ao Acre, outrora considerado referência nacional em socioeducação. Na sua tese, Gomes ainda problematiza que, em levantamento bibliográfico feito no repositório da Capes, mais de 70% das teses e dissertações que tocaram na temática da socioeducação não teceram abordagem racializada, quiçá pela ótica do gênero, apesar de o

<sup>2</sup> Além de Rio Branco, o relatório também contempla as seguintes cidades: Belém (Pará), Recife (Pernambuco), Fortaleza (Ceará), Brasília (Distrito Federal), Goiânia (Goiás), Rio de Janeiro (Rio de Janeiro), São Paulo (São Paulo), Curitiba (Paraná) e Porto Alegre (Rio Grande do Sul).



Sinase prever a garantia de atenção à saúde sexual e as questões de discriminação por orientação sexual (BRASIL, 2012).

O centro socioeducativo mais antigo do estado do Acre, Mocinha Magalhães, fundado em dezembro de 1993, atende adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de internação e semiliberdade. Seu espaço comporta cerca de 27 adolescentes, porém, em virtude do aumento do tráfico de entorpecentes, a unidade atingiu o pico de 67 internas nos últimos meses<sup>3</sup>. Essa ocorrência interfere não somente na superlotação do espaço físico, como também no próprio trabalho das equipes e no cotidiano do centro. Isso porque, diferentemente das unidades masculinas, os gestores não separam as internas de acordo com as suas respectivas facções de tráfico, tornando conflituosa a experiência das equipes e a efetivação da ressocialização. Para o gestor do Instituto Socioeducativo do Estado do Acre (ISE/AC):

Um dos maiores desafios hoje é conseguir conscientizar as meninas no desligamento das facções criminosas. É um desafio recorrente não só nas medidas socioeducativas, nos complexos penitenciários, bem como da Sociedade Civil em geral. Por mais que a Unidade faça essa conscientização e ofereça algum curso, não se sabe como elas vão ser recebidas quando saírem da internação, dificultando ainda mais a ressocialização dessas meninas. (ISE/AC, 2021, p. 11)

O centro conta com a presença da Escola Darquinho, vinculada à Secretaria de Estadual de Educação, entretanto o que se destaca é que a unidade não conta com a presença de um educador social. O escasso número de profissionais integra o leque de desafios enfrentados pela instituição. Segundo o relatório, até o momento da pesquisa, a unidade possuía 5 técnicos, 5 agentes de segurança e 4 profissionais nos setores de alimentação e limpeza. Quanto ao perfil das adolescentes, a maioria apresenta distorção entre idade e série e é oriunda de famílias em condição de pobreza, chefiadas pela mãe. Os atos infracionais mais cometidos, conforme destacado no relatório, são homicídios, tráfico de entorpecentes e roubo.

Além do exposto, a unidade é organizada em duas alas, A e B, nas quais se encontram as internas que apresentaram “comportamentos bons e maus”<sup>4</sup>, respectivamente. Há apenas o julgamento, sem especificar o que seja “bom e mau.” A rotina do centro começa de manhã, às 5h30m, com a realização da higiene pessoal; às 6h, se inicia o café da manhã e, às 7h45, as atividades da Escola Darquinho. O horário do almoço é reservado para as 12h, enquanto às 13h45, outras atividades são realizadas. Às 17h20, as meninas se higienizam e jantam; às 20h, é oferecido o lanche e, às 22h, há o toque de recolher.

---

<sup>3</sup> Refere-se a junho de 2021.

<sup>4</sup> Para o relatório do Centro, não há definição do que seja bom e mau.

Tudo parece mecanizado. De fato, qualquer instituição (escola, prisão, igreja, centros socioeducativos) dispõe de mecanismos e estratégias para que as suas funções originárias dos tempos modernos sejam exercidas - isto é, as funções disciplinares. O exercício das estratégias de organização, disciplinarização e ressocialização cria no ambiente socioeducativo redes de relações que vão além de um sentido binário/bilateral: entre aqueles que socioeducam e aquelas que são socioeducadas. As normas que atravessam o centro, as atividades pretensiosamente selecionadas, a convivência entre facções distintas no mesmo ambiente, a determinação de um bom e mau comportamento baseado em critérios éticos e morais, configuram-se como um maquinário de poder-saber que é exercido sobre e pelos corpos.

Em seus estudos, o filósofo Michel Foucault considerou que, até o século passado, estudava-se Poder a partir de quem supostamente o detinha: as instituições de diferentes tipos. Dessa forma, imperava-se a tradição de negar o olhar para o poder com “p” minúsculo, nas suas mais diferentes estratégias, técnicas, enfrentamentos e formas; missão esta que fora assumida pelo autor no livro *Vigiar e Punir: O Nascimento da Prisão*. Na analítica do filósofo acerca das experiências modernas, o corpo passou a ser ressignificado de acordo com as demandas capitalistas da época. Para além de um objeto material descartável em tempos medievos, o corpo humano passou a ser objeto de valor para a recém-sociedade capitalista, sendo, pois, digno de monitoração, punição, disciplinarização (FOUCAULT, 1999).

A disciplina, portanto, é apenas um produto e uma das tecnologias através das quais o poder se exerce e que ainda mantém reflexos no presente. Ela vem a público nos mais diversos espaços (escola, universidade, unidades religiosas e punitivas – prisão e outros) e tudo, em absoluto, é organizado em sua função. As escolas e universidades, em sua maioria, são separadas por salas organizadas por assentos e mesas em fileira; as disciplinas e os conteúdos são organizados por meio de períodos e séries; e o corpo docente e administrativo é autorizado a exercer funções punitivas caso alunos desrespeitem as normas vigentes. Fiéis, em seus centros religiosos, seguem as doutrinas de sua religião e, caso as desrespeitem, são passíveis de disciplinarização do espírito, como a penitência. Pessoas em conflitos com a lei são punidas mediante a Justiça Retributiva ou Restaurativa que vigora no nosso Direito.

Não obstante, este poder que Foucault tanto teceu análise e que povoa o Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães, em verdade, revela uma função fundamental que vai além da castração, da proibição, do adestramento e transformação de um corpo devasso, infame e inadimplente em um corpo dócil e ressocializado, de acordo com as normas. Para o filósofo, o papel não é essencialmente o de proibir, mas produzir:

O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a “disciplina”. Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção. (FOUCAULT, 1999, p. 161)

Logo, uma interpretação mais de acordo ao pensamento foucaultiano acerca de questões que versam sobre a analítica do poder o vê como uma malha de relações que dispõe de uma série de técnicas e se exerce de um corpo para o outro, com um alto potencial produtivo. Por sua vez, esta produção não se dá num campo alheio ao conhecimento, ao saber. Pelo contrário, somos interpelados a assumirmos posturas de sujeito em íntima relação com as normas historicamente produzidas, que forjam nossas epistemes e que são impressas nos nossos corpos.

Não somos sujeitos autossuficientes e pré-discursivos. Nossas identidades são impregnadas de sílabas que compõem palavras, que constroem discursos, e é no e pelo discurso que o nosso ser se humaniza, ao mesmo tempo em que, também, pode ser desumanizado (BUTLER, 2003). Nesse sentido, em termos gerais, as tecnologias do poder possuem uma função essencialmente pedagógica. A questão que sempre devemos fazer é se esta pedagogia de subjetividade, que nos ensina e nos fabrica enquanto humanos, subverte ou assimila o que está presente na norma.

Em virtude disso, a aposta teórica desta tese reside nos estudos latino-americanos decoloniais, além de outros diálogos com autores do movimento pós-estruturalista de pensamento, como Achille Mbembe (necropolítica e a promoção da morte), Michel Foucault (biopoder e o governo dos corpos), Berenice Bento (necrobiopolítica), Judith Butler (vidas precárias; vulnerabilidade social; abjeção; desumanização), entre outros. O motivo desta aposta teórica consiste no seu próprio aporte discursivo e na sua importância em afirmar modos outros de vida, ao invés de desumanizá-los em falas e ações: trata-se de questões que vão além do academicismo científico, isso porque dizem respeito ao vivido, ao experienciado, ao sofrido e ao resistido por corpos socialmente lidos como abjetos.

Aqui, “decolonial” não é uma palavra vazia que diz sobre uma mera teoria; é, antes de tudo, verbo de ação e ação em conjunto: eu decolonizo, você decoloniza e “juntos” decolonizaremos. Portanto, trata-se de um projeto político de resistência para a existência, comprometido com a identificação, denúncia e combate de certos enquadramentos colonialistas de ser-saber-poder (WALSH, 2009). Isto é, que priorizam uns em detrimento de outros, que elegem uns para o pleno exercício da vida e delegam para outros a negação de sua própria

existência (ou uma existência precária, nos ditos de Butler (2015) com base em critérios racializados, classistas, generificados e sexualizados.

A emergência deste projeto político de vida se deu ainda nos finais dos novecentos, na articulação de grupos de pesquisa que se destinaram a analisar os reflexos das lógicas moderno-coloniais no presente. Essa mobilização é conhecida como Giro Decolonial. O marco central da contextualização histórica do/da colonialismo/colonialidade se deu na articulação da invenção do conceito de raça e do racismo, como meios legitimadores de acumulação do capital e da imposição europeia de um sistema heteronormativo de gênero/sexualidade e religiosidade cristã (LUGONES, 2007). Para Aníbal Quijano, o colonialismo é:

[...] uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoira que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjectividade do mundo tão enraizado e prolongado. (QUIJANO, 2009, p. 73)

Se o colonialismo diz respeito a um regime sociopolítico e econômico que marca as experiências da expansão europeia, a colonialidade diz respeito ao seu arcabouço simbólico. Ela se produziu no discurso através de uma hegemonia eurocêntrica no campo do saber-poder, que se refletiu na morte física e epistêmica dos povos originários que não correspondiam aos padrões da “euronormatividade”. Esses padrões de poder não se resumiram ao controle do trabalho e seus recursos, mas conferiram autoridade ao Estado sobre as demandas relacionadas ao gênero, à sexualidade, à natureza, à produção de conhecimento, às formas de ser e estar no mundo através de suas tecnologias de poder (COSTA, 2018).

Logo, as raízes latino-americanas são impregnadas dessas lógicas colonialistas, e a colonialidade, por sua vez, vem se provando mais duradoura, conforme citou Quijano. Atualmente, o arcabouço simbólico é revestido de racismo, de LGBTfobia, de desigualdades étnicas, de gênero e classe, e outras formas de discriminação que se apresentam ora de forma mais explícita, ora de forma mais sutil. Ela se exerce nas micros relações cotidianas, pois somos pedagogizados pela sua normatividade, mas também se exerce através das instituições e do Estado, conferindo a este o título de empreendedor necrobiopolítico, ou seja, aquele que possui o domínio de técnicas que proporcionam a vida para uns, embora também possa não reconhecer outros como humanos, viabilizando a morte (BENTO, 2017).

Para Berenice Bento, é perceptível, nos estudos sobre violências de gênero, (trans)femicídio, homicídio de pessoas LGBTQIA+, desigualdades por etnia-raça (no trabalho, nas instituições educativas, etc.), o Estado aparecer como fundamental na distribuição do direito à vida. Desse modo, o foco de sua produção ao detalhar sobre elementos da necrobiopolítica, que também povoará esta tese, consiste na compreensão de uma relação vital e mortífera, concomitantemente (BENTO, 2017), ou seja, é no jogo do fazer viver e deixar morrer que a empiria desta tese se debruçará.

Nessa ótica de poder e produção das subjetividades de acordo com os instrumentos normativos que nos cercam, o que esperar do sistema socioeducativo de um país cujas bases foram assentadas em noções ontológicas e epistêmicas moderno-coloniais? Ou melhor: considerando os dispositivos legais, os nossos problemas sociais, os aspectos históricos, de gênero, sexualidade, raça e classe que forjam a episteme do sul-global, que tipo de sujeito a ser ressocializado, o Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães almeja fabricar?

Outras questões também nos inquietam: afinal, o que é socioeducação para as leis e os projetos institucional e pedagógico? O que significa uma instituição de socioeducação? Qual proposta de socioeducação? Como se constituiu o centro de socioeducação para menores infratoras, que se encontram em situação de privação de liberdade, em sua maioria, advindas do tráfico de drogas, localizado na cidade de Rio Branco/Acre, tríplice fronteira do Brasil? Haja vista esses questionamentos, a nossa questão-problema é: como se tece a proposta de socioeducação do “Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães”, tendo em vista a atuação das políticas públicas e as dimensões da colonialidade? As questões aliadas ao problema central podem definir e explicar o objeto que se propôs construir a longo da tese: a proposta socioeducativa do Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães, Rio Branco/Acre.

Se a socioeducação é política pública desde 1990 e, portanto, gerida por um Estado altamente atravessado pela colonialidade, a tese é que a proposta socioeducativa do Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães se constitui numa zona de forças antagônicas. Se de um lado, no campo discursivo dos planos, leis e projetos, há um esforço em atender às internas tendo em vista a urgência de sua ressocialização e da Justiça Restaurativa; de outro, na prática, ocorre a sutura do seu corpo a uma subjetividade infame. Isso porque a proposta de socioeducação se apresenta como mais uma tecnologia de um necrobiopoder, no qual a governabilidade dos corpos está intrinsecamente organizada a partir de critérios de colonialidade.

Essa governabilidade, bem como seus critérios racializados, generificados e classistas, manifesta-se por meio da ausência de uma nitidez institucional acerca do real tratamento

socioeducativo dispensado às adolescentes; no caráter neoliberal presente na criação do ECA e de outros dispositivos que legislam o sistema socioeducativo; na falta de um aprofundamento teórico que considere os aspectos sociais e históricos no tecer dos planos e projetos, bem como do exercício deles; e, por fim, no solapamento das possibilidades de insurgências identitárias das internas: ou seja, na carência de uma socioeducação que permita as adolescentes aprenderem sobre elas mesmas na relação com o outro. No entanto, como não há enquadramentos de poder que sejam incapazes de ser contornados, aposta-se, também, nas micros resistências e nas produções de fissuras nas lógicas de colonialidade através da analítica decolonial.

Pelas questões levantadas e pela tese aqui exposta, objetiva-se, então, compreender a proposta socioeducativa do centro em questão, tendo em vista a atuação das políticas públicas e as dimensões da colonialidade. Especificamente, busca-se discutir, teoricamente, sobre as ideias de socioeducação dos dispositivos legais, nas dimensões de raça, classe e gênero; explicar sobre o conceito de socioeducação a partir de autores e a historicidade do trato com menores infratores; situar o Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães enquanto instituição socioeducativa; analisar a proposta socioeducativa do Centro Mocinha Magalhães com vistas à identificação das lógicas de colonialidade que revestem as leis, os projetos e planos.

Para a compreensão da metodologia desta pesquisa de caráter documental e bibliográfico, investiga-se o campo discursivo e a execução desta política pública, considerando as dimensões da colonialidade que povoam o sistema socioeducativo, especificamente tendo em vista o centro de internação em foco, uma vez que, compartilha-se de saberes do sul global que afirmam o plano de dominação europeia que prossegue em andamento desde a colonização, tendo como eixos centrais raça, gênero e classe. Dito isso, primeiro, evidencia-se, em relação a “discurso”, algumas reflexões mobilizadas por Foucault (1996) em diálogo com demais autores:

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar. Notaria apenas que, em nossos dias, as regiões onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e as da política: como se o discurso, longe de ser transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica, fosse um dos lugares onde elas exercem, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes. Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso - como a psicanálise nos mostrou

- não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que - isto a história não cessa de nos ensinar - o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar. (FOUCAULT, 1996, p. 9 e 10)

Todo discurso traz em seu âmago uma intencionalidade, demarca limites, impõe saberes e nos convoca a assumirmos posturas de sujeito. Isso porque, num pensamento foucaultiano mobilizado por Salih (2015), discurso configura-se como um grande grupo de enunciados que governam nosso pensar, falar e agir. Compreende-se, então, que todo documento traz no seio discursivo, principalmente em tempos-espacos marcados pelas lógicas da colonialidade, o poder de exclusão e interdição. Vivemos em um contexto social, onde não podemos falar sobre tudo o que queremos, da forma que realmente pensamos, não podemos falar sobre o que nos é desautorizado, proibido, silenciado. Ao citar a sexualidade e a política, Foucault exemplificou o exercício do poder de uns sobre os outros, formando subjetividades, através do discurso que interdita e exclui potencialidades no debate e nas ações provenientes destes. O discurso enunciado, no caso desta pesquisa, é o de instituições que representam o Estado e que se fazem presentes em documentos (leis, planos, projetos, relatórios), através dos quais se dá a coleta de dados.

Sobre os documentos, Le Goff (1990, p. 470), em diálogo com Foucault, afirmou que “[...] o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”. Assim sendo, considera-se que, ao analisar os documentos os quais instituem a política pública da socioeducação (e tendo em vista que esta emerge num plano social latino-americano atravessado por lógicas da colonialidade), a análise focará nas marcas da colonialidade que forjam a episteme dos povos colonizados. Tal qual Foucault (1996), Le Goff (1990) destacou a duração em que pode se perpetuar um discurso e, no caso deste trabalho, são documentos/monumentos impregnados de poder-saber que carregam a produção e reprodução de marginalização de sujeitos. Essa reprodução pode trazer, em seu cerne, “poderes e perigos que mal se imagina; inquietação de supor lutas, vitórias, ferimentos, dominações, servidões, através de tantas palavras cujo uso há tanto tempo reduziu as asperidades” (FOUCAULT, 1996, p. 8).

Com essas palavras, admite-se a compreensão de que o saber vem sendo orquestrado e manipulado por documentos criados por instituições de todas as ordens, mas principalmente pelo Estado. Tais documentos/monumentos enquadram e engessam corpos, ditando o que eles devem ou não devem fazer, atribuindo-lhes espaços de subjetividade, os quais devem ocupar.

Eles escondem em seu interior “verdades e mentiras”, são punitivos e põem em uma ordem estrutural mentes e corpos (LE GOFF, 1990). Cabe enfatizar que o discurso não se origina do nada; ele é construído no desenrolar da história, nas relações de poder existentes no período em que se idealizou e se constituiu (LE GOFF, 1990; FOUCAULT, 1996). Portanto, a análise aqui desenvolvida tem o caráter de questionar e explicitar aquilo que, por vezes, passa despercebido.

Os principais documentos selecionados se referem à Lei 8.069 (ECA); ao Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase -, criado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos e pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – Conanda; ao Projeto Político-Pedagógico Institucional do Acre – PPPI/ISE/2019; ao Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Darquinho – PPP – e a Estrutura do Plano Individual de Atendimento – PIA – do centro Mocinha Magalhães. Ao analisar os documentos nesta tese, parte-se da premissa de que os discursos instituídos em documentos, se minuciosamente investigados e contextualizados a partir da realidade social em que foram produzidos, revelarão indícios da real intencionalidade, do porquê, para quem e para que foram criados.

A primeira etapa desta pesquisa se referiu ao contato inicial com os documentos. Nesta, buscou-se coletar os dados com a intenção de compreender como se dá a instituição do sistema socioeducativo brasileiro, suas condições de emergência, seus princípios e diretrizes. A segunda consistiu em uma revisão bibliográfica (teses, dissertações, monografias, artigos, capítulos de livros e livros), haja vista o sinalizador de “socioeducação” e no aprofundamento com o aporte teórico pós-estruturalista. Este aprofundamento, vale destacar, refere-se, principalmente, ao projeto político de vida da decolonialidade transviada<sup>5</sup>, com foco em algumas questões de gênero, raça, sujeito e processos de subjetivação, precariedade-vulnerabilidade, normas, poder, tecnologias necrobiopolíticas e outras. A terceira etapa se constituiu no momento de visita e registro de imagens do Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães e na análise da estrutura do Plano Individual de Atendimento.

Foi a partir desse movimento de costura teórica que se definiu as duas principais categorias de análise. A primeira diz sobre a genealogia do corpo. De antemão, ao falar sobre como nos tornamos sujeitos, isto é, analisando essa fabricação subjetiva de acordo com contextos histórico-discursivos específicos, Judith Butler, além de buscar inspiração em Simone de Beauvoir (o “tornar-se mulher”) e Jacques Derrida (circularidade e performatividade), aproximou-se do método genealógico de Michel Foucault para tecer

---

<sup>5</sup> União entre a teoria Decolonial e a Transviada (ou Queer). Ver mais em Pereira (2015).



reflexões sobre processos de subjetivação (BUTLER, 1999). Genealogia, segundo as investigações que buscam inspiração no pensamento foucaultiano, tem como objetivo observar a historicidade que envolve o exercício da governabilidade, ou seja, do controle da vida, da vigilância dos corpos. A categoria de genealogia do corpo leva a se atentar para certos dispositivos que se constituem de enunciados que formam discursos e ações produtores de sujeitos e objetos.

Em suma, a genealogia não tem pretensão de estabelecer verdades, mas de compreender as condições de emergência da história, dos sujeitos, dos objetos (MORAES, 2018). Assim sendo, ao criar o sistema socioeducativo, preocupa-se em entender como se dá a governabilidade dos corpos-alvo e como estes emergem (ou são fabricados) mediante as estratégias discursivas e tecnologias através das quais são chamados à subjetividade. Isso implica atentar a uma série de pedagogias que se exercem sobre os corpos, as quais identificar-se-á ao longo do texto (a exemplo da pedagogia da delinquência). São pedagogias que se exercem por vários mecanismos culturais, como o gênero, que tentam docilizar os corpos de modo a torná-los úteis. Somente por elas que um corpo atinge o status de sujeito, ao mesmo tempo em que, pretensiosamente, pode ser desumanizado.

Vale lembrar que, para Foucault, a docilidade não deve ser interpretada como uma postura mansa, mas como uma postura de submissão aos regimes hegemônicos de verdade (FOUCAULT, 1999). Resta saber, no contexto socioeducativo, como esses regimes se constroem e delegam quais espaços a serem ocupados pelas internas. Os processos que envolvem a genealogia do corpo no sistema socioeducativo vão além deste, isso porque dizem respeito aos interesses políticos e aos regimes normativos que atravessam toda a América Latina e que, através dos quais, os conjuntos de leis são produzidos. Logo, em íntima relação com essa categoria, as marcas de colonialidades se apresentam como outra categoria potente, pois, como já discutido, elas vêm a público nas relações do ser-poder-saber. Falar de marcas de colonialidades é, necessariamente, falar de pensamentos, discursos e práticas eurocentradas que atuam em manutenção de uma hierarquia social racializada, generificada e classista. É mediante essas categorias e pelos diálogos potencializados por teorizações subversivas que esta tese será convocada a tomar corpo.

Nesse sentido, para evidenciar as lentes que nos orientaram na busca das colonialidades presentes no discurso constituído nos documentos analisados, bem como por orientação da banca, tecemos um “Giro Decolonial”. Termo cunhado por Nelson Maldonado-Torres para definir uma mobilização teórico-ativista latino-americana que surgiu ainda nos finais do século passado, possuiu semelhante linha de análise que os autores dos estudos pós-coloniais já vinham

tecendo em seus grupos de pesquisa e seus trabalhos. Em verdade, existem algumas correntes teóricas, literárias, filosóficas que podemos identificá-las como Pós-Estruturalistas, a exemplo das produções de saberes pós-coloniais; e o Giro Decolonial, bem como as teorizações que dele derivam, inserem-se nesse léxico de produção-reflexão que recebem, tal qual afirma Bhabha (2013), o “pós” como jargão do nosso tempo. Segundo o autor indiano, produto e, ao mesmo tempo, produtor dessas mobilizações:

Se o jargão de nossos tempos - pós-modernidade, pós-colonialidade, pós-feminismo — tem algum significado, este não está no uso popular do “pós” para indicar sequencialidade - feminismo posterior - ou polaridade - antimodernismo. Esses termos que apontam insistentemente para o além só poderão incorporar a energia inquieta e revisionária deste, se transformarem o presente em um lugar expandido e excêntrico de experiência e aquisição de poder. Por exemplo, se o interesse no pós-modernismo limitar-se a uma celebração da fragmentação das "grandes narrativas" do racionalismo pós-iluminista, então, apesar de toda a sua efervescência intelectual, ele permanecerá um empreendimento profundamente provinciano. (BHABHA, 2013, p. 24)

Pelos ditos do indiano, residimos no além. E este além reflete um momento árduo que estamos vivendo nos últimos tempos. Isso porque, como herança da racionalidade científica da modernidade europeia, as nossas formas de interpretação do mundo se basearam em uma estrutura (estruturalismo) de modelagem que historicamente se articulou para produzir noções binárias, cartesianas, autossuficientes e com altos níveis de aplicabilidade. Dessa forma, o “pós”, equivocadamente interpretado por alguns pelo viés da sequencialidade ou da oposição, refere-se ao afastamento dessas categorias outrora naturalizadas e à busca por narrativas outras.

Mas por que não sequencialidade ou oposição? Efetivamente, não foi pretensão de filósofos denominados por nós pesquisadores como “pós-estruturalistas” (como Gilles Deleuze, Michel Foucault, Jacques Derrida, Judith Butler) dar sequência ao empreendimento do estruturalismo, por mais que tais estudiosos ainda possuíssem raízes nessas correntes teóricas. Tampouco fazia parte de seus objetivos se opor, romper ou desfazer os processos de tal empreendimento, haja vista a impossibilidade de tal façanha<sup>6</sup>. Na mesma linha de raciocínio, não é objetivo dos estudos do Giro Decolonial, inserido no movimento pós-colonial de pensamento, desfazer o colonialismo e abandonar os autores europeus. Porém, busca-se tencionar essas produções, identificar e desnaturalizar os seus efeitos e apostar em sujeitos e saberes que não tiveram vez em suas lógicas binárias e excludentes.

---

<sup>6</sup> Ao lermos, por exemplo, obras pós-coloniais, como as de Aníbal Quijano, ainda conseguimos perceber categorias de análise e léxicos marcadamente estruturalistas, por mais que suas obras busquem ir além dessas perspectivas.

Foi neste sentido que Homi K. Bhabha apontou para um momento filosófico atual de desorientação provocado pela urgência de ir além das narrativas pré-estabelecidas. E este “além” possui uma espacialidade/temporalidade que pode ser habitada e vivida, pois nos indica a possibilidade de uma revisão inquieta e redescrição de um passado que não morreu, mas que pode ser fraturado no presente. Portanto, para Homi K. Bhabha, “o “além” torna-se um espaço de intervenção no aqui e no agora” (BHABHA, 2013, p. 28).

O Grupo de Estudos Subalternos, fundado no continente asiático em 1980, foi um exemplo dessa revisão inquieta. Além de contar com os estudos do já citado Bhabha - que produziu a obra *O local da cultura*, na qual discutiu as técnicas do colonialismo e a articulação das diferenças culturais nos processos de marginalização (entre-lugar) – o grupo lançou, pela autoria de Gayatri Spivak, o livro *Pode o subalterno falar?*, que objetivou tecer críticas às ações de inferiorização e silenciamento em contextos marcados pelo colonialismo. A partir de então, outros grupos foram criados, outros autores passaram a residir no além e lançaram obras fundamentais que caracterizam esse movimento “pós” de pensamento, tão semelhante, mas concomitantemente tão heterogêneo.

Ao apostarem em releituras do passado, na percepção das lógicas colonialistas no presente e na crítica ferrenha aos seus efeitos epistêmicos no plano latino-americano, tivemos, em 1998, o surgimento do grupo de pesquisa Modernidad/Colonialidad que deu impulso ao Giro Decolonial. Boaventura de Souza Santos, Enrique Dussel, Catherine Walsh, Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Nelson Maldonado Torres foram alguns dos autores dessa empreitada. Para além destes, atualmente, temos um leque de estudiosos e produções que diversificam e enriquecem o que hoje chamamos de teoria Decolonial. Cada um nos oferece possibilidades de compreensão, a partir de suas categorias, das relações de saber-poder que se teceram na colonização, bem como as suas residualidades.

Diferentemente das Teorias eurocêntricas com T maiúsculo, os autores decoloniais partiram de um pressuposto: para entendermos a nossa contemporaneidade, precisamos lançar olhar ao colonialismo enquanto um projeto político e econômico que veio a público mediante uma articulação com os mecanismos de raça e gênero, epistemes e religiosidade. Aníbal Quijano, em abordagem marxista, apontou que o conceito de classificação social foi essencial, diante do nascente capitalismo, para a definição das categorias binárias de explorador/explorado, vencedor/vencido, dominador/dominado, assim como daqueles que ocuparam esses lugares.

Para o autor, somente pelas condições históricas de classificação, é “possível entender os modos, os níveis e os limites da associação dos indivíduos implicados nessas três instâncias

(trabalho, ‘gênero’ e ‘raça’), num período e num contexto específico”. E essas condições históricas dizem respeito à expansão marítima europeia, aos processos de escravidão, às catequizações, punições inquisitoriais, uso dos corpos para diversas funções (inclusive sexuais), dentre outras. Nas instâncias do poder, os europeus, efetivamente, colocavam-se como hegemônicos, o que Quijano denominou como colonialidade do poder:

1) O que começou na América foi mundialmente imposto. A população de todo o mundo foi classificada, antes de mais, em identidades ‘raciais’ e dividida entre os dominantes /superiores ‘europeus’ e os dominados/inferiores ‘não-europeus’ 2) As diferenças fenotípicas foram usadas, definidas, como expressão externa das diferenças ‘raciais’. Num primeiro período, principalmente a ‘cor’ da pele e do cabelo e a forma e cor dos olhos. Mais tarde, nos séculos XIX e XX, também outros traços, como a forma da cara, o tamanho do crânio, a forma e o tamanho do nariz. 3) A ‘cor’ da pele foi definida como marca ‘racial’ diferencial mais significativa, por ser mais visível, entre os dominantes/superiores ou ‘europeus’, de um lado, e o conjunto dos dominados/inferiores ‘não-europeus’, do outro. 4) Desse modo, adjudicou-se aos dominadores/superiores ‘europeus’ o atributo de ‘raça branca’ e a todos os dominados/inferiores ‘não-europeus’ o atributo de ‘raças de cor’. A escala de gradação entre o ‘branco’ da ‘raça branca’ e cada uma das outras ‘cores’ da pele, foi assumida como uma gradação entre o superior e o inferior na classificação social ‘racial’. (QUIJANO, 2009, p. 107)

Aqui, a principal categoria de análise das experiências coloniais elaborada por Quijano nos diz que o continente europeu foi colocado como centro do mundo, enquanto as demais regiões se situaram como periféricas. Esse processo de classificação, marcadamente racista, que proveio de um enquadramento eurocêntrico de poder, deixou suas marcas em diversos espaços e tempos (por isso se tratar de colonialidade, uma vez que se refere às lógicas subjacentes ao colonialismo que ainda persistem). Isso deu possibilidades para outros autores aprofundarem conhecimentos e teorizarem sobre essa e outras categorias.

Colega de grupo de pesquisa de Quijano, Walter D. Mignolo apontou que esses enquadramentos de poder voltados para a Europa permitiram que esta classificasse e dominasse o resto da humanidade. Essa “dominação” não se referiu apenas ao controle do corpo para fins de trabalho de qualquer nível, como exemplo a escravidão de pessoas pretas, mas a uma dominação epistêmica, de produção de conhecimento legítimo eurocentrado. Assim sendo, a chamada colonialidade do saber é derivada do poder (MIGNOLO, 2004). Para o autor:

[...] o imaginário do mundo moderno/colonial surgiu da complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias, e de histórias que se contaram e se contam levando-se em conta a duplicidade de consciência que a consciência colonial gera. (MIGNOLO, 2005, p. 34)

Nesse sentido, existe uma geopolítica do conhecimento, que pode ser explicada pela categoria em tela a partir da supervalorização dos saberes produzidos pelas epistemologias do norte global, impostos pelas suas nações. Implicitamente, esta supervalorização está atrelada à negação e desvalorização de quaisquer formas de produção de conhecimento subversivo ou alheio à “euroepisteme”. E essa negação dos saberes produzidos no além-mar, no sul-global<sup>7</sup>, ou nas periferias do mundo, é estratégica no sentido de contribuir para a manutenção dos projetos de modernidade e dar continuidade à própria colonialidade. Isto é, a uma hierarquia de dominação cristã, branca, heteronormativa, metropolitana e classista. Foi em virtude disso que Spivak atribuiu aos intelectuais do movimento pós-colonial o dever de criar espaços através dos quais os “subalternizados”, ao falarem, pudessem ser ouvidos (SPIVAK, 2014).

A produção da subjetividade, a forma como somos convocados a assumir posturas de sujeitos e urdimos nossa identidade está intrinsecamente ligada aos enunciados e signos discursivos. Assim sendo, a produção dos conhecimentos e a elaboração histórica de uma episteme influenciará como nos posicionaremos frente a essas convocatórias de subjetividade. Assim, a epistemologia acaba sendo pré-requisito de uma construção ontológica, ou, em outras palavras, a colonialidade do saber influencia diretamente em outra matriz de colonialidade: a do ser.

A “ciência” (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da língua; as línguas não são meros fenômenos “culturais” em que os povos encontram a sua “identidade”; são também o lugar em que o conhecimento está inscrito. E, uma vez que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo que os seres humanos são, a colonialidade do poder e do saber veio a gerar a colonialidade do ser. (MIGNOLO, 2004, p. 669)

Não podemos desconsiderar que, na América Latina, até mesmo em virtude das estratégias de catequização, diversos grupos étnicos tiveram seus saberes silenciados e exterminados, o que resultou numa desorientação identitária intensificada. A reforma do outro em função de uma normatividade eurocentrada pode se autoexplicar no próprio título do livro de Frantz Fanon, *Pele negra, máscara branca*, pois é sintomático da principal e mais eficaz técnica colonial: a mímica, ou, segundo Bhabha (2013), o anelo pelo outro reformado. Conforme afirma Maldonado-Torres, esse processo de colonização do ser se refere a “dinâmicas de poder de carácter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 96).

---

<sup>7</sup> Saberes indígenas, ciganos, regionais, LGBTQIA+, das comunidades quilombolas, saberes de movimentos alternativos de rua, saberes que provêm de ambientes e grupos historicamente marginalizados, como os de organizações de prostituição, e outros.

O esmaecimento das diferenças culturais, exemplificando, ocorreu com os indígenas Xokó, no estado de Sergipe, os quais tiveram seus saberes negados por décadas de modo que, em um determinado momento, precisaram de um processo de reinvenção das tradições para que se identificassem como indígenas. Essa negação do ser-saber está intrinsecamente ligada, também, à colonialidade da natureza, que, para Paim (2016), vem desprezando quaisquer aspectos religiosos, intelectuais, naturais de culturas não ocidentais, a exemplo da demonização das religiões de matrizes africanas. Por outro lado, a natureza, na visão do colonizador, torna-se apenas um mecanismo de serventia econômica. Em virtude disso, as relações de um indígena com sua terra, a saber, são desprezadas.

Seguindo nessa dinâmica de poder que discrimina pessoas e toma comunidades como alvo, a colonialidade do Gênero, tecida por Maria Lugones, transplantou todo esse debate do Giro Decolonial para os assuntos que envolvem sexualidade e performatividades de gênero aqui no Sul-Global. Isso porque, para Lugones (2007), a imposição de um sistema moderno-colonial de Gênero na América Latina instituiu um padrão cis-binário (homem/mulher) e falocêntrico, assim como perspectivou a heterossexualidade como norma. Por conseguinte, todas as expressões sexualizadas e generificadas que destoam deste padrão foram e ainda continuam sendo perseguidas e discriminadas.

Na efetivação da colonialidade do ser, um conceito foi e continua sendo essencial: o de interculturalidade funcional. Trata-se de uma proposta de caráter capitalista que busca civilizar os que são “bárbaros”, “embranquecer” os que não são brancos e introduzir esses grupos étnicos no mundo globalizado, deixando de lado todos os seus elementos culturais, provocando um etnocídio (WALSH, 2009). Ligados a essa perspectiva, temos outros conceitos-chaves, como apropriação cultural e o *Pink Money*<sup>8</sup>. Contraposta a essa noção, a interculturalidade crítica, para Walsh (2009), nasceu nos movimentos sociais (e não na academia ou no Estado) e vem priorizando o trabalho com os mais diversos grupos étnicos, tendo em vista a preservação e a proteção de suas culturas.

---

<sup>8</sup> O primeiro se refere à apropriação, por empresas, de elementos culturais para fins de acumulação de capital. Ao fazê-lo, há um desrespeito e uma perda de sentido identitário de tais elementos, uma vez que aqueles que visam ao lucro, são os mesmos que historicamente marginalizaram e ridicularizaram esses aspectos culturais. Já o segundo se refere a um falso comprometimento, ou “apoio de fachada”, de certas empresas em relação à comunidade LGBTQIA+, com o mesmo objetivo: o de lucrar com esses corpos.

## 2 O DITO PELAS LEIS E O VIVIDO PELOS CORPOS: PROCESSOS GENEALÓGICOS NO PROJETO CIVILIZATÓRIO DE SOCIOEDUCAÇÃO

O que é uma vida? Ou melhor, o que qualifica esta vida como digna de ser vivível e seu corpo como um corpo que importa? Essas são questões essencialmente filosóficas cujas respostas implicam àquele que irá respondê-las, uma viagem densa pelos estudos de caráter ontológico. Contudo, antes de embarcar teoricamente na busca por essas respostas, sobrevoa-se, brevemente, por algumas experiências brasileiras vivenciadas nos últimos tempos. São experiências que nesta seção atribuem aos ditos teóricos, para além da essência epistêmica-ontológica que os reveste, marcas de existência. E ao falar de marcas de existência, refere-se a tudo que foi e é sentido/vivido pelos corpos no campo do político, do social, econômico e histórico.

Esta pesquisa foi desenvolvida em tempos de crise, sobretudo provocada pelos efeitos da covid-19. Em nível pandêmico, acumula-se mais de meio milhão de óbitos somente no Brasil (PAINEL CORONAVIRUS, 2022<sup>9</sup>), até o momento da escrita desta tese, ao passo que se assiste países, como os Estados Unidos, comemorando metas de vacinação em massa atingidas enquanto a saúde pública do Brasil definha. Apesar do impacto que o grande número de óbitos e infectados causam, o que se parece é que essas perdas não são choráveis e não comovem aqueles que ocupam cargos políticos, integram o Estado e veem o vírus como uma mera “gripezinha”. Observa-se zombarias e ações de negligência que transformam a experiência atual do Brasil em uma verdadeira política de promoção da morte.

Muito embora os sentidos de uma necropolítica sejam visíveis aos olhos mais atentos, aquilo que esses números revelam vai além do atual marco temporal definido pelo início da pandemia e que perdura até hoje. Além disso, tornam mais visíveis as dinâmicas do jogo que acontece nas entrelinhas do “fazer viver, deixar morrer”. Sabe-se que o primeiro infectado foi um senhor de aproximadamente 60 anos o qual contraiu o vírus na Itália e, ao chegar no Brasil, foi tratado no hospital Sírio Libanês, um dos hospitais mais caros do país. Não obstante, as principais vítimas dos efeitos da covid-19 estão longe de ser os pertencentes da classe mais abastada financeiramente, ou os racialmente privilegiados.

Pesquisas apontam que os efeitos da pandemia acentuaram as desigualdades que já se teciam historicamente no âmbito social brasileiro<sup>10</sup>. As periferias, por sua vez, possuem condições precárias para a efetivação do isolamento social em virtude da ausência de bom

---

<sup>9</sup> Ver atualizado em: <https://covid.saude.gov.br/>.

<sup>10</sup> Ver mais em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/desigualdade-social-e-economica-em-tempos-de-covid-19>

saneamento, da dificuldade do acesso a água encanada para higienização, do alto quantitativo de pessoas aglomeradas em pequenos espaços de moradia e, obviamente, da ausência de programas de conscientização voltados para a população periférica, em sua maioria, preta, parda e pobre.

Para Berenice Bento, o Estado assume papel fundamental na relação entre as técnicas que promovem a vida (biopolítica) e as estratégias que promovem a morte (necropolítica). Essa relação é permeada por enquadramentos normativos que facilitam ou dificultam, nos ditos de Judith Butler, o reconhecimento de uma vida como passível de ser vivida e que, se perdida, será sentida, será chorada. Em outras palavras, a partir de uma costura teórica que une o pensamento butleriano e foucaultiano aos escritos de Berenice Bento, no sentido ontológico, o “ser” emerge no plano social mediante critérios seletivos e desiguais, portanto, as técnicas de governabilidade nunca serão, essencialmente, voltadas ao cuidado da vida. Assim sendo, o “fazer viver” implica um “deixar morrer” que pressupõe não somente a morte pela negligência, mas pela criação de métodos, estratégias e técnicas que se manifestam, às vezes, de formas sutis. Nesta linha de pensamento, Butler afirma que:

O "ser" do corpo ao qual essa ontologia se refere é um ser que está sempre entregue a outros, a normas, a organizações, sociais e políticas que se desenvolveram historicamente a fim de maximizar a precariedade para alguns e minimizar a precariedade para outros. Não é possível definir primeiro a ontologia do corpo e depois as significações sociais que o corpo assume. Antes, ser um corpo é estar exposto a uma modelagem e a uma forma social, e isso é o que faz da ontologia do corpo uma ontologia social. (BUTLER, 2015, p. 15)

O pano de fundo dos efeitos da covid-19, aqui brevemente citados como exemplo, aliado aos ditos teóricos, indica que este problema ontológico delega a responsabilidade de questionar como as normas refletidas nas leis, nos planos e projetos são fabricadas para dificultar ou facilitar o reconhecimento do “ser” enquanto humano. Em outras palavras, como os esquemas normativos atuam para reconhecer algumas vidas enquanto dignas de ser plenamente vividas e a partir de quais critérios distribuem esse reconhecimento, se é que há um reconhecimento. Para Butler (2015), a ausência desse reconhecimento promove desumanização e precariedade, dessa forma, entender uma vida como precária depende de como se dá a manutenção do corpo social através de seus dispositivos e mecanismos.

O que se tem a dizer sobre as desigualdades realçadas pela covid-19? E as mortes recorrentemente noticiadas de pessoas pretas e periféricas, a exemplo de Marielle Franco e de tantos outros? Ou os assassinatos de corpos LGBTQIA+ e a negação das abordagens curriculares de gênero/sexualidade pelas classes políticas conservadoras? Isso tem a dizer que



a morte física ou identitária de um corpo historicamente marginalizado nunca se dá fora do campo político, pelo contrário, é sintomática de um necrobiopoder que não os reconhece como passíveis de luto e dignos de vida. Assim sendo, nesta seção, amplia-se este debate tendo em vista a política pública de socioeducação. Para tal, em um primeiro momento, trabalha-se com o campo discursivo dos dispositivos legais que regem o sistema socioeducativo; em seguida, mediante uma ótica pós-estruturalista decolonial, problematiza-se os seus sentidos nas dimensões de gênero, raça e classe.

## 2.1 CONSTITUIÇÃO FEDERAL, ECA E SINASE: O CAMPO DISCURSIVO DOS DISPOSITIVOS LEGAIS

Para compreender o contexto que faz surgir a Política Pública da Socioeducação no Brasil, pode-se considerar a rotina de institucionalização e privação de liberdade de crianças e adolescentes ao longo do tempo no país. Para Rizzini (2004), o Brasil preserva uma cultura que, há muito tempo, institucionalizou a internação de crianças, mesmo diante da alegação jurídica de que este seria o último dos recursos a serem utilizados. No contexto atual, a autora reconhece avanços no trato com o tema envolvendo crianças e adolescentes, porém observa que o discurso mantido ainda apresenta relação com o passado. Para a autora, “É importante reiterar que o fenômeno não se apresenta como nos séculos anteriores, mas que suas raízes são facilmente identificáveis no passado, sobretudo no que se refere à mentalidade e à renitência de certas práticas institucionais.” (RIZZINI, 2004, p.14)

O caráter corretivo, disciplinar e assistencial das políticas públicas voltadas para as crianças e adolescentes existe desde o início da República. Foi com a promulgação do Código de Menores de 1927 que houve a determinação de que nenhuma criança ou adolescente fosse privada de liberdade em prisão comum. Criou-se, desde então, instituições para este fim, que, ao menos em tese, carregassem consigo especificidade do regime pedagógico. Dessa forma, com esse novo formato empregado na época, o Estado privou de liberdade crianças e adolescentes e instituiu a partir da lei o regime de caráter pedagógico. Observa-se, ainda, as mesmas bases na atual conjuntura na estrutura criada pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase - e, até hoje, a internação de crianças e adolescentes em instituições que as privam de liberdade está mantida pelo Estado (CELESTINO, 2014).

Diante disso, no final dos anos 70 para o início dos anos 80 do século XX, surgiram questionamentos, reivindicações pelos direitos humanos e debates em torno da eficácia dos parâmetros e critérios adotados até então, quanto às crianças e aos adolescentes em situação de

vulnerabilidade. Como exemplo, houve o movimento de meninos e meninas de rua liderado por organizações não governamentais, em que apareciam queixas reveladas pelos internos privados de liberdade durante rebeliões que denunciavam a ineficácia do sistema responsável por esses sujeitos. As reivindicações surgiram, também, por meio do envolvimento de profissionais de distintas áreas do conhecimento com a causa em questão (RIZZINI, 2004).

Foi a partir deste cenário constituído de movimentos de organizações não governamentais, movimentos sociais, do envolvimento de profissionais de distintas áreas do conhecimento e pressão das mídias que os debates e lutas em torno do tema ofereceram as condições de emergência para a assembleia constituinte. Além disso, no seio dessas moções, fora originado o Art. 227, que trata da criança e do adolescente como “prioridade absoluta”, na Constituição Federal de 1988:

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

Além disso, discrimina no parágrafo 3º sobre o ato infracional cometido por adolescentes:

§ 3º O direito a proteção especial abrangerá os seguintes aspectos:  
 IV - garantia de pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, igualdade na relação processual e defesa técnica por profissional habilitado, segundo dispuser a legislação tutelar específica;  
 V - obediência aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, quando da aplicação de qualquer medida privativa da liberdade. (BRASIL, 1988)

Desde essas prerrogativas apresentadas na Constituição Federal sobre o direito de proteção à criança e ao adolescente como “absoluta prioridade”, nascem discussões e debates em torno do tema direitos da criança e do adolescente na esfera federal, distrital e estadual no Brasil. Por conseguinte, dois anos após a promulgação da Constituição Federal, foi criado, em 13 de julho de 1990, a Lei 8.069, do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Esse sanciona, entre outras questões, as medidas socioeducativas destinadas aos adolescentes, denominados no documento como sujeitos em conflito com a lei. O documento comunica que as medidas deverão possuir caráter pedagógico e terão como fundamento a socioeducação.

Porém, não determina de que forma as medidas deverão ser executadas, onde serão cumpridas e o que de fato é a socioeducação.

Após um longo período de 16 anos, surgiu a resolução nº 119 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – Conanda -, de 11 de dezembro de 2006, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase. A Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República – SNDCA – e o Conanda são responsáveis pela organização de uma série de debates promovidos por todo o país, envolvendo representação de distintas áreas do Governo Federal, organizações não governamentais, além de especialistas na área e representantes de vários segmentos sociais (SINASE, 2006).

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo se articula em conjunto fechado com o Sistema de Justiça e Segurança Pública, Sistema Único da Assistência Social – Suas -, Sistema Educacional e Sistema Único de Saúde – SUS. “Esse sistema nacional inclui os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos as políticas, planos, e programas específicos de atenção a esse público” (SINASE, 2006, p. 26). Os dispositivos legais afirmam que tudo que se relaciona à proteção integral dos adolescentes que cometem ato infracional perante a lei será tratado com “absoluta prioridade” pelo Sinase. A partir do exposto, esta discussão traz aquilo que se faz presente no corpo dos dispositivos legais, para que, em outro momento, possa-se perceber as tensões entre seu campo discursivo e aquilo que se tece na prática, no vivido por aqueles sujeitos-alvo do sistema nacional de socioeducação.

### **2.1.1 Lei 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/1990**

O ECA, além de legislar sobre aspectos voltados às medidas socioeducativas, empregadas a adolescentes que praticaram algum ato infracional, apresenta, também, como seu principal objetivo, “proteção integral” (ECA) a esses sujeitos. O documento referente ao ECA se encontra dividido em dois livros e está composto por 267 artigos. O primeiro livro se ocupa de questões gerais, de forma que se compreenda como a lei deve ser interpretada e qual é a abrangência dos direitos que ela elenca. Como é possível observar, nas disposições preliminares, estão destacados os direitos fundamentais da população infantojuvenil brasileira:

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.

Art. 3º 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.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem.

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

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art. 6º Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento. (BRASIL, 1990)

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990) – ECA – deixa expresso, em seu art. 1º, que é uma lei e trata “sobre a proteção integral à criança e ao adolescente”. Enfatiza que essa lei se aplica a todas as crianças e adolescentes de forma indistinta e define o público-alvo dessa política pública por faixa etária. Para efeito específico na execução dessa lei, admite-se como criança, pessoas com a faixa etária abaixo dos doze anos de idade. A pessoa compreendida na faixa etária dos 12 a 18 anos de idade será percebida como adolescente. A lei ressalta que, no desenvolvimento das ações, deverá levar em consideração “a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento” (ART. 6ª ECA). Compreende-se, então, que crianças e adolescentes não são nem deverão ser tratados como um adulto.

Mediante o compromisso assumido pela lei da proteção integral à criança e ao adolescente, o ECA, em seu art. 5º, define que:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (BRASIL, 1990)

Tais direitos estão expressos no art. 3º, para garantir, através da lei, “[...] 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, 1990). Ressalta, também, em suas disposições preliminares, que a proteção integral à criança e ao adolescente seja garantida como dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público.

O segundo livro do ECA trata da parte denominada como especial. Nela, estão contidas as prescrições gerais que orientam a política de enfrentamento às situações de violação ou ameaça aos direitos da criança e do adolescente, como também estão caracterizadas as orientações para a política de atendimento, as medidas de proteção e socioeducativas, o acesso à justiça e os crimes e infrações administrativas. Como nesta tese trata-se especificamente da internação de adolescentes a quem se atribuem medidas socioeducativas, foca-se, então, na especificidade do livro II sobre tais medidas. Dessa forma, no seu Título III, das disposições gerais quanto à prática de ato infracional, o ECA apresenta os seguintes artigos:

Art. 103. Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal.

Art. 104. São penalmente imputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas nesta Lei.

Parágrafo único. Para os efeitos desta Lei, deve ser considerada a idade do adolescente à data do fato. (BRASIL, 1990)

Perante a Lei 8.069/1990 – ECA -, aos adolescentes, é reconhecida a condição de pessoa em desenvolvimento, como já foi mencionado, isto impede que o adolescente sofra penalidade pela qual tenha que ser mantido aprisionado em sistema prisional, visando apenas à punição do ato. São a eles imputadas as medidas protetivas e/ou socioeducativas, que possuem caráter de “responsabilização” ao adolescente pelos seus atos. Segundo a lei, tais medidas possuem “caráter pedagógico” e serão cumpridas mediante internação do adolescente em instituição caracterizada como educativa pelo período mínimo de seis meses e máximo de três anos.

O capítulo dois do ECA, que trata dos direitos individuais dos adolescentes, afirma que:

Art. 106. Nenhum adolescente será privado de sua liberdade senão em flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente.

Parágrafo único. O adolescente tem direito à identificação dos responsáveis pela sua apreensão, devendo ser informado acerca de seus direitos.

Art. 107. A apreensão de qualquer adolescente e o local onde se encontra recolhido serão incontinenti comunicados à autoridade judiciária competente e à família do apreendido ou à pessoa por ele indicada

Parágrafo único. Examinar-se-á, desde logo e sob pena de responsabilidade, a possibilidade de liberação imediata.

Art. 108. A internação, antes da sentença, pode ser determinada pelo prazo máximo de quarenta e cinco dias.

Parágrafo único. A decisão deverá ser fundamentada e basear-se em indícios suficientes de autoria e materialidade, demonstrada a necessidade imperiosa da medida.

Art. 109. O adolescente civilmente identificado não será submetido a identificação compulsória pelos órgãos policiais, de proteção e judiciais, salvo para efeito de confrontação, havendo dúvida fundada. (BRASIL, 1990)

O capítulo II do ECA trata sobre Direitos Individuais do adolescente (art. 102 a 109). Para que seja determinada a medida socioeducativa, o adolescente terá que ser flagrado no momento do ato infracional. A segunda possibilidade para a determinação de medida socioeducativa será mediante uma ordem escrita emitida por autoridade jurídica competente. A lei ressalta, ainda, que se deve fazer conhecer ao adolescente no ato de sua apreensão todos os seus direitos, como também, devem ser informados imediatamente à família do adolescente e à autoridade competente da esfera infantojuvenil, o local onde o adolescente se encontra recolhido e a identidade da autoridade policial que o recolheu. Fato que, segundo a lei, poderá garantir de alguma forma a proteção e análise da apreensão do menor, dada a gravidade ou não, do motivo alegado para apreensão.

Cabe ressaltar que o ECA traz, em seu discurso, a prioridade de manter o direito à liberdade do adolescente preservada. A gravidade ou não do ato infracional cometido será averiguada com o rigor que determina a lei, em busca de evidências as quais demonstrem o inevitável uso da medida. Por fim, até que a autoria e a materialidade do ato infracional sejam devidamente comprovadas, o adolescente ficará interno em caráter provisório, por, no máximo, quarenta e cinco dias, podendo ser libertado antes do final do prazo, no caso de não comprovação de culpa.

Com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990), toda a responsabilidade, antes atribuída à família do adolescente, pelo ato de infração cometido pelo menor, passa a ser atribuída à pessoa que pratica o ato. Da prática do ato infracional, podem resultar as seguintes medidas socioeducativas contidas no Capítulo IV, na Seção I, em que está prescrito:

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

I - advertência;

II - obrigação de reparar o dano;

III - prestação de serviços à comunidade;

IV - liberdade assistida;

V - inserção em regime de semiliberdade;

VI - internação em estabelecimento educacional;

VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI (CRIANÇAS). (BRASIL, 1990)

Todas as medidas socioeducativas destacadas são aplicadas pela autoridade judiciária no ato de audiência, em que participa o menor e seus familiares. Comprovada a autoria e materialidade de ato infracional, o adolescente será advertido por autoridade judiciária e terá de assinar termo de reconhecimento e responsabilização pelo ato infracional cometido. Da obrigação de reparo de danos, é consequência de ato infracional que causou danos a um patrimônio. Caso o adolescente não tenha condições de ressarcir o bem, poderá lhe ser atribuída a medida socioeducativa de prestação de serviços comunitários. A prestação de serviços comunitários não deve exceder o prazo máximo de seis meses e se caracteriza em desenvolver atividades gratuitas de interesse geral, tendo como princípio a análise desenvolvida sobre as aptidões que o adolescente possui. As atividades atribuídas por força da lei ao adolescente não deverão acarretar danos a sua frequência na escola ou a sua jornada de trabalho.

A liberdade assistida possui predominância em acompanhamento ao adolescente por pessoa indicada por entidade ou programa do qual fará parte por designação jurídica. Essa medida possui o intuito de auxiliar e orientar o adolescente durante a execução da medida socioeducativa, promovendo socialmente o adolescente e sua família através de assistência social e planejamento escolar e de profissionalização, buscando a reinserção do adolescente no mercado de trabalho. A medida de semiliberdade terá o prazo mínimo de seis meses e o máximo de três anos, para sua execução, e poderá ser atribuída ao adolescente infrator desde o julgamento do ato infracional por autoridade judicial competente, como também poderá ser aplicada na transição do meio fechado de internação ao meio aberto. Essa medida possui a obrigatoriedade de escolarização e profissionalização do adolescente.

O Eca assegura ao adolescente que comete ato infracional o acompanhamento de equipe técnica e atividades programadas durante todo o percurso de execução das MS de internação, bem como enfatiza que isso deva ocorrer em todas as outras medidas. As de internação se subdividem em três tipos. O primeiro é a de caráter provisório, que possui as seguintes características: não pode exceder 45 dias de internação; ocorre antes da decretação da sentença judicial proferida por autoridade judicial e possui a obrigatoriedade, durante a internação, do desenvolvimento de atividades pedagógicas.

O segundo tipo de medida socioeducativa de internação ocorre pelo descumprimento reiterado e injustificável de medida anterior imposta por autoridade judicial. Nesse caso, faz-se obrigatório o desenvolvimento de atividades pedagógicas e o adolescente cumpre o prazo máximo de 90 dias de internação. Após cumprido o tempo máximo, o adolescente volta ao tipo de medida anterior a ele imputada.

O terceiro tipo de medida socioeducativa de internação (que interessa a nossa pesquisa diretamente) é o de internação estrita, que possui como características o ato infracional mediante grave ameaça ou violência à pessoa e/ou ao infrator que cometeu reiteradas vezes ato infracional grave. Nesse caso, também é obrigatório o desenvolvimento de atividades pedagógicas durante todo o período de internação. Esse tipo de medida será reavaliado a cada seis meses pela equipe técnica e autoridade judicial competente. Ressaltamos, assim, o que preconiza a lei na intenção de brevidade em cumprimento da medida socioeducativa de internação. No tocante a esse aspecto, o ECA preza pela liberdade do adolescente, destacando o aspecto da pessoa em desenvolvimento. Enfatiza, para este fim, que a medida de internação trata da responsabilização do adolescente pelo ato infracional e descarta, em qualquer hipótese, a caracterização de caráter punitivo nesse tipo de medida socioeducativa.

### **2.1.2 Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase**

Para compreender o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, tem-se que considerar a Constituição Federal de 1988. Ela define a gestão das políticas públicas, e isso se aplica ao Sistema Nacional Socioeducativo. Essa gestão deve ser compartilhada entre a União, os Estados e Municípios. Este é o primeiro aspecto que se tem a considerar no que se refere à efetivação desse sistema. Deve-se compreender que a gestão da política pública da socioeducação, no que diz respeito ao orçamento público destinado ao atendimento aos adolescentes em conflito com a lei, deve ser a gestão compartilhada de forma direta pela União, pelos Estados e Municípios. Muito antes de a lei do Sinase ser uma realidade, algumas resoluções do Conanda já traziam orientações sobre o cumprimento de medidas socioeducativas por adolescentes autores de ato infracional.

Existe como referência, por exemplo, a Resolução nº 46, de 29 de outubro de 1996, que surgiu com o objetivo de regulamentar a execução de medida socioeducativa de internação, da mesma forma que está prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente, no artigo 121. O principal marco que ainda hoje é, também, uma referência e se utiliza em conjunto com a lei é o documento Sinase, que surgiu a partir da resolução 119 do Conanda, em 2006, e dispõe sobre as esferas as quais envolvem o atendimento socioeducativo no país. Essa resolução é mais completa em termos de normas que definem uma direção para o cumprimento de medidas socioeducativas. Sendo assim:



No ano de 2006, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – Conanda - aprovou e publicou a resolução nº 119, que estabeleceu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase. Neste mesmo ano, outro conjunto de propostas foi encaminhado ao Congresso Nacional para que se fizessem detalhamentos e complementações ao Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA -, no que diz respeito ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, o que deu origem à Lei Federal nº 12.594/2012, aprovada no Congresso Nacional e sancionada pela Presidenta Dilma Rousseff em 18 de janeiro de 2012. (SINASE, 2013, p. 5)

O Sistema Nacional de atendimento socioeducativo – Sinase – foi somente aprovado em 18 de janeiro 2012, seis anos após a criação da/do resolução/documento Sinase (2006) e 22 anos após a Lei 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990). A lei do Sinase trouxe, ao cenário da Política Pública da Socioeducação, o caráter de legalidade para a criação, organização, estrutura e o funcionamento dos Institutos e Centros Socioeducativos em todo o Brasil. Também regulamentou atividades, diretrizes e práticas de execução de medidas socioeducativas voltadas a adolescentes autores de ato infracional. Estabeleceu regras de adequação, transição e transferência dos programas que já existiam anteriormente a esta lei, voltados para o atendimento socioeducativo.

Esclarecida a existência do Documento (resolução 119 – Conanda) e da lei do Sinase (Lei Federal nº 12.594/2012), optou-se por discutir acerca do documento criado pela resolução, por se tratar de fonte prescritiva utilizada em conjunto com a lei e por encontrar, em seu discurso, maior aprofundamento quanto às orientações para a criação dos Centros Socioeducativos. Mas o que, de fato, conceitua o Sinase?

O Sinase é o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa. Esse sistema nacional inclui os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos as políticas, planos, e programas específicos de atenção a esse público. (SINASE, 2006, p. 26)

O documento Sinase (2006) se apresenta organizado em oito capítulos e anexo:

O primeiro capítulo, marco situacional, corresponde a uma breve análise das realidades sobre a adolescência, com foco no adolescente em conflito com a lei, e das medidas socioeducativas no Brasil, com ênfase para as privativas de liberdade. Para tanto, ancorou-se em dados oficiais publicados em estudos e pesquisas. O segundo capítulo trata do conceito e integração das políticas públicas. O terceiro trata dos princípios e marco legal do Sinase. O quarto contempla a organização do Sistema. O quinto capítulo trata da gestão dos programas. O sexto apresenta os parâmetros da gestão pedagógica no atendimento socioeducativo. O sétimo trata dos parâmetros arquitetônicos para os programas socioeducativos; o oitavo, da gestão do sistema e financiamento, e o último, do monitoramento e avaliação. O anexo apresenta o detalhamento técnico das normas, definições e etapas para elaboração de projetos

arquitetônicos e complementares das Unidades de atendimento socioeducativo de internação e internação provisória. (SINASE, 2006, p. 16)

As medidas socioeducativas, durante a apresentação e análise da Lei 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990) – já foram relacionadas e discutidas, principalmente no que se refere às medidas socioeducativas de internação, cumpridas como sanção em Centros Socioeducativos. Logo, discute-se, a partir do documento, os aspectos voltados à organização do Sistema Socioeducativo, no tocante ao caráter pedagógico das medidas socioeducativas. Considera-se necessário para entender a trama existente entre os documentos, trazer um recorte em que o discurso adotado no documento Sinase (2006) expõe sobre como o atendimento a adolescentes se organiza. Essa trama se configura por meio de um “sistema”, no qual toda uma rede de atendimento ao adolescente se engendra legalmente entre as prescrições das leis e de documentos criados para normatizar os procedimentos adotados. Sendo assim:

Ao enumerar direitos, estabelecer princípios e diretrizes da política de atendimento, definir competências e atribuições gerais e dispor sobre os procedimentos judiciais que envolvem crianças e adolescentes, a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente instalaram um sistema de “proteção geral de direitos” de crianças e adolescentes cujo intuito é a efetiva implementação da Doutrina da Proteção Integral, denominado Sistema de Garantia de Direitos (SGD). Nele incluem-se princípios e normas que regem a política de atenção a crianças e adolescentes, cujas ações são promovidas pelo Poder Público em suas 03 esferas (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), pelos 03 Poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e pela sociedade civil, sob três eixos: Promoção, Defesa e Controle Social. A opção pela forma de Sistema tem como finalidade melhor ordenar as várias questões que gravitam em torno da temática, reduzindo-se, assim, a complexidade inerente ao atendimento aos direitos desse público. (SINASE, 2006, p. 22)

Evidencia-se, portanto, que compreender a política pública da Socioeducação é buscar entender o emaranhado de significados e sentidos articulados entre os discursos contidos nos documentos que estão organizados em forma de “sistema”. O centro desta estrutura é o Sinase, que tem, ao seu redor, uma rede de outros sistemas. São eles: Sistema Único de Assistência Social – SUAS -, Sistema Único de Saúde – SUS -, Educação, Justiça e Segurança Pública.

Dentro dessa rede, as medidas socioeducativas são efetivadas, subdividindo-se em seis categorias: Advertência, Obrigação de Reparar o Dano, Prestação de Serviços à Comunidade, Liberdade Assistida, Inserção em Regime de Semiliberdade, Internação em Estabelecimento Educacional. Segundo seu discurso, o Sinase (2006) afirma que devem ser priorizadas as medidas em meio aberto (Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida) por prezar pela integridade e liberdade que são direitos fundamentais à vida humana.

Para desenvolvimento das diretrizes pedagógicas no atendimento a adolescentes em conflito com a lei, o Sinase elenca parâmetros da ação socioeducativa, subdividindo-o em três eixos: Eixo 1 - As diretrizes pedagógicas do atendimento; Eixo 2 - As dimensões básicas do atendimento; Eixo 3 - Parâmetros do atendimento. Expõem um a um dos pontos que compõem os citados eixos, em forma de quadro na sequência em que se encontram expostos no documento:

Quadro 2 – Parâmetros da Gestão Pedagógica no Atendimento Socioeducativo

<b>Parâmetros da Gestão Pedagógica no Atendimento Socioeducativo</b>	
<b>Baseados na prescrição apresentada no discurso do documento Sinase</b>	
<b>Diretrizes pedagógicas do atendimento</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Prevalência da ação socioeducativa sobre os aspectos meramente sancionatórios;</li> <li>2. Projeto político-pedagógico como ordenador de ação e gestão do atendimento socioeducativo;</li> <li>3. Participação dos adolescentes na construção, no monitoramento e na avaliação das ações socioeducativas;</li> <li>4. Respeito à singularidade do adolescente, presença educativa e exemplaridade como condições necessárias na ação socioeducativa;</li> <li>5. Diretividade no processo socioeducativo;</li> <li>6. Disciplina como meio para a realização da ação socioeducativa;</li> <li>7. Exigência e compreensão enquanto elementos primordiais de reconhecimento e respeito ao adolescente durante o atendimento socioeducativo;</li> <li>8. Respeito às aptidões do adolescente quando submetido à prestação de serviços à comunidade;</li> <li>9. Dinâmica institucional garantindo a horizontalidade na socialização das informações e dos saberes entre equipe multiprofissional;</li> <li>10. Organização espacial e funcional das entidades de atendimento socioeducativo como sinônimo de condições de vida e de possibilidades de desenvolvimento pessoal e social para o adolescente;</li> <li>11. Diversidade etnicorracial, de gênero e sexual norteadora da prática pedagógica;</li> <li>12. Família e comunidade participando ativamente da experiência socioeducativa;</li> <li>13. Formação continuada dos atores sociais.</li> </ol>
Dimensões básicas do atendimento (Para uma prática pedagógica sólida, sustentável e garantista, o atendimento deve estruturar-se basicamente nesses quesitos)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Espaço físico, infraestrutura e capacidade;</li> <li>2. Desenvolvimento social e pessoal do adolescente;</li> <li>3. Direitos humanos;</li> <li>4. Acompanhamento técnico;</li> <li>5. Recursos humanos;</li> <li>6. Alianças estratégicas.</li> </ol>
Parâmetros do atendimento: Apresenta uma estrutura amparada em oito eixos (Estruturados em seis eixos estratégicos. Cada eixo prevê ações comuns a todos os programas que executam as medidas socioeducativas e as especificidades de cada uma delas)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Suporte institucional e pedagógico;</li> <li>2. Diversidade étnico-racial e de gênero;</li> <li>3. Cultura, esporte e lazer;</li> <li>4. Saúde;</li> <li>5. Escola;</li> <li>6. Profissionalização/trabalho/previdência;</li> <li>7. Família e comunidade;</li> <li>8. Segurança.</li> </ol>

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Esclarece-se que, em seu discurso, o Sinase (2006) determina que cada instituição ou programa, o qual execute as medidas socioeducativas, deverá possuir um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que levará em consideração, na sua formulação, cada um dos princípios e diretrizes apontados nos três eixos. O documento prescreve, também, que, diante do modelo de sistema em que se organiza, o Sinase deverá mobilizar não apenas os profissionais dos programas e instituições na construção do PPP, mas também, os diversos programas que compõem a rede de atendimento.

Somente pelos ditos e escritos aqui expostos, há quem afirme a excelência e qualidade do sistema de socioeducação, todavia, nas suas diretrizes, bem como na sua efetivação, alguns aspectos podem ser questionados e problematizados. No tópico seguinte, a discussão não será meramente descritiva, mas tomará formas teóricas através da tentativa de tencionar os princípios desses aparelhos legislativos aqui expostos com o que vem ocorrendo nas relações necrobiopolíticas de saber-poder, próprias da experiência latino-americana.

## 2.2 RESÍDUOS MODERNO-COLONIAIS NOS SENTIDOS DE SOCIOEDUCAÇÃO

Pelo exposto, é notório que a socioeducação no Brasil é organizada a partir de uma série de dispositivos que estabelecem diretrizes para a sua efetivação. Dito isso, aliado ao que foi apresentado tanto em relação ao ECA, quanto ao Sinase, tece-se alguns comentários sobre como esses dispositivos, na prática, apresentam-se como estratégias que atuam em função da governabilidade dos corpos mediante práticas nocivas de colonialidade. Numa perspectiva mais geral, pode-se compreender socioeducação como um combo: uma política pública que se apresenta como resposta a um ato infracional cometido por crianças e adolescentes e que, em tese, possui um caráter híbrido. Isto é, se, de um lado, a responsabilização do sujeito em conflito com a lei é visível, por outro, o caráter pedagógico que leve em consideração as especificidades desse sujeito em desenvolvimento precisa, em tese, estar presente.

Esse combo, que envolve as chamadas medidas socioeducativas, não somente é conduzido pelos dois dispositivos anteriormente citados. No caso do Acre, o Instituto Socioeducativo do Acre (ISE), “Autarquia Estadual criada pela Lei Nº 2.111 de 31 de dezembro de 2008, (...) é dotado de personalidade jurídica de direito público interno, sendo vinculado à

Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos<sup>11</sup>”. O documento apresenta como propósito do ISE, “humanizar, planejar, coordenar, articular, supervisionar, fiscalizar e executar as diretrizes que preceituam a Constituição Federal bem como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA<sup>12</sup>)”, no trato das medidas a serem aplicadas.

Entre as diretrizes que se fazem presentes no projeto político-pedagógico do ISE, que será analisado em outro momento nesta tese, destaca-se o verbo humanizar. Este, por sua vez, possui um sentido convocatório, pois se refere ao ato de tornar-se humano, de atingir a condição humana, de assumir uma postura de sujeito. Isso nos indica que, antes de o adolescente em conflito com a lei adentrar nos centros socioeducativos, ele não pertencia a essa escala de humanidade, solapando, portanto, suas experiências de vida e seus saberes. A partir disso, a tensão que deve ser estabelecida precisa, neste caso, focar nos processos de interpelação através dos quais os corpos atingem o status de subjetividade. Seria ingenuidade pensar os processos de humanização apenas pelo seu caráter benevolente, alheio aos aspectos políticos e históricos que forjam suas convocatórias. Assim, o ato de humanizar dentro de um projeto disciplinar de socioeducação pode produzir efeitos contrários ao que se espera, ou seja, efeitos de desumanização, uma vez que conferir status de sujeito a alguém possui ligação íntima com os enquadramentos normativos. Para Butler:

Os sujeitos são constituídos mediante normas que, quando repetidas, produzem e deslocam os termos por meio dos quais os sujeitos são reconhecidos. Essas condições normativas para a produção do sujeito produzem uma ontologia historicamente contingente, de modo que nossa própria capacidade de discernir e nomear o "ser" do sujeito depende de normas que facilitem esse reconhecimento. (BUTLER, 2015, p. 17)

Ao falar de enquadramentos normativos a partir da autora, não se refere apenas às leis, mas a todo o campo epistêmico atravessado por símbolos e significados culturais que produzem essas leis, planos e projetos, através dos quais as pedagogias do corpo são colocadas em prática. O corpo propriamente dito é ele mesmo uma realidade material-biológica, mas as formas que ele assume e posições que ele encena estão dotadas de espacialidade epistemológica, ontológica e política. Isso quer dizer que há uma vulnerabilidade do corpo frente à linguagem e essa linguagem que o descreve o constitui (BUTLER, 2016). Então, através do espaço epistêmico a unidade corpórea se torna inteligível; através das ontologias sociais, torna-se facilmente

---

<sup>11</sup> (PPI/ISE/AC, 2019, p.14).

<sup>12</sup> (PPI/ISE/AC, 2019, p. 57).

governada (o que se pode chamar de uma genealogia do corpo); e através da política ela pode ser (des)humanizada, celebrada ou negada, qualificada para a vida ou para a morte.

Mas como funciona esta genealogia do corpo nos sentidos de socioeducação? Tendo como base o princípio ordenador da Lei 8.069 (ECA/1990), o qual determina que o caráter das medidas socioeducativas deve ser pedagógico, busca-se, de antemão, basear nos argumentos forjados no discurso do PPI/ISE. Como se pode ver, o termo “socioeducação” surgiu na Lei nº 8.069 (ECA), no entanto, não há uma definição efetiva sobre que é socioeducação. Isso corrobora com o mapeamento das teses e dissertações presentes no repositório da Capes sobre o tema em foco feito pela doutora Isadora Gomes, no qual a autora aponta que o início dessas publicações ocorreu a partir do ano de 2006, o mesmo ano da publicação das orientações do Conanda para o Sinase. Isto é, para Gomes (2020), o desenvolvimento do sistema socioeducativo se deu distante de um aprofundamento científico acerca de seus próprios princípios, principalmente que considerassem as raízes colonialistas.

No que diz respeito aos fundamentos epistemológicos, o discurso adotado no PPPI admite dois conceitos apresentados no documento. Um deles aqui é válido destacar:

A socioeducação tem como um dos seus principais objetivos conduzir o adolescente, autor de atos infracionais, à reflexão sobre seus atos, a fim de que possa superar esse modo de vida destrutivo e violento e desenvolver uma vida integrada socialmente abandonando os comportamentos ditos delinquentes. (PAES & PAES, 2014, p. 91)

Se a linguagem que descreve o corpo o constitui, neste recorte, de forma generalizante, os autores Paes & Paes classificam os/as adolescentes por “um modo de vida destrutivo e violento” e admitem que a socioeducação tem como objetivo, através do incentivo à reflexão, “os fazeres sociáveis” e dissuadi-los a abandonar o “comportamento delincente” que apresentam. Dessa forma, observa-se que, na linguagem do PPPI/ISE/ACRE, há uma compreensão de que os adolescentes os quais se encontram em conflito com a lei são destrutivos, violentos, insociáveis e delinquentes. Nessa lógica, é perceptível as MS encaradas como estratégia de docilização deste corpo, portanto, apresentando-se como uma técnica de um projeto civilizatório impregnado de lógicas da colonialidade, ao qual os sujeitos em conflito com a lei precisam se adequar<sup>13</sup>.

Dessa forma, a fabricação da subjetividade infame/delincente configura-se como necessária aos projetos moderno-coloniais de Brasil, visto que esta fabricação é um meio para justificar a existência desses mesmos projetos. Por outro lado, a produção do sujeito

---

<sup>13</sup> Ver mais sobre as técnicas civilizatórias de sujeitos em BHABHA (2013).

delinquente não somente se dá a partir de uma necessidade de reforma do corpo de acordo com a norma, mas também pela urgência de manutenção da própria delinquência. A exemplo disso, em palestra proferida intitulada *As malhas do poder*, Michel Foucault discutiu sobre a ineficácia do sistema carcerário em produzir sujeitos obedientes às leis e que, apesar dessa “contraprodutividade”, as prisões ainda permanecem. Para o filósofo:

A delinquência tem certa utilidade econômico-política nas sociedades que conhecemos. A utilidade econômico-política da delinquência pode ser facilmente desvelada: primeiro, quanto mais houver delinquentes, haverá crimes; quanto mais houver crimes, mais haverá medo na população; e quanto mais houver medo na população, mais aceitável e mesmo almejado se tornará o sistema de controle. A existência desse perigo interno é uma das condições de aceitabilidade desse controle. (FOUCAULT, 1981, p. 181)

Se o Estado é atravessado por marcas de colonialidade, conforme apontado na introdução desta tese, a população jovem e preta, conforme nos indica Gomes no diálogo com Ferraz e Cesconeto, continua a ser alvo de práticas punitivas, que os criminalizam (GOMES, 2020). Nessa mesma linha de pensamento, em sua dissertação, Malena Ramos apontou que a sociedade ainda mantém as estruturas hierárquicas colonialistas, dispondo de uma série de estratégias e técnicas usadas para a sua manutenção, a exemplo da socioeducação (RAMOS, 2007). Oliveira (2010) foi mais enfática ao apontar a possibilidade de as MS serem executadas para legitimar o aprisionamento de pessoas pretas e pobres. Observando o exposto, pode-se perceber nos sentidos de socioeducação uma estratégia de criminalização como pressuposto de manutenção de uma hierarquia social, racializada, classista e generificada.

Além disso, Gomes (2020) ainda aponta que, apesar de seu caráter universal, isto é, sem distinções, negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (como afirma a lei), o tratamento dispensado pelo ECA aos sujeitos em conflito com a lei, em verdade, é desigual. Isso porque, apesar de os Códigos de Menores terem sido extintos, a base epistêmica na produção de leis persiste através das colonialidades. Dessa forma, não há transformações potentes no atendimento visto que jovens e adolescentes da periferia, em sua maioria pobres, pretos e pardos, continuam a ser vistos como a classe perigosa, ou com um potencial à criminalidade, digna das abordagens repressivas de policiamento e das medidas de internação.

Sobre o perfil dos adolescentes em atendimento do Sistema Socioeducativo, identifica-se no projeto político-pedagógico do ISE dados regionais e nacionais sobre a população adolescente do Brasil. São 57.426.021 adolescentes e jovens, dentre estes, 50,4% são homens e 49,5% mulheres. Além disso, o PPPI destaca que os adolescentes cumprindo medida socioeducativa em privação de liberdade correspondem a 10 mil. Cabe ressaltar que os dados

apresentados no perfil generalizante intensificam as informações apenas em torno dos adolescentes do sexo masculino:

São adolescentes do sexo masculino (90%); com idade entre 16 e 18 anos (76%); da raça negra (mais de 60%); não frequentavam a escola (51%), não trabalhavam (49%) e viviam com a família (81%) quando praticaram o delito. Não concluíram o ensino fundamental (quase 50%); eram usuários de drogas (85,6%); e consumiam; majoritariamente, maconha (67,1%); cocaína/crack (31,3%); e álcool (32,4%); Os principais delitos praticados por esses adolescentes foram: roubo (29,5%); homicídio (18,6%); furto (14,8%); e tráfico de drogas (8,7%). (PPPI/ISE/ACRE, 2019, p. 39)

O que está implícito nesses dados é uma série de problemas que refletem um histórico-problema de desigualdade social. No seio da produção de subjetividades infames, as teorias neoliberais, através das quais o ECA fora estruturado, não possuem um compromisso com um projeto menos desigual de sociedade, o que entra em conflito com os seus próprios postulados. A própria criminalidade é vista por essas teorias como a-histórica, portanto, sendo incapaz de ser eliminada ou de aqueles que cometem crimes contra a lei, serem reintegrados socialmente. Dessa maneira, dificulta-se a elaboração de estratégias que visem à identificação e combate de condições que favoreçam a emergência da própria criminalidade, centrando o foco apenas no caráter punitivo (BARATTA, 2003). Todavia, o que percebemos é uma historicidade que envolve todo esse processo.

Nos estudos sobre criminologia, Alessandro Baratta afirma que há uma ligação entre a criminalidade e os enquadramentos de poder, encenados sobretudo pelas classes ditas dominantes. Isso denota o caráter conveniente das ações de atribuição do status de criminoso a determinados sujeitos, uma vez que esta interpelação ocorre desde que os interesses políticos, econômicos e sociais dessas classes não sejam afetados. Em outras palavras, o que o autor nos diz é que a sutura do corpo à subjetividade criminosa, historicamente, está atravessada, sobretudo, pelo racismo, pela xenofobia e pelo classismo, uma vez que somente os comportamentos desviantes das periferias, das pessoas pobres e pretas são etiquetados como tal. Por outro lado, há uma omissão jurídica e, inclusive, social frente aos atos desviantes dos grupos privilegiados, pois são atos que os favorecem e os mantêm no topo da hierarquia social e, também, porque encenam o arquétipo de cidadãos do bem.

Percebe-se, pois, que o universo o qual envolve a criminalidade, bem como os sistemas punitivos e restauradores, como a própria socioeducação, faz parte de um projeto de modernidade-colonialidade necrobiopolítico. Mas do que se trata modernidade-colonialidade? Primeiramente, existe uma sequência inseparável e cronológica que se refere ao colonialismo, à colonialidade e à modernidade. Se aquele se referiu a um poderio europeu, bem como ao seu



empreendimento político (o controle de colônias), econômico (o acúmulo das riquezas) e social (a imposição das normas eurocêntricas); estes dizem sobre tudo que se exerceu no campo epistêmico e que tem reflexos na nossa ontologia social latino-americana. Para Nelson Maldonado-Torres<sup>14</sup>:

A colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (TORRES, 2007, p. 131)

A colonialidade não deriva da modernidade, mas a constitui (MIGNOLO, 2005). Logo, se há uma legitimidade eurocêntrica de saber-ser que nega e elimina manifestações próprias do sul mundial/ocidental, na modernidade, essas ações mais primitivas serão requintadas pela racionalidade científica europeia. Efetivamente, esses critérios de exclusão, principalmente pelo fato de que as experiências colonialistas se deram a partir da invenção do conceito de raça, da imposição de um sistema binário e falocêntrico de gênero, são impregnados de racismo e outras discriminações. Logo, a colonialidade que atravessa a modernidade e persiste no presente manifesta-se em várias espacialidades: nas malhas do poder, no campo científico-epistêmico e, principalmente, no seu, nas interpelações e convocações de subjetividade.

Nas teorizações do Giro Decolonial, muito se fala em processos históricos de articulação entre raça e capital. Por mais que haja um consentimento pelos autores de que as lógicas colonialistas estão emaranhadas pelas questões de gênero e sexualidade, estas são colocadas em segundo plano nos estudos dos clássicos (BARRETO, 2020). Todavia, tanto o gênero quanto a sexualidade são dois dispositivos históricos através dos quais a colonialidade se exerce com potência, sobretudo nos projetos de socioeducação. Percebe-se nesta escrita uma antinaturalidade desses termos (raça, sexo, corpo, gênero, sexualidade, educação, socioeducação, etc.), em verdade, segue-se os ensinamentos de Guacira Lopes Louro de desconfiar de tudo aquilo que é visto com naturalidade (LOURO, 1997).

---

<sup>14</sup> Este autor cunhou pela primeira vez o termo “Giro Decolonial” que marcou as experiências da independência jurídico-política da África e Ásia a partir da década de 1970. Essas movimentações impulsionaram alguns grupos de pesquisa e autores como Edward Said, Homi Bhabha, Aníbal Quijano, Catherine Walsh e outros que se propuseram a identificar e tencionar os efeitos do colonialismo em todo o sul-global.

Guacira Lopes Louro, diga-se de passagem, é parte integrante de um movimento transviado que vem ocorrendo no Brasil e no mundo inteiro desde a década de 1980-90. Foi neste momento que a autora Eve Sedgwick identificou uma aliança, às vezes incômoda, entre pesquisadores - em sua maioria, feministas pós-estruturalistas e psicanalistas – que buscaram perturbar a universalidade e naturalidade de certas categorias. Sedgwick, para Salin (2015), foi a responsável por nomear como “Queer” este movimento de contracultura, que, posteriormente, constituiu-se enquanto um arquipélago de teorizações heterogêneas mas com os mesmos objetivos: superar o binário homo-hétero; criticar valores da heteronorma que produziam sentidos de fixidez; tecer abordagem pela diferença e não pela mesmidade; abandonar a noção castradora do poder, identificando-o como produtor.

Já no seu próprio conceito, “queer”, traduzido por Berenice Bento como “transviado”, carrega signos subversivos daquilo que é socialmente visto como o normal. Numa espécie de genealogia do movimento transviado, Richard Miskolci apontou a epidemia da Aids nos anos 1980 como uma das grandes molas propulsoras do surgimento da chamada “Queer Theory” (MISKOLCI, 2012). Isso porque a doença foi usada pelas classes conservadoras como uma arma necrobiopolítica que, ao invés de concebê-la como uma consequência de vírus, conceberam-na como um castigo destinado àqueles que não partilhavam do comportamento sexual “tradicional” normalizado pelo discurso. Assim, o transviado, ou o “queer”, diz sobre aquele que é lido como abjeto, anormal e ameaçador das normas historicamente construídas pretensiosamente para se tornarem “naturais” e “corretas”. Foi no impulso crítico de combate a essa ordem discursiva, falsamente natural, que as teorizações tomaram corpo.

Nessas ações de combate àquilo que foi perversamente naturalizado como “normal” e qualificado para a vida, Judith Butler foi uma das autoras que marcaram essas mobilizações (é válido destacar: foi neste momento que “gênero” emergiu enquanto conceito através das discussões dessas pesquisadoras anglo-saxãs). Para Butler, gênero não é um dado natural atribuído pelo sexo, portanto não é algo que nasce com o indivíduo, antes de tudo, no pensamento butleriano, gênero é mecanismo cultural, é norma que se exerce através de práticas regulatórias (BUTLER, 2014).

Norma, longe de ser uma verdade absoluta, é um processo que envolve ações socialmente construídas com pretensões de normalização. Para Butler (2014), essas ações podem ser evidentes, fáceis de ser apreendidas, mas também podem ser implícitas. Enquanto mecanismo, uma das características fundamentais das normas do gênero é que elas se apresentam quase que implicitamente, pois sua função performativa é altamente cristalizadora. Em outras palavras, se performatividade é um poder reiterativo do discurso que fabrica

fenômenos os quais esse nomeia, as construções de gênero se cristalizam no e pelo discurso para produzir uma falsa fixidez subjetiva, buscando esconder seu caráter genealógico (BUTLER, 2016).

No diálogo com Sara Salih, poderia entender que o gênero é uma estilização corpórea dentro de quadros regulatórios que buscam se cristalizar para fabricar uma aparência naturalizada, binária e heteronormativa (SALIH, 2015) e, em virtude disso, excludente. Isso porque, se a norma confere ao corpo uma inteligibilidade a partir de suas convocações, estar fora daquilo considerado o “normal” significa permanecer definido em relação aos enquadramentos normativos do gênero. Isto é: se a heterossexualidade e seus aparelhos normativos são socialmente vistos como natural, aqueles que não partilham desses regimes de verdade são lidos em relação a eles como os abjetos, os anormais, os transviados. Então, segundo os estudos queer de Judith Butler, entender sobre gênero significa necessariamente focar na sua genealogia: investigar as condições discursivas de sua emergência. Portanto:

Gênero é o mecanismo pelo qual as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, mas gênero pode muito bem ser o aparato através do qual esses termos podem ser desconstruídos e desnaturalizados. De fato, pode ser que o próprio aparato que pretende estabelecer a norma também possa solapar esse estabelecimento, que esse estabelecimento fosse como que incompleto na sua definição. Manter o termo “gênero” em separado de masculinidade e feminidade é salvaguardar uma perspectiva teórica que permite analisar como o binarismo masculino e feminino esgotou o campo semântico de gênero. (BUTLER, 2014, p. 253)

Desses ensinamentos, pode-se destacar alguns pontos: sexo não determina gênero, mas é uma premissa fabricada de suas normas; o mecanismo “gênero” produz noções de masculino e feminino, mas, em hipótese alguma, pode ser reduzido a essa produção binária, pois é também por meio deste mecanismo (assim como faz a própria Butler), que essa produção é desnaturalizada e outros sujeitos emergem no campo social (a exemplo dos próprios sujeitos LGBTs). Todo esse esforço teórico foi empreendido por certos autores para combater ações e discursos que hegemonizam a cis-generidade e a heterossexualidade e os delegam ao campo do natural.

Já em perspectiva identitária, o processo que envolve esse mecanismo não tem início nem fim, pois a postura que se assume em relação ao gênero ocorre mediante atos de interpelação, citacionais e reiterativos. Essa noção butleriana possui raízes na filosofia de Simone de Beauvoir, de que ninguém nasce, mas torna-se mulher. Portanto, quando se fala em regulações do gênero, estamos falando de uma imposição forçada da norma sobre aquele corpo. Evidencia-se, pois, uma função primordial que campo epistêmico, cultural e histórico exerce

frente as assimilações generificadas e, também, sexualizadas, pois, como diz Foucault (1988), a sexualidade, para além de uma dimensão privada (ou compartilhada) e biológica da experiência humana, é um dispositivo histórico, visto que se forja através de vários discursos sobre o sexo. Para Berenice Bento:

As categorias analíticas e políticas, sexualidade, gênero e raça, têm pouco valor explicativo se consideradas fora de contextos mais amplos e complexos. O cruzamento de marcadores da diferença e da desigualdade nos alerta para a impossibilidade de análises essencialistas, naturalizantes e universais. Uma das contribuições dos estudos/ativismos transviados (tradução cultural que faço de estudos queer) é reiterar que o universalismo científico e o pensamento colonial têm um profundo parentesco. Mas essa preocupação ética e metodológica não pode nos fazer esquecer a força que alguns discursos sobre gênero, sexualidade, raça e nacionalidade têm de, ao cruzar oceanos e fronteiras, estabelecer-se como verdades irrelativizáveis. (BENTO, 2017, p. 30)

Além de corroborar com as noções apresentadas até agora sobre discursos que se apresentam como verdades cristalizadas, Bento nos chama a atenção para a íntima relação que as normas hegemônicas as quais tempos sobre gênero têm com as lógicas colonialistas. Essa relação vem sendo explorada com mais veemência por alguns autores nos últimos anos que atuam na virada linguística dos estudos decoloniais, a exemplo da filósofa da resistência Maria Lugones, quem teorizou sobre a chamada colonialidade do gênero. Para Barreto, no diálogo com Lugones, essa face da colonialidade se refere a uma matriz de pensamento/ação que impôs e sustenta no plano latino-americano a binaridade e a heteronormatividade (BARRETO, 2020).

Essa virada linguística vem evidenciando que a hegemonia da raça, bem como sua articulação com o capitalismo nas teorizações sobre as colonialidades, nada mais é que um efeito do discurso clássico do Giro Decolonial. É de se esperar que o conceito de raça viesse primeiro que as questões de gênero, e que estas fossem colocadas em segundo plano nos estudos do Giro, ou reduzidas ao controle do sexo e seus produtos (BARRETO, 2020). Isso porque, se parar para pensar, foi exatamente nesse momento que o gênero começou a emergir enquanto uma categoria de análise/conceito. Para Lugones, a ausência de uma discussão mais generificada e sexualizada nos clássicos da decolonialidade é fruto da ausência de certos parâmetros teóricos destinados à sua própria compreensão (LUGONES, 2014).

Assim sendo, a contribuição fundamental dos estudos mais recentes que emergem nesse entre-lugar de duas grandes teorias (Decolonial e Queer) é a de que nem a raça, nem o gênero são isoladamente preponderantes (ou surgem primeiramente) na contextualização histórica das experiências político-econômicas colonialistas. Ambos são considerados mecanismos através dos quais (e concomitantemente) a empreitada colonial fora efetivada. Isso nos diz que os

efeitos hegemônicos do gênero e da sexualidade, os quais são altamente excludentes e discriminatórios, bem como os efeitos racistas da invenção do conceito de “raça”, são imposições de um sistema moderno-colonial.

Os estudos de Maria Lugones revelam que, antes da colonização, havia nas sociedades americanas diversos arranjos de gênero que iam além do binário; posturas de sexualidade não somente hétero; grupos étnicos governados por mulheres; outros arranjos familiares para além do convencional “pai, mãe, filho, filha” (exatamente nessa ordem de privilégios). Essas configurações foram solapadas, perseguidas, punidas pelas ações inquisitoriais a partir da imposição de um sistema moderno-colonial de gênero. Este, por sua vez, instituiu no além-mar a primazia masculina, heterossexual e branca nas organizações sociais (falocentrismo, paternalismo ou o mais conhecido patriarcado), marginalizando as feminilidades, sobretudo pretas, e as sexualidades lidas como desviantes (LUGONES, 2007; 2014).

Fazendo uma união entre o pensamento de Judith Butler e de Maria Lugones, todas as normas engessadas acerca do que é ser mulher, homem, bem como as manifestações sexuais socialmente aceitáveis são produtos das regulações do gênero e sexualidade que vieram a público a partir da colonização. Voltando ao que foi apresentado mais anteriormente, se a colonialidade constitui a modernidade, fica explicado o porquê que, nas ciências modernas, o “homossexualismo” tenha sido produzido enquanto patologia; a transgeneridade tenha sido vista como um transtorno psíquico; e que a categoria mulher tenha sido fabricada como inferior ao homem. Somente nas últimas décadas, com a conquista dos movimentos sociais, esses grupos têm avançado no combate às discriminações do cotidiano e nas instituições, que ainda são impregnadas de colonialidade do gênero.

Logo, os sentidos de socioeducação também fazem uso do mecanismo gênero para efetivar seu projeto moderno-colonial de civilização, uma vez que os discursos hegemônicos os quais buscam cristalizar e naturalizar a binaridade heteronormativa são imposições essencialmente coloniais que revestem a modernidade e, por conseguinte, os seus projetos e suas técnicas. Já que as regulações de gênero são imposições forçosas da norma sobre os corpos, suas ações são perceptíveis no próprio projeto de socioeducação do centro de internação aqui investigado Mocinha Magalhães. Pode-se percebê-las por dois vieses: o interpelativo e o negacionista, ambos atuando, juntos, em função da colonialidade do gênero.

Em relação ao interpelativo, ou seja, às pedagogias que se exercem sobre corpos biológicos de modo a torná-los sujeitos do gênero (daí que nascem as feminilidades, por exemplo), em relatório apresentado sobre o Mocinha, a unidade possui parcerias com o Centro de Integração Empresa Escola, já que faz parte dos objetivos das instituições de internação,

seguindo as diretrizes do Sinase e Eca, o desenvolvimento profissional das internas. No panorama de cursos destinados para as meninas, as povoações do gênero já se manifestam no tipo de preparo profissional selecionado. Percebe-se cursos voltados para áreas de depilação, manicure, trabalhos com cabelo, sobrancelha, corte e costura (TOLÊDO, 2021). Não desmerecendo a importância dessas profissões, mas é nítido que as opções refletem uma técnica histórica de produção de feminilidade, visto que estão configuradas, no âmbito do imaginário social, enquanto “profissões de meninas”, sobretudo das classes menos abastadas.

No viés negacionista, que inclusive é um problema de todo o sistema socioeducativo, o mesmo relatório apresenta que a unidade possui outra parceria com o Centro de Atendimento à Vítima, responsável pelo trabalho com as vítimas de violências de gênero e sexualidade que se exercem em vários espaços. Todavia, no tópico 6 “*Percepções sobre a identidade de gênero e sexualidade no sistema socioeducativo de internação*”, encontra-se que o tema em foco é discutido em condições mínimas no Mocinha Magalhães, e quando ocorre, é de forma diminuta por algumas instâncias responsáveis. O problema se agrava quando é destacado que não há nenhuma menção ao gênero nos planos recentemente aprovados, salvo nas questões de reprodução sexual (TOLÊDO, 2021).

Como atestar a qualidade de um sistema socioeducativo que, segundo o Sinase e ECA, busca atender seus internos visando ao desenvolvimento sem discriminações de gênero ou sexualidade, se os seus planos e projetos omitem as questões de gênero e sexualidade? Ao contrário dessa política de omissão, o gênero/sexualidade, por ser uma das formas primeiras de organização social (SCOTT, 1989), povoa todo o sistema socioeducativo. Segundo apontamentos de pesquisa realizada em campo, alguns internos relatam não gostarem de receber visitas de familiares mulheres, uma vez que podem provocar conflitos entre internos e agentes. Quando recebem, é preciso que as visitantes se atentem para a vestimenta: decotes, roupas curtas e apertadas são proibidas, para que não haja uma revelação de características anatômicas femininas que atraiam olhares e despertem fantasias sexuais nos internos (HERNANDEZ, *et. al.*, 2017).

A vestimenta é, neste caso, alvo do mecanismo de controle-vigilância da sexualidade, através da qual essas instituições se organizam. A proibição, nesses casos, é sintomática do quanto essas questões generificadas e sexualizadas atravessam os espaços de internação. Além disso, existem em alguns centros regras quanto à masturbação, que impedem que os internos pratiquem o ato, ao menos um dia antes e depois da visita familiar. Os autores apontam ainda que cartas com conteúdos eróticos, bem como fotos sensuais, não são entregues ao interno, já que seu colega pode ter acesso e, por conseguinte, podem haver conflitos e mortes.

Em unidades voltadas para meninas, somente agentes mulheres podem ter contato físico com as jovens e estas apontam as agentes como menos rígidas e mais carinhosas que os agentes (o que reflete um reforço da masculinidade e feminilidade hegemônicas). Em relação aos sujeitos LGBTQIA+, os autores indicam um avanço no caso de pessoas trans, já que há um reconhecimento de seu nome social e há um encaminhamento para unidades de acordo com suas identidades de gênero. O Mocinha Magalhães, inclusive, recebe adolescentes trans, embora estas não fiquem no mesmo local que as meninas cis, sob mesma justificativa de evitar conflitos. Em outra perspectiva, para sujeitos de uma sexualidade não hegemônica (como meninos cis, gays), há o desafio de conviver com a homofobia de seus colegas heterossexuais (GONÇALVES, et. al., 2017).

Quanto às sexualidades desviantes da norma, o que chama a atenção nas pesquisas aqui discutidas é que, por mais que seja negado, há frequentemente contatos mais íntimos entre alguns sujeitos internos: abraços demorados, troca de carícias, troca de presentes e, até mesmo, fabricação manual de preservativo feito a partir dos plásticos dos talheres. O que nos leva a outro ponto: por mais que sejam previstos pelo Sinase as visitas íntimas, o exercício da sexualidade bem como os cuidados em relação à saúde sexual, na prática, são direitos não efetivados. Os discursos que se apresentam contrários a esses direitos buscam justificativa: na idade dos internos (são jovens demais para exercerem sua sexualidade; não possuem maturidade; não se previnem); no fato de que eles não merecem, haja vista que estão nos centros para “serem punidos”;<sup>15</sup> na falta de espaço adequado para o exercício de atos sexuais com seus parceiros e parceiras (GONÇALVES, et. al., 2017). Além disso, há uma hierarquização de direitos atravessada pela colonialidade, que delega ao segundo plano a sexualidade. Nesse sentido, para Armas:

Por que é tão difícil falar sobre a sexualidade e o prazer das pessoas pobres? (...) Esse foco estreito fica ainda mais acentuado quando os temas relacionados aos direitos sexuais são vistos e tratados como sendo “adicionais” aos “temas reais e importantes” do desenvolvimento, como habitação, educação, emprego, etc. Em consequência, embora os direitos sexuais já estejam em circulação no discurso do desenvolvimento, raramente são traduzidos em políticas claras e específicas. (ARMAS, 2008, p. 59)

Já segundo Leite (2012), as instituições tendem a castrar as dimensões da sexualidade da vida dos adolescentes, uma vez que se negam a discutir sobre. Em um dos países que mais

---

<sup>15</sup> Este apontamento me leva a outro questionamento: se a justiça que impera no sistema socioeducativo é a restaurativa, ao invés da retributiva (como ocorre no sistema prisional voltado para adultos), e essa restauração precisa levar em consideração que o sujeito-alvo está em desenvolvimento. Por que negar as dimensões da sexualidade nos centros de internação sob a justificativa da “punição”?

apresentam taxas de violências de gênero, LGBTfobia e discriminações deste tipo, o negacionismo se apresenta como uma das técnicas eficazes do necropoder, além disso, caracteriza-se, também, como estratégia moderno-colonial, visto que esta negação atua em função da primazia de certos grupos privilegiados em detrimento de outros (BHABHA, 2013). Não é à toa que gênero e sexualidade são dois temas os quais provocam pânico moral e que algumas camadas conservadoras lutem contra sua implementação nos projetos de educação.

Ademais, Gonçalves, Garcia, Martins, Santos e Florêncio (2020) apontam que a junção dos termos sexualidade e adolescente resultou numa tradição reducionista deste universo apenas ao campo da saúde, geralmente relacionada a temas de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) e gravidez precoce. Essa tradição, por sinal, é típica das instituições disciplinares, já que, segundo Foucault, o que outrora era espiritual e passível de punições pela Igreja, nos auspícios da modernidade, foi visto como patologia e perversão, passível de vigilância e controle (FOUCAULT, 1988). Assim, seja pelo viés da convocação ou omissão, é possível visualizar o quanto esse mecanismo cultural, sobre o qual Judith Butler e outros tanto vêm teorizando, está presente em vários âmbitos do sistema socioeducativo.

Para finalizar, é evidente que há disparidades entre os sentidos de socioeducação nos dispositivos legais e o sentido pelos corpos-alvo desse sistema, uma vez que aquilo que se espera no campo discursivo das leis não é o que acontece na empiria. Portanto, o que se tem em perspectiva geral é um projeto moderno-colonial de socioeducação, uma vez que dispõe de técnicas, dispositivos, estratégias as quais, em verdade, são racializados, generificados e extremamente classistas. Seus reflexos se mostram no tratamento desigual dispensado pelo ECA aos adolescentes em conflito com a lei; nos atos de criminalização; nos laudos psiquiátricos; na escassa quantidade de pesquisas que discutam o tema em foco interseccionando com questões socialmente vivas; nas convocações de gênero e, também, nas omissões. É preciso saber ainda: quais as marcas deste projeto moderno-colonial de socioeducação na proposta do centro Mocinha Magalhães? E como este se constitui enquanto uma instituição socioeducativa? Essas são duas questões que se busca responder nas próximas seções.



### **3 INVENÇÃO DA SOCIOEDUCAÇÃO: INCONGRUÊNCIAS E INSTABILIDADE EM PERSPECTIVA HISTORICIZADA**

Trinta e três anos se passaram desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, na qual o Art. 227 preconiza a absoluta prioridade dos direitos fundamentais à vida de crianças e adolescentes. Por conseguinte, em defesa dos direitos humanos de crianças e adolescentes, fez-se a lei (ECA, 1990) que prescreve:

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

São trinta e um anos de prescrições do ECA (1990). Apesar disso, a Unicef (2018) revela em dados que o Brasil ainda possui 61% de crianças e adolescentes em privação de algum ou alguns dos seus direitos fundamentais à vida. No quesito educação, a Unicef (2018), por meio de levantamento de dados e dimensionando a privação como intermediária ou extrema, chegou ao número total estimado de 8.789,20 (oito milhões, setecentos e oitenta e nove mil e vinte) crianças e adolescentes, tendo seu direito à educação violado. Nesse contexto, faz-se necessário compreender que a privação intermediária significa pouco acesso, e/ou quando alcança o acesso à educação, existe precariedade no serviço. A privação extrema significa nenhum tipo de acesso a esse direito (UNICEF, 2018).

Dentre tantas prescrições, essa lei preconiza também aspectos voltados aos meninos e meninas em privação de liberdade e evidencia a necessidade fundamental do caráter pedagógico das medidas socioeducativas, impetradas a eles e elas diante de conflito com a lei. Para Winnicott (1999), na origem dos atos infracionais cometidos por meninos e meninas adolescentes, geralmente, existem aspectos constituintes de suas histórias de vida, repleta de privações, omissões e violência. Dito isso, no campo da socioeducação:

[...] havia no país 9.555 adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação e internação provisória. Destes, 90% (noventa por cento) eram do sexo masculino; 76% (setenta e seis por cento) tinham idade entre 16 e 18 anos; 63% (sessenta e três por cento) não eram brancos e destes 97% (noventa e sete por cento) eram afrodescendentes; 51% (cinquenta e um por cento) não freqüentavam a escola [...]. (BRASIL, 2006, p. 19)

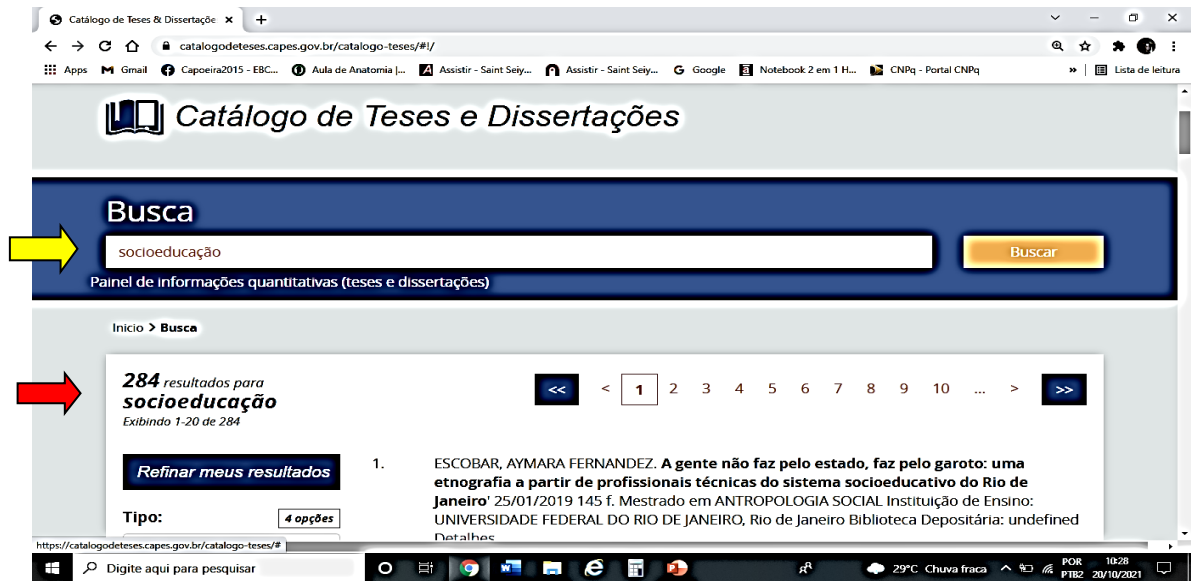
Apesar das prerrogativas garantistas da absoluta proteção a crianças e adolescentes propagadas pela Constituição Federal de 1988 e pelo ECA (1990), a realidade no Brasil, quanto à privação de seus direitos, ainda é uma constante, como demonstrado nos dados acima, no tocante à educação. Diante dessas circunstâncias, apontadas por Sinase (2006), da pouca ou quase nenhuma instrução escolar dos/das adolescentes em privação de liberdade, constatamos a necessidade de compreendermos o que de fato é a socioeducação.

Vale ressaltar que, nesse contexto, a socioeducação, através das medidas socioeducativas sancionadas ao/a adolescente autor/a de atos infracionais, se realiza na condição de tensão entre o pedagógico e o sancionatório. Essa dualidade se expõe nos documentos dessa política pública, por meio de duas dimensões: a primeira com o caráter jurídico-sancionatório, que lhes aplica as restrições legais e os responsabiliza por seus atos, privando-os de liberdade. A segunda dimensão diz respeito ao caráter pedagógico das medidas socioeducativas. Nesse sentido, a política pública da socioeducação determina que, durante todo o processo de privação de liberdade dos/das adolescentes, deverão ser desenvolvidas ações educativas que visem a uma formação cidadã e que proporcionem, ao final da pena, a reinserção dos socioeducandos no seu cotidiano natural de vivência (BRASIL, 2006).

Nesse processo de busca, a palavra é um conceito, que classifica, significa e generaliza nossa percepção quanto a algo, alguém, um ato, um fato (VIGOTSKY, 1999). Sendo assim, ao lermos ou enunciarmos a palavra socioeducação, automaticamente, buscamos em nossa mente o significado da palavra ou conceito. Mas o que é a socioeducação? Sem encontrar a alusão ao conceito de socioeducação em nenhum dos documentos que constituem a política pública da socioeducação, surgem as inquietações em torno do tema. Posto isto, empreende-se uma busca investigativa no intuito de descobrir o que é a socioeducação. Vale lembrar que, durante a avaliação do relatório da tese, a banca examinadora, sugeriu a inserção na escrita do texto, de um item ou seção que trouxesse o significado do que é a socioeducação.

Assim sendo, a partir da referida indicação, escolhe-se como plataforma de pesquisa o catálogo de teses e dissertações da Capes. Busca-se esta base por presar pela fidedignidade de dados e o respeito no campo técnico-científico atribuído a ela. Nesse contexto, objetivamente, escolheu-se como descritor da pesquisa, a palavra-chave socioeducação, conforme apresentado na imagem extraída da tela do catálogo de teses e dissertações da Capes exposto a seguir.

**Figura 1** - Print da tela de busca do catálogo de teses e dissertações da Capes, em destaque através de setas coloridas, a palavra-chave ou descritor escolhido para busca e o número total de trabalhos apresentados como resultado da busca



Fonte: elaborado pela autora (2021) a partir do site <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

Ao lançar o descritor escolhido no campo de busca da plataforma Capes, automaticamente, surgiram 284 trabalhos voltados à socioeducação. Diante do dado exposto, o número de produção de estudos em torno do tema específico demonstrou-se quantitativamente baixo. Portanto, tornam-se mais evidentes a carência e a necessidade de pesquisas científicas em torno do conceito de socioeducação. Cabe ressaltar que, no processo de busca, levou-se em consideração a baixa produção e optou-se por não refinar os resultados encontrados, como demonstrado na figura a seguir.

**Figura 2** - Imagem do catálogo de teses e dissertações Capes, com destaque, através de setas coloridas, o refinamento dos dados: teses e dissertações e ano em que as produções foram apresentadas

The screenshot shows the website <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. On the left, there is a sidebar titled "Refinar meus resultados" (Refine my results) with two main filters: "Tipo" (Type) and "Ano" (Year). The "Tipo" filter has two options: "Mestrado (Dissertação)" with 203 results and "Doutorado (Tese)" with 39 results. The "Ano" filter has six options: 2017 (47), 2020 (45), 2016 (35), 2018 (30), and 2019 (28). Three colored arrows point to these filter sections: a green arrow to the sidebar header, a blue arrow to the "Tipo" filter, and a red arrow to the "Ano" filter. The main content area displays a list of four search results, each with a title, author, and institution.

Tipo	Quantidade
Mestrado (Dissertação)	203
Doutorado (Tese)	39

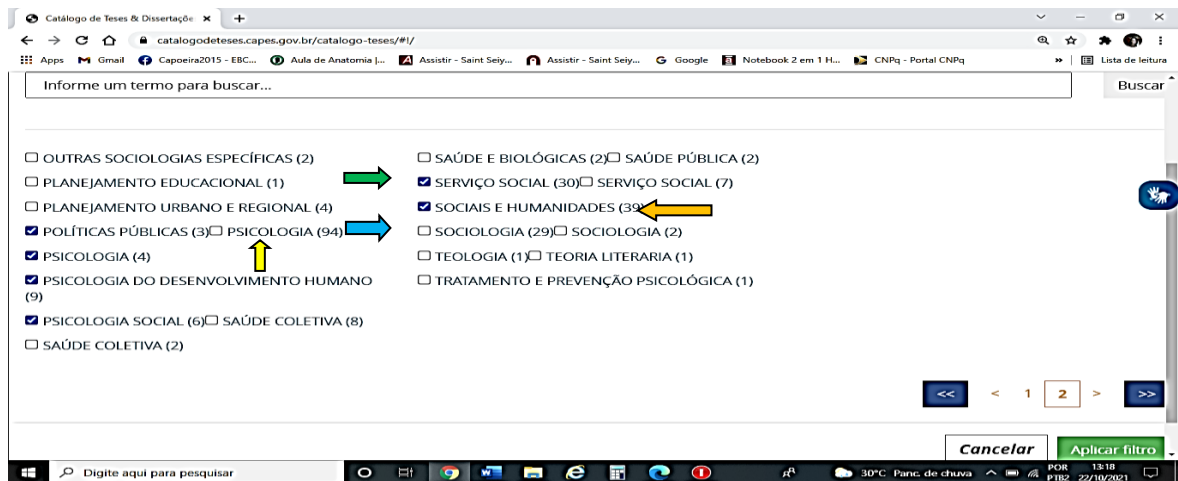
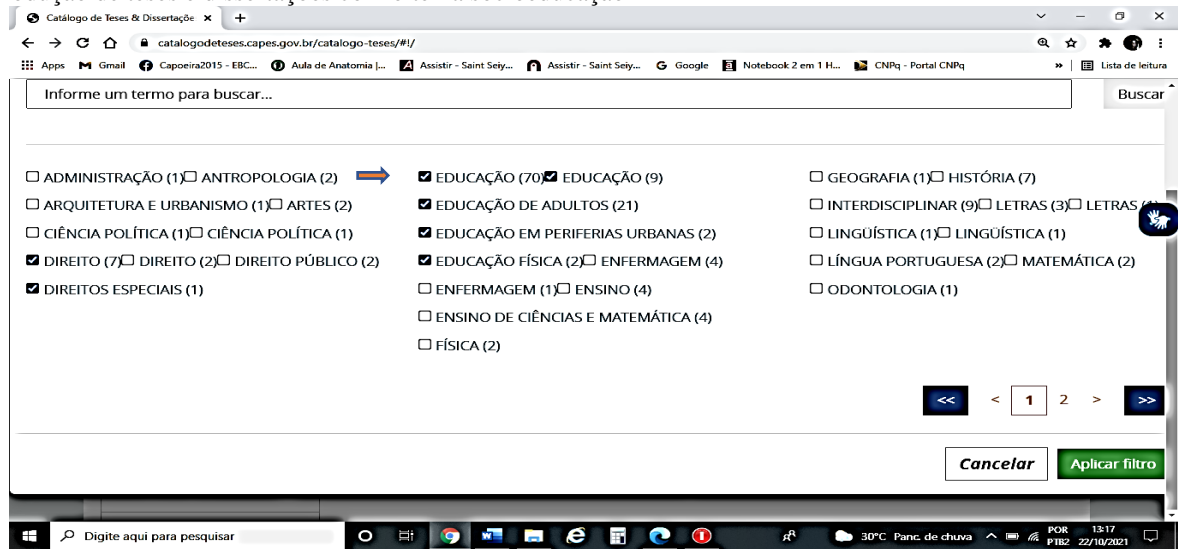
Ano	Quantidade
2017	47
2020	45
2016	35
2018	30
2019	28

- ESCOBAR, AYMARA FERNANDEZ. **A gente não faz pelo estado, faz pelo garoto: uma etnografia a partir de profissionais técnicas do sistema socioeducativo do Rio de Janeiro**' 25/01/2019 145 f. Mestrado em ANTROPOLOGIA SOCIAL. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: undefined Detalhes
- FABIANOVICZ, ANA CRISTINA. **A CULTURA INSTITUCIONAL NAS UNIDADES SOCIOEDUCATIVAS**' 16/05/2013 104 f. Mestrado em Cultura e Sociedade: Diálogos Interdisciplinares Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Sydnei Lima Santos Detalhes
- Barbosa, Mara Cristina Fernandes. **A questão da socioeducação e o descompasso entre a política e a prática na efetivação dos direitos de adolescentes com comprometimentos mentais**' 01/07/2012 176 f. Mestrado em Serviço Social Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUC-Rio **Trabalho anterior à Plataforma Sucupira**
- Silva, Neidy Márcia de Souza. **O estudo recupera a construção de uma prática social integrada de planejamento e implementação no processo de reordenamento no atendimento ao adolescente em conflito com a lei no Estado do Rio de Janeiro, vinculado ao Departamento Geral de Ações Socioeducativas, sob responsabilidade da Secretaria de Estado de Assistência Social. A experiência envolveu a parceria entre diferentes órgãos para estruturar e direcionar projetos em bases éticas e pedagógicas.**

Fonte: elaborado pela autora (2021) a partir do site <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Na figura a seguir, expõe-se as áreas com o maior número de produção, contidas no print das duas páginas do catálogo de Teses e dissertações da Capes:

**Figura 3** - Imagem do catálogo de teses e dissertações, em destaque através de seta colorida a área de maior produção de teses e dissertações com o tema socioeducação



Fonte: elaborado pela autora (2021) a partir do site <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

Como pode-se observar, por meio das setas coloridas, a Psicologia (94 trabalhos) é a área que apresentou o maior número de produção entre teses e dissertações voltadas para a socioeducação. Constatou-se a Educação com 79 trabalhos, a Área Social e Humanidades com 39 e o Serviço Social com 37 trabalhos. Em seguida, desenvolvemos a leitura do resumo, palavras-chave e introdução de todos os trabalhos, em busca do conceito da socioeducação. Assim, detectou-se que o maior quantitativo dos trabalhos versa sobre o cotidiano do trabalho desenvolvido em Centros Socioeducativos, não tratando, assim, de pesquisa que ressalte o significado e sentido do que é a socioeducação, ou seja, do conceito da socioeducação.

Nesse contexto, optamos por selecionar objetivamente diante do tempo que nos restou do momento da qualificação até a defesa da tese, a amostra de 10 produções, que trazem como ponto central a discussão sobre o significado e o sentido em torno do conceito da socioeducação.

Após identificar os trabalhos que atendem diretamente o objetivo da busca, passou-se a ler cada um dos trabalhos por completo.

Abaixo, apresentamos quadro com dados pertinentes às produções acadêmicas selecionadas na amostragem dos 10 trabalhos. Em destaque, a autoria da produção, título e ano de produção de trabalho e a que programa de pós-graduação e Instituição está vinculado.

Quadro 3 - Dados referentes à produção acadêmica selecionada como amostra no catálogo de teses e dissertações da Capes

<b>DADOS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA</b>		
<b>AUTORIA</b>	<b>TÍTULO E ANO DE PRODUÇÃO</b>	<b>PROGRAMA E INSTITUIÇÃO</b>
Oliveira, Julia Galiza de.	A concepção socioeducativa em questão: entre o marco legal e limites estruturais à concretização de direitos do adolescente' 01/04/2010 114 f.	Mestrado em POLÍTICA SOCIAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, BRASÍLIA Biblioteca Depositária: BCE
CARLOS, VIVIANI YOSHINAGA	Escolas de reforma: um estudo sobre as ideias que sustentaram a sua organização no Brasil' 20/08/2013 143 f.	Mestrado em SERVIÇO SOCIAL E POLÍTICA SOCIAL UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Londrina Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UEL.
BARBOSA, JANILSON PINHEIRO.	Pedagogia socioeducativa-repensando a socioeducação: um encontro entre educação libertadora e justiça restaurativa' 16/07/2013 237 f.	Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS
VINAGRE, MARCIA BETHANIA DE ALBUQUERQUE.	(Re)educar e punir: as diferentes faces da medida socioeducativa de internação.' 27/06/2017 131 f.	Mestrado em Direitos Fundamentais Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA, Belém Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA UNAMA SENADOR LEMONS
OLIVEIRA, MELISSA BOTELHO DE.	Estudo dos Fundamentos Teóricos da Socioeducação' 30/04/2015 141 f.	Mestrado em SERVIÇO SOCIAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: CCS/A UERJ
LIRA, JAQUELINE ALVES DE.	A educação na socioeducação: um olhar para as ações educativas no contexto da medida socioeducativa de internação numa unidade de privação de liberdade' 31/07/2017 160 f.	Mestrado em DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (JOÃO PESSOA), João Pessoa Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA SETORIAL ENZO MELEGARI - NCDH-CCHLA
MONTEIRO, SIMONE GRISOLIA.	Ditos e interditos no dispositivo socioeducativo ' 06/12/2019 177 f.	Mestrado em Psicologia Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, Campo Grande Biblioteca Depositária: UFMS
ABDALLA, JANAINA DE FATIMA SILVA.	Aprisionando para educar adolescentes em conflito com a lei: memória, paradoxos e	Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL

	perspectivas Niterói 2013' 19/06/2013 307 f.	FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DO GRAGOATÁ
SILVA, JAMIRES PEREIRA DA.	Tempo da tranca, tempo da sala: a educação escolar de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em um centro de internação de Pernambuco' 18/05/2018 224 f.	Mestrado em Educação, Culturas e Identidades Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO, Recife Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal Rural de Pernambuco
SILVA, EDIO RANIERE DA.	A invenção das medidas socioeducativas' 20/01/2014 196 f.	Doutorado em PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Psicologia

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Ao organizarmos os resultados encontrados, optou-se por trazer para o corpo do texto citações dos(as) autores(as) das teses e dissertações, que apresentam, de forma visível, o conceito de socioeducação ou a compreensão do(a) autor(a) sobre o conceito. Em seguida, tece-se alguns comentários complementares dentro da perspectiva dos(as) autores(as), para melhor contextualização de suas ideias e para dar conhecimento.

É importante evidenciar que todos os trabalhos selecionados na amostra que se apresenta aqui argumentam a necessidade de esclarecimentos quanto ao conceito de socioeducação, uma vez que, nos documentos os quais constituem a política pública da socioeducação, não há nenhuma evidência do que é ou significa a socioeducação. Para tanto, utilizou-se o software Word Clou Generator, que produz nuvens de palavras e uma lista que expressa a quantidades de vezes que uma palavra se repete em um texto. Isso auxiliou na identificação de palavras-chave as quais constituem os discursos contidos nos textos, além de ter proporcionado a identificação de que a palavra socioeducação não existe em nenhum documento desta política pública, no Eca (1990), Sinase (2006) e a na Lei do Sinase (2012).

Outra evidência importante é que, na amostra selecionada das teses e dissertações, todos os trabalhos citam o Pedagogo Antonio Carlos Gomes da Costa<sup>16</sup>, sendo ele um dos redatores do Estatuto da Criança e do Adolescente. Está evidente nos trabalhos analisados que o referido

<sup>16</sup> Antonio Carlos Gomes da Costa nasceu em Belo Horizonte no ano de 1949 e faleceu em 2011. Formado em pedagogia, atuou como professor no ensino fundamental, ensino médio e supletivo. Quando residiu na cidade de Ouro Preto, foi diretor da escola que funcionava na Febem. Tornou-se, posteriormente, durante o governo de Tancredo Neves (1983 a 1984), presidente desta entidade. Foi, também, Secretário da Educação de Belo Horizonte. Oficialmente, desenvolveu projetos para a Unicef e consultor da Organização Internacional do Trabalho e da Unesco. Foi contemplado com o Prêmio Nacional de Direitos Humanos (1998). Foi autor de vários livros.

pedagogo foi um dos principais condutores do processo de criação e caracterização do processo de socioeducação adotado pela política de socioeducação no Brasil.

Em vista disso, Oliveira (2010) apresentou em seu trabalho de dissertação o que considera ser a versão oficial apresentada pela política pública de Estado denominada de socioeducação. Ela destacou, em seu texto, que o pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa foi o principal articulador na criação do material didático para formação de gestores e funcionários do sistema socioeducativo nacional. O que implica dizer que a socioeducação possui como referências as ideias desse pedagogo. Sendo assim,

Como forma de “favorecer o necessário alinhamento conceitual, estratégico e operacional dos programas de atendimento socioeducativo” ao SINASE, a Secretaria especial de Direitos Humanos da Presidência da República – SEDH publicou uma coleção de guias para formação de operadores e gestores do sistema socioeducativo, elaborado por consultoria do pedagogo Antonio Carlos Gomes da Costa (Costa, 2006<sup>a</sup>, p. 5). Em vista disso, entendeu-se que a concepção socioeducativa “oficial”, ou seja aquela que é apresentada pelo governo federal como diretriz para a gestão e execução da ação socioeducativa, tem como importante referência as ideias desse pedagogo. (OLIVEIRA, 2010, p. 36)

A coleção de guias citada pela autora foi construída em concomitância e consonância com o Sinase (2006). Os lançamentos desses guias seguem a sequência de cinco publicações: 1. Por uma Política Nacional de Execução das Medidas Socioeducativas – Conceitos e Princípios Norteadores; 2. As Bases Éticas da Ação Socioeducativa; 3. Os Regimes de Atendimento no Estatuto da Criança e do Adolescente; 4. Socioeducação – Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa; 5. Parâmetros para a formação do socioeducador (SEDH, 2006).

Segundo a Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República – SEDH – (2006), o primeiro lançamento corresponde à escrita que narra a evolução histórica sobre a delinquência no Brasil, expõe o contexto em que vivem adolescentes infratores e a perspectiva amparada no regime do garantismo jurídico voltada para os/as adolescentes. O segundo lançamento informa e instrui sobre as normativas internacionais que baseiam a socioeducação brasileira, bem como apresentam os princípios éticos e pedagógicos que deverão orientar o planejamento e as práticas socioeducativas a serem desenvolvidas nas instituições socioeducativas por todo o Brasil.

Já o terceiro lançamento traz, em si, Os Regimes de Atendimento que se encontram expressos no ECA (1990) e suas especificidades. O quarto lançamento “objetiva delinear as bases para a ação socioeducativa em unidades de internação, incluindo aspectos organizacionais e de gestão” (SEDH, 2006) e, por fim, o quinto lançamento enuncia “as competências técnicas



e relacionais dos operadores do sistema de administração da justiça juvenil, englobando a área jurídica, de execução das medidas socioeducativas e da segurança pública” (SEDH, 2006).

Assim, compreendemos que Oliveira (2010) se debruçou sobre o lançamento desses guias e, fundamentada neles, chegou à seguinte conclusão:

A socioeducação corresponde a uma educação para o convívio social. Sendo assim, seus objetivos giram em torno da realização de um processo educativo que possibilite ao adolescente (educando) retornar ao convívio social, sem que volte a quebrar normas de convivência. Assim afirma que a essência do propósito da socioeducação é o aprender a relacionar-se consigo (aprender a ser) e com os outros (conviver). (OLIVEIRA, 2010, p. 36)

Para a autora, a definição de socioeducação proposta pela SEDH (2006) possui natureza de caráter social e se desenvolve a partir de três dimensões: a pessoal, a cidadã e a produtiva. Então, a partir dessas dimensões, o adolescente deve compreender a sua condição no processo de adoção de sua própria mudança, e deverá ter em mente que esta mudança ocorrerá em prol do bem comum da sociedade.

Na concepção de Carlos (2013), a socioeducação é compreendida de formas múltiplas. Por conseguinte, “São diversos os entendimentos sobre qual é o caráter do que se denomina de socioeducação” (p. 10). Nesse contexto, para a autora, as autoridades na área da socioeducação no decorrer do século XX articularam um discurso que admitia a necessidade de um novo modelo escolar, para regenerar crianças e adolescentes delinquentes. O modelo então criado

[...] articulou as ideias jurídicas, médicas, pedagógicas e assistências. Diferente da proposta liberal de ensino propedêutico e de ensino profissional, esse modelo de educação voltou-se para a reforma dos “menores delinquentes”, propondo a regeneração pelo trabalho, visando uma reeducação. (CARLOS, 2013, p. 7)

Para a autora, a compreensão da socioeducação está atrelada a uma reflexão sobre a criminalização de crianças e adolescentes pobres, vigente no Brasil desde o século XX. Para ela, tal processo subdividiu e classificou um tipo de educação específica para crianças e adolescentes pobres, diferente das demais classes da população infantojuvenil no Brasil. Dessa forma, a autora admite que, nos tempos atuais, mesmo diante dos propostos marcos legais (ECA, Sinase), ainda se utiliza de uma proposta pedagógica que regenere o indivíduo, através de reeducação.

A socioeducação, para Barbosa (2013, p. 8), “[...] enquanto prática educativa que objetiva a reintegração do jovem em conflito com a lei e garantia de seus direitos, encontra-se

esvaziada de seu sentido pedagógico e, fortemente atrelada ao caráter punitivo da medida socioeducativa de internação”. Assim:

A socioeducação é ação educativa que busca oferecer, desde as doutrinas legais, construção de autonomia, inclusão social, cidadania no contexto de pena e privação. Portanto, é educação desenvolvida em contextos da tensão pena-pedagogia. Esta tensão entre a punição e a educação não é tranquila e tem gerado debates por diversos atores sociais e em diversas áreas acerca do que vem a ser mais importante. (BARBOSA, 2013, p. 16)

Para ele, esse esvaziamento se deve às práticas exercidas em Centros Socioeducativos, que caracterizam a violação dos direitos humanos, por meio de maus-tratos e conseqüentemente desestabilizam o ambiente dessas instituições. Ele considera esses ambientes impróprios para o exercício da natureza pedagógica das medidas socioeducativas propostas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Barbosa (2013), tal qual os autores citados anteriormente, concorda que a origem do processo de caracterização, que traz como objetivo o caráter pedagógico, está longe de ser uma novidade apresentada a partir da criação do ECA (1990). Para ele, “Como lembram Rizzini & Rizzini, a relação internação e trabalho é histórica e serviu como ideologia para justificar as práticas de institucionalização de crianças pobres” (BARBOSA, 2013, p. 201).

Vinagre (2017) questionou, de forma incisiva em seu trabalho de dissertação, a ausência dos direitos à educação dos adolescentes privados de liberdade, no contexto das leis pertinentes à área. Para essa autora, “tanto a socioeducação quanto a educação prisional não foram previstas como uma modalidade de ensino na legislação educacional vigente, quer seja no texto constitucional de 1988, quer seja na LDB de 1996” (p. 43). Ainda, o que prescreve a Lei 8.069 (ECA/1990) quanto à natureza de caráter pedagógico das medidas socioeducativas, ficou diretamente ao encargo dos gestores e operadores das medidas socioeducativas:

E, não havendo legislação educacional específica para a socioeducação na CF/88 e na LDB/96, não há formação suficiente para habilitar os profissionais da educação. Portanto, a criação de uma modalidade para a socioeducação levaria à imposição de uma normatividade específica e orientadora. Hoje, a legislação utilizada para os adolescentes privados de liberdade é a mesma utilizada para a educação nas escolas regulares da rede de ensino formal. (VINAGRE, 2013, p. 124)

Nesse contexto, a autora tornou evidente a necessidade de compreendermos que a socioeducação só ocorre no campo infraconstitucional. E deixa inscrito nas entrelinhas do seu texto o questionamento do que seja a socioeducação.

Para Oliveira (2015):

[...] é possível identificar que a socioeducação na formação social brasileira, mesmo em uma conjuntura de reconhecimento de direitos e de progressos consideráveis no plano legal e discursivo, está atrelada a interesses de classe. As práticas pedagógicas que pressupõem o universo da socioeducação no âmbito das medidas socioeducativas são historicamente determinadas, não nasceram com a promulgação do ECA e do SINASE. Ao contrário, tais práticas se complexificaram, mas são expressão de um histórico de criminalização e disciplinarização da pobreza nos níveis subjetivo, social e cultural. A socioeducação pode-se inferir, apesar de sua pretensa novidade, apresenta-se como reatualização de um passado que insiste em ser presente, mas que não está fadado a eternizar-se. (OLIVEIRA, 2015, p. 87)

Para a autora, a socioeducação é a reedição de métodos e meios punitivos/pedagógicos, que preexistem a promulgação do ECA (1990) e do Sinase (2006). Nesse contexto, o caráter punitivo das medidas socioeducativas se sobressai, diante das possíveis ações pedagógicas. Nesse sentido, a socioeducação está expressa na ação de “encarcerar a pobreza tendo por intenção disciplinar os corpos insubordinados e incutir-lhes a moral, e a disciplina do trabalho continua sendo a voga da era democrática sob a égide neoliberal” (OLIVEIRA, 2015, p. 100).

Sobre o que seja a socioeducação, Lira (2017, p. 69) faz a seguinte consideração:

O Sinase (2006) deixa muito claro que uma medida socioeducativa se constitui numa ação educativa, que, na mesma medida, deverá ser executada por educadores. O objetivo a natureza da ação socioeducativa é a educação, no sentido mais ampla da palavra, ou seja, educação que vai além da escolarização e se expressa no dia a dia na convivência, relações, organização do tempo e dos espaços, atividades e rotina do dia a dia. A socioeducação só será possível e viável, quando a realidade se igualar ao que está posto no texto legal. Nesse processo educativo, é fundamental que o adolescente conte com a participação ativa da família e da comunidade, pois a sócio educação, aponta para o convívio social de onde o socioeducando veio e para onde retornará.

Lira nos fez compreender que a política pública da socioeducação só se concretizaria se os marcos legais que a fizeram surgir fossem obedecidos e materializados em ações pedagógicas, por meio das medidas socioeducativas. Se assim fosse, para a autora, o caráter pedagógico que a lei preconizaria na socioeducação estaria implícito nas medidas socioeducativas. Sendo assim, “a medida socioeducativa, essencialmente, é uma medida educativa, uma educação para construção de um novo projeto de vida do adolescente, objetivando a plenitude de sua condição de sujeito de direitos e de responsabilidades” (p. 69).

Em sua dissertação, Monteiro (2019, p. 44) afirma que:

A socioeducação, é uma educação para o convívio social daqueles que romperam com o limiar das normas e valores sociais e culturais, constitui-se de um discurso que emerge recoberto de eufemismos, garantindo a necessária sutileza àquilo que pode ser dito e onde práticas sociais punitivas se perpetuam [...].

Mais uma vez, tal qual alguns dos(as) autores(as) que aqui apresentamos, Monteiro (2019) se posicionou afirmando que os marcos legais da política pública da socioeducação podem ser novos, porém as práticas e marcas do passado continuam nos serviços de atendimento de adolescentes infratores. A autora citou, em seu trabalho, a similaridade da socioeducação com os tempos em que vigorou o código de menores de 1979, no qual a violação dos direitos humanos de crianças e adolescentes era constante. Seu estudo se desenvolveu em uma unidade socioeducativa do Mato Grosso do Sul.

Ao discorrer sobre a socioeducação em sua tese de Doutorado, Abdala teceu a seguinte consideração:

O conceito de socioeducação ou educação social, no entanto, destaca e privilegia o aprendizado para o convívio social e para o exercício da cidadania. Trata-se de uma proposta que implica uma nova forma de o indivíduo se relacionar consigo e com o mundo (Costa 2004b). Deve-se compreender que educação social é educar para o coletivo, no coletivo, com o coletivo. É uma tarefa que pressupõe um projeto social compartilhado, em que vários atores e instituições concorrem para o desenvolvimento e fortalecimento da identidade pessoal, cultural e social de cada indivíduo. (ABDALA, 2013, p. 141 e 142)

A autora, citando o pedagogo Antonio Carlos Gomes da Costa, dentro do processo de construção de sua tese, admitiu que o conceito de socioeducação no contexto da política pública é compreendido como uma educação social e tem por finalidade educar no sentido de civilizar ou humanizar o indivíduo (adolescente). Ressalta-se que ela considerou paradoxal o ato de aprisionar para educar.

Para Silva, a compreensão do que é a socioeducação é que:

O termo socioeducação em derivações adjetivas como “atendimento socioeducativo” e “medidas socioeducativas” surge na literatura brasileira com o Estatuto da Criança e do Adolescente, porém, não há no Estatuto uma definição teórico-conceitual de socioeducação e das medidas socioeducativas. Para Bisinoto (*et al.*, 2015), o termo está relacionado com a educação social. (SILVA, 2018, p. 105 e 106)

Silva, em sua dissertação, argumenta que a socioeducação é compreendida como uma prática social e educativa, visto que esse processo se instaura por meio de uma concepção de educação social. Para ele, “a socioeducação é um conjunto articulado de programas, serviços e ações desenvolvidos a partir da articulação entre práticas educativas, demandas sociais e direitos humanos com o objetivo de mobilizar nos jovens novos posicionamentos [...]” (SILVA, 2018, p. 151).

Na tese defendida por Edio Raniere da Silva (2018), ele trouxe a evidência de que o pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa foi o responsável pela introdução da palavra

socioeducação no Estatuto da Criança e do Adolescente. Para chegar a esta conclusão, depois de uma extensa busca em torno do tema no campo documental e bibliográfico, ele constatou que nenhuma referência existia em torno do conceito.

Como no período de sua escrita de tese, o pedagogo Antonio Gomes da Costa já havia falecido (4 de fevereiro de 2011), ele consultou duas autoridades no campo da socioeducação que, juntos ao citado pedagogo, participaram da redação dos documentos que instituem a política pública da socioeducação. São eles Olympio Sotto Maior Neto e João Batista Costa Saraiva. O contato com ambos foi mantido via e-mail. Olympio Sotto respondeu:

Tenho para mim que quem trouxe o conceito de sócio-educação foi mesmo o Antônio Carlos Gomes da Costa, com a ideia de que, para além de um caráter sancionatório, as medidas socioeducativas se direcionam a atender às necessidades pedagógicas do adolescente que praticou um ato infracional, sempre na perspectiva de melhor compreensão da realidade e de efetiva integração social. (SILVA, 2018, p. 99)

No segundo contato, mantido com João Batista Costa Saraiva, obteve a seguinte resposta: “A ideia veio capitaneada por Antônio Carlos Gomes da Costa. Foi ele quem trouxe o conceito e trabalhou sob o viés pedagógico. A Pastoral do Menor encampou a ideia” (SILVA, 2018, p. 100).

Mediante as informações obtidas, Raniere Silva aprofundou seus estudos e trouxe à tona a perspectiva de que:

Durante os debates que levaram a criação do ECA, Antônio Carlos expõe um conceito retirado do Poema Pedagógico de Makarenko: Socioeducação. Este conceito permite enfatizar o caráter pedagógico das novas políticas públicas direcionadas aos adolescentes em conflito com a lei e ao mesmo tempo realizar uma crítica aos códigos anteriores. Este novo conceito, ao lado da terminologia já disposta pelos Códigos de Mello Matos e Código de Menores – Medidas – estabelece a fusão: Medidas Socioeducativas. (SILVA, 2018, p. 102)

Dessarte, o autor compreende que o caráter adotado pela política pública da socioeducação brasileira é social e o termo socioeducação advém do poema pedagógico do turco Makarenko. Em “Makarenko, educação social, socioeducação, educação socialista e educação para o socialismo possuem a mesma conotação” (SILVA, 2018, p.183). Se neste breve levantamento apontamos o que alguns autores dizem sobre socioeducação, no próximo tópico, contrariando a linearidade temporal, o movimento será o de se voltar ao passado e entender o percurso do trato com menores infratores.

### 3.1 AMPARO AO MENOR: ASPECTOS HISTÓRICO-LEGAIS DE UM DIREITO CHEIO DE PROMESSAS

O desejo diz: "Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz". E a instituição responde: "Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso esta na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém". (FOUCAULT, 1996, p. 7)

Melhor seria se realmente não entrasse na ordem arriscada do discurso, da qual algumas instituições se apropriam de uma vontade de verdade para aprisionar adolescentes sob o pretexto de protegê-los da violência e da condição de vulnerabilidade em que se encontram. No entanto, os colocam em condições nas quais a vigilância, o controle dos corpos, da mente e o isolamento social são molas propulsoras de sansão e contenção de pulsões individuais.

Nesse contexto de políticas públicas pensadas para governamentalidade do menor, a proposta é dialogar com os documentos oficiais de modo a compreender a organização, o funcionamento, as medidas elaboradas para o atendimento às crianças e aos adolescentes, quer seja em situação de abandono e destrato pela família, quer seja em situações de conflito com a lei. Isto é, um menor que precisa de reclusão por parte do Estado como forma de proteção do mundo do adulto envolvido com o crime.

Mas quem é esse menor? Fernando Londoño (1991) destacou em seu texto *A origem do conceito de menor*, que essa palavra menor, até o século XIX, era utilizada por operadores do direito quando estes faziam referência àqueles que cometiam delitos e cuja faixa etária era inferior à idade adulta. Foi no final do século XIX e início do século XX que essa nomenclatura começou a aparecer frequentemente no vocabulário jurídico, associada à representação de criança e adolescente em situação de abandono ou de conflito com a lei: menor abandonado, menor infrator. E ainda quando se tratava de definir sua condição de sujeito por meio de aquisição de direitos e local social que ocupava.

Muitas foram, e ainda são, as tentativas de sanar a situação da infância envolvida com a criminalidade, e nos próximos parágrafos, propomo-nos a trazer para a discussão os documentos oficiais que tratam especificamente dos menores em situação de conflito com a Lei. Não se tem a pretensão de esgotar as inúmeras possibilidades de debates e embates que tais documentos podem propiciar, mas sim apresentar um ponto de vista a partir de aspectos

históricos legais acerca da situação do menor em conflito com a lei, desde o Império até os dias atuais.

Em se tratando de documentos oficiais, destaca-se que estão sendo lidos como discursos cheios de intencionalidades, pois representam um viés oficial da história contada por aqueles que têm a função de conter as “anormalidades sociais”.

Dessa forma, é um desafio analisar e discutir uma série de documentos oficiais criados pelo Estado para instituir a política pública da socioeducação no Brasil. Como contraponto a essa discussão, sempre que possível, outros discursos entrecruzarão os ditos oficiais não numa proposta de espectro dualístico, embora em alguns momentos isso será impossível, mas sim como um contraponto, outro ponto de vista sobre o fato narrado oficialmente.

Nessas circunstâncias, a propositura do método arqueológico e genealógico descritivo de Foucault (1996, 2008) impulsionou a processar uma escavação no terreno dos documentos, fato que nos fez constatar que o discurso tem um início e não possui um fim. Nessa concepção, é necessário ter a compreensão de que os discursos não se encerram em si mesmos, pois não cessam de (re) produzir materialidade.

Nesse sentido, tal qual Foucault (1996), Le Goff (1990) destaca a duração em que pode se perpetuar um discurso. No percurso de sua existência, os discursos se reinventam, se travestem de novas roupagens, aparecem e desaparecem atendendo desse modo as circunstâncias do momento vivido. Um processo contínuo no qual a continuidade e descontinuidade ora se atravessam, ora se repelem no discurso.

No caso deste estudo, existe um discurso oficial escrito e marcado em documentos/monumentos da política pública da socioeducação, que iniciaram seu processo de criação no Brasil, há mais de trinta e um anos com a criação da Lei 8.069 (ECA/1990). Discurso esse que vem ganhando notoriedade e difusão quando a pauta é o atendimento ao adolescente em conflito com a lei.

Bom seria se pudesse ampliar a voz daquelas/daqueles cuja situação de reclusão prisional tivesse acontecido nos períodos em que tais documentos oficiais tivessem sido produzidos, pois, provavelmente, poderia realizar um paralelo entre o discurso oficial e a realidade vivida. Infelizmente, o tempo reservado para a pesquisa, bem como por questões éticas da pesquisa, essa será uma abordagem para outro momento de análise. Nesse capítulo de tese, a abordagem apresentada está pautada numa análise bibliográfica documental de fontes produzidas por um discurso oficial, de um lugar de fala, tal como aponta Djamilia Ribeiro (2017), que representa o poder instituído, cuja função é o Comando de uma Nação. Afinal de contas, a educação formal ingressa no mundo como sendo objeto de soluções variadas para

atender a uma população heterogênea que precisava ser minimamente educada e disciplinada (GONDRA, 2003, p. 11).

Dessa forma, o fito consiste em perceber, a partir das fontes eleitas, as proposições legais que determinam como a questão do delito juvenil pode ser tratada por aqueles cuja função social é a contenção de pulsões individuais por meio de conjecturas legais que demarcam tempos, lugares, pessoas e ações específicas para crianças e adolescentes envolvidos na desordem social.

No ano de 1830, o Código Penal do Império estabelecia que o cidadão pequeno <sup>17</sup>entre sete e quatorze anos poderia ser aprisionado com adultos no mesmo cárcere. Não havia distinção de medidas punitivas e tampouco de local para reclusão após condenação (GOMES, 2009). Será apenas no final do século XIX que essa realidade de reclusão prisional de menores começa a se diferenciar e a tenra idade do réu passa a ser critério para atenuação da pena (SARAIVA, 2009).

Ao longo da história, as formas como os jovens em conflito com a lei foram tratados pela justiça são diversas. A maneira como a sociedade percebia a infância e a adolescência repercutia diretamente na forma como a Justiça Juvenil atuava quando estes estavam em conflito com a Lei. Segundo Gomes (2009), no final do século XVIII, no apogeu do Iluminismo, cresceu a necessidade de uma ordem diferenciada na qual a lei valesse para todos os homens indistintamente.

Nesse contexto, o adolescente, bem como a criança, não estava isento da aplicabilidade das leis criminais sob suas ações infratoras. Entretanto, Gomes (2009) destaca que havia uma idade mínima para que as sanções fossem aplicadas. “Idade da razão”, isto é, com 7 anos, a criança já poderia responder por seus delitos. Não havia uma lei específica para crianças no século XVIII, pois entendia-se que um criminoso é alguém que rompe com as regras do contrato social existente na sociedade e, conseqüentemente, a lei deve ser aplicada a todos, indistintamente da idade (PEDRON, 2012).

Dessa forma, o crime cometido por um adulto ou por uma criança/adolescente era julgado com a mesma medida punitiva, pois, até então, não havia diferenciação no modo com o qual se travava as crianças e adolescentes frente ao mundo dos adultos. Foi nesse contexto de final de século XIX e início do século XX, que a infância foi inventada como categoria social

---

<sup>17</sup> O termo criança é uma invenção social do século XIX. Nesse período, os pequenos eram tratados como adultos em miniatura, recebendo, portanto, o tratamento igual ao que recebiam os adultos. Devido a isso, nessa escrita de tese, utiliza-se o termo cidadão para definir o que atualmente nominamos de criança e adolescente (ARIÉS, 1973).



a qual se diferenciava dos adultos. A Pediatria, a Psicologia, a Medicina e a Pedagogia passaram a ser elementos basilares para categorizar os cidadãos pequenos como criança numa fase denominada “infância”. E, devido a isso, deveria ter um tratamento diferenciado dos adultos em todos os aspectos, inclusive nos aspectos ligados ao delito (ARIÉS, 1981; SARAIVA, 2009).

Pensar a criança como categoria social da qual o mundo se aparta do mundo dos adultos é também pensar um novo jeito de olhar a criança envolvida com delitos; é compreender que se faz necessário um novo jeito de “corrigir” e “punir” as infrações juvenis, pois o sujeito do delito é alguém que se aproxima do adulto no tocante à ação criminal cometida, mas, ao mesmo tempo, é diferenciado em sua condição psicológica e física.

A história sobre a assistência à infância dos séculos XIX e XX no Brasil revela que as crianças as quais nasciam em situação de pobreza tinham um destino quase certo quando as famílias buscavam apoio do Estado: o de serem encaminhadas para instituições mantidas por entidades governamentais e nomeadas como órfãs ou abandonadas (RIZZINI, 2004, p. 13).

Desse período do século XIX em diante, influenciado pelas ideias do Iluminismo, precisamente da Escola de Criminologia, bem como pelas ciências humanas, o pensar o crime e a punição passa a ser analisado cientificamente, inclusive os crimes cometidos por crianças e adolescentes. Segundo Cunha e Dazzani (2018), os conceitos em torno da psique, alma, subjetividade e personalidade passaram a vicejar as teorias e práticas que agora apontam para um ser humano sondável, explicável e, por conseguinte, controlável e manipulável.

O punir por punir, apenas como forma de proporcionar ao sujeito do crime uma punição pelo ato falho cometido, começa a ser visto como uma ação incapaz de reabilitar o sujeito para voltar a viver e seguir as regras sociais criadas para o convívio em grupo. A governamentalidade da infância agora passou a ser objeto de discussão e ação por parte do Estado.

Vigiar e Punir, tal como propôs Foucault (1987), passou a ser algo aplicável principalmente na Infância, agora considerada como uma fase da vida que pode ser moldada, ajustada. Se, no século XVII, o menor é visto como “esboço grosseiro do homem racional” (ARIÉS, 1981, p. 162), com o advento da Modernidade, passou a ser tratada como um sujeito social que não tem a maturidade da vida adulta, portanto, fez-se necessário submetê-la a um “isolamento” da vida dos adultos até que tivesse condições psíquicas e físicas para caminhar pela vida amadurecida. Gomes (2009) destacou que foi a falta de sentimento de justiça e, até mesmo, a falta de senso moral presentes na fase da infância que corroboraram para que se repensassem as ações punitivas adequadas para combater dos delitos juvenis.

No ano de 1902, por meio da Lei nº 947 de 29 de dezembro, houve uma ampliação acerca da categoria de indivíduos que podiam ser recolhidos na rua pela polícia e ser levado, após julgamento, às casas correcionais. Se antes eram recolhidos apenas os mendigos, vagabundos, vadios e menores viciosos, o artigo 7º da lei determinou que fossem recolhidos, também:

Os menores de 14 anos, maiores de 9, inculcados criminalmente que forem julgados como tendo agido sem discernimento, nos termos dos arts. 30 e 49 do Código Penal. Os menores abandonados de 14 anos, maiores de 9 que, por serem orphãos ou por negligencia ou vicios, ou enfermidades dos paes, tutores, parentes ou pessoas em cujo poder, guarda ou companhia, vivam, ou por outras causas, forem encontrados habitualmente sós na via pública, entregues a si mesmos e privados de educação. (BRASIL, 1902)

Nesse contexto do século XX, em que a questão higienista foi latente na sociedade brasileira, a Polícia ficava encarregada da função de recolher das ruas todos aqueles que estivessem “perturbando a paz social” e de levá-los a julgamento e posterior cumprimento da punição estabelecida.

O período denominado na história como Primeira República está marcado por lutas sociais dos proletariados em busca da regulamentação de seu trabalho. Entre as diversas reivindicações, estava a questão de tentar mudar a idade mínima para o trabalho infantil decretado em 1891 como sendo reservado aos que estavam na idade de 12 anos.

Somente em 1917, O Comitê de Defesa Proletária passou a reivindicar a idade mínima para 14 anos, bem como a proibição de que mulheres e menores de 18 anos trabalhassem à noite. O aumento da idade de 12 anos para 14 anos nos ajuda a remontar a ideia de que se fazia necessário deixar a criança um pouco mais distante do mundo do trabalho dos adultos e reservar a ela um tempo a mais de infância.

No ano de 1924, mesmo diante da Declaração de Genebra dos Direitos da Crianças, a situação da criança brasileira não mudou. Segundo Souza (2002), isso se deu devido ao fato de essa declaração desobrigar os Estados da responsabilidade sobre a infância, pois foi apresentada como “declaração de obrigações dos homens e mulheres de todas as nações”. Conseqüentemente, isso não atingiu uma mudança significativa à condição da infância no Brasil, principalmente ao menor infrator. Após um episódio fatídico é que as discussões sobre as penalidades aplicadas ao menor envolvido em situações de conflito com a Lei passam a suscitar mudanças.

Segundo o Portal Brasil, no ano de 1926, um menino engraxate chamado Bernardino, com idade de 12 anos, levou um calote de um senhor que se recusou a pagar por seus serviços

e, num rompante de raiva, o menino jogou tinta na roupa do cliente. A polícia foi acionada e Bernardino foi preso sem mesmo ter tido o direito de se defender ou explicar o porquê do gesto de sujar a roupa do homem. Pelo crime cometido, o garoto ficou 4 (quatro) semanas na cadeia. No espaço em que foi condenado a permanecer para pagar pelo “crime”, estavam mais 20 (vinte) homens adultos que abusaram do menino de forma coletiva durante o tempo que esteve apenado.

Logo após o cumprimento da pena estipulada na delegacia, o menino foi jogado na rua em estado de saúde bem debilitado. Ao chegar à Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, o menino narrou o acontecido a um jornalista poucos instantes de vir a óbito. No momento em que essa história se torna pública, começou-se a discussão em torno da necessidade de um lugar específico para tratar de crianças que estivessem em conflitos com a ordem social e se passou a recriminar o cárcere de crianças em prisão comum e juntamente a adultos.

Anterior a esse episódio, ainda não existia nenhuma legislação brasileira voltada à situação das crianças em conflito com lei; prevalecia, naquele contexto, portanto, a determinação do Código Penal do Império de que crianças podiam ser encarceradas com adultos. A partir desse episódio fatídico, passou-se a discutir medidas de punição ao crime cometido pelo menor infrator. E, a partir de então, algumas leis foram sendo formuladas e reformuladas tendo como foco o envolvimento do menor com o crime.

Durante o Período da Primeira República no Brasil, foi criado o Decreto nº 5.083 de 1º de dezembro de 1926, que tratou:

Art. 1º O Governo consolidará as leis de assistência e protecção aos menores, adicionando-lhes os dispositivos constantes desta lei, adoptando as demais medidas necessarias á guarda, tutela, vigilancia, educação, preservação e reforma dos abandonados ou delinquentes, dando redacção harmonica e adequada a essa consolidação, que será decretada como o Codigo dos Menores. (BRASIL, 1926)

O Decreto nº 5.083/26 tratou dos infantes expostos (de até 7 anos em situação de abandono), dos menores abandonados (menores de 18 anos que se encontram vadiando ou perambulando pela rua em situação de libertinagem ou jogatinas) e menores delinquentes (de 14 a 18 anos que tenham cometido algum ato infracional criminal). A estes, o decreto determinou que houvesse medidas de protecção aos infantes expostos e menores abandonados; e medidas punitivas aos menores delinquentes. Ficou, dessa maneira, proibido o cárcere de crianças junto aos adultos (Capítulo IV, V e VI).

Em todo o seu teor, os direitos à protecção ficaram reservados aos menores em situação de vulnerabilidade social, mas aqueles menores em situação de conflito com a lei foram tratados

na normativa como infrator que necessita de correção, de punição e não de proteção. Embora esteja prescrito que o menor não poderá mais dividir cárcere com os adultos, a intencionalidade de aprisionamento é latente.

Se analisarmos o contexto político, econômico, cultural, social em que o Decreto foi promulgado, é fácil compreender o porquê de se pensar uma política de proteção à criança. E, ainda contando com a ascensão da Psicologia enquanto profissão, da Pediatria, da Puericultura e da Pedagogia enquanto áreas voltadas para a infância e para a criança, é possível ainda destacar que houve uma pressão para que velhos padrões de tratamento infantil, ora tidos pela família, outrora pela sociedade, começassem a ser revistos. Essa fase da vida passou a ser tratada como algo que necessitaria de proteção. Porém, a criança em situação de conflito com a Lei precisaria ainda galgar por caminhos ainda mais árduos para que a ideia de proteção fosse destituída da ideia de punição (BARBOSA, 2008; SAVIANI, 2013).

Foi nessa perspectiva que, em 12 de outubro de 1927, foi criado o Decreto 17.943-A<sup>18</sup>, que consolidou as leis de proteção e assistência aos menores de 18 anos. Assim, declara, em seu Art. 1º, que “O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menor de 18 anos de idade, será submetido pela autoridade às medidas de assistência e proteção contidas neste Código”.

Conhecido também como Código de Menores e/ou Código Mello Matos<sup>19</sup>, o teor do documento trouxe orientações acerca das medidas protetivas e punitivas para menores abandonados, infantes expostos e menores delinquentes. Outrossim, proibiu o trabalho para crianças menores de 12 anos. Segundo o Código de Menores de 1927:

[...] o menor de 14 annos, indigitado autor ou cúmplice de facto qualificado crime ou contravenção, não será submetido a processo penal de, especie alguma;(...) (Art.68); (...) o menor indigitado autor ou cúmplice de facto qualificado crime ou Contravenção, que contar mais de 14 annos e menos de 18, será submettido a processo especial, tomando, ao mesmo tempo, a autoridade competente as precisas informações, a respeito do estado physico, mental e moral delle , e da situação social, moral,econômica dos paes, tutor ou pessoa incumbida de sua guarda. (Art, 68). (BRASIL, 1927)

Dentro do projeto de reorganização da sociedade no período do Estado Novo, a questão da infância e da juventude passou a ocupar legalmente uma das atribuições do Presidente da República por meio de uma política de assistencialismo. Não se pretende romantizar tal ato ou

<sup>18</sup> O Decreto pode ser lido na íntegra no endereço eletrônico: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm).

<sup>19</sup> Mello Matos foi o primeiro juiz de menores da América Latina.

até entendê-lo como um ato nobre por parte do Estado, mas, sim, como uma medida que visou fiscalizar e controlar a infância pobre para que esta não enveredasse pelo caminho da desordem social.

No ano de 1941, por meio do Decreto-Lei 3.799/1941, foi criado o Serviço de Assistência ao Menor – SAM. Segundo informações do Ministério da Justiça e Segurança Pública, em seu Diretório Brasil de Arquivos, o SAM “tinha a tarefa de prestar amparo social aos menores desvalidos e infratores.” Com caráter assistencialista, o órgão se propunha ir além do proposto no Código de Menores de 1927, todavia, os métodos inadequados de atendimento ao menor, dado o rigor com o qual as crianças e os adolescentes eram tratados, demonstraram incoerência com o proposto.

O SAM funcionava como uma espécie de sistema penitenciário para a população menor, tanto o considerado infrator quanto em situação de abandono/carente. Aos primeiros, o tipo de atendimento estava pautado em detenção em internatos, reformatórios e casas de correção; já aos últimos, o destino era os patronatos agrícolas e escolas de aprendizagem de ofício. Notadamente, o tratamento dado ao menor envolvido em situação de infração era tão atroz quanto a condição que o colocou em contato com o delito. Dificilmente, medidas eram pautadas em orientações correccional-repressivas.

Segundo o relatório de denúncia do ex-diretor responsável pelo SAM no período de 1955 – 1956, Paulo Nogueira Filho, a meta do alcance nacional foi um fiasco, pois os escritórios serviam para apadrinhamentos de empregos, para falsos desvalidos cujas famílias tinham recursos e eram internados nos melhores educandários mantidos pelo sistema, enquanto autênticos desvalidos ficavam em situações de falta de assistência (FILHO, 1956). Os melhores educandários ficavam reservados aos falsos desvalidos enquanto os autênticos desvalidos eram atendidos em outras instituições parceiras.

A pesquisa realizada acerca do SAM deu conta de apresentar que a sua principal característica esteve atrelada à ideia de um sistema Penitenciário para menores infratores, bem como as medidas educativas pautavam-se num modelo corretivo-repressivo<sup>20</sup>. Todas as informações postas nos sites utilizados na pesquisa dão conta de destacar que esse sistema criado para atendimento ao menor infrator foi ineficaz, pois tratava os internos como criminosos

---

<sup>20</sup> Faço referência à pesquisa realizada nos sites: Serviço de Assistência a Menores - Dibrarq (arquivonacional.gov.br); ECA - Linha do tempo sobre os direitos de crianças e adolescentes - Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente (mppr.mp.br), e-book\_institucionalizacao\_de\_crianças\_no\_brasil.pdf (puc-rio.br), 11608-Texto do artigo-38693-1-10- 20201210 (1).pdf. Todos os arquivos foram acessados no dia 15 de setembro de 2021. A proposta da pesquisa foi conhecer a proposta de atendimento aos menores abandonados e infratores no decorrer de sua criação e funcionamento.

e as situações de corrupção eram algo frequente no decorrer de sua existência. Foi o que muitos denominam de “Sistema Penitenciário para menor de idade” e/ou “Internato dos Horrores”, ligado diretamente com o Ministério da Justiça do Brasil.

Havia, então, uma falsa política de assistência à população órfã, abandonada e infratora. O que se praticava como “medida educativa-protetiva” eram castigos físicos, punições vexatórias e, em alguns casos, isolamento total da família e do restante da sociedade. Foi no intuito de destituir um órgão que não atendia às expectativas no tocante à proteção e assistência à população, que, no ano de 1964, em meio ao Regime Militar, por meio da Lei 4.513 de 1º de dezembro, criou-se a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor - Funabem<sup>21</sup>, cuja proposta era fazer diferente ao que o SAM vinha fazendo ao longo de seus 24 anos de existência. No entanto, poucas mudanças aconteceram e até mesmo toda a estrutura física e os funcionários da antiga instituição SAM permaneceram inalterados.

Como forma de expandir, nos Estados brasileiros, as ações voltadas para o atendimento ao menor infrator e menor abandonado, criaram, em 1964, a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor – Febem –, com o intuito de promover nos Estados brasileiros as ações da Funabem. Foram criadas como instâncias que representavam a Funabem nos Estados. A estas, estava reservado o atendimento do menor infrator e do menor abandonado.

Segundo Miranda (2013), em seu artigo denominado *Memórias da Dona Febem: o tratamento dado à infância durante a Ditadura Militar (1964- 1985)*, o tratamento dado aos internos, independentemente das razões que os trouxeram a internação, era pautado na violência física e psicológica que, por conseguinte, favoreceu rebeliões e fugas. A superlotação e o tratamento punitivo-agressivo que recebiam os internos ocupavam os noticiários e eram retratados nas vozes dos menores que justificavam suas fugas e rebeliões.

Nesse contexto de Ditadura Militar, não se poderia esperar que a Febem funcionasse de outra forma que não fosse punitivo-restritiva. Afinal de contas, o período marcado na história brasileira como sendo o mais truculento, intolerante e violento não deixaria de fora os menores, cuja razão de internamento nas instituições era o contato com a marginalidade. Mudou-se a nomenclatura, mas manteve o mesmo perfil do corpo administrativo que tomou conta das crianças e dos adolescentes. Em outras palavras, nada mudou além da nomenclatura.

O tratamento punitivo-agressivo<sup>22</sup> não era algo reservado apenas aos menores infratores,

---

<sup>21</sup> Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br). O documento pode ser lido na íntegra nesse link, acessado em 20 de setembro de 2021.

<sup>22</sup> Entrevista com Roberto Carlos Duarte. <https://www.youtube.com/watch?v=9w9xexMDRas>. Acessado em 20 de setembro de 2021. Entrevista analisada como uma história dotada de subjetividade, mas tratada como uma memória de uma história vivida. Um olhar subjetivo de quem viveu uma história e a narra segundo uma memória

pois, embora muitos estivessem lá pela condição de menor abandonado cuja família matriculava de “livre vontade”<sup>23</sup> nas instituições, no interior da Febem todos eram tratados como infratores e não havia diferenciação de alojamentos e nem separação por condição de internamento.

Menores infratores dividiam espaços e tempos com menores cujas famílias entregavam a tutela ao Estado. Para muitos, a fuga em massa dessas instituições era a saída mais plausível para sair dessa condição de violência física e psicológica ora imposta pelo corpo administrativo da instituição, ora imposta por companheiro de alojamento. As inúmeras críticas ao modo como a Febem lidava com as questões voltadas para o menor infrator provocaram sua extinção em 2006<sup>24</sup>. Notoriamente, 42 (quarenta e dois) anos de funcionamento de um projeto falido desde a sua criação, mas que se manteve por 4 (quatro) décadas fazendo um desserviço à infância e à adolescência de nosso país. Motivos que mantiveram sua permanência e funcionalidade permeiam a nossa curiosidade, mas esta certamente será mola propulsora para futuras pesquisas.

Após extinção da Febem, criou-se a Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente - Fundação Casa<sup>22</sup> - que atua até hoje. Tem a “missão primordial de aplicar medidas socioeducativas de acordo com as diretrizes e normativas previstas no Estatuto da Criança (ECA) e do Adolescentes e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Segundo o site da Instituição, há 149 Fundações Casa em todo o São Paulo, atendendo adolescentes de 12 a 21 anos de idade.

Percebe-se até aqui que a questão do delito juvenil não é algo recorrente aos tempos atuais, mas, sim, algo existente ao longo da história da humanidade. Na contramão dessa contínua ação de criminalidade juvenil, a forma de punição e contenção das crianças e dos adolescentes foi evoluindo de maneira crescente e paulatina. O contexto social, político, econômico, cultural e religioso de cada sociedade colabora para que haja uma maior ou menor punição aos delitos cometidos por menores.

---

afetiva constituída

<sup>23</sup> Uso a expressão “livre vontade”, devido ao fato de não haver uma determinação jurídica para o internamento de seus filhos na Febem, mas sou consciente de que entregar um filho menor a uma instituição devido à condição de pobreza é algo muito doloroso para algumas famílias. Não há uma obrigatoriedade jurídica que justifique a internação, mas, sim, uma internação como única alternativa de salvar os filhos da pobreza por meio da entrega da tutela ao Estado.

<sup>24</sup> O relato de Roberto Carlos Duarte citado no artigo “Dona Febem: a assistência à infância na Ditadura Militar (1964 – 1985)”, de Humberto da Silva Miranda, dá conta de mostrar os horrores sofridos por uma criança de 6 anos, entregue à Febem pela mãe para que não morresse de fome. Sem ter cometido nenhum delito, este sofria de violência igual aos que estavam lá na condição de infrator e não de abandono. Entenda aqui que não se está fazendo apologia à violência contra os que cometiam atos infracionais, mas destacando que o fato de ser interno da Febem já os colocava na condição de sujeitos suscetíveis à violência estabelecida na instituição como medida socioeducativa. O filme com Roberto Carlos Duarte pode ser assistido no link: <https://youtu.be/kRJwOg-oavc>.

É muito recente essa concepção de infância enquanto fase da vida a ser protegida. O sentimento de que as crianças são especiais e diferentes dos adultos, bem como merecem proteção é algo que caminha a passos contínuos, porém ainda lentos. Baseado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, o discurso dos direitos das crianças passa a circular no Brasil entre os que defendiam a infância como fase da vida que precisa de cuidados e proteção efetiva: psicólogos, pedagogos, médicos pediatras, higienistas, eentre outros.

No dia 10 de abril de 1965, foi promulgada a lei 5.258 que “dispõe sobre medidas aplicáveis aos menores de 18 anos pela prática de fatos definidos como infrações penais e dá outras providências”. É nessa lei que aparece pela primeira vez a palavra “proteção”, ao que se refere ao menor infrator.

Art. 1º Os menores de 14 anos que praticam fatos definidos como infrações penais como sujeitos a medidas de proteção, assistência, vigilância e redução de acôrdo com sua personalidade e a natureza, os motivos e as circunstâncias do fato (art. 4º). (BRASIL, 1965)

Nas normativas anteriores a esta supracitada, a palavra “proteção” aparece quando se trata de infantes expostos e menores abandonados, mas nada consta no tocante aos menores infratores. A esses últimos, as palavras “medidas punitivas”, “reclusão”, “vigilância assistida”, “correção” estão postas com maior frequência. A presença da palavra proteção remota uma crida ideia de que o olhar sobre a criança e o adolescente envolvido em situação de conflito com a lei necessitaria de proteção e não apenas de correção, vigilância, punição e reclusão.

A forma como as medidas foram sendo abalizadas desde então e até as reformulações subsequentes trazem em seu bojo um novo olhar sobre os pequenos. Não mais como adultos em miniaturas e nem como menor infrator, mas como um menor que precisa de proteção e cuidado, pois, não obstante de estar envolvido em conflito com a lei, ele não deixa de ser uma criança, um adolescente.

A refutação do Código do Menor de 1927 na década de 1970 e a promulgação da Lei<sup>23</sup> 6697 de 10 de outubro de 1979, denominada como Código de Menores, trouxeram algumas mudanças no tocante aos delitos cometidos por menores de 18 anos. Dentre as mudanças apresentadas, ficou definido que o delito cometido por alguém numa idade inferior a 18 anos não prescreve. Mesmo atingindo a maior idade, o sujeito responderá pelo delito em tempos de menoridade (Art. 1. § 1º). Quanto à reclusão e apreensão de menores, não há muitas mudanças se comparados ao Decreto de 1927.

A reclusão e apreensão de menores ficam sendo de responsabilidade do Ministério



Público como sendo o braço direito do Estado no tocante às questões voltadas para a proteção da criança e do adolescente. Nesse sentido, se institui o papel do juiz de menores como o responsável legal para tratar de questões relativas aos menores, quer seja órfão, em situação de abandono, ou em conflito com a lei. Tem-se, nesse aspecto, uma figura exclusivamente instituída para tratar de questões pertinentes aos menores. Dessa forma, segundo a lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979:

Art. 6º. A autoridade judiciária a que se refere esta Lei será o Juiz de Menores, ou o Juiz que exerça essa função na forma da legislação local.

Art. 7º. À autoridade judiciária competirá exercer diretamente, ou por intermédio de servidor efetivo ou de voluntário credenciado, fiscalização sobre o cumprimento das decisões judiciais ou determinações administrativas que houver tomado com relação à assistência, proteção e vigilância a menores.

*Parágrafo único.* A fiscalização poderá ser desempenhada por comissários voluntários, nomeados pela autoridade judiciária, a título gratuito, dentre pessoas idôneas merecedoras de sua confiança.

Art. 8º. A autoridade judiciária, além das medidas especiais previstas nesta Lei, poderá, através de portaria ou provimento, determinar outras de ordem geral, que, ao seu prudente arbítrio, se demonstrarem necessárias à assistência, proteção e vigilância ao menor, respondendo por abuso ou desvio de poder. (BRASIL, 1979)

A possibilidade de se contar com um representante legal responsável pelas questões da infância remete a ideia de que os assuntos de crianças e adolescentes passam a fazer parte de um cerne específico das preocupações governamentais. Não se está lendo como se as leis anteriores não tivessem em seu teor um traço de preocupação no tocante aos delitos juvenis e tampouco não tenham sido ações governamentais, pois isso seria até contraditório, uma vez que tivemos várias ações nesse propósito.

Mas a existência de um representante legal destinado exclusivamente para tratar de assuntos dos menores remete a ideia de que a questão do delito juvenil necessitava de uma atenção exclusiva não somente para que não houvesse reincidência, porém, principalmente, para que os envolvidos em transgressões sociais tivessem uma oportunidade ímpar de retornar ao convívio social em sua forma íntegra e integral. Uma atenção exclusiva de um olhar atento.

No corpo desta lei, não há a nomenclatura “Menor Infrator”, mas apenas Menor que cometeu um ato infracional” ou “Menor com desvio de conduta”. O que aparentemente sugere uma mudança sutil de nomenclatura está aqui sendo entendido como um avanço na compreensão de que o julgamento ainda acontecerá para que se possa definir se ele é ou não culpado<sup>24</sup>. O princípio de presunção de inocência, exposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, mesmo que sutilmente exposto por meio de mudança de nomenclatura, pode ser lido como uma mudança de mentalidade. Mas essa é uma discussão que se pretende retomar ao final dessa escrita de tese e, ainda, em outras pesquisas pós-tese.

No que tange às medidas aplicáveis ao menor que cometeu um ato infracional criminal ou desvio de conduta cuja finalidade é sua integração sociofamiliar, a Lei 6697/1979 estabelece em seu Art.14: IV - imposição do regime de liberdade assistida; V - colocação em casa de semiliberdade; VI - internação em estabelecimento educacional, ocupacional, psicopedagógico, hospitalar, psiquiátrico ou outro adequado.

Nota-se que não há exclusivamente punição una, mas uma ampliação de possibilidades de executar medidas punitivas aos menores autores de delito ou com desvio de conduta. É uma ampliação que representa muito mais que diferentes medidas punitivas, ou seja, um leque de possibilidades que podem cooperar para uma mudança de mentalidade ao que se refere ao delito juvenil. É possível defender a ideia de que há, na construção desse documento, uma sutil ideia de que a criança e o adolescente precisam de proteção e cuidados.

A leitura completa da lei permite asseverar que há em seu teor um cuidado ainda maior quanto à proteção da criança e do adolescente, pois é possível encontrar restrições aos ambientes de adultos que envolvem jogatinas, bebidas, bailes públicos, espetáculos e congêneres. Para além disso, tem-se ainda a restrição quanto ao horário de permanência dos mais jovens em ambientes adultos e classificação indicativa para espetáculos teatrais, cinematográficos, radiofônicos e de televisão (Art.IV – Das Medidas de Vigilância). Tais medidas corroboram a ideia foucaultiana de que “Vigiar é melhor que Punir”.

Em hipótese, a juventude vigiada/protegida/cuidada corrobora para que, se isso de fato ocorresse, a juventude infratora declinaria em números consideráveis se tomarmos o princípio de que o vigiar/proteger/cuidar seja melhor que punir. A expressa punição aos que tentarem fazer da desordem social um atrativo aos mais jovens fica mais explícita nesta lei.

Afinal de contas,

Esse jogo de sinais deve corresponder à mecânica das forças: diminuir o desejo que torna o crime atraente, aumentar o interesse que torna a pena temível; inverter a relação das intensidades, fazer que a representação da pena e de suas desvantagens seja mais viva que a do crime com seus prazeres. Toda uma mecânica, portanto, do interesse de seu movimento, da maneira como é representado e da vivacidade dessa representação. (FOUCAULT, 1987, p. 126)

Em todas as normativas elaboradas antes do Código de Menores de 1979, o crime cometido por menores era punido de imediato. Sem o princípio da presunção da inocência, a juventude era levada a julgamento sem que todas as provas contra ela fossem analisadas e comprovadas à necessidade de julgamento e/ou condenação. Após a promulgação de 1979, esse princípio garantiu ao menor acusado de cometer um delito, a possibilidade de tentar provar a

inocência, um prazo entre acusação, julgamento e condenação. E, ainda, a presença de um defensor público que possa auxiliar e acompanhar o processo desde a acusação até a condenação/absorção.

Anterior à Constituição de 1988 – CF/98 -, as demais Constituições brasileiras apresentaram os termos “cuidado” e “amparo” quando faziam referência ao menor e não houve referência ao Estado enquanto provedor das necessidades dos menores. Foi no Art. 227<sup>a</sup> que houve a menção a qual apontou o Estado como sendo responsável:

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

Nota-se, na CF/98, que o papel do Estado é posto de forma a colocá-lo como responsável que deve tratar a criança e o adolescente não mais como um objeto de tutela, mas como um sujeito de direitos e deveres. O artigo abre preceito para instituir responsáveis legais da população dada sua condição de menoridade. Uma tríplice parceria em prol da proteção da criança e do adolescente agora expressa na Lei Máxima da Nação.

Até a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA-, a nomenclatura “menor” era a forma de fazer referência aos que estavam com idade inferior a 18 anos. Entretanto, a forma pejorativa com o termo era utilizada ao fazer referência aos que cometiam crimes ou participavam de desordem social; acabou favorecendo para que fosse abolido do documento do ECA. Desde então, os termos “criança” e “adolescente” passaram a ser utilizados a todos que estivessem com idade até 18 anos, sendo o primeiro classificado na faixa etária de até 12 anos de idade incompletos e o segundo reservado àqueles que estejam entre 12 anos completos e 18 anos.

A Lei Federal nº 8.069/1990 regulamenta o ECA, que se torna o principal marco e regulatório dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil. Fica definido logo no seu artigo 1º que a proteção à criança e ao adolescente deve ser de forma integral, independentemente de sua situação social, econômica e étnica.

A criação, em 1990, de um estatuto específico para crianças e adolescente colaborou diretamente para que essa realidade prisional de menores fosse revista e modificada em todo o Brasil, a saber, o ECA. Não há no ECA uma divisão de crianças e adolescentes segundo a sua condição de associação ao crime. Em outras palavras, não há separação por situação de

vulnerabilidade, delito ou abandono tal como há nos documentos anteriores. Há apenas crianças e adolescentes e medidas educativas, protetivas, socioeducativas, educativas, assistencialistas, dentre outras. Não há pretensão de romantizar o citado, mas apenas contextualizar a forma como está prescrita a normativa. Afinal de contas, o prescrito destaca que:

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (BRASIL, 1990)

Sobre a leitura do ECA, embora seja um documento muito popular na mídia televisionada e escrita, foi um desafio na pesquisa. Talvez por ser algo atual, o contexto social, político e econômico da escrita está impregnado de acontecimentos que os deixa em alguns momentos utópicos.

O esforço maior parte do princípio de que é a normativa em voga e, assim, com aproximações e distanciamentos da realidade vivida nas instituições reservadas à socioeducação. Dessa forma, o prescrito é algo que deve ser dado a ler em contextos de sua criação e analisado em contextos da escrita dessa tese. Em outras palavras, o olhar arqueológico do pesquisador precisa estar atento nas entrelinhas, os pormenores de uma escrita construída a partir de um lugar social cheio de intencionalidades.

Nesse sentido, o Eca é o desafio, pois está posto na condição social de ser o documento que melhor representa a criança e o adolescente no Brasil. O documento do Eca está em voga a exatos 31 anos no Brasil. Ao longo de sua existência, a questão do tratamento dado às crianças e aos adolescentes passou por mudanças significativas. Para uns, é um mecanismo de proteção contra maus-tratos, abandonos e situações de atos infracionais. Para outros, um documento que tira a autoridade familiar, que protege os maus feitos das crianças e dos adolescentes e, até mesmo, incentiva a permanência no crime, uma vez que a flexibilização com as crianças e adolescentes envolvidos com o crime é considerada maleável<sup>25</sup>.

O teor do Eca dá conta de questões voltadas para uma política de proteção à criança e ao adolescente ao que se refere à promoção “de seu desenvolvimento físico, mental, moral,

---

<sup>25</sup> Por ministrar na Universidade Federal do Acre uma disciplina denominada Psicologia da Educação, são comuns discussões sobre o comportamento infantil nos espaços sociais. Na maioria das discussões, os acadêmicos fazem referência ao ECA como sendo um protetor de crianças desajustadas, preguiçosas, bandidas. Um pequeno grupo defende a existência dessa normativa reservada aos jovens, mas com algumas restrições que as aproximam dos que defendem a inexistência do ECA. Nota-se, no discurso de muitas turmas de licenciaturas, a ideia do ECA como normativa que desajusta e tira a autoridade dos pais junto aos filhos.

espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.” (Art. 3º). Ainda há indicativo sobre puericultura, atendimento à gestante e pós-natal, deixando transparecer que a preocupação com saúde, cuidado e proteção da infância passa a ser uma política pública de prevenção e não apenas assistencialista e/ou protetiva.

No Título III, que trata dos Atos Infracionais, Capítulo I, o ECA não faz menção ao termo delitos infantojuvenis, menor delinquente, menor infrator, mas de crianças e adolescentes em conflito com a lei.

O amparo legal dado às crianças e aos adolescentes privados de liberdade aparece no ECA embutido por uma concepção de medidas protetivas (Art. 98 ao 102); segundo a lei, a garantia do princípio da dúvida quanto ao ato infracional ocorrido é garantido por meio da explicitação do devido processo legal de apuração dos fatos ocorridos (Art. 103 ao 128) e, ainda, por meio de um rol de medidas administrativas, jurídicas e judiciais que garantem a proteção do direito ao adolescente que tenha cometido atos infracionais. Será mesmo que esta política garantista faz assegurar de fato os direitos por ela ressaltados?

Dessa forma, conquanto as normativas estejam longe de sanar questões pertinentes à proteção da criança e do adolescente, não podemos deixar de inferir que sua criação e aplicabilidade estão bem distantes de proteger as crianças e os adolescentes do mundo do crime.

#### **4 ENCARCERADAS: O CENTRO MOCINHA MAGALHAES E MECANISMOS DE GOVERNABILIDADE DAS MENINAS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS DE INTERNAÇÃO**

Nessa seção, utilizamos como recurso metodológico, fotografias do espaço físico do Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães. Nesse contexto, entendemos que todos os espaços são pedagógicos/disciplinares. A fotografia, é aqui utilizada como fonte, na perspectiva, de comunicar o que as palavras não alcançam em nossa escrita. Compreender que as fontes imagéticas trazem consigo informações da realidade vivida que ultrapassam uma simples descrição do local onde as adolescentes são privadas de liberdade, é de suma importância. No princípio pensamos exprimir o espaço físico do CSMM, apenas através de nossa narrativa. Porém, durante o período de qualificação do trabalho, o Prof. Dr. Ronaldo Linhares, sugeriu a fotografia, como recurso científico interpretativo, do local.

À vista disso, compreendemos, que "O nosso Olhar é sempre atravessado por algo, mediatizado pelas tecnologias [...]" (BORGES, 2008, p. 16). Sendo assim, utilizamos a fotografia, como recurso mediador e potencializador, de nosso olhar. Borges (2008, p. 15) tratando de mediação do olhar, cita, que "O filme é feito para ser olhado; por isso, várias produções fílmicas comparam a câmera ao olho humano, pois é direcionada por quem olha por meio da câmera." Nesse sentido, para a captação de imagens fotográficas, o olhar de quem conduz a câmera e registra as imagens, deverá ser criterioso, sensível e estar em busca de captar e comunicar algo, que deseja.

Assim, questionamos: Que lugar, angulo, momento, ou recorte foi escolhido? O que desejam comunicar através das imagens captadas? Intencionalmente, buscou-se registrar o máximo possível dos espaços em que convivem e transitam as meninas adolescentes, fazendo prevalecer a fidedignidade com a estrutura existente no Centro socioeducativo Mocinha Magalhães. Metodologicamente, optamos por identificar os espaços, por uma breve descrição das imagens, já que o olhar de quem as vê, as interpretará. Vale ressaltar, que obedecendo a questões éticas, não mantivemos, contato (visual, físico, verbal) com as adolescentes internas no CSMM. Elas foram deslocadas, para uma sala isolada, em atividade de cinema. Nos anexos, apresentamos a autorização do registro das imagens.

Sobre o espaço físico na história das medidas socioeducativas, consideramo-los, como um personagem vivo, que, em sua disposição, implica limites de movimentos aos corpos doces das adolescentes em privação de liberdade (FOUCAULT, 1999). Eles guardam em si,

dinâmicas, histórias, memórias, emoções e sentimentos dos que lá estão e estiveram. Para Foucault (1999), espaços que privam seres humanos de liberdade, trazem em sua constituição a finalidade punitiva e disciplinar. Através dele, compreendemos que esse tipo de sistema é erguido, com base, em um modelo institucional, criado por uma sociedade disciplinar, que controla, vigia e pune.

Nesse contexto, O controle sobre a figura da mulher segundo Bittencourt (2015) se efetivou já em seu nascimento por meio de seu próprio núcleo familiar. Todavia, ressalta-se a cumplicidade deste controle também em outras instituições e normatividades preestabelecidas para este fim. De fato, é possível observar o controle social sendo exercido sobre a vida das mulheres frequentemente limitando suas potencialidades. Neste processo de encarceramento, vigilância e controle, também ocorre a emergência de prisões e centros socioeducativos onde se materializa o cárcere destinado aos denominados sujeitos infratores.

Em relação aos centros de internação/socioeducação, são espaços institucionalizados pela lei (ECA/90) que responsabiliza adolescentes por seus atos e os julgam perante órgãos judiciários. Os centros socioeducativos, onde adolescentes em conflito com a lei são encarceradas, devem possuir em sua metodologia de trabalho essencialmente um caráter pedagógico que é exercido através da socioeducação. No entanto, o que vem se provando é a primazia do caráter sancionatório em detrimento do pedagógico, em que muitas vezes a aplicação de uma medida punitiva já acaba sendo considerada “socioeducativa”. Assim sendo, por que prender para depois educar? Por que não ofertar desde sempre a criança e ao adolescente, em seus espaços de vivências cotidianas, os direitos fundamentais assegurados em lei (ECA/1990)?

Nesta seção, o movimento de discussão é o de buscar situar Mocinha Magalhães enquanto centro socioeducativo. Além-se ao seu espaço físico, destacando como ele é constituído, aos documentos que o regem e a outras instituições às quais o centro em tela possui vínculo, como o Instituto Socioeducativo do Acre (ISE) e a Escola de Ensino Fundamental e Médio Darquinho. O que foi detectado até o momento da escrita desta tese é que um sistema de garantia de direitos fundamentais (educação, saúde, lazer, alimentação, direito à vida) foi criado através de códigos e leis para assegurar às crianças e aos adolescentes o que lhes foi negado no seu cotidiano.

É observado, também, que aparentemente as prescrições contidas nos códigos, resoluções e leis, trazem em seus discursos, se assim podemos dizer, as observações necessárias para dar condições ressocializadoras às crianças e aos adolescentes que cometeram atos

infracionais. Contudo, no decorrer da investigação, foi observado através de relatórios de visitas técnicas, fóruns, análise de execução de medidas<sup>26</sup>, anuário de violência, trabalhos científicos divulgados no catálogo de teses e dissertações da Capes e Levantamento anual do Sinase a ineficiência e precariedade dos serviços denominados de centros socioeducativos.

Como já salientado no decorrer desta escrita, o Estado do Acre possui oito Centros socioeducativos, dentre eles, o Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães, o único centro dedicado ao atendimento de meninas e foi criado três anos após ser sancionado o ECA. Significa dizer que as precrições indicadas em lei já estavam em vigor no que diz respeito à proteção integral dos Direitos Humanos para crianças e adolescentes no Brasil. Assim, já havia a indicação na lei de criação de espaços de internação para cumprimento de medidas socioeducativas imputadas a adolescentes, considerados judicialmente como infratores ou em conflito com a lei.

A investigação até aqui desenvolvida tem demonstrado que o discurso presente nos dispositivos legais, planos, relatórios e projetos está impregnado de marcas da colonialidade de gênero. A predominância da cultura masculina na escrita e exercício dos códigos, resoluções, leis e decretos marginalizam e tentam silenciar as meninas adolescentes encarceradas (BITTENCOURT, 2015). Um fato marcante que corrobora com esquecimento da figura feminina neste estudo é a ausência de documentos e escritas que constituam a história do Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães.

No percurso de investigação sobre esses dados, consultou-se a coordenação-geral dos centros socioeducativos, através do Instituto Socioeducativo Acre – ISE/Acre – e ela informou que nada havia de registro documental quanto à criação deste centro. Indagou-se sobre o nome atribuído ao centro, quem foi Mocinha Magalhães e obteve-se a mesma resposta: “Nada possuímos em documentos sobre tais referências”.

Ao persistir nesta busca, consultou-se a base de dados da Capes na expectativa de encontrar algum trabalho acadêmico que abordasse este percurso histórico, mas o que encontramos foram trabalhos discutindo a socioeducação de forma geral, onde o Centro Mocinha Magalhães figurava apenas como um dado estatístico na estrutura socioeducativa de atendimento ao público feminino no estado do Acre e nada mais. Em mais um passo dado neste processo de investigação, recorreu-se à busca de dados com a pergunta: Quem foi Mocinha Magalhães? Foi então que se encontrou uma entrevista realizada no ano de 2008 ao Sr. Romildo

---

<sup>26</sup> (BRASIL, 2021) Relatório de análise da execução das medidas socioeducativas de meninas adolescentes. Brasil. Conselho Nacional do Ministério Público. Panorama da execução dos programas socioeducativos de internação e semiliberdade nos estados brasileiros/ Conselho Nacional do Ministério Público. – Brasília: CNMP, 2019.



Magalhães, ex-governador do estado do Acre no início da década de 90 do século XX (1992 – 1995). Ao ser indagado sobre seu perfil político, o entrevistado revelou:

[...] Me orgulho e debito toda essa estrela a minha falecida mãe Mocinha Magalhães. A minha mãe era política. Esse Acre não tem uma mulher desse nível e vai ser muito difícil criar. Aquela ali era líder, sabia fazer liderança e não era com dinheiro não. Minha mãe fazia liderança prestando serviço, ajudando, fazendo bem, sem olhar a quem. Andando em ramal no inverno para pegar menino que estava nascendo, ia curar outro que tinha sido picado por uma cobra (ENTREVISTA CONCEDIDA POR SR. ROMILDO À RAY MELO E MARCOS VENÍCIOS DO JORNAL [S/D]).<sup>27</sup>

É possível perceber que o centro socioeducativo, que atende ao público de meninas adolescentes de todo o estado do Acre, possui o nome de Mocinha Magalhães em homenagem à mãe do então governador Romildo Magalhaes que inaugurou este centro em sua gestão. Ressalta-se que a instituição está situada em um bairro com o mesmo nome e nesta estrutura existe, também, uma unidade de pronto-atendimento (UPA), creche e escola com o nome “Mocinha Magalhães”, demonstrando, portanto, influência política desta mulher em sua região.

Dito isso, após a compreensão dessa característica que deu identidade ao centro em tela, lança-se o foco ao seu alvo principal: as suas internas. Na expectativa de encontrar as meninas pelas citações nos documentos, busca-se identificá-las. Encontrou-se no documento Sinase (2006) apenas uma referência relacionada ao gênero feminino. No item “6.3.5.2. *Específico às entidades e/ou programas que executam a internação provisória e as medidas socioeducativas de semiliberdade e de internação*” pode-se ler:

3) assegurar às adolescentes direito da assistência pré-natal, parto e puerpério na rede SUS recebendo orientações em relação ao parto, amamentação e cuidados com o recém-nascido e com o bebê; e 4) assegurar o direito à amamentação no prazo mínimo de seis meses após o nascimento, conforme recomendação da Organização Mundial da Saúde (OMS) e afirmada na 52ª Assembléia Mundial de Saúde em 2002. Aos adolescentes que estão cumprindo medida em meio fechado deve ser assegurado o direito à convivência com o(s) filho(s) para visitação a fim de preservar os vínculos afetivos. Logo, os programas de atendimento socioeducativo deverão disponibilizar espaços apropriados para essas ações. (SINASE, 2006, p. 62)

O exposto indica que, no que diz respeito às meninas, são citadas medidas de cuidado e proteção do bebê e da adolescente encarcerada, como está prescrito no ECA (1990). Tal procedimento aponta o tempo mínimo necessário de contato entre mãe e filho e assegura à criança o direito à amamentação. O que cabe evidenciar é que o gênero, para além de ser um marcador social, é um mecanismo cultural através do qual as unidades socioeducativas são

<sup>27</sup> Ver na íntegra em: <https://ac24horas.com/lidando-com-o-abandono/>.

estruturadas (ou seja, para meninos e meninas, cis ou trans). Contudo, a ausência de outros centros voltados para meninas; de uma discussão presente nos documentos que leve em consideração as dimensões e especificidades do gênero feminino; e a linguagem masculinizada são sintomas das marcas de um projeto moderno-colonial de socioeducação.

De fato, o desprezo pelo feminino possui uma historicidade. Em relação à sexualidade, até mesmo os primeiros estudos das ciências modernas sobre a homossexualidade, forjadas pela colonialidade, direcionaram a análise para o masculino. S. Freud referiu-se em seus estudos a sexualidade desviante mediante uma perspectiva masculina, dedicando um único estudo sobre homossexualidade feminina na década de 1920. Para Daniel Borrilo, em seus estudos sobre homofobia, mulheres lésbicas tendem a ser menos perseguidas que homens gays, não por serem mais toleradas, mas por sofrerem de um desdém social que revela certo sexismo: a sexualidade feminina enquanto instrumento de desejo masculino. Por outro lado, os ataques sofridos por homens gays, sobretudo os mais afeminados, são precisamente por abdicarem dos privilégios normativos que o cercam (a masculinidade hegemônica) e transitar para um espaço socialmente (e colonialmente) visto como inferior: a feminilidade (BORRILLO, 2010).

Não é sem motivos que todas as mobilizações feministas, por mais diferentes que sejam em termos de estratégias de atuação, possuem a essência de combate à hegemonia masculina nos diversos espaços e tempos. Não é à toa que, na atual sigla LGBTQIA+, o L (lésbica) venha primeiro, até mesmo como tentativa sutil de reparação histórica, diferente da primeira - e extinta - sigla identificada como GLS (gays, lésbicas e simpatizantes).

O que se mostra nesses breves exemplos é que o que ocorre com a dimensão feminina no âmbito socioeducativo não é novidade, pois a omissão do discurso presente em documentos legais reflete marcas de colonialidades reprodutoras de valores falocêntricos e sexistas. Além do Sinase, no Projeto Político-Pedagógico Institucional do ISE/Acre -2019, também foi encontrada apenas uma alusão às internas. Nessa situação, elas aparecem em uma imagem que retrata um momento festivo dentro do Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães.

**Figura 4** - Arte e cultura (Arraial do Mocinha Magalhães)



Fonte: assessoria ISE (S/D).

O PPPI também ressalta a seguinte situação:

Entre os critérios adotados para encaminhar os adolescentes para os cursos, destacam-se o comportamento/disciplina, utilizado por 42% das unidades – o que indica, muitas vezes, a utilização da profissionalização como “prêmio” por um comportamento considerado “bom” - e a escolarização, registrando-se que a baixa escolaridade dos adolescentes constitui grande obstáculo para o oferecimento de cursos profissionalizantes. O critério gênero, embora referido apenas por 6% das unidades, na verdade é revelado, ao se observar que os cursos oferecidos às meninas em geral são diferentes dos oferecidos em unidades masculinas. (PAIVA, Denise Maria Fonseca – Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2010). (PPPI/ISE/ACRE, 2019, p. 38)

Quanto à escolha do tipo de oficina a ser ofertada para as meninas, detecta-se um lugar preestabelecido, também, por marcas de colonialidade, onde há uma discriminação binária entre masculinidades e feminilidades, por exemplo: mulher brinca de boneca, aprende a cozinhar, a cuidar do lar, do marido, dos filhos, entre outros. Trata-se, pois, de técnicas de pedagogização dos corpos através das quais são, enquanto mulheres, convocadas a assumir posturas de subjetividade. Já no Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Darquinho, mais uma vez, há apenas uma referência às adolescentes, a qual informa que, dentre os fatores que contribuíram para a definição de uma proposta curricular diferenciada, merecem especial atenção o perfil dos internos. Este é separado por gênero, ou seja, meninos ou meninas que estão em cumprimento de medida socioeducativa em regime de internação.

A predominância dos atos infracionais que foram julgados e justificam o encarceramento das adolescentes no Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães está relacionado a homicídio, envolvimento com o tráfico de drogas, associação a organização criminosa, roubo a mão armada, sequestro, crime de tortura e lesão corporal. Sobre o aspecto

de adolescentes meninas envolvidas com organizações criminosas (facções do tráfico de drogas), o livro *Falcão mulheres e o tráfico*, vivido e escrito por Celso Athayde e MV Bill (2007), ressalta que:

[...] um novo projeto dedicado inteiramente a elas, mais do que justo pela presença marcante delas nos momentos e fatos que acompanhamos, por suas dores, angústias, vitórias e derrotas.

Com este relato, será possível compartilhar esses momentos e tentar entender, ou quem sabe, questionar ainda mais os mitos que cercam este submundo sob o ponto de vista fundamental das mulheres que, de várias formas, desempenham seus papéis na sociedade e, também nesta sociedade paralela.

Portanto essa dedicatória é muito mais que isso, vai além. Como não podemos julgar ou medir o mérito dessas mulheres, vamos aqui somente agradecer o envolvimento de cada uma delas em nossas vidas nos momentos mais importantes e difíceis. Obrigada a todas. Prometemos não falar por vocês em nenhuma linha desse livro, vamos simplesmente falar de vocês e para vocês. (BILL; ATHAYDE, 2007, p. 8)

Essa citação inspira para o trabalho com sujeitas encarceradas no centro socioeducativo Mocinha Magalhães existente na cidade de Rio Branco no Estado do Acre. Esses corpos suturados à subjetividade criminosa existem e estão aqui, possuem especificidades e emergem através de um plano social marcadamente desigual o qual, muitas vezes, o sistema socioeducativo atua em sua função.

#### 4.1 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO INSTITUTO SOCIOEDUCATIVO DO ACRE – PPPI E O DIÁLOGO COM O CSMM

##### Sobre as Instituições Socioeducativas:

[...] as Unidades e/ou programas de atendimento socioeducativo deverão construir seu projeto educativo contendo os princípios norteadores de sua proposta, o entendimento do trabalho que se quer organizar (o que queremos, por quê?) os objetivos (geral e específicos) e a organização que vai se dar para alcançar estes objetivos, tais como modelo de gestão, assembleias, equipes e outros, o detalhamento da rotina, o organograma, o fluxograma, o regimento interno, regulamento disciplinar, onde se incluem procedimentos que dizem respeito à atuação dos profissionais junto aos adolescentes, reuniões das equipes, estudos de caso, elaboração e acompanhamento do PIA. (SINASE, 2006, p. 42)

Para Costa (2006b), a construção de um Projeto Político-Pedagógico em Instituições socioeducativas deve partir de equipes competentes e capacitadas para o fazer pedagógico frente a adolescentes em conflito com a lei em cumprimento de medidas socioeducativas, portanto em privação de liberdade. Nesse sentido, o autor afirma que:

O sistema de execução das medidas socioeducativas precisa ser reordenado em conteúdo, método e gestão. Esse reordenamento complexo, laborioso e difícil passa por três construções: 1. a construção de propostas de ação socioeducativa baseadas no binômio severidade e justiça; 2. a construção de unidades de atendimento que, por fora, funcionem como prisões, para garantir níveis adequados de contenção e segurança, mas que, por dentro, funcionem como escolas de educação para a vida, capazes de preparar esses jovens para o retorno ao convívio social; 3. a construção de equipes capazes de entender o significado e o sentido do projeto pedagógico adotado, de comprometer-se com ele e de desenvolver as capacidades necessárias para tirá-lo do papel. (COSTA, 2006, p. 54)

O reducionismo binário conceitual produzido desde os tempos coloniais e estendidos à colonialidade/modernidade também se encontra presente nos cadernos produzidos por Costa, como orientadores na formação dos profissionais da socioeducação. Exemplo disso está exposto na citação acima contida no caderno verde: *As bases éticas da ação socioeducativa: referenciais normativos e princípios norteadores*. No que se refere aos três aspectos citados como base para a construção de um reordenamento do Sistema Socioeducativo, Costa (2006) cita no item 1(um) o binômio jurídico severidade/justiça, no item 2 (dois) o binômio presídio/escola e no item 3 (três), o binômio significado/sentido quanto à construção do Projeto Político-Pedagógico e a compreensão e exequibilidade (mais um binômio) deste, por parte da equipe que o desenvolverá.

Para a criação do primeiro Projeto Político-Pedagógico do Instituto Socioeducativo Acre – PPPI/ISE/AC -, foi criada uma Comissão atendendo à Portaria N: 162 de 12 /5/2015, publicada no DOE/AC N: 11.553 de 13 de maio de 2015. A 1ª Edição foi aprovada em maio/2015, sendo revisada e atualizada em junho/2019. Segundo o PPPI/ISE/AC, a comissão instituída se reuniu em Fóruns Internos de discussão com os socioeducadores que atuam direta ou indiretamente no ISE/AC, representados por agentes socioeducativos, psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, gestores.

O discurso ressalta que o planejamento atendeu às Diretrizes Pedagógicas do Atendimento Socioeducativo propostas pelo Sinase, com vistas ao cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente. Além dessas duas principais diretrizes brasileiras, o PPPI/ISE/AC também responde a um conjunto de documentos internacionais que foram gerados a partir de acordos, os quais têm o Brasil como signatário.

O Projeto Político-Pedagógico Institucional do Instituto Socioeducativo Acre está organizado em oito capítulos. O primeiro capítulo corresponde à apresentação em que contém uma explanação breve e geral sobre o surgimento do Instituto Socioeducativo do Estado do Acre. O segundo trata do perfil institucional, no qual estão expostos missão e valores que orientam o trabalho do Instituto e os princípios norteadores da socioeducação. O terceiro

apresenta o caminho metodológico percorrido na construção do PPPI. O quarto traz o marco situacional, em que se expõe um perfil de sua clientela atendida nos Centros Socioeducativos, um recorte sobre o Acre, e se discute a responsabilidade social do ISE/AC. O quinto expõe o marco referencial do PPPI/ISE, em que estão elencadas as diretrizes pedagógicas e os fundamentos político-pedagógicos do ISE/AC. O sexto traz o marco operacional PPPI/ISE/AC direcionando as medidas socioeducativas de semiliberdade e da internação. O sétimo exhibe como se processa a política de formação continuada dos socioeducadores. O oitavo apresenta a forma de monitoramento e avaliação do PPPI. O nono traz suas considerações finais. O décimo traz as referências utilizadas na construção do PPI e, por último, apresenta-se os anexos.

Para a atualização do PPPI/ISE/AC, a equipe optou por escolher a metodologia da Problematização de Charles Maguerez<sup>28</sup>. Nessa perspectiva, os atores envolvidos na construção do documento trabalharam na lógica de identificação dos principais problemas existentes no Instituto Socioeducativo, principalmente nos Centros Socioeducativos do Estado do Acre, local onde, de fato, são desenvolvidas as medidas socioeducativas. Os Recursos humanos para cada Centro Socioeducativo estão instituídos pelo Sinase (2006).

Cada equipe básica de cada centro socioeducativo é composta por: Direção; Coordenação de Seguranças; Chefia de Equipes; Administrativo; Equipe Técnica – Psicólogos, Assistentes Sociais, Professores etc.; Chefia dos Setores – RH –, Logística, Financeiro, Administrativo, Jurídico. Para a formação da equipe, deve-se levar em conta, também, a capacidade de atendimento, baseado no número de adolescentes em atendimento. Quanto aos recursos materiais dos Centros socioeducativos, o PPPI apresenta apenas imagens das fachadas dos centros, sem enumerar os materiais utilizados e existentes. A seguir, a imagem da fachada da unidade aqui investigada:

---

<sup>28</sup> Segundo Berbel (1996), essa metodologia está baseada na possibilidade de trabalhar a educação como prática social. Essa concepção traz a perspectiva de que os indivíduos dentro de uma sociedade devem construir sua formação através da conscientização de direitos e deveres que lhes são atribuídos para o desempenho de seus papéis na sociedade. Para tanto, a metodologia do Arco da Problematização, como é chamada, do francês Charles Maguerez, subdivide-se em cinco etapas: observação da realidade; identificação dos problemas e pontos-chaves; teorização; hipóteses de solução e planejamento; execução.

**Figura 5** - Fachada do Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães



Fonte: PPPI/ISE/AC (2021).

Por sua vez, a estrutura arquitetônica do Centro Mocinha Magalhães atende ao que foi destacado por Michel Foucault no livro *Vigiar e Punir*, já que a forma como a unidade é construída está de acordo com um modelo de colonialidade/modernidade das instituições disciplinares. A vigilância e punição são possibilitadas por essa estrutura que não só priva de liberdade como também retira qualquer possibilidade de privacidade das internas, inclusive para fazer suas necessidades fisiológicas e de higiene.

Tudo é vigiado pela equipe de vigilância do lugar e pelos olhares atentos de outras encarceradas, uma vez que o local é composto por celas (ao invés de quartos, como prescreve o Sinase), quase não possui portas, janelas ou outras divisórias que viabilizem a privacidade. As marcas da colonialidade na organização da unidade não é especificidade do Mocinha Magalhães, uma vez que o caráter carcerário se faz presente em todos os centros do Acre. Em alguns outros estados, os CS estão vinculados à Secretaria de Assistência Social ou, raramente, à Secretaria da Educação. No caso do Acre, o caráter punitivo/vigilante se sobressai quando se percebe que as unidades socioeducativas são de responsabilidade da Secretaria Pública de Segurança.

**Figura 6** - Entradas das Alas B e A



Fonte: elaborada pela autora (2021).

**Figura 7**- Foto mais aproximada da entrada de cada Ala



Fonte: elaborada pela autora (2021).

Tendo em vista que há marcas da colonialidade na estrutura do centro, nas imagens, exibe-se o portão de acesso às duas alas. São dois grandes portões de ferro em que se pode observar uma estrutura reforçada denotando aspectos de segurança do local quanto à possibilidade de tentativa de fuga. Os portões das celas possuem o mesmo formato dos principais, diferindo apenas entre suas cores rosa e amarela. Eles têm dois grandes ferrolhos, que, após encaixados nas estruturas afixadas na parede, permitem a utilização de cadeados que são utilizados no lado externo das celas.

As adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas no CSMM recebem os direitos e os cuidados definidos e delimitados pelo ordenamento interno da Instituição. Entendemos que a forma como as adolescentes irão se comportar durante o período de cumprimento da Medida Socioeducativa sancionada para cada caso específico implica em



efeitos de recompensa e/ou punição. (RELATÓRIO POR CIDADES – RIO BRANCO/AC, 2021).

**Figura 8 - Dormitório**



Fonte: elaborada pela da autora (2021).

Nenhuma das celas/dormitórios possuem luzes ou ventiladores e a média da temperatura quase sempre está acima de 30°C. A unidade vivenciada na cidade de Rio Branco é sempre alta, o que torna a sensação de calor maior. Há pouco ou quase nenhum vento e, quando circula, o ar é quente. Com as queimadas ocorrendo todos os anos na região amazônica, as temperaturas podem se elevar sobremaneira.

Diante disso, imagina-se como é permanecer nas celas/dormitórios. Também se pensa nos portões pesados e de ferro ao serem fechados, ou mesmo abertos, produzem sons (rangem). Observa-se a forma de organização que constitui a rotina do alojamento. A organização dos alojamentos deve permanecer inalterada, as meninas são responsáveis pela higiene e organização do local sob a justificativa de pouca mão de obra contratada para desenvolver esta atividade.

**Figura 9 - Banheiros**



Fonte: elaborado pela autora (2021).

A pintura das camas e das celas/dormitórios estão bem desgastadas. As cores são escuras. Na figura 9, tem a visão frontal do banheiro utilizado pelas adolescentes. Não há privacidade para as meninas nem mesmo para fazer suas necessidades fisiológicas. Segundo as normas de segurança, elas devem ficar visíveis o tempo todo. Sobre a pia, há uma garrafa de refrigerante descartável, com água para as adolescentes lavarem as mãos. Não há torneira na pia.

Por sua vez, as diretrizes pedagógicas adotadas no PPPI/ISE/AC apresentam-se as mesmas preconizadas pelo Sinase (2006). O documento obedece a uma ordem de disposição, que os faz recorrer uns aos outros, em forma de consulta, as prescrições que os antecedem. Sendo assim, ressaltamos mais uma vez, a seguir, o quadro (replica-se, aqui, o quadro já apresentado anteriormente) representado no Sinase (2006), quanto às diretrizes Pedagógicas do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo:

Quadro 4 - Diretrizes Pedagógicas do Projeto Político-pedagógico Institucional ISE/ACRE

<p>As diretrizes aqui expostas apresentam a mesma proposta exposta no documento Sinase (2006). O PPPI/ISE/ACRE, declara em seu discurso que adota na íntegra.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Prevalência da ação socioeducativa sobre os aspectos meramente sancionatórios;</li> <li>2. Projeto político-pedagógico como ordenador de ação e gestão do atendimento socioeducativo;</li> <li>3. Participação dos adolescentes na construção, no monitoramento e na avaliação das ações socioeducativas;</li> <li>4. Respeito à singularidade do adolescente, presença educativa e exemplaridade como condições necessárias na ação socioeducativa;</li> <li>5. Diretividade no processo socioeducativo;</li> <li>6. Disciplina como meio para a realização da ação socioeducativa;</li> <li>7. Exigência e compreensão enquanto elementos primordiais de reconhecimento e respeito ao adolescente durante o atendimento socioeducativo;</li> <li>8. Respeito às aptidões do adolescente quando submetido à prestação de serviços à comunidade;</li> <li>9. Dinâmica institucional garantindo a horizontalidade na socialização das informações e dos saberes entre equipe multiprofissional;</li> <li>10. Organização espacial e funcional das entidades de atendimento socioeducativo como sinônimo de condições de vida e de</li> </ol>
---	---

	<p>possibilidades de desenvolvimento pessoal e social para o adolescente;</p> <p>11. Diversidade etnicorracial, de gênero e sexual norteadora da prática pedagógica;</p> <p>12. Família e comunidade participando ativamente da experiência socioeducativa;</p> <p>13. Formação continuada dos atores sociais.</p>
--	--

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Ao tecer uma teia entre os principais documentos aqui investigados, percebe-se certa conexão que revela como a colonialidade possui outras marcas no sistema socioeducativo. Para o Sinase, o perfil dos/das encarcerados/das é baseado em pesquisa desenvolvida pelo IBGE, Ipea e Unicef: são negros, pobres, não possuem nenhuma ou quase nenhuma escolaridade e morrem ainda jovens. Para o PPPI/ISE/ACRE, este perfil é baseado, também, em dados nacionais e se assemelha com o do Sinase: são negros, não frequentam a escola, viviam com a família quando praticaram o delito, fazem uso de algum tipo de droga, cometem homicídios, roubam, furtam e traficam drogas. Já o PPP da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Darquinho, presente em todas as unidades de internação do Acre, admite que esses sujeitos: apresentam idade entre 13 e 21 anos; possuem baixa autoestima, são oriundos de família de baixa renda; desconhecem limites e regras; são inconsistentes e possuem sequelas cognitivas.

Através da teia que forja uma trama moderno-colonial, o Estado justifica a manutenção da política pública de socioeducação. Isso implica lembrar de como a criminalização (isto é, o ato de atribuir o status de criminoso a alguém mediante ordens jurídicas) está atravessada por lógicas colonialistas que contribuem para a manutenção de uma determinada ordem social. O neoliberalismo que forja os sentidos do ECA o impossibilita de dispensar um tratamento igualitário a todas as crianças e adolescentes. Por isso, questiona-se: por que, em sua maioria, esses sujeitos são pretos e pobres? Isso significa que adolescentes brancos e ricos (ou de classe média) não contrariam a lei?

Primeiro, o que separa sujeitos outros dos demais na América Latina é a falta de oportunidade; e o que hegemoniza uns em detrimento de outros são os privilégios baseados em como essas pessoas se posicionam frente às normatividades. No diálogo com Butler (2015), o lugar de precariedade que geralmente pessoas pretas e pobres assumem socialmente (que muitas vezes os fazem recorrer a práticas ilícitas de acordo com a lei) é a falta de manutenção da vida pelo próprio Estado que os encarcera. A quantidade diminuta de adolescentes brancos e das classes mais abastadas no sistema socioeducativo dá, ao menos, duas possibilidades de compreensão, de acordo com o que se discutiu na segunda seção: primeiro, as oportunidades

(acesso à educação, moradia, emprego, exercício do lazer e de outros direitos) que esses sujeitos recebem; segundo, os privilégios que gozam. Dessa forma, raramente, seus comportamentos desviantes serão julgados como tal ou dignos de punição e governabilidade pelo sistema socioeducativo.

As marcas de colonialidades vêm a público nessa teia de documentos, inclusive, no diagnóstico dispensado aos sujeitos-alvo. Percebe-se alguns julgamentos como “inconsistentes”, “possuidores de sequelas cognitivas” e “distúrbio de conduta não socializável”. Já sabemos que o sistema socioeducativo é atravessado por vários outros “sistemas”, sobretudo o que envolve a medicina (SUS). Por sua vez, a Psicologia, grande peça do atendimento de crianças e adolescentes em conflito com a lei, vem sendo exercida no Brasil, geralmente, por pessoas brancas que deslegitimam o gênero, a raça e a classe na produção de conhecimento (GOMES, 2020). Isso porque possui suas bases num projeto moderno-colonial, atuando, portanto, em função de uma racionalidade científica que tenta esmaecer e solapar as diferenças culturais.

Alguns autores vêm mostrando como a medicina tem sido uma grande aliada na execução de um projeto civilizatório de socioeducação, que atua em função da governabilidade e pedagogização dos corpos com altos reflexos de colonialidade. Para Natália Vilarins, boa parte dos diagnósticos destinados aos internos coloca-os como possuidores de distúrbios e incapazes para a convivência social, justificando uma ação de civilização sobre esses sujeitos (VILARINS, 2014). Smolen e Araújo (2017) atentam para como esses diagnósticos estão interseccionados com a raça, uma vez que são atribuídos, em sua maioria, às pessoas pretas. Além disso, as vozes dos sujeitos são constantemente silenciadas, já que as produções dos relatórios são feitas somente a partir da percepção de profissionais, apresentando-se, assim, como mais um mecanismo de governabilidade (VINUTO, ALVAREZ, 2018).

Anteriormente, abordou-se um conceito de socioeducação presente no PPPI do ISE, que caracterizava as crianças e os adolescentes como sujeitos com modos de vida destrutivos, violentos e delinquentes. Observa-se outro conceito do mesmo documento instituído para orientar os parâmetros pedagógicos do Instituto Socioeducativo do Estado do Acre e, conseqüentemente, dos Centros Socioeducativos:

Por socioeducação, compreende-se, de acordo com Rodrigues (2008): ... o processo que tem por objetivo preparar a pessoa em formação (adolescente) para assumir papéis sociais relacionadas à vida coletiva, à reprodução das condições de existência (trabalho), ao comportamento justo na vida pública e ao uso adequado e responsável dos conhecimentos e habilidades disponíveis no tempo e nos espaços onde a vida dos indivíduos se realiza. Ao lado disso, desdobra-se o conjunto das ações educativas a

serem desempenhadas pelos educadores que devem buscar articulação entre as relações práticas da educação e a necessidade do adolescente à vida política e social, individual e coletiva, sendo a educação o caminho necessário para a formação do sujeito-cidadão ao dotar os educandos dos instrumentos que lhe são necessários e pertinentes. (PPPI/ISE/ACRE, p. 14)

Mais uma vez, é ressaltado no discurso a governabilidade do corpo no sentido de socioeducação. Isso porque, anteriormente, destacou-se o conjunto de ações que se caracterizam como pedagogias da delinquência, isto é, exercem-se em favor do encarceramento de um certo grupo de pessoas. Nesse conceito, fica evidente o caráter civilizatório, ao menos discursivamente, do atendimento dispensado aos internos e internas, de modo a docilizá-los. Assim sendo, destaca-se a forma estratégica da colonialidade, pois organiza um modo condicionado e marginalizado de alguns grupos ao trazer princípios pedagógicos de “formação” para “reproduzir” e “naturalizar” o aprendido e significado subjetivamente. Para Castro-Gómez (2005, p. 90):

A construção do imaginário da “civilização” exigia necessariamente a produção de sua contraparte: o imaginário da “barbárie”. Trata-se em ambos os casos de algo mais que representações mentais. São imaginários que possuem uma materialidade concreta, no sentido de que se ancoram em sistemas abstratos de caráter disciplinar como a escola, a lei, o Estado, as prisões, os hospitais e as ciências sociais. É precisamente este vínculo entre conhecimento e disciplina o que nos permite falar, seguindo Gayatri Spivak, do projeto da modernidade como o exercício de uma “violência epistêmica”.

É preciso compreender que modernidade e colonialidade são faces de uma mesma moeda e que “[...] a elaboração intelectual do processo de modernidade produziu um modo de produzir conhecimento que demonstra o caráter do padrão mundial de ser, saber e poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado” (QUIJANO, 2005, p. 9). Dito isso, o padrão se repete no discurso oficial do documento em análise (PPPI/ISE), através de uma lógica epistêmica da colonialidade. O projeto civilizatório se apresenta na formação discursiva em destaque na citação anterior e admite que a formação da ou do adolescente deverá fazê-los assumir “papéis sociais”, “sujeito cidadão”, “comportamento justo”, tudo isso pela educação/formação de caráter disciplinar que condiciona o imaginário.

No aspecto dos fundamentos políticos sociais, o PPPI/ISE/ACRE declara:

De acordo com o Guia Teórico e Prático de Medidas Socioeducativas (2004), o Princípio da Incompletude Institucional, revela a lógica presente no Estatuto da Criança e do Adolescente quanto à concepção de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais para a organização das políticas de atenção à infância e juventude. (PPPI/ISE/ACRE, 2019, p. 54)

Dessa maneira, segundo o discurso, o Instituto Socioeducativo do Estado do Acre se respalda na Constituição Federal e, pela Lei nº 8.069 – ECA/1990 –, procura garantir os direitos básicos dos adolescentes em privação de liberdade. Para tanto, articula um sistema de atendimento em rede e “busca pela participação dos diferentes entes públicos, privados, sociais, com vistas ao atendimento integral ao adolescente em conflito com a Lei” (PPPI/ISE/ACRE, 2019, p.52 - 53).

Sobre os Fundamentos Didático-Pedagógicos, o documento traz como base a metodologia do “Arco da Problematização”, compreendendo que esta escolha oportuniza “identificar problemas, teorizar sobre eles, fazer a proposição de hipóteses de solução e, por fim, procurar aplicar essas hipóteses de solução à realidade” (PPPI/ISE/ ACRE, 2019, p.60). Além do exposto, argumenta-se a escolha dessa metodologia, na possibilidade de maior interação entre o socioeducando ou socioeducanda e o mediador/professor/socioeducador. Como recurso para desenvolver essa metodologia, deverá se fazer uso do Plano Individual de Atendimento (PIA) e de estudo de caso como prescrito no Sinase (2006).

Quanto ao processo de avaliação dos socioeducandos, o PPPI/ISE/ACRE sugere um método que se desenvolva em etapas: Diagnóstica, Dialógica e Processual. No tocante ao currículo, ele está subdividido em quatro eixos: Eixo temático I- Letramento e Identidade; Eixo temático II – Cidadania, Trabalho e Tecnologia; Eixo temático III – Juventude e Diversidade; Eixo Temático IV – Meio Ambiente e Saúde.

No que tange aos Fundamentos Didático-Pedagógicos, prescreve-se o desenvolvimento de Programas: 1. Programa de Atendimento à Escolarização e à Profissionalização; 2. Programas de Atendimento à Saúde; III. Programas de Atendimento ao Esporte, à Cultura e ao Lazer; 4. Programa de Atendimento voltado à Profissionalização, Trabalho e Previdência; 5. Programa de atendimento à Assistência Social; 6. Programa de Atendimento voltado à Espiritualidade. Todos os programas estão voltados ao atendimento dos adolescentes.

O documento aponta que as atividades Didático-Pedagógicas desenvolvidas no Sistema Socioeducativo habitualmente acontecem a partir da Educação de Jovens e Adultos (EJA), seguindo o que regem os parâmetros expressos na LDB Nº 9394/96 (ART. 37 e 38). O PPPI destaca, também, a necessidade de articulação entre escolarização e outras modalidades educacionais. Cita, então, a educação profissional como exemplo e reforça a orientação nos parâmetros da LDB Nº 9394/96 (ART. 40, 41, 42). O documento explica, no decorrer de sua prescrição, que a expectativa da equipe que produziu o PPPI e que, também, está no exercício de funções no cotidiano dos Centros Socioeducativos, espera que “o currículo seja mais

reflexivo e menos normativo e prescritivo” (PPPI/ISE/ACRE, 2019, p. 63). Para tanto, o PPPI/ISE ACRE cita Japiassu, afirmando que:

[...] a instituição educacional deve definir como tratará o conhecimento e como ele é adquirido, a partir de questionamentos como, por exemplo: O que é o conhecimento, como ele se produz, como as pessoas se apropriam dele? Em que corrente teórica a escola vai se apoiar, pois não existe prática na escola que não esteja apoiada em uma corrente teórica. (PPPI/ISE/ACRE, 2019, p. 48)

É com o propósito apresentado, que a equipe do ISE/Acre, através do PPPI, afirma propor um currículo mais reflexivo. Segundo o PPPI, o “reflexivo” está ligado a poder pensar nos sujeitos envolvidos no processo ensino/aprendizagem, propor análises, levantar questionamentos e organizar o currículo, considerando o cotidiano dos adolescentes em questão e perante as medidas socioeducativas que terão de cumprir e a natureza pedagógica na proposta de socioeducação. O PPPI cita a realização de parcerias para a realização de cursos profissionalizantes para os adolescentes que estão cumprindo medidas socioeducativas:

Senai, Senac, IDM e Escola da Assembleia Legislativa (EducAleac), e algumas ações já foram contempladas: Curso de Frentista (CS Acre), Curso de Depilação e Manicure (CS Mocinha Magalhães), Curso de Corte Cabelo (CS Mocinha Magalhães e Acre), Curso de Design de Sobrancelhas (Mocinha Magalhães), Curso de Informática Básica (Semiliberdade), Curso Pré Enem. (PPPI/ISE/ACRE, 2019, p. 66)

Porém, nessa citação, o PPPI coloca os cursos como já administrados. As imagens, no entanto, que o documento mostra não correspondem com a atualidade de sua produção. Observa-se no discurso mantido no PPPI sobre algumas oficinas de que essas ocorreram apenas nos anos entre 2011 e 2014, nas quais os adolescentes em medidas socioeducativas puderam desenvolver atividades de “marchetaria, cestos, origamis, dentre outras, além de aulas regulares de bateria, teclado e violão para as meninas do CS Mocinha Magalhães” (PPPI/ISE/ACRE (2019), p. 41).

Quanto à política de formação continuada dos profissionais da rede de Socioeducação, ocorre por meio da “formação ofertada aos servidores do ISE e do Sistema de Garantia de Direitos, seguem o padrão da Matriz da Escola Nacional da Socioeducação – ENS” (PPPI/ISE/ACRE, 2019, p. 92). A formação ocorre por meio de cursos ofertados via plataforma que estão subdivididos em três grupos denominados de Núcleo Básico, Núcleo Específico (dividido em três eixos) e Especialização.

Os respectivos moldes de sistematização dessas formações se encontram anexos ao PPI/ISE/ACRE. A vigilância e a avaliação de todo esse processo, proposto pelo

PPPI/ISE/ACRE, serão realizadas “pelos integrantes da comunidade socioeducativa (socioeducadores, socioeducandos, familiares e atores da rede de atendimento) e sistematizados pela Divisão de Educação e Ações Sociopedagógicas” (PPPI/ISE/ACRE, 2019, p. 96) e seguirão os indicadores: a preservação dos Direitos Humanos dos adolescentes, Ambiente físico e infraestrutura, Atendimento Socioeducativo, Gestão e Recursos Humanos. Os parâmetros selecionados estão expressos pela Lei 8.069 – ECA/1990.

#### 4.2 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DARQUINHO

A educação, no contexto da socioeducação, é uma obrigatoriedade, como prescrito em lei (Eca/1990). Todas as/os adolescentes privados de liberdade têm que cumprir atividades educativas, até mesmo as que estão em situação de cárcere provisório (em julgamento) (RELATÓRIO POR CIDADE RIO BRANCO, 2021). O Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Darquinho foi criado no ano de 2017 pela equipe gestora e comunidade escolar, com a finalidade específica de atender à demanda de adolescentes internos em centros socioeducativos, sediados na cidade de Rio Branco/Acre:

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Darquinho, inscrita no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ) sob o Nº 21.246.553/0001-07 e no Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais (INEP) sob o Nº 12030562, órgão do poder executivo estadual, vinculado à Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre, é responsável pela execução da política de atendimento a adolescente em conflito com a lei no município de Rio Branco. Foi criada através do Decreto nº 3.558, de 18 de novembro de 2008, publicado no Diário Oficial do Estado do Acre nº 9.933, em 19 de novembro de 2008. O funcionamento com a oferta da Educação Básica foi autorizado através da Portaria nº 1.646, de 04 de maio de 2011, da Secretaria de Estado de Educação e Esporte. Por se tratar de uma instituição de ensino responsável pela execução da política de atendimento aos adolescentes e jovens autores de ato infracional, pauta-se nos princípios e normas estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96; pela Resolução CEE/AC Nº 267/2014, que dispõe sobre a oferta de Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) para aluno em contexto de atendimento socioeducativo e pela Resolução CEE/AC Nº 259/2019, que estabelece orientações e procedimentos operacionais gerais para a Educação Básica no âmbito dos Sistemas de Ensino Estadual e Municipais do Acre. Além disso, considera ainda as principais diretrizes conceituais e legais contidas no Estatuto da Criança e do Adolescente, de modo a oportunizar o redimensionamento do projeto de vida desses adolescentes e de promover seu desenvolvimento pessoal e social a partir do reconhecimento e valorização de suas potencialidades. (PPP ESCOLA DARQUINHO, 2019, p. 6)

A escola em questão está diretamente vinculada à Secretaria de Estado da Educação e Esporte do Acre e está pautada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº



9394/1996, lei que prescreve em seu Art. 1º, § 1º. Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. Atendendo a esta normativa, no tocante à questão de instituição própria e ao caráter pedagógico das medidas socioeducativas determinadas pela Lei 8069 ECA, o Governo do Estado do Acre planejou e criou a Escola Estadual de ensino fundamental e médio Darquinho, com fim específico ao atendimento a adolescentes que estão em centros socioeducativos cumprindo medidas socioeducativas.

Sobre seu histórico:

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Darquinho foi criada e institucionalizada no interior das Unidades de Medidas Socioeducativas, mediante Termo de Cooperação firmado entre a Secretaria de Estado da Educação e Esporte/SEE e a Secretaria de Estado de Cidadania e Assistência Social – SECIAS, para atender a demanda de oferta de escolarização a adolescentes, do sexo masculino e feminino, em cumprimento de medida socioeducativa de internação, conforme estabelece o art.123, do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. (PPP ESCOLA DARQUINHO, 2019, p. 7)

Segundo o PPP, Francisco Darichen Campos, Darquinho foi um dos fundadores do Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente na Cidade de Rio Branco, Acre. Ele faleceu em um acidente aéreo e, por sua contribuição e significado, foi homenageado quando da criação da escola. Essa escola possui uma sede e está subdividida em núcleos nos centros socioeducativos existentes na cidade de Rio Branco, Acre:

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Darquinho, está localizada no Centro Socioeducativo Acre, sito à Rua Manité, Nº 400, Bairro Apolônio Sales - telefone 3228-7803, em Rio Branco - Acre, funcionando como unidade escolar de referência para os demais Centros Socioeducativos do Estado do Acre. Além da sede própria, a Escola de Ensino Fundamental e Médio Darquinho funciona em mais três anexos dentro dos Centros Socioeducativos de Rio Branco denominados: Anexo Centro Socioeducativo Aquiry, situado na Rua Manité, nº 401 - Bairro Apolônio Sales - telefone 3228-7194; Anexo Centro Socioeducativo Santa Juliana, situado na Rua Alvorada, nº 854 - Bairro Bosque - telefone 3227-7250; Anexo Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães, situado na Estrada da Floresta, nº. 746 - Bairro João Eduardo - telefone 3225-5913”. (PPP ESCOLA DARQUINHO, 2019, p. 7)

A disposição apresentada quanto à forma em que se distribui a escola Darquinho nos CS totaliza o número de quatro núcleos diferentes de ensino. Para melhor compreensão, apresenta-se a figura abaixo demonstrando essa distribuição. A cidade de Rio Branco possui quatro Centros Socioeducativos: Mocinha Magalhães, Santa Juliana, Acre e Aquiri. Dentro da área física onde foi construído o Centro Socioeducativo Acre, também está construída uma

estrutura física com padrões similares adotados na construção das escolas públicas do estado do Acre.

**Figura 10** - Disposições da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Darquinho



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Dada a importância de um PPP como orientador do planejamento e execução de todas as ações de uma instituição escolar, e dadas as peculiaridades e características próprias do grupo de alunas/alunos socioeducandos de cada núcleo, observa-se que cada um dos núcleos deveria possuir seu próprio PPP, o que não ocorre na Escola Darquinho, pois apresenta um único PPP para todos os centros socioeducativos onde desenvolve seu trabalho. O Projeto Político-Pedagógico Institucional do Instituto Socioeducativo Acre – PPPI/ ISE/ACRE - indica que a Escola Estadual Darquinho deve criar um PPP para cada Centro Socioeducativo.

Sobre a construção do documento, o discurso indica que foi feito “através de um esforço coletivo da equipe gestora no ano de 2017, envolvendo discussão, reflexão, execução e sistematização das ações com toda a comunidade escolar (PPP, 2019, p. 6). O documento Sinase (2006) traz como uma de suas prerrogativas que, na construção do PPP, deverá ser articulado em diálogo com o Instituto Socioeducativo do Acre, o centro socioeducativo onde desenvolve suas atividades, como também as demais esferas institucionais que complementam (incompletude institucional) as ações desenvolvidas no sistema de garantia dos direitos humanos das/dos socioeducandos.

A incompletude<sup>29</sup> institucional está expressa no Art. 86. Do ECA/90: “[...] a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado

<sup>29</sup> O termo incompletude é utilizado na Lei 8.069 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/90), no tocante à

de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (ECA). Assim, o serviço deverá fazer uso do máximo possível de serviços disponíveis na comunidade e dentro do próprio sistema que se articula em rede: Suas, SUS, Justiça e Segurança Pública.

Além dessa orientação, o Documento Sinase (2006) indica no tópico “5”, item 5.1.2, sobre a gestão dos Programas relacionados à construção do Projeto Político-Pedagógico, que deverá ser construído levando-se em conta, também, “procedimentos que dizem respeito à atuação dos profissionais junto aos adolescentes, reuniões das equipes, estudos de caso, elaboração e acompanhamento do PIA” (BRASIL, 2019, p. 42). Esses são aspectos que não foram detectados no PPP da escola Darquinho, aspectos também cobrados pela Equipe ISE/Acre em seu PPPI (2019).

Segundo o discurso apresentado no PPP, sua construção também está em consonância com os seguintes dispositivos legais: a Constituição Federal (1988), em seu artigo 227; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990); o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase (2006); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, além de decretos e documentos internacionais que pactuam acordos nos quais o Brasil é signatário e implicam na criação do Sinase. Todos os dispositivos legais estão apresentados na página 10 do PPP da escola Darquinho.

---

incapacidade de desenvolvimento de todas as ações exigidas na Lei pelo Sinase, como, por exemplo, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase - não dispõe de recursos financeiros suficientes para manter uma estrutura física e de recursos humanos a fim de executar todas as ações de saúde dentro dos Centros Socioeducativos. Dessa forma, complementam essas ações articulando uma rede de atendimento que inclui o Sistema Único de Saúde, viabilizando em conjunto com as equipes dos Centros Socioeducativos o atendimento aos adolescentes privados de liberdade, geralmente em postos de saúde. A incompletude institucional revela a lógica presente no ECA quanto à concepção de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais para a organização das políticas de atenção à infância e à juventude. Assim sendo, a política de aplicação das medidas socioeducativas não pode estar isolada das demais políticas públicas. Os programas de execução de atendimento socioeducativo deverão ser articulados com os demais serviços e programas que visem atender aos direitos dos adolescentes (saúde, defesa jurídica, trabalho, profissionalização, escolarização, e outros mais). (p.29).

**Figura 11** - Escola Darquinho/CSMM



Fonte: elaborada pela autora (2021).

Quanto ao espaço físico o para desenvolvimento das atividades, conforme PPP, “o espaço físico das salas de aula é incompatível ao quantitativo de adolescentes que se encontram internos” (PPP, 2019, p.14). Como já citado anteriormente, o núcleo-sede da Escola Estadual Darquinho funciona no Centro Socioeducativo Acre e foi erguido de acordo com o mesmo modelo das unidades escolares de toda a rede estadual do Acre. Em uma das dez vezes que foi citado o Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães durante todo o discurso contido no PPP, destaca-se que ele funciona em um anexo adaptado o qual possui:

[...] 04 (quatro) salas de aulas, sendo que cada sala possui em média de 12 (doze) cadeiras escolares, 01 (um) quadro branco e 01 (um) ventilador; 01 (uma) mini biblioteca contendo livros didáticos e paradidáticos; 01 (uma) televisão; 01 (uma) sala de professores; 01 (uma) sala de coordenação contendo 01 (um) computador, 01 (uma) impressora e 01 (um) ar condicionado; 04 (quatro) banheiros de alunas e 02 (dois) banheiros de funcionários; 01 (uma) cozinha e 01 (um) refeitório. Como é o único Centro Socioeducativo do Estado para adolescentes e jovens do sexo feminino, atende a todas as demandas dos municípios. (PPP ESCOLA DARQUINHO, 2019, p. 21)

Na figura de número 11, apresentada acima, está exposto o registro em imagem da entrada do núcleo da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Darquinho. Ao entrar nesse espaço, pergunta-se: isso é uma escola ou uma prisão com vestígio de uma escola? Nas imagens a seguir, vê-se o corredor de acesso às salas de aula. Costa (2006) afirma que as unidades socioeducativas, por fora, devem atender à exigência estética assemelhando-se a um presídio, aludindo o caráter severo e punitivo da medida socioeducativa. Afirma, também, que o espaço interno deverá parecer com uma escola. Isso porque a finalidade desta escola é preparar a adolescente para a vida e para seu retorno ao convívio social externo. Nas imagens

registradas, é possível ver a presença de grades em todos os espaços do Centro Socioeducativos/presídio Mocinha Magalhães.

**Figura 12** - Interior e acesso à sala de aula da Escola Darquinho no CSMM



Fonte: elaborada pela autora (2021).

Contrariando a afirmação de Costa (2006), o espaço interno, inclusive da sala de aula, como mostrado nas imagens, é em formato de presídio. Dentro da estrutura construída, há grades por toda a parte. A disciplina é severa, o cumprimento de horários é similar ao de um quartel. Horários pré-determinados para exatamente tudo como já citado anteriormente. Depois que os alunos entram em sala de aula, os cadeados são fechados. Do lado de fora, fica um agente socioeducativo em posição de alerta, atentos para os movimentos das adolescentes. Todo o material utilizado pelos alunos em sala de aula é recolhido no final das aulas e guardado. Nada pode ser levado para os quartos.

Quais emoções e sentimentos (afetividade, medo, segurança/insegurança, respeito) são vivenciados pelos atores envolvidos no processo ensino/aprendizagem? Será que os professores possuem assistência psicológica para lidar com essa situação tensão/pedagógica? Será que em suas formações foram preparados para tal realidade/situação? O que pensam os adolescentes sobre ficarem presos para estudar? Os dados apresentados nos documentos oficiais aqui analisados demonstram que as/os adolescente em conflito com a lei não frequentaram a escola por muito tempo e uma boa parte deles não teve acesso à educação (SINASE, 2006; PPPI/ISE ACRE, 2019; PPP ESCOLA DARQUINHO, 2019).

Destaca-se, também, que o Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães possui, em seu quadro de Recursos humanos, uma equipe fixa que possui uma coordenadora pedagógica e professores por área de conhecimento, uma merendeira, e dois profissionais de serviços gerais

que desenvolvem suas atividades no período da manhã e da tarde. Conta com uma “[...] diretora e coordenadora de Ensino, que acompanham através de sistema de rodízio a execução das atividades em cada centro” (PPP, 2019, p. 13).

Segundo o documento, a escola Darquinho estruturou sua gestão pedagógica em três eixos: “Planejamento e Gestão de Currículo, Expectativas de Aprendizagem e Avaliação, Formação em Serviço e Ambiente Escolar” (PPP, 2019, p.13). O planejamento é construído pela equipe da escola em conjunto com as equipes técnicas e os diretores dos Centros Socioeducativos e representantes dos pais no início de cada ano letivo.

Ainda assim, o princípio da incompletude ordenado no ECA/90 e no Sinase (2006) continua aqui sem ser cumprido. Oferece “Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio, através da Experiência Pedagógica para os Centros Socioeducativos do Acre, com carga horária e estrutura curricular diferenciadas” (PPP, 2019, p.14). Ainda sobre Planejamento Pedagógico: “O planejamento pedagógico da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Darquinho é realizado quinzenalmente, aos sábados, com duração de 04 (quatro) horas, estruturado por área de conhecimento” (PPP ESCOLA DARQUINHO 2019, p. 22).

Quanto à organização do currículo, fundamenta-se nas prerrogativas da LDB e possui como fundamentos e objetivos:

a) Formação Básica, para elevação da escolaridade, tendo em vista a conclusão do Ensino Fundamental e Médio; Nessa perspectiva, a proposta mantém como finalidades específicas: a) A reinserção dos jovens no processo de escolarização; b) A identificação de oportunidades potenciais de trabalho e a capacitação dos jovens para o mundo do trabalho; c) A participação dos jovens em ações coletivas de interesse público; d) A ampliação do acesso dos jovens à cultura. (PPP ESCOLA DARQUINHO, 2019, p. 43)

A escola trabalha, também, em seu planejamento, com projetos educativos. Cita-se como exemplos: o projeto redescobrimdo o mundo através da leitura, resgatando valores familiares; o projeto igualdade racial; e projeto natal. Porém, não trazem maiores detalhes sobre o planejamento e desenvolvimento dos projetos citados. Sobre as ações voltadas para a formação continuada dos professores, afirmam ser desenvolvidas pela Divisão de Coordenação de Educação de Jovens e Adultos e Programas Especiais – DEJAPE. Quanto à avaliação do PPP, o documento argumenta que a avaliação é exercida de forma continuada no sentido de se aprimorar e adequá-lo sempre que necessário.

O discurso no PPP argumenta que a clientela em atendimento na escola Darquinho é “diferenciada”, por se tratar de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, apresentando tempo diferenciado da sanção e possui também a possibilidade de mudar de centro

socioeducativo de forma imprevista. Relatam que todos os CS possuem “a mesma Base Nacional Comum, as etapas da Experiência Pedagógica, a equivalência aos anos/séries do Ensino Fundamental ou Médio regular ou aos módulos da Educação de Jovens e Adultos” (PPP, 2019, p.14). A escola Darquinho oferta suas aulas no período manhã e tarde, de segunda a sexta-feira.

Ao mesmo tempo em que alegam a ausência presencial de muitos pais e mães por questões financeiras (principalmente os das meninas do Mocinha Magalhães que vêm de todas as cidades do Estado do Acre, por se tratar do único centro para meninas), apontam os poucos momentos com os pais e com a comunidade escolar pela falta de segurança. Argumentam que há pouco contingente de socioeducadores para lidar com a segurança de todos os envolvidos. A quem será que a equipe se dirige como socioeducadores que garantem a segurança? Para o Sinase (2006), como “[...] socioeducadores, deverão considerar o profissional que desenvolva tanto tarefas relativas à preservação da integridade física e psicológica dos adolescentes e dos funcionários quanto às atividades pedagógicas” (p. 45).

Segundo o discurso mantido no PPP, a sistematização didático-pedagógica da Escola Darquinho está fundamentalmente em bases teóricas da educação libertadora de Paulo Freire, na perspectiva interacionista de Vygotsky e Piaget. Citam, também, duas outras bases de sustentação à organização didático-pedagógica da escola: “A adesão à perspectiva pedagógica do protagonismo juvenil” (PPP, 2019, p.37). Nesse sentido, a base que dá sustentação a essa proposta, conforme documento do PPP, é a “Pedagogia diretiva, crítica e democrática”, sem explicações do que se trata tal pedagogia. Como se pode perceber, há modelos pedagógicos e pressupostos epistemológicos que provavelmente são propostos na intenção de fundamentar e legitimar as práticas pedagógicas dos professores/socioeducadores em atenção a seus alunos/socioeducandos. No caso do Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães, alunas/socioeducandas.

Sobre a perspectiva da socioeducação propriamente dita, o discurso traz a seguinte declaração:

Quanto à ação socioeducativa (conjunto de métodos e técnicas a ser trabalhado com esses jovens), o ponto principal é sabermos que "tudo que serve para trabalhar com adolescentes serve para trabalhar com adolescentes autores de ato infracional". Afinal, estamos diante de um adolescente que, por circunstâncias, cometeu ato infracional. Não estamos diante de um infrator que, por circunstâncias, é um adolescente. (PPP ESCOLA DARQUINHO, 2019, p. 39)

O que seria este “tudo” e o porquê de aludir a distinção entre adolescentes e “adolescentes autores de ato infracional”? Percebe-se frases prontas e de efeito, mas não há detalhamento metodológico a respeito daquilo que se pode trabalhar. Além disso, mesmo que o final da citação tente suavizar a distinção, identifica-se marcas de colonialidades, pois há uma atitude discriminatória no ato discursivo em que distingue e classifica tipos de adolescentes.

Isso porque dá a entender que existem dois tipos de adolescentes: os normais e os julgados como infratores, causando, portanto, certa confusão interpretativa na perspectiva de socioeducação abordada na citação. A classificação científica na área da Psicologia subdivide o desenvolvimento humano em fases ou períodos, de acordo com cada autor. Não existe a diferenciação apontada no PPP da escola Darquinho “adolescentes e adolescentes autores de ato infracional”.

Sobre a avaliação dos adolescentes, o PPP esclarece:

Para aquisição de notas ao final de cada conteúdo trabalhado, o educador de cada área/disciplina, de acordo com a carga horária, finaliza a avaliação com a mensuração de notas, as quais podem variar de 0 a 10, sendo estas trabalhadas em forma de atividades diárias, trabalhos e avaliações, os quais totalizam o fechamento das notas em N1, N2, N3 e N4. Também é elaborado um relatório individual de cada aluno envolvendo os seguintes aspectos: participação, frequência e desempenho nas atividades propostas, indicando quais capacidades os alunos conseguiram adquirir e avançar, tendo prevalência os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. (PPP ESCOLA DARQUINHO, p. 42)

O PPP destaca ainda que a escola leva em consideração para o processo de avaliação o período que o aluno permaneceu fora da escola, o nível, a série e a modalidade de ensino aplicada. Fica evidente que o percurso e o período de permanência de cada socioeducanda ou socioeducando implicará diretamente no processo de avaliação. Quanto à dificuldade de avaliação dos adolescentes internos, sem dúvida, haverá algumas dificuldades apontadas, como, por exemplo, o tempo de permanência nos CS, atenderão a sanção determinada pelos órgãos judiciários, bem como, no caso dos meninos, a possibilidade de transferência entre centros.

A linguagem apresentada no discurso do PPP é generalizante e articulada só para o gênero masculino. Todas as falas estão direcionadas para alunos/socioeducandos, nada aludido às alunas/socioeducandas. As meninas adolescentes em privação de liberdade que cumprem sanção judicial no Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães possuem suas existências silenciadas. O discurso adotado no PPP da escola Darquinho admite que o perfil dos/das adolescentes, que estão em cumprimento de medidas socioeducativas, é semelhante ao perfil nacional mantido como base no documento Sinase (2006), tal qual o alegado também no PPPI/ISE/Acre (2019). Esse perfil está baseado em um recorte racial, que os classifica como



mais afetados diretamente pela situação de desigualdade de distribuição de renda no país, como já fora destacado.

Inquietações e questionamentos surgem ao defrontar com o perfil traçado pela equipe da escola Darquinho, em seu Projeto Político-Pedagógico. É possível que todos as/os adolescentes socioeducandos estejam compreendidos neste perfil generalizante e desumano? Quais chances essas ou esses adolescentes possuem diante de um perfil como este? A evidência da colonialidade traçada neste perfil não está nas entrelinhas. A evidência da colonialidade está naturalizada no sentido e significado apresentado em um documento oficial (PPP), que admite em seu discurso que as/os adolescentes internos/as em Centros Socioeducativos não são civilizados/as, não são humanos/as.

A que referência familiar o perfil se refere? Quais são as regras e os limites que os adolescentes desconhecem segundo o perfil? Esses questionamentos remetem à afirmação de Foucault (1996), de que a palavra está sob o controle dos privilegiados, do que estão nos grandes enquadramentos de poder, dos que assimilam o discurso hegemônico e conseqüentemente proferem o que desejam. Eles conseqüentemente julgam e punem os que não possuem o direito de falar, de se pronunciar, uma vez que a palavra lhes é negada.

Na análise dos documentos, percebemos, também, outro tipo de silenciamento, por não encontrarmos nada que se refira, ao poder pedagógico disciplinar infligido pela estrutura física, do Centro socioeducativo Mocinha Magalhães (leia-se todos os centros socioeducativos). Dessa forma, decidimos por apresentar mais imagens do local, para pensarmos juntos (as), sobre a disciplinaridade e caráter punitivo de espaços prisionais. Nesse sentido para Foucault,

Se não é mais ao corpo que se dirige a punição, em suas formas mais duras, sobre o que, então, se exerce? A resposta dos teóricos — daqueles que abriram, por volta de 1780, o período que ainda não se encerrou — é simples, quase evidente. Dir-se-ia inscrita na própria indagação. Pois não é mais o corpo, é a alma. À expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições. Mably formulou o princípio decisivo: Que o castigo, se assim posso exprimir, fira mais a alma do que o corpo (FOUCAULT, 1999, p. 20).

Nesse movimento, o modelo estrutural de espaços de privação de liberdade, são agora construídos para reclusão e isolamento (FOUCAULT, 1999). Se o corpo não é mais o alvo de punição através de castigos, o foco, então, será a mente e a alma. Assim, se exerce a coerção, através do isolamento. Nesse contexto, ao apresentarmos as imagens do CSMM, convidamos o leitor desse trabalho, a interpretar as disposições dos espaços e a pensar no silenciamento,

silenciamento e marginalização, dos corpos doces e infames das adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Elas são pedagogicamente disciplinadas e punidas.

Ao adentrarmos o centro socioeducativo Mocinha Magalhães, para o registro das imagens do local, a presença de grades, o ranger das trancas por todos os lugares, logo nos chamou a atenção. Nossa imaginação, logo começou a pensar, nos corpos doces de meninas adolescentes, que podem cumprir uma sanção, ou medida socioeducativa, que privá-as de liberdade por até três anos. A maior parte dos espaços ocupados por esses corpos, são pequenos, sem odor, com pouca ou nenhuma ventilação e sem cor.

No entanto, em contraste, visualizamos, no campo externo, uma área ampla livre, com árvores, muito verde e ar puro. Isso pode ser observado nas imagens apresentada logo abaixo. Podemos observar a construção de canteiros (Figura 13) onde estará disposta a horta. Podemos, também, observar na imagem seguinte (Figura 14), em uma tomada mais ampla do mesmo espaço, a existência de coqueiros, bananeiras, o verde do capim e uma rampa, que dá acesso ao pavimento superior do CSMM. Lá está localizada a parte administrativa, cozinha e a Escola Estadual Darquinho.

Diante disso, nos questionamos, por que, não encontramos nada nos documentos analisados, que se refira a utilização desses espaços abertos? O lazer, é um dos direitos citados no Estatuto da criança e do adolescente. Estas áreas poderiam, ou deveriam ser utilizadas, por exemplo, pedagogicamente, para o desenvolvimento de jogos e brincadeiras.

#### → Área externa do CSMM

**Figura 13** - Espaço em construção para a horta



Fonte: elaborado pela autora (2021).

**Figura 14** - Rampa de acesso ao espaço da horta em construção



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Compreendemos através de Piaget (1998), que desde a infância, os jogos e brincadeira podem ser utilizados como recurso no processo de ensino aprendizagem, para o desenvolvimento intelectual dos indivíduos de forma individual ou coletiva. Para Vygotsky (XXXX) nas brincadeiras de faz de conta, as crianças, imitam o mundo real dos adultos e elevam as funções superiores mentais a níveis mais elevados no desenvolvimento humano.

Dessa fora, podemos inferir, que atividades lúdicas, podem instigar as adolescentes, por exemplo, ao raciocinar de forma operacional em regras, normas e limites de forma prazerosa e ao ar livre explorando os espaços abertos e externos no CSMM. Na figura 15, apresentada a seguir, podemos visualizar a existência de uma quadra de areia, onde poderia ser desenvolvido atividade física e esporte (Futebol, Vôlei, queimado). Vale ressaltar que em nenhum documento analisado encontramos alusão a atividades desenvolvida nessa quadra ao ar livre.

**Figura 15** - Quadra de areia



Fonte: elaborado pela autora (2021).

**Figura 16** - Visão da área externa dos alojamentos/celas pavilhão A e B



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Como exposto na figura 16 (acima), temos a visão panorâmica/externa dos alojamentos. Na figura 17 logo abaixo, apresentamos uma imagem do setor de vigilância das alas, A e B (Figura 7), onde estão os quartos/celas das adolescentes, apresentados no início dessa seção.

➔ Área Interna do CSMM

**Figura 17** - Setor de vigilância das alas A e B



Fonte: elaborado pela autora (2021).

O setor de vigilância, está disposto a frente das alas ou corredor A e B. Dele se possui a visão e controle de qualquer entrada e saída dos socioeducadores e das adolescentes de seus quartos/celas.

**Figura 18** - Lavanderia



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Como exposto anteriormente no decorrer do texto, as adolescentes desenvolvem serviços gerais no CSMM,. Ness espaço de lavanderia elas higienizam seus fardamentos, roupa de cama, toalhas, dentre outros. Disciplina doméstica.

**Figura 19** - Solário

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Qual a finalidade do espaço denominado de solário? Esse espaço, é utilizado para banho de sol das meninas. Ele fica localizado, no final do corredor das alas A e B, onde estão dispostos, os quartos celas. O espaço é pequeno. Não há nenhuma espécie de mobiliário. No alto como podem ver na imagem, há uma tela, sobre ela, caem folhas das arvores que estão próximas. Não conseguimos captar a imagens das arvores através da lente da câmera.

**Figura 20** - Biblioteca da Escola Darquinho A

Fonte: elaborado pela autora (2021).

**Figura 21** - Biblioteca da Escola Darquinho B



Fonte: elaborado pela autora (2021).

O espaço da biblioteca, também, possui grades. Esse espaço me faz pensar. Os livros nos libertam, nos faz viajar mentalmente, imaginar lugares, momentos e pessoas. É paradoxal, privam de liberdade e prometem, ou tentam libertar, através da educação. Será possível?

**Figura 22** - Quarto para a adolescente gestante e seu bebê



Fonte: elaborado pela autora (2021).

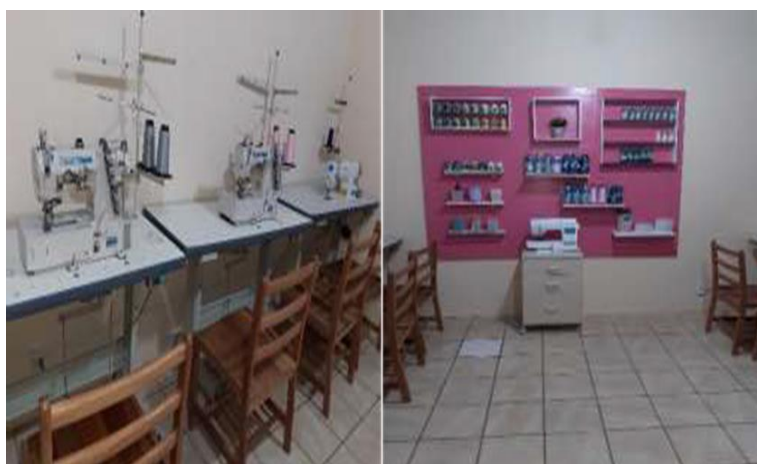
Esse espaço (Figura 22), é reservado, para a adolescente que já passou pelo parto, e ao voltar para o CSMM, fica separada das demais. Observem que existe o berço para o bebê e acama para a mãe adolescente. O bebê, poderá ficar com a mãe, durante toda a fase de amamentação.

**Figura 23** - Ateliê de costura do CSMM A



Fonte: elaborado pela autora (2021).

**Figura 24** - Ateliê de costura do CSMM B



Fonte: elaborado pela autora (2021).

O ateliê de costura, é um espaço recém montado. Nota-se que o maquinário é novo, apresenta-se pouco usado, não percebemos a existência de tecidos (matéria prima) no local.



**Figura 25** - Obras da oficina de arte



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Na figura 25, como podemos observar, as adolescentes participam de oficina de pintura. Os quadros, são produções das adolescentes.

**Figura 26** - Produções das oficinas de artesanato



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Registramos a imagem de uma estante com a produção das adolescentes em oficina de artesanato. Essa estante se encontra na sala administrativa da coordenação do CSMM.

#### 4.3 A TEIA DE DOCUMENTOS QUE INTERDITA CORPOS FEMININOS NA POLÍTICA PÚBLICA DA SOCIOEDUCAÇÃO

A repetição e reprodução de um discurso em planos, projetos e leis pode instituir “poderes e perigos que mal se imagina; inquietação de supor lutas, vitórias, ferimentos, dominações, servidões, através de tantas palavras cujo uso há tanto tempo reduziu as asperidades” (FOUCAULT, 1996, p. 8). Este estudo acerca do Mocinha Magalhães e de tudo aquilo que o atravessa trouxe à tona justamente as faces ásperas, confusas e incongruentes de uma realidade. Nesse sentido, a investigação trouxe à tona a compreensão de que a Política Pública da Socioeducação é mais uma tecnologia de um necrobiopoder, criado pelo Estado, dentro de um campo político neoliberal.

Em vista disso, não se pode deixar de ressaltar o atravessamento das marcas da colonialidade existente na construção desses documentos. Considera-se, mais uma vez importante ressaltar, que o Brasil é signatário de acordos internacionais que preestabelecem os sentidos e significados na construção dessa Política Pública. Para a compreensão dos processos e movimentos advindos de países europeus (nossos colonizadores) na construção do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo no Brasil, expõe a seguir um quadro delineando os documentos e ano de produção deles do espaço internacional para o nacional.

Quadro 5 - Série de eventos e documentos internacionais e nacionais que atuam diretamente na construção dos documentos que organizam a Política Pública da Socioeducação no Brasil

<b>EUROPA</b>	
<b>Declaração de Genebra (1924)</b>	Esse documento traz em seu bojo o discurso da necessidade de oferecer uma proteção especial à criança e adolescente, é considerado o documento base para a criação da “Convenção dos Direitos da Criança” em 1989.
<b>Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)</b>	Tem como princípio, promover a igualdade de direitos e o reconhecimento da dignidade humana como direito inerente a todas as pessoas e a base para a manutenção da liberdade, da justiça e da paz
<b>Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959)</b>	Temática da proteção especial e a doutrina da prioridade absoluta.
<b>“Regras de Beijing” (1985)</b>	Regras Mínimas das Nações Unidas para a administração da Justiça da Infância e Juventude.
<b>Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças (1989)</b>	Promulgada no Brasil, somente em 1990, determina, entre outras coisas, a proibição de qualquer forma de violência, a institucionalização, recomenda

	tratamento apropriado e a colocação em ambiente diferente daqueles conferido ao adulto;
<b>“Diretrizes de RIAD” Princípios das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil (1990)</b>	<p>Trata da política de prevenção do delito e de tratamento de adolescente a quem se atribui autoria de ato infracional.</p> <p>“Trata da política de prevenção do delito e de tratamento de adolescente a quem se atribui autoria de ato infracional.</p>
<b>Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção de Jovens privados de Liberdade (1990)</b>	Aborda as orientações sobre a privação de liberdade de adolescentes/jovens. Fala da excepcionalidade, brevidade e garantias de todos os direitos durante e após o processo de reclusão.
<b>BRASIL</b>	
<b>Constituição da República Federativa do Brasil - Constituição de 1988, publicada pelo Senado Federal. Brasília. 2008</b>	Art. 277 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao Jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988)
<b>Lei 8.069 – Estatuto da Criança e do adolescente – ECA (1990)</b>	<p>Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.</p> <p>Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.</p> <p>Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.</p>
<b>Resolução Conanda – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase (2006)</b>	O SINASE é o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa. Esse sistema nacional inclui os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos as políticas, planos, e programas específicos de atenção a esse público. O gráfico a seguir possibilita a visualização da localização do SINASE <sup>14</sup> e de algumas das relações mantidas no interior do Sistema de Garantia de Direitos (SINASE, 2006)
<b>Lei 12.594 de 2012 – conhecida como Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase)</b>	§ 1º Entende-se por Sinase o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem

	como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei (Brasil, 2012)
--	---

Fonte: elaborado pela autora (2021).

A complexidade que envolve o tema de cuidados e proteção à criança e ao adolescente fez trazer para este trabalho, mesmo que de forma sintética, uma perspectiva geral, da origem do movimento que faz pensar a criança e o adolescente no Brasil. Atenta-se para o fato de que todo o movimento sobre a proteção e cuidados para com a criança e adolescentes originou-se, diretamente, de movimentos promovidos por países europeus. No Brasil, há uma linha temporal na construção dessa política, que tem como prerrogativa a Constituição de 1988. Em seguida, atendendo ao artigo 227, em 1990, é criada a Lei 9.086 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), para garantir os direitos fundamentais a crianças e adolescentes.

Dezesseis anos após a criação da lei, se anunciou a Resolução do Conanda/Sinase (2006) que organizara toda a estrutura para real funcionamento do ECA, tocante à criação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e à proteção de adolescentes infratores, segundo a lei. Paralelo à resolução, tramitou nos órgãos competentes o Projeto de Lei 12.594 que foi aprovado no ano de 2012. Trinta e um anos se passaram desde que a criação desse sistema tivesse início. Destaca-se a disparidade de tempo do período de criação da lei para a organização do sistema socioeducativo.

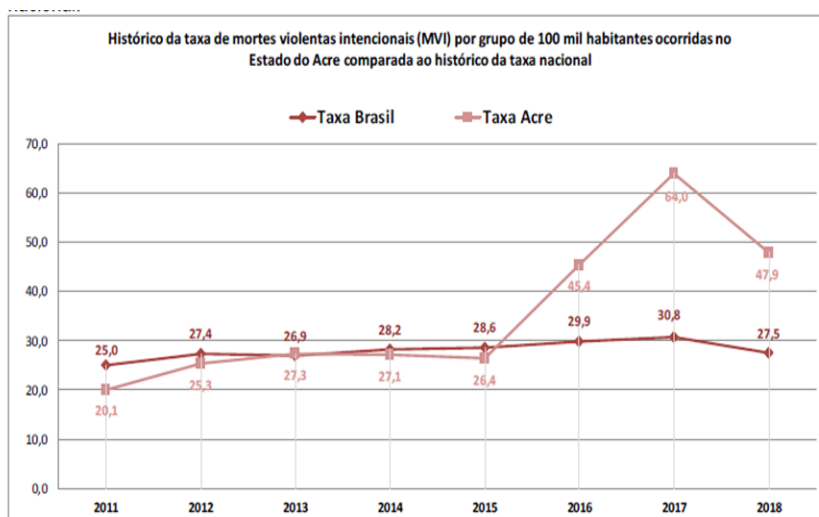
Pergunta-se: quais os efeitos dessa política pública de socioeducação que, nesta tese, identifica-se como instrumento a serviço do necrobiopoder? O perfil dos adolescentes a quem se destina a socioeducação, segundo os documentos, é de jovens que morrem muito cedo. O relatório da violência do Estado do Acre (2019) comprova esse fato apresentando gráficos em que jovens entre 10 e 25 anos de idade estão morrendo no estado do Acre em números assustadores. O documento também revela que o alto índice de homicídios é cometido por adolescentes e que as vítimas desses homicídios são adolescentes. O envolvimento das/dos adolescentes com organizações criminosas, sobre as mortes violentas intencionais, o Ministério Público do Estado do Acre, por meio do *Relatório de Informações de Indicadores Prioritários de Violência e Criminalidade*, esclareceu que:

A sigla CVLI (Crimes Violentos Letais Intencionais) foi criada em 2006 pela Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP), vinculada ao Ministério da Justiça (MJ), com a finalidade de agregar os crimes de maior relevância social, pois, além do homicídio doloso, outros crimes devem ser contabilizados nas estatísticas de letalidade. Portanto, fazem parte dos Crimes Violentos Letais Intencionais o homicídio doloso e demais crimes violentos e dolosos que resultem em morte, tais como o roubo seguido de morte (latrocínio), estupro seguido de morte, lesão corporal

dolosa seguida de morte, entre outros. (MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO ACRE, 2019, p. 24)

O relatório em questão destacou também que, até o ano de 2015, não era contabilizado dentre os crimes considerados violentos, os cometidos por policiais. Dito isso, somente a partir do ano de 2016, o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) instituiu o termo “Mortes Violentas Intencionais (MVI)” e passou a contabilizar as MVI também cometidas por ações policiais. O objetivo do Ministério Público foi instituir um padrão de indicadores sobre os crimes. Sobre as MVI, o documento apresentou as seguintes informações:

**Gráfico 1 - Histórico das MVI no Acre.**



Fonte: relatório de Informações de Indicadores Prioritários de Violência e Criminalidade do Ministério Público do Estado do Acre (2019).

Com base no gráfico apresentado, observa-se e correlaciona-se os anos entre 2015 e 2018 como sendo o período de maior pico das MVI no estado do Acre. O índice apresentado no Estado do Acre supera o índice da média de MVI em nível nacional. Para o Ministério Público do Estado (MPAC/2019), este período também representou os anos em que ocorreu a maior disputa por território entre as facções (Bonde dos 13, PCC e CV) do tráfico de drogas em todo o Estado do Acre. Nos anos correlacionados (2015 a 2018), a maior incidência das MVI correspondeu também à faixa etária de 15 a 29 anos de idade. Para além disso, evidencia-se no gráfico por idade, no estado do Acre, a incidência de homicídios de crianças na faixa etária de 10 a 14 anos de idade. Segundo o relatório, “a representação percentual da população jovem (15 a 29 anos de idade) do Acre é de 28%, ou seja, 4% maior que a representação percentual média nacional” (MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO ACRE, 2019, p. 112).

O Ministério Público do Estado do Acre também indica que, neste mesmo período, o alto índice de evasão escolar está relacionado a pseudo-oportunidades ofertadas pelas organizações criminosas a jovens adolescentes. Afirma, assim, que a criminalidade exerce o poder sobre esses jovens sob a falsa argumentação de vida confortável e do enriquecimento. O MPAC considera que “a evasão escolar é resultante de causas diversas e, dentre elas, está a busca por parte desses jovens em alcançar bens de consumo não disponíveis, considerando a sua realidade financeira nessa fase da vida” (MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO ACRE, 2019, p.114).

Por fim, como se não bastasse a morte de adolescentes pelo tráfico, pela polícia, pelas balas ditas perdidas, o relatório indica, também, que adolescentes estão matando adolescentes na luta por território em nome de organizações criminosas (MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO ACRE, 2019). Há um inegável exercício de manutenção de uma pedagogia da delinquência para que esses dados persistam. Sendo assim, essa manutenção é um fator que interessa a essa política que não só escolhe a quem deixar viver e morrer, mas que também pode atravessar a proposta socioeducativa do CS aqui investigado. É um jogo do necrobiopoder.

Adentrar os meandros da análise dos documentos que constituem a política pública da socioeducação ou das medidas socioeducativas percebe-se e enfatiza-se que já se passaram 33 (trinta e três) anos, desde que o primeiro passo foi dado em torno da criação da política pública da socioeducação. Aponta-se, mais uma vez, que, em 1988, o Art. 277 na Constituição Federal prescreveu a garantia do direito à proteção integral de crianças e adolescente brasileiros.

Dois anos após a constituição ser promulgada, foi aprovada a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Entre a criação da lei (ECA/1990) e a Resolução n.º 119, de 11 de dezembro de 2006, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – Conanda, que dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências, houve um espaço intervalar de 16 (dezesesseis) anos. Por fim, entre o Sinase (2006) e a regulamentação da Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, transcorreram mais 06 (seis) anos de um percurso burocrático de tramitação no congresso nacional de uma política pública que prega “proteção integral” a crianças e adolescentes.

Por qual razão uma política pública, que traz consigo a face da luta para proteger e preservar os direitos humanos de crianças e adolescentes, demorou tanto tempo de um passo para outro no processo de sua construção e de sua aprovação junto às autoridades políticas brasileiras? Por que tanto tempo? A quem realmente importa a vida dos/das adolescentes em conflito com a lei? Foram anos de lutas, de enfrentamentos e de busca de caminhos, que possibilitasse essa política. Nesse contexto, admite-se que não se trata de algo novo, mas de

uma política que vem sendo debatida e erguida ao longo do tempo. De acordo com os instrumentos normativos, o que esperar do sistema socioeducativo de um país cujas bases foram assentadas em noções ontológicas e epistêmicas moderno-coloniais?

Assim, constatamos que o movimento advindo do sul global orienta os passos da organização dos documentos que instituem a política pública da socioeducação/medidas socioeducativas. Nesse sentido, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - Sinase:

[...] se orienta pelas normativas nacionais (Constituição federal e Estatuto da Criança e do Adolescente) e internacionais das quais o Brasil é signatário (Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, Sistema Global e Sistema Interamericano dos Direitos Humanos: Regras Mínimas das Nações Unidas para Administração da Justiça Juvenil – Regras de Beijing – Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade). (SINASE, 2006, p. 25)

O Brasil, como membro fundador da Organização das Nações Unidas (ONU), fez-se signatário de acordos internacionais. Dentro dos trâmites que promulgaram o reconhecimento dos direitos humanos:

A Carta da ONU e a Declaração dos Direitos Humanos de 1948 iniciaram o processo de positivação e universalização dos direitos do homem, até então desconhecido na história. Desde o final do século XVIII os direitos humanos haviam sido consagrados, tão-somente, no interior dos Estados nacionais por obra do constitucionalismo moderno. Na segunda metade do século XX, porém, vieram à luz múltiplos tratados e declarações cujo móvel foi proteger a dignidade humana em domínios os mais diversos. (JUBILUT, 2007, p. 13)

Em vista disso, o tratamento com as questões voltadas à proteção dos direitos humanos tomou duas direções. A primeira, que trata dos direitos aos sujeitos jurídicos tutelados, e a segunda, que trata dos dispositivos gerais os quais “consideram o homem um ser abstrato que merece, por isso, tratamento igual, incompatível com quaisquer discriminações” (JUBILUT, 2007, p.13). Em se tratando de discriminações, aponta-se que “o sujeito de direito deixa de ser um ente genérico para ganhar especificidade decorrente da raça, da idade, do gênero ou de qualquer outro motivo que exija consideração especial” (JUBILUT, 2007, p.13). Nesse sentido, classifica-se os/as adolescentes atendidos pelo sistema socioeducativo como sujeitos em situação de vulnerabilidade, fato que exige consideração especial no trato com o Sistema de Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2006).

Constata-se, então, a influência das diretrizes de movimentos originários no norte global, influenciando a construção de leis, resoluções e decretos voltados à população infantojuvenil brasileira. Tal constatação também fez perceber o uso de conceitos

universalizados na construção da política pública, que institui a proteção integral de crianças e adolescentes no Brasil. Esse fato é inquietante e faz surgir questionamentos: será que as crianças no Brasil possuem as mesmas condições de vida, ou as mesmas características que as crianças e adolescentes em todo o mundo? Não seria levar em consideração a população infantojuvenil do Brasil e suas reais características biopsicossociais? Que interesses realmente estão ocultos neste arranjo de produção universalizada?

Diante disso, a afirmação de Mignolo é importante para a argumentação em relação à universalização de conceitos:

O eurocentrismo torna-se, portanto, uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais européias foram vistos como projetos globais, desde o sonho de um *Orbis uniuersalis christianus* até a crença de Hegel em uma história universal, narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada. A história universal contada por Hegel é um a história universal na qual a maioria dos atores não teve a oportunidade de ser também narradores. (MIGNONO, 2020, p. 41)

Compreende-se que, através da geopolítica do conhecimento, produzida principalmente por disciplinas como a Filosofia, foi criada uma crença universal de que saberes válidos só se originavam em determinado lugar geo-histórico do globo terrestre. Tese esta criada para a manutenção da hegemonia do poder europeu e que nasceu em princípio frente à dominação da América Latina. Os povos colonizados tiveram silenciadas suas línguas, seus corpos, suas mentes e suas ancestralidades (história). Quijano reconheceu que esse processo foi fruto da colonialidade do poder, tendo o “eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade/intersubjetividade, em particular no modo de produzir conhecimento” (QUIJANO, 2002, p. 4).

A partir disso, percebe-se que, durante o desenvolvimento desse estudo, o debate sobre crianças e adolescentes existe desde sempre, porém as formas em que se conduzem os debates e a criação de documentos que viabilizam as políticas públicas das medidas socioeducativas sempre traz, como oradores implícitos, as autoridades internacionais guiando passos, intersubjetivamente.

No tocante a afirmação de Mignolo de que “a história universal contada por Hegel é uma história universal na qual a maioria dos atores não teve a oportunidade de estes serem também narradores (MIGNOLO, 2020, p.41), o documento ECA (1990) e o Sinase (2006) indicam a imprescindível participação das crianças e dos adolescentes, bem como de seus familiares, na construção da socioeducação, principalmente no que tange ao planejamento pedagógico das medidas socioeducativas. Porém, o que se constatou, através da análise dos



discursos apresentados nos documentos, é a ausência ou o silenciamento dessas vozes. Onde estão as vozes das/dos adolescentes e de seus familiares no momento de criação da política pública das medidas socioeducativas? Por que citá-las como importante nos documentos que constroem essa política se não notou-se, em momento algum, essas presenças?

A libertação dessas vozes se faz necessária. Nesse sentido, Walsh (2013) se pronuncia quanto ao apagamento da memória coletiva de povos subalternizados, no caso desse estudo, as adolescentes consideradas infratoras, que estão privadas de liberdade no Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães. Para a autora, há a necessidade de restituir “la voz, la experiencia, la identidad y la historia del subalterno, reivindicando también la importancia de las localidades periféricas” (WALSH, 2013, p. 95).

Nesse sentido, para Ribeiro:

[...] seria urgente o deslocamento do pensamento hegemônico e a ressignificação das identidades, sejam de raça, gênero, classe para que se pudesse construir novos lugares de fala com o objetivo de possibilitar voz e visibilidade a sujeitos que foram considerados implícitos dentro dessa normatização hegemônica. (RIBEIRO, 2017, p. 26)

A privação de liberdade e o apagamento das vozes das/dos adolescentes carregam a normatização hegemônica que impregnou intersubjetivamente desde os tempos do Brasil colônia. Privar crianças e adolescentes de sua liberdade, responsabilizando-os por seus atos, é a razão apresentada pelo Estado para imputar a eles uma pena/pedagógica. É necessário prender para educar? Ou seria melhor questionar o que faltou a esse adolescente para que chegasse a esse ponto de prender para educar? Pensa-se que essas perguntas deveriam também ser feitas aos adolescentes e seus familiares, dando a eles o direito de fazer ouvir suas vozes, suas histórias.

À vista de tudo o que foi exposto até aqui, identifica-se que o poder de nações do norte global continua agindo mesmo que a distância dentro do território brasileiro, subalternizando o imaginário e materializando ações no campo da socioeducação (QUINJANO, 2005). Dessa forma, os marcos legais internacionais apresentados são identificados como mecanismos (pré) existentes, que influenciam diretamente na produção e (re)edição das marcas da colonialidade na série de documentos. Percebe-se, assim, que:

[...] Em uma mesma árvore, representada aqui pela socioeducação, encontram-se folhas novas e folhas velhas e secas. As folhas velhas e secas podem representar os velhos discursos conservadores de idéias menoristas, assistencialistas e punitivas. Elas permanecem juntas com as folhas verdes, recém-chegadas, que buscam a emancipação dos adolescentes em conflito com a lei. Essas folhas velhas e secas do

discurso ultrapassado, que acabam desfigurando a beleza e viçosidade das folhas novas, não se desprendem tão facilmente frente o rompante das folhas novas da árvore, ou seja, as folhas velhas e secas só caem quando influenciadas pela natureza que clama uma nova estação. A visualização desta árvore, paralisada neste tempo descrito, não permite dizer que o processo de mudança total foi concretizado, mas encontra-se em mutação, em transformação. É assim que a socioeducação se estabelece na sociedade capitalista, com sua copa indefinida, onde não se sabe se a mudança trará uma estação mais quente como o verão ou fria como o inverno. (CUNHA, 2013, p. 14)

É na evidência apontada por Cunha, de que existe uma mesclagem do velho com o aparentemente novo na construção da política pública da socioeducação, que se compreende as tessituras mantidas nos documentos que fundamentem essa política. O velho, na perspectiva da análise desenvolvida no corpus desta tese, corresponde ao atravessamento da colonialidade na constituição da política pública da socioeducação, através das dimensões do poder, saber e ser (QUIJANO, 2005, 2008).

No percurso da análise, identificou-se evidências do atravessamento e das marcas da colonialidade em distintos momentos. Uma delas é a constatação da categorização social e jurídica da população infantojuvenil brasileira, erguida desde o Brasil império até os dias atuais.

Nesse contexto, a atual política voltada para a garantia de direitos de crianças e adolescente, por si só, já traz questionamentos. Porém, quando percebida no desenrolar dos fatos de sua constituição histórica, inquieta-se mais ainda. Compreender que os discursos atuais se atravessam por conteúdo do passado, que se reinventam, se reeditam e se perpetuam por tempo indeterminado, não é tarefa fácil. Isso indica que a análise consistiu “[...] num esforço constante para fazer falar as coisas mudas, para fazê-las dizer o que elas por si próprias não dizem sobre os homens, sobre as sociedades que as produziram” (LE GOFF, 1924, p. 466).

O estudo desenvolvido foi de natureza qualitativa de caráter documental e bibliográfico. Nessa perspectiva, optou-se pelo método de análise genealógico de Foucault (1996). Compreende-se que esta escolha proporcionou evidenciar as marcas da colonialidade, que ainda se encontram atuantes nos documentos os quais instituem a Política Pública que criou a proteção aos direitos fundamentais à vida dos/das adolescentes em privação de liberdade.

Nessas circunstâncias, ao ser escolhido este método de análise, agiu-se tal qual um arqueólogo em terreno fértil, processando uma escavação no campo dos documentos, em busca de encontrar o oculto, o não dito de forma evidente e, possivelmente, também, encontrar verdades e mentiras na trama traçada, através da enunciação de palavras e nos acontecimentos discursivos constituídos (LE GOFF, 1990).

Nesse contexto, possui-se a compreensão de que os discursos não se encerram em si mesmos, pois não cessam de (re)produzir materialidade. Eles impregnam modos de

compreender e fazer procedimentos destinados à responsabilização e pedagogização de mentes e corpos das adolescentes encarceradas no Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães, onde estão cumprindo a sanção de medidas socioeducativas.

Sendo assim, os procedimentos adotados na constituição do percurso da análise proporcionaram, dentre tantas outras questões, a compreensão de que a socioeducação, por mais que discutida, ainda guarda em si meandros incompreendidos, ou indefinidos

## 5 A SOCIOEDUCAÇÃO E A ADOLESCÊNCIA TRANSGRESSORA

Atribui-se um momento nesta tese em busca da compreensão sobre o conceito de socioeducação. Observou-se que a palavra socioeducação precisa ser mais bem compreendida para que sua etimologia ultrapasse sua acepção e alcance patamares que cheguem à propositura de sua concepção: o direito de ser educado e cuidado sem o uso de violências físicas e/ou simbólicas ou qualquer tipo de tratamento cruel ou degradante utilizada como forma de correção, disciplina ou educação.

Sendo assim, no tratamento e cuidados voltados à adolescência dentro do Sistema Socioeducativo, observa-se um complexo de transformações biopsicossociais pelo qual o/a adolescente atravessa. Essas transformações são reconhecidas, mas serão tratadas de formas diferentes, a depender do contexto cultural ao qual o adolescente pertença (VYGOTSKY, 2009). A sua história de vida implicará diretamente na maneira como lida, com as rápidas mudanças e novas experiências.

Diante disso, o conjunto de atividades e cuidados, a serem desenvolvidos com os adolescentes em privação de liberdade em centros socioeducativos, requer um olhar sensível para os possíveis desafios que ocorrerão na relação entre socioeducadores e socioeducandos. E o principal desafio será compreender quem são esses/essas adolescentes.

Há inúmeros questionamentos quanto à percepção e cuidados para com o/a adolescente em conflito com a lei: o que pensam ou sabem os profissionais da Política Pública da socioeducação sobre adolescentes? O que os adolescentes em conflito com a lei despertam nas pessoas, principalmente nos que lidam com eles diariamente na dinâmica socioeducativa? Como os adolescentes em conflito com a lei são percebidos? Quais as expectativas que se tem em relação ao seu futuro?

É fato que não há um perfil único para catalogar o ser humano, muito menos um único perfil para os adolescentes categorizados social e judicialmente como infratores ou em conflito com a lei. O importante nesse processo é levar em conta que todos nascem com potencialidades e habilidades singulares. O adolescente, em especial, é um ser potente, que possui em si inúmeras possibilidades as quais, se valorizadas, darão vazão à criatividade, à alegria e habilidades pertencentes a esse período de desenvolvimento humano.

A adolescência demanda experiências de vida no seu cotidiano familiar e social. Portanto, para desenvolver o atendimento socioeducacional ao/à adolescente em conflito com a lei, é preciso considerar sua história de vida: hábitos, valores, condições de vida ou sobrevivência, suas características pessoais, dentre tantos outros aspectos (ECA, 1990;

SINASE, 2006).

Nesse processo, é basilar que os operadores do sistema socioeducativo reconheçam e entendam o processo de violação de direitos e a violência sofrida por esses sujeitos em sua vida cotidiana, para que não reproduzam uma percepção deturpada e de senso comum que criminalize os/as adolescentes, o que acaba por fazer reproduzir e banalizar a violência no Sistema de Atendimento socioeducativo.

O Instituto Alana<sup>30</sup> traz a evidencia de possível interpretação equivocada da sociedade quanto à população infantojuvenil brasileira ser os principais autores de crimes no Brasil. Para o Instituto, “O adolescente não é o maior responsável pela violência, [é a maior vítima](#). Eles são autores somente de 3% dos crimes” (INSTITUTO ALANA, 2017). Crianças e Adolescentes, independentemente do lugar que ocupam, são sujeitos de direitos, em condição de desenvolvimento, atores sociais com peculiaridades e potencialidades e devem ter sua dignidade preservada, com prioridade absoluta (BRASIL, 1990). Para que isso ocorra, criou-se o Sistema de Garantia dos direitos de crianças e adolescentes:

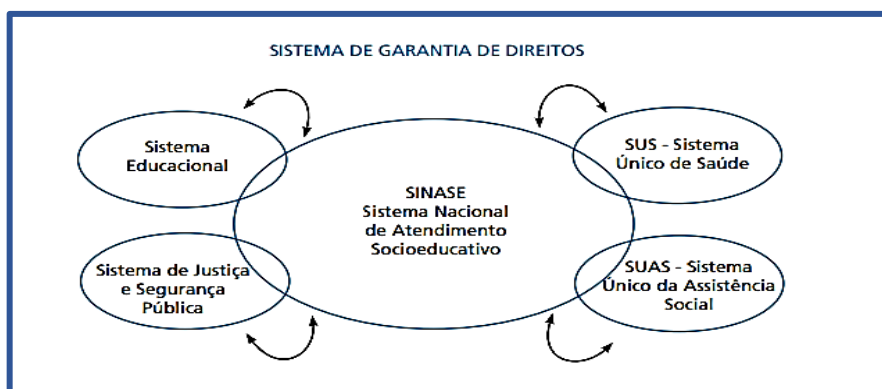
No interior do SGD existem diversos subsistemas que tratam, de forma especial, de situações peculiares. Dentre outros subsistemas, incluem-se aqueles que regem as políticas sociais básicas, de assistência social, de proteção especial e de justiça voltados ao atendimento de crianças e adolescentes. É nesse contexto que se insere o atendimento ao adolescente em conflito com a lei desde o processo de apuração, aplicação e execução de medida socioeducativa. Pode-se dizer que a reunião de suas regras e critérios, de forma ordenada e que almeje reduzir as complexidades de atuação dos atores sociais envolvidos, possibilita a construção de um subsistema que, inserindo-se no SGD, atua sobre esse ambiente específico relacionado a esses adolescentes. A esse subsistema específico dá-se o nome de Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), o qual se comunica e sofre interferência dos demais subsistemas internos ao Sistema de Garantia de Direitos (tais como Saúde, Educação, Assistência Social, Justiça e Segurança Pública). (BRASIL, 2006, p. 22)

Ao se processar a análise no corpus desse estudo, identifica-se o Sinase (2006) como figura central no sistema de garantia de direitos, criado em torno de crianças e adolescentes. Esse movimento se encontra representado na figura a seguir:

---

<sup>30</sup> O [Instituto](#) – uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos – nasceu com a missão de “honrar a criança” e é a origem de todo o trabalho do Alana que começou em 1994 no Jardim Pantanal, zona leste de São Paulo. O Instituto conta hoje com programas próprios e com parceiros, que buscam a garantia de condições para a vivência plena da infância, e é mantido pelos rendimentos de um fundo patrimonial desde 2013.

**Figura 27** - Rede de sistemas de garantia de direitos



. Fonte: SINASE (2006).

Como se pode observar na figura acima, o Sinase se articula em rede com outros subsistemas no interior do SGD:

A incompletude institucional revela a lógica presente no ECA quanto à concepção de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais para a organização das políticas de atenção à infância e à juventude. Assim sendo, a política de aplicação das medidas socioeducativas não pode estar isolada das demais políticas pública. (SINASE, 2006, p. 29)

Conforme o Sinase, a incompletude institucional se justifica pela impossibilidade de a Instituição Socioeducativa gerir dentro de si um sistema com tantas áreas de ação, bem como, pela forma que se apresenta a rede de serviços formada pelas Políticas Públicas e pela prática de Intersetorialidade, além dos serviços prestados pelos órgãos não governamentais.

Ao se observar a figura que representa a formação do SGD, nota-se a sua articulação em forma de conjunto fechado. Essa articulação estratégica cria condições para que, só dentro desse sistema, sejam geridos questionamentos quanto à dinâmica de seu funcionamento e mesmo de sua existência. Tal fato impossibilita na ordem do poder/saber, que maiores questionamentos sejam erguidos quanto ao sistema em funcionamento.

Distingue-se na criação desse conjunto fechado de sistemas, a prática identitária da colonialidade na criação de estruturas que prolongam por tempo indeterminado a cultura do Poder institucionalizado, em que se impossibilita os questionamentos advindos de qualquer outra esfera a qual não seja a do próprio sistema articulado pelo Estado. Entende-se, assim, existir, também, o uso da técnica de silenciamento e naturalização no processo de invisibilizar os adolescentes em conflito com a lei.

Da forma em que se apresenta organizado o SGD para o Sistema de Atendimento Socioeducativo, o adolescente em privação de liberdade possui parte dos direitos fundamentais

assegurados, tais como à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer e à profissionalização (BRASIL, 2006).

Porém, no cotidiano da vida dos/das adolescentes que estão em liberdade no Brasil, a situação de vulnerabilidade e ausência de boas condições de sobrevivência é uma constante. O próprio documento, criado pelo Conanda – Sinase (2006) -, reconhece a gravidade para uma determinada categoria de adolescente:

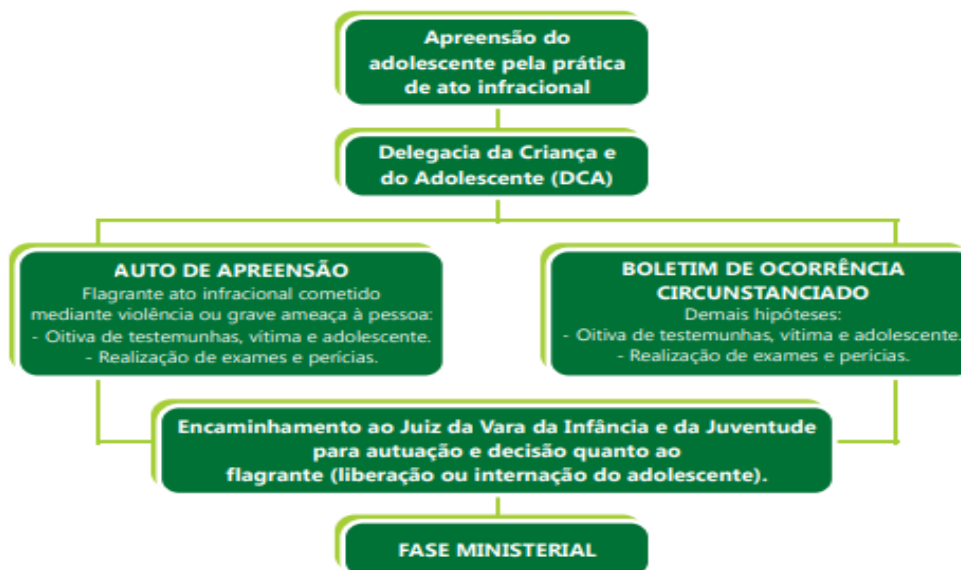
Quando é feito o recorte racial as disparidades tornam-se mais profundas, verificando-se que não há igualdade de acesso aos direitos fundamentais. A população negra em geral, e suas crianças e adolescentes em particular, apresentam um quadro socioeconômico e educacional mais desfavorável que a população branca. Do total de pessoas que vivem em domicílios com renda per capita inferior a meio salário mínimo somente 20,5% (vinte e meio por cento) representam os brancos, contra 44,1% (quarenta e quatro vírgula um por cento) dos negros (IPEA, 2005). (BRASIL, 2006)

Não é difícil admitir que os direitos fundamentais e humanos de crianças e adolescentes, pretos, pobres e marginalizados estão deixando de ser cumpridos. Onde está falhando a lei? Até quando irão negar esses direitos?

Segundo o Conselho Nacional do Ministério Público (2019), a situação do Sistema do Atendimento Nacional Socioeducativo é precária e reclama atenção à violência estrutural inerente à superlotação crônica, à falta de pessoal e à manutenção negligente da maioria das unidades de execução da medida socioeducativa de internação. A situação é grave!

Diante dessas condições, a privação de liberdade de adolescentes só acontece mediante determinação da vara da infância e da juventude, que é comunicada por autoridade policial do ato infracional. Para um adolescente ser julgado culpado de um ato infracional, deverá este ser pego em flagrante e/ou ter seus atos caracterizados perante o judiciário como demonstrado na figura a seguir:

**Figura 28** - Fases processuais das medidas socioeducativas (fase policial ou investigativa)



Fonte: cartilha sobre medidas socioeducativas da 1ª da vara da infância e da juventude do distrito federal (2019).

É importante lembrar que os adolescentes, mesmo cometendo atos infracionais análogos a crimes cometidos por adultos, também estarão sujeitos ao código penal, mas não estarão sujeitos à prisão comum. Estes responderão de acordo com a Lei 8.069 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), sendo responsabilizados pelos seus atos infracionais e serão encaminhados à internação em centros socioeducativos, que estão caracterizados perante a lei (ECA, 1990) e perante o Sinase (2006), como “estabelecimento educacional” (BRASIL, 1990; SINASE, 2006, p.14).

O que faz funcionar as regras e os critérios apontados no Sistema de Garantia de direitos está organizado no interior do subsistema denominado de Sinase (SINASE, 2006) e funciona baseado em medidas:



**Figura 29** - Tipos de medidas socioeducativas detectados no corpus analisado nesta tese, por meio do software Word Clou Generator e representação das medidas adotadas com o/a adolescente em conflito com a lei.



Fonte: quadro criado pela autora da tese a partir de dados coletados nos documentos ECA e Sinase (2021).

A teia de medidas criadas pelo sistema determina padrões de movimentos, que criam rotinas e prescrevem regras a serem cumpridas durante o período de privação de liberdade do/da adolescente em cumprimento de sanção. O descumprimento dessas regras acarretará medidas cada vez mais severas. Ao apresentá-las na figura acima, almeja-se ressaltar e dar conhecimento das inúmeras medidas voltadas aos/às adolescentes. Porém, não se intenciona aprofundar o significado de cada uma delas, por não haver tempo suficiente para isso nesta escrita. Temos em nosso estudo as medidas socioeducativas de internação.

Para Foucault (1987), na evolução das punições empregadas a sujeitos que infringem, ou parece que infligem as leis, há uma evolução ou aprimoramento na forma de castigos que, no século XIX, deixa de ser empregado diretamente no corpo e passa a se empregar de outras formas, aparentemente mais sutis, mas não menos dolorosos.

De qualquer forma, qual é sua importância, comparando-o às grandes transformações institucionais, com códigos explícitos e gerais, com regras unificadas de procedimento; o júri adotado quase em toda parte, a definição do caráter essencialmente corretivo da pena, e essa tendência que se vem acentuando sempre mais desde o século XIX a modular os castigos segundo os indivíduos culpados? Punições menos diretamente físicas, uma certa discricção na arte de fazer sofrer, um

arranjo de sofrimentos mais sutis, mais velados e despojados de ostentação, merecerá tudo isso acaso um tratamento à parte, sendo apenas o efeito sem dúvida de novos arranjos com maior profundidade? No entanto, um fato é certo: em algumas dezenas de anos, desapareceu o corpo supliciado, esquartejado, amputado, marcado simbolicamente no rosto ou no ombro, exposto vivo ou morto, dado como espetáculo. Desapareceu o corpo como alvo principal da repressão pena. (FOUCAULT, 1987, p. 12)

A modulação da pena, de acordo com os indivíduos julgados culpados, é percebida no caráter das medidas socioeducativas, como pena pedagógica. Adolescentes são privados de liberdade para serem responsabilizados e terem suas mentes e corpos pedagogizados, por meio de medidas ditas socioeducativas. O alvo principal da repressão da pena passa a ser o psíquico. O enclausuramento ocasionado pela privação de liberdade a um adolescente que goza potencialmente de transformações biopsicossociais e está no vigor de sua juventude terá seus movimentos minimizados por medidas/regras. Essa pena também não é um castigo que lhe causará medo, sofrimento e dor?

Na questão apontada por Foucault (1987), quanto às instituições, passaram a se organizar “com códigos explícitos e gerais, com regras unificadas de procedimento; o júri adotado quase em toda parte, a definição do caráter é essencialmente corretivo da pena” (p.12). Observamos que as Instituições Socioeducativas adotam seus procedimentos, códigos e regras unificados, por meio da criação da Lei 8.069 que cria o Estatuto da Criança e do Adolescente e da Resolução Conanda. E através destas, identifica-se a pedagogização dos corpos através da disciplina imposta por meio das medidas adotadas e aplicadas nos corpos adolescentes.

No documento Sinase (2006) e no Projeto Político-Pedagógico Institucional do Instituto Socioeducativo Acre (2019), existe um perfil exposto dos/das adolescentes em privação de liberdade. Os perfis apresentados em ambos os documentos são literalmente os mesmos que apresentamos a seguir:

Segundo Rocha (2002), havia no país 9.555 adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação e internação provisória. Destes, 90% (noventa por cento) eram do sexo masculino; 76% (setenta e seis por cento) tinham idade entre 16 e 18 anos; 63% (sessenta e três por cento) não eram brancos e destes 97% (noventa e sete por cento) eram afrodescendentes; 51% (cinquenta e um por cento) não freqüentavam a escola; 90% (noventa por cento) não concluíram o Ensino Fundamental; 49% (quarenta e nove por cento) não trabalhavam; 81% (oitenta e um por cento) viviam com a família quando praticaram o ato infracional; 12,7% (doze vírgula sete por cento) viviam em famílias que não possuíam renda mensal; 66% (sessenta e seis por cento) em famílias com renda mensal de até dois salários mínimos, e 85,6% (oitenta e cinco vírgula seis por cento) eram usuários de droga (SINASE, 2006, p. 19).

O mesmo texto se apresenta exposto no PPPI/ISE/ACRE (2019), na página 36. Sobre a questão de manutenção de dados quanto à demanda de adolescentes privados de liberdade em

centros socioeducativos, o ECA (1990) elenca, no Art. 94, item XX em seu discurso, que será obrigatório às instituições “manter arquivo de anotações onde constem data e circunstâncias do atendimento” (BRASIL, 1990). Já o documento Sinase (2006) traz em seus prescritos a obrigatoriedade de que, desde a entrada do adolescente no sistema de internação, sejam mantidos todos os dados pertinentes ao adolescente: nome, filiação, escolaridade, condições de moradia, renda mensal familiar, cor, sexo, código do ato infracional, circunstâncias do ato infracional, dentre tantas outras questões.

Diante disso, cabe-nos questionar o fato de o Instituto Socioeducativo Acre não trazer como referência em seu discurso o perfil dos adolescentes do Estado do Acre, uma vez que a lei e o discurso mantido no próprio PPPI/ISE/ACRE (2019) também traz como prerrogativa que seja mantido um banco de dados atualizados dos adolescentes privados de liberdade. Diante disso, questionamos: toda a população adolescente em privação de liberdade no Brasil possui as mesmas características? Por que uma instituição oficial do Estado do Acre adotou esse procedimento generalizante?

Outro fator que nos alerta a atenção nos perfis apresentados é o fato de como os dados estão lançados sem nenhuma argumentação que justifique os números. Por que não se discutir diante desses dados o que ocorre na realidade cotidiana na vida dos adolescentes brasileiros? Por que não se discutir a falta de renda de suas famílias (pobreza), a baixa ou nenhuma escolaridade dos adolescentes, dentre outros fatores? Compreendemos que a realidade apresentada nos perfis apresentados no Sinase, PPPI e PPP ocorre pela má distribuição de renda existente no país, além da ausência do cumprimento da lei, frente à defesa dos direitos humanos dos adolescentes que enfrentam situações diversas de vulnerabilidade, como também de outras questões (SINASE, 2006).

Ainda sobre a montagem do perfil dos adolescentes em privação de liberdade, destacamos o apresentado no Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Darquinho:

O perfil dos educandos que cumprem medidas socioeducativas em muito se assemelha ao perfil nacional. Apresentam idade entre 13 a 21 anos, possuem baixa autoestima, são oriundos de famílias de baixa renda, muitos não tem a referência familiar, são desconhecedores de regras e limites, possuem carência afetiva, são inconstantes, dinâmicos, transbordam em energia, muitas vezes apresentam insegurança e por isso gostam de chamar atenção. Gostam de ser valorizados, possuem sequelas cognitivas pelo uso constante de entorpecentes, não são crianças e por isso percebem quando algo não vai bem por cometerem algum ato infracional. O público atendido é constituído por educandos oriundos de famílias de baixa renda ou que não possuem uma referência familiar, com histórico de drogadição e violência doméstica ou social. Alguns chegam aos centros ainda não alfabetizados,

mas a maioria vivia excluído do sistema escolar. (PPP ESCOLA DARQUINHO, 2019, p. 12)

Ao observarmos este perfil, criado por profissionais da educação que construíram o PPP da escola que atende, no interior dos Centros socioeducativos do Acre, adolescentes em conflito com a lei, identificamos uma sequência de palavras que descaracterizam os traços humanos de indivíduos categorizados com base nas adjetivações acima apontadas. Compreendemos haver aqui uma soma de dados referentes aos adolescentes, que os caracterizam de forma generalizante e desumana.

Nesse sentido, a prática adotada por nossos colonizadores foi silenciar, apagar, negar as características naturais dos povos ancestrais e originários das terras invadidas. No Brasil, os índios foram caracterizados como bárbaros, hostis, animais. Assim foram categorizados como inferiores, tendo como parâmetro para este julgamento as características dos povos europeus (superiores). Dessa forma, quando caracterizamos os perfis encontrados nos documentos analisados como generalizantes e desumanos, tratasse de admitir de forma análoga o encontro com a atitude decolonial de construir o outro a partir de parâmetros de um perfil civilizatório universalizado adotado como superior/humano e o outro inferior/desumano.

À vista disso, e em consequência dos perfis identificados nos documentos, os correlacionamos ao fenômeno apontado por Santiago (2005, p. 81) denominado de “invenção do outro”:

Pois bem, esta tentativa de criar perfis de subjetividade estatalmente coordenados conduz ao fenômeno que aqui denominamos “a invenção do outro”. Ao falar de invenção não nos referimos somente ao modo como um certo grupo de pessoas se representa mentalmente a outras, mas nos referimos aos dispositivos de saber/poder que servem de ponto de partida para a construção dessas representações. Mais que como o ocultamento de uma identidade cultural preexistente, o problema do outro deve ser teoricamente abordado da perspectiva do processo de produção material e simbólica no qual se viram envolvidas as sociedades ocidentais a partir do século XVI. (SANTIAGO, 2005, p. 81)

Santiago reconhece na colonialidade/modernidade a existência de um “projeto da governamentalidade” (2005, p.81). Para ele, nesse projeto, o Estado ocupa figura central e irá operar o controle sobre os homens e a natureza, a partir das ciências sociais e naturais. Santiago (2005) também reconhece a criação das referidas ciências como fundamental na organização da vida humana. Nesse processo, dar-se-á a criação de dispositivos técnico-científicos que usarão o comprometimento da razão para criar a identidade do outro.

O projeto de governamentalidade adotou como padrão de identidade o homem europeu hétero, branco, racional e civilizado (SANTIAGO, 2005). À vista disso, tudo que se opor ou

for diferente do modelo civilizatório europeu será considerado desumano, ou não civilizado. Ao criar dispositivo técnico-científico por meio das ciências sociais, se distingue diferenças entre os homens. Uns se colocarão numa dimensão de grandeza, maior do que outros e, conseqüentemente, superiores. Compreendemos, dessa forma, que, ao se criar estatalmente nos documentos oficiais da política pública da socioeducação o perfil dos/das adolescentes, criou-se o/a adolescente de forma abjeta e infame. Tudo isso para justificar medidas socioeducativas com caráter penal/pedagógico para regenerar, consertar este ser desajustado (criado) que foge ao perfil civilizatório padrão exigido. O que faz perceber o perfil criado, como justificativa para o exercício das medidas socioeducativas e seu caráter pedagógico.

### 5.1 A ESTRUTURA DO PLANEJAMENTO INDIVIDUAL DE ATENDIMENTO - PIA

Contextuar o Plano Individual de Atendimento – PIA - é compreender que, aos olhos do Ministério do Desenvolvimento Social o seguinte:

O PIA é um instrumento de planejamento que orienta e sistematiza o trabalho a ser desenvolvido com cada criança e adolescente acolhido e sua família pelo serviço de acolhimento, em articulação com os demais serviços, projetos e programas da rede local, durante o período de acolhimento e após o desligamento da criança ou adolescente do serviço. (MINISTERIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL, 2018, p. 7)

Esse é o princípio que compreende as orientações técnicas para a elaboração do Pia. O Pia é um instrumento difundido e utilizado em serviços socioassistenciais em todo o território brasileiro. Ele é sistematizado a partir das premissas básicas instituídas pelo Ministério do Desenvolvimento Social e por meio da equipe que o opera, levando em consideração as características da demanda que será assistida.

À vista disso, compreendemos necessário reafirmar que o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) é estruturado em forma de rede e que o Serviço Socioassistencial da Proteção Social Especial do Sistema Único de Assistência Social – Suas - é parte desse conjunto estrutural de sistemas. Nesse contexto, o PIA deverá ser adotado como norma principal pelas equipes de referência, em cada serviço que fizer parte da malha de trabalhos sociais. Nele, estará projetado o planejamento de ações que darão início e propulsão a um novo projeto de vida (SINASE, 2006). Para tornar evidente que o PIA pertence a uma teia de serviços que vai além do Sistema Nacional de Atendimento socioeducativo, apresenta-se a seguinte organização do SUAS:

O PIA deve ser utilizado nos seguintes serviços da Proteção Social Especial: Serviços Socioassistenciais de Média Complexidade, Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI); Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA), e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC); Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência, Idosas e suas Famílias. Serviços de Proteção Social Especial de Alta Complexidade: Serviço de Acolhimento Institucional, nas seguintes modalidades: abrigo institucional; Casa-Lar; Casa de Passagem; Residência Inclusiva. Serviço de Acolhimento em República; Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora. (BRASIL, 2009)

Essa é a forma de organização do Suas, que conduz o planejamento a uma diversidade de serviços (saúde, socioeducação, assistência social). Além disso, condiz com o padrão adotado na estrutura de organização do sistema em rede criado pelo Estado. Assim, compreendemos que é a partir da criação do Sistema de Garantia de Direitos que se institui e regulamenta juridicamente a universalização de conceitos e práticas estratégicas em que circulam os procedimentos a serem adotados pelas equipes que compõem os serviços. Sobre o PIA, no que tange à regulamentação da lei 12.010 que dispõe sobre adoção e altera a lei 8.069 (ECA) e à Política Pública da Socioeducação, há obrigatoriedade da Construção do Plano de Atendimento Individual:

§ 4º - Imediatamente após o acolhimento da criança ou do adolescente, a entidade responsável pelo programa de acolhimento institucional ou familiar elaborará um plano individual de atendimento, visando à reintegração familiar, ressalvada a existência de ordem escrita e fundamentada em contrário de autoridade judiciária competente, caso em que também deverá contemplar sua colocação em família substituta, observadas as regras e princípios desta Lei.

§ 5º - O plano individual será elaborado sob a responsabilidade da equipe técnica do respectivo programa de atendimento e levará em consideração a opinião da criança ou do adolescente e a oitiva dos pais ou do responsável.

§ 6º - Constarão do plano individual, dentre outros:

1. I - os resultados da avaliação interdisciplinar
2. II - os compromissos assumidos pelos pais ou responsável;
3. III - a previsão das atividades a serem desenvolvidas com a criança ou com o adolescente acolhido e seus pais ou responsável, com vista na reintegração familiar ou, caso seja esta vedada por expressa e fundamentada determinação judicial, as providências a serem tomadas para sua colocação em família substituta, sob direta supervisão da autoridade judiciária. (BRASIL, 2009)

A elaboração do Plano Individual de acolhimento de crianças e adolescentes em serviços assistenciais geridos pelo Estado será de responsabilidade da equipe técnica de referência que os recepcionar. Tem-se como foco o modelo de articulação de sistemas em rede adotado pelo SGD. O Suas (2017) indica em seus prescritos que o PIA deverá ser elaborado em um momento oportuno após o atendimento inicial, por toda a rede articulada, para que o adolescente privado de liberdade possa ter durante o cumprimento da sanção pena pedagógica, todos os direitos assegurados por lei garantidos. “Cabe ressaltar que a elaboração do PIA deve contar com a

participação ativa da criança/adolescente acolhido (conforme o seu grau de desenvolvimento) e das suas famílias” (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL, 2018, p.7).

Conforme o Sinase:

Nesse sentido, a elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA) constitui-se numa importante ferramenta no acompanhamento da evolução pessoal e social do adolescente e na conquista de metas e compromissos pactuados com esse adolescente e sua família durante o cumprimento da medida socioeducativa. A elaboração do PIA se inicia na acolhida do adolescente no programa de atendimento e o requisito básico para sua elaboração é a realização do diagnóstico polidimensional por meio de intervenções técnicas junto ao adolescente e sua família, nas áreas: a) Jurídica: situação processual e providências necessárias; b) Saúde: física e mental proposta; c) Psicológica: (afetivo-sexual) dificuldades, necessidades, potencialidades, avanços e retrocessos; d) Social: relações sociais, familiares e comunitárias, aspectos dificultadores e facilitadores da inclusão social; necessidades, avanços e retrocessos. e) Pedagógica: estabelecem-se metas relativas à: escolarização, profissionalização, cultura, lazer e esporte, oficinas e autocuidado. Enfoca os interesses, potencialidades, dificuldades, necessidades, avanços e retrocessos. Registra as alterações (avanços e retrocessos) que orientarão na pactuação de novas metas. (SINASE, 2006, p. 52)

Em detrimento da orientação apresentada pelo Sinase (2006) na confecção do PIA, apresenta-se o quadro a seguir, reproduzindo o formulário PIA utilizado no Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães:

Quadro 6 - Formulário Pia adotado pelos Centros socioeducativos no Estado do Acre.

<b>Atualização do Plano Individual de Atendimento – PIA</b>	
<p>1. Identificação</p> <p>Nome:</p> <p>Data de nascimento:</p> <p>Naturalidade:</p> <p>Filiação:</p> <p>Documentação:</p> <p>Escolaridade:</p> <p>Endereço:</p> <p>Município:</p> <p>Telefones para contato:</p>	<div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 100px; margin: 0 auto;"> <p>Foto da adolescente</p> </div>
2. Da avaliação interdisciplinar	
<p>HISTÓRICO PROCESSUAL</p> <p>Autos:</p> <p>Data de apreensão:</p> <p>Data de entrada no CSMM:</p> <p>Data da Sentença:</p> <p>Período de avaliação:</p> <p>Tempo total de privação de liberdade:</p>	
<p>METODOLOGIA UTILIZADA</p>	

De acordo com o que prevê o Capítulo IV do SINASE, que trata do Plano individual de Atendimento – PIA, encaminhamos ao referido Juizado o presente documento cujos dados foram obtidos através de: } Atendimento técnico, recepção e acolhimento a adolescente; } Consulta às pastas administrativa, técnica e de saúde; } Consulta ao SAJ } Reutilização do Plano Individual de Atendimento – PIA da primeira Internação (caso haja). } Contatos telefônicos com responsável pela adolescente (caso não haja condições de contato presencial); } Acompanhamento técnico a adolescente (observações, escuta, análise do discurso e orientações); } Acompanhamento da equipe do CS Mocinha Magalhaes a adolescente.
HISTÓRICO FAMILIAR
ESPIRITUALIDADE
SAÚDE FÍSICA E MENTAL
ESCOLARIZAÇÃO
PROFISSIONALIZAÇÃO
CONDUTA INSTITUCIONAL E DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO SOCIOEDUCATIVO
ESPORTE, CULTURA E LAZER
3. Das atividades de integração e apoio da família/Das formas de participação da família para o efetivo cumprimento do PIA
4. Do programa mais adequado para o cumprimento da medida
5. Da definição das atividades internas e externas, individuais ou coletivas, que o adolescente poderá participar

<b>Metas do Plano Individual de Atendimento – PIA</b>				
6. Objetivos de vida destacado pela adolescente.				
Realizado no dia:				
PARTICIPANTES: _____ (Adolescente); _____ (Genitora); _____ (diretora do CS); _____ (coordenadora de segurança); _____ (assistente social); e _____ (psicóloga)				
CONDUTA INSTITUCIONAL,	Manter bom comportament o institucional.	Aconselhar a adolescente sobre a importância da boa conduta e participar do processo socioeducativo.	Orientar a manter sua postura tranquila.	Em Execução. Deverão acontecer até a vida extramuros.
FAMILIAR, COMUNITÁRIO E CIDADANIA	Ajudar, obedecer e ouvir os conselhos de seus familiares; • Ficar mais tempo com a família e valorizá-la.	• Instruir a adolescente no convívio em sociedade; • Dar bons conselhos e promover momentos prazerosos com a adolescente, fortalecendo o	Trabalhar no fortalecimento dos laços familiares; • Orientar quanto à importância da	• Em execução, mas deverá acontecer até a desinternação; • Em execução, mas deverá acontecer até a desinternação;



		vínculo familiar;	harmonia em família	
ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concluiu Ensino Médio;</li> <li>• Cursar uma faculdade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encorajar a filha a se empenhar nos estudos e mostrar os benefícios da educação formal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientar a adolescente quanto a importância dos estudos para uma vida próspera, inclusive, a importância do nível superior</li> </ul>	Em Execução.
SAÚDE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não fazer o uso de entorpecentes;</li> <li>• Prevenir-se de doenças, fazendo os exames preventivos em dia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientar filha quanto a importância de não fazer o uso de entorpecentes;</li> <li>• Aconselhar e, se possível, acompanhar a adolescente aos exames.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientar Maria quanto a importância de seu distanciamento quanto a uso de entorpecentes;</li> <li>• Orientar quanto à importância da prevenção para uma vida saudável.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientações em andamento, mas deverão acontecer durante todo o cumprimento da MS</li> </ul>

**PLANO INDIVIDUAL DE ATENDIMENTO – PIA TERMO DE COMPROMISSO**

1. O TERMO Este documento se constitui em um Termo de Compromisso que fazem entre si a adolescente \_\_\_\_\_ e a equipe interdisciplinar do CS Mocinha Magalhaes, formada pelos seguintes profissionais:

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3

## 2. COMPROMISSOS FIRMADOS

Diante do exposto, a adolescente e a equipe de atendimento supracitada, firmam o presente termo, onde:

2.1 – A adolescente se compromete a: Cumprir com todas as normas e regras institucionais e sociais intra e extramuros, bem como, a seguir positivamente com o seu projeto de vida mencionado no seu plano individual de atendimento.

2.2 – A família se compromete a

Auxiliar, acompanhar e promover a execução dos objetivos e metas citados no Plano Individual de Atendimento da adolescente.

2.3 – A equipe multidisciplinar de atendimento a adolescente se compromete a: Respeitar os direitos de \_\_\_\_\_ articular a rede de forma a contribuir para a efetiva execução do seu Plano.

O presente Termo de Compromisso é um instrumento que expressa o desejo de construir um novo projeto de vida. Assim, a lógica deste Termo é para que haja sucessivos sucessos ao longo da trajetória de desenvolvimento pessoal e social do adolescente, de forma que o relatório de reavaliação da medida de Internação, bem como o processo educativo ocorra de maneira eficiente e em sua integralidade, no momento oportuno à reavaliação da medida socioeducativa.

NOME ASSINATURA

\_\_\_\_\_ (adolescente)

\_\_\_\_\_ (genitora)

\_\_\_\_\_ (assistente social)

\_\_\_\_\_ (coordenadora de segurança)

\_\_\_\_\_ (coordenadora Pedagógica)

\_\_\_\_\_ (referência de saúde)

\_\_\_\_\_ (diretora do CSMM)

Fonte: Instituto Socioeducativo Acre (21/01/2020).

O relatório da análise de execução de medidas socioeducativas de meninas adolescentes, em privação de liberdade – Relatório por cidades – Rio Branco Acre (2021), emite o seguinte parecer sobre o PIA produzido no Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães pela equipe técnica:

Quando questionados sobre a eficácia e as recomendações do instrumental, os entrevistados reconheceram a importância da proposta do plano. Segundo a Procuradoria, é possível identificar a situação familiar, se a adolescente, por exemplo, esboça arrependimento de sua conduta, se ela possui intenções de projetos futuros. Contudo, esse registro está comprometido pela insuficiência de técnicas e da não realização das visitas domiciliares, em decorrência da proibição da equipe técnica adentrar os bairros das adolescentes, devido à presença inibidora das organizações criminosas. De acordo com a equipe técnica, as visitas às famílias são reveladoras

sobre o contexto familiar das adolescentes e a impossibilidade de não as fazer prejudica muito uma compreensão mais subjetiva da realidade da socioeducanda.. (RELATÓRIO POR CIDADES, RIO BRANCO, 2021, p. 16)

Sem dúvida, compreende-se a não possibilidade de acesso à comunidade de convívio cotidiano das meninas adolescentes em privação de liberdade como sendo um fator negativo para o processo de compreensão da vida que precede o cometimento do ato infracional. Bem como, compreende-se que, na maioria dos casos ou provavelmente em quase todos, a comunidade em questão será o local para onde voltarão as adolescentes, após cumprimento de sua pena pedagógica.

Na lógica desse raciocínio, a possibilidade de estar no local de vivência das adolescentes é ter a oportunidade de compreender com seus familiares ali presentes, um pouco dos espaços pedagógicos que as compõem enquanto indivíduos em desenvolvimento. Acredita-se, também, que se aí pudessem estar as meninas adolescentes, acompanhando o momento das visitas da equipe, seria momento ímpar de entender um pouco mais sobre suas aprendizagens, bem como momento de compreensão das narrativas em torno de suas histórias de vida. Sendo assim, estar com elas e construir com elas o PIA seria momento de possibilidades outras de (re)construção de seus projetos de vida.

Para além disso, entende-se que essa impossibilidade não deverá inviabilizar a execução de ações e estratégias outras para proporcionar o bem-estar e o exercício do caráter pedagógico e restaurativo da medida socioeducativa. O relatório na citação acima também destaca a insuficiência de mão de obra qualificada e alega na construção do PIA: “talvez, por isso, de acordo com a Procuradoria, o aspecto a ser considerado é a necessidade de uma melhor qualificação por parte da equipe na coleta das informações das adolescentes e dos seus familiares” (RELATÓRIO DA ANÁLISE DE EXECUÇÃO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS DE MENINAS ADOLESCENTES, EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE, 2021, p. 16).

O Conselho Nacional do Ministério Público, ao apresentar o panorama de execução dos programas socioeducativos de internação e semiliberdade nos estados brasileiros (2019), diagnóstica, dentre outras questões, a correlação da superlotação e o déficit de mão de obra qualificada nos atendimentos das unidades socioeducativas. Esse fator que dificulta o cumprir das prerrogativas legais quanto ao bom desenvolvimento do Plano Individual de Atendimento (coleta de dados e execução do pactuado).

Diante do até aqui exposto, observa-se a necessidade de maiores reflexões em torno do PIA, tanto por sua importância no contexto geral da Política Pública da socioeducação (no

tocante à determinação em lei da adoção obrigatória do Plano Individual de Atendimento); quanto pela diretriz de que esse procedimento orienta direta ou indiretamente todo o atendimento socioeducativo. Para Silva (2016), a partir do prescrito em lei, o PIA revela-se como estrutura basilar no processo de execução da medida socioeducativa em seu caráter judicial, pedagógico e administrativo.

Para Silveira (2017), na prática desenvolvida em Centros Socioeducativos, o PIA está longe de cumprir o que teoricamente tem sido afirmado pelas leis e documentos que o apontam como eixo central no desenvolvimento de ações e estratégias para a construção de um novo projeto de vida de adolescentes infratores em privação de liberdade. Para Mendes, Julião e Vergílio, o preenchimento do formulário PIA geralmente ocorre a partir da escuta familiar. “Em decorrência disso, o PIA passa a ser preenchido de forma unilateral, sem que o adolescente esteja efetivamente envolvido na sua construção” (MENDES, JULIÃO, VERGILIO, 2017, p. 178).

Nesse aspecto, essa unilateralidade se apresenta como a maior marca de colonialidade identificada na construção do PIA. O PIA, por conseguinte, se transforma em mais uma ferramenta de governabilidade dos corpos e possui características altamente castradoras no processo proposto de ressocialização. Além disso, mina a possibilidade de construção de um planejamento que esteja de fato comprometido com a vida de seu público-alvo (as adolescentes ou, pensando de forma mais ampla, com um projeto menos desigual de sociedade).

## 6 TOQUE DE RECOLHER

Diante dos registros fotográficos do Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães e em meio às seções construídas nesta tese, o pensamento fervilha. Estamos em meio a um turbilhão de sentimentos e emoções. Fim de um ciclo, mas não de um percurso, o qual, ao que parece, (re)começa a partir daqui, deste ponto, que não é final e possui reticências sem fim. É um caminho que não brilha com pedrinhas de brilhantes, como alude a música infantil, mas que revela facetas de experiências vividas dolorosas, porém impregnadas de potencialidade.

O caminho é o de adolescentes julgadas e privadas de liberdade. Elas carregarão consigo, mesmo depois de suas sentenças cumpridas, o estigma de sua passagem pelo espaço prisão/escola. Mais uma categorização, além do que já se categorizou social e juridicamente a vida de crianças e adolescentes no contexto histórico. Menina mulher, nem criança, nem adulta. Pessoa em desenvolvimento, diz a lei. A lei também diz e promete a elas a garantia de sua proteção integral. Segundo a palavra escrita, também promete lhes assegurar os direitos fundamentais à vida, ou seja, os “direitos humanos”.

Quando se percebe no estudo a referência à proteção dos direitos humanos, é como se uma chave tivesse acabado de girar e aberto uma porta em nossa mente. Em diálogo interior, questionou-se se existe uma lei que venha garantir os direitos humanos, é porque existe seres humanos sendo tratados desumanamente? E então, escancara-se a realidade a nossa volta. O olhar se tornou mais sensível. Passa-se a observar não muito longe, aqui mesmo, ao redor: são muitos seres humanos sendo tratados desumanamente.

São os pedintes, meninas e meninos vendendo balas no sinal, flanelinhas, mulheres e homens com crianças no colo pedindo ajuda em pontos estratégicos como sinais de trânsito. Na contemporaneidade, durante a pandemia, o número de seres humanos pedindo ajuda dobrou. Hoje, eles seguram placas de papelão em suas mãos onde está escrito em mal traçadas linhas: “estou com fome, me ajudem”, “estou desempregada(o), preciso trabalhar para sustentar minha família”.

Notícias inundam via mídias cotidianamente. São senhoras, senhores, meninas e meninos sobrevivendo do lixo. Desperdiça-se, joga-se fora comida, objetos seminovos que não se quer mais. Peças que se trocam nas casas porque se cansa da cor, do formato; seja pelo mínimo motivo, joga-se fora. Quem é o civilizado? Quem é o humano? Quem é o desumano?

O discurso na ponta da língua ou em documentos oficiais conceitua, discrimina e categoriza os seres humanos em classes sociais. Os não civilizados e desumanos são pretos, pobres, sem educação, de baixa renda (meio salário-mínimo), residentes em bairros periféricos.

Possuem baixa cognição, são agressivos, desconhecem regras, desconhecem limites, dentre muitas outras características apontadas nos documentos Sinase, PPI/ISE/ACRE e o PPP da escola Darquinho.

Parece assustador! Mas essa é a conceituação alimentada quanto aos adolescentes (12 a 18 anos de idade) brasileiros nos documentos oficiais. Eles são tidos como perigosos, são delinquentes, menores transviados, pivetes, menores moralmente abandonados, menores vadios, menores vagabundos, menores desajustados, menores em situação irregular e hoje denominados de crianças e adolescentes infratores. São categorias sociais e jurídicas para separar o joio do trigo (humanos e desumanos).

Para esses, são criadas as Políticas Públicas, o Estado cria para prestar assistência à população carente. E a Política Pública da socioeducação, para que foi criada? Para aprisionar, responsabilizar e pedagogizar as/os adolescentes que estão em conflito com a lei, diante do cometimento de ato infracional. De que forma pedagogizar? Através de um projeto socioeducacional civilizatório, projeto que promete incluir os adolescentes excluídos socialmente e que possuem seus direitos humanos violados.

Nesse processo, compreende-se que a disciplina está exposta em todos os espaços vivenciais. Dessa maneira, entende-se que todos os espaços são pedagógicos, tudo e todos interagem histórica e culturalmente para a aprendizagem. E no intuito de disciplinar vidas adolescentes que transgredem as leis, o Estado criou espaços socioeducativos, com parâmetros orientados por medidas socioeducativas, para governar vidas adolescentes.

Os lugares também disciplinam por meio de sua disposição estética. No centro Mocinha Magalhães, os espaços falam de sua disciplinaridade. Quartos escuros e quentes, vaso sem descarga, pia sem torneiras. A exposição de corpos das adolescentes é um fato, banheiros com meias paredes, sem portas. Suas necessidades básicas sendo invadidas por olhares de estranhas pessoas, desde as adolescentes que dividem as celas dormitórios, a toda a equipe que transita pelo espaço vigilante e atenta a todos os movimentos. Vidas sob controle, sob vigilância e punição. Onde estão os direitos humanos? O relatório produzido pelo Ministério Público Nacional em 2019 aponta que os direitos humanos dos/das adolescentes em privação de liberdade também estão sendo violados.

O relatório de análise da execução das medidas socioeducativas de meninas adolescentes - Relatório por cidades – RIO BRANCO/AC - também indicou, ao longo desta tese, que as meninas em privação de liberdade no Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães, que apresentam mau comportamento, ocupam a ala B; as de bom comportamento, a ala A. As adolescentes de bom comportamento assistem à TV, enquanto que as de mau comportamento

não possuem esse direito. A colonialidade que binariza espaços se faz presente, bom e mau, recompensa e punição. O que é ter bom comportamento e mau comportamento diante de um local que lhe priva de liberdade, isto é, enquanto um sujeito em desenvolvimento?

Apointa-se que os espaços socioeducativos devem possuir externamente características de presídio, mas dentro, devem ter características escolares. Além disso, de acordo com o ECA, o caráter das medidas socioeducativas deve ser essencialmente pedagógico. As imagens do Centro Mocinha Magalhães, contudo, expõe um lugar com características de prisão em todos os seus ambientes. A sala de aula é uma cela, os dormitórios são celas, todos os espaços possuem grades.

O tipo de educação empregado no CSMM atende aos princípios pedagógicos exigidos nos documentos oficiais? Do ponto de vista de prisão, parece que sim. Consequentemente, reconhece-se o caráter coercitivo, corretivo, disciplinar e assistencial da Política Pública da socioeducação voltada para as adolescentes. Consequentemente, observou-se que a reedição de práticas institucionalizadas que se apresentam em séculos anteriores estão facilmente identificadas no contexto atual.

Do ponto de vista essencialmente pedagógico, o relatório de análise da execução das medidas socioeducativas de meninas adolescentes - Relatório por cidades – RIO BRANCO/AC (2021) - ressalta que, segundo a Presidência do Conselho Estadual da Criança e do Adolescente, as propostas encaminhadas do Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médico Darquinho e o Projeto Político Pedagógico Institucional do Instituto Socioeducativo Acre, após avaliadas, diagnosticaram que as propostas encaminhadas estavam inadequadas à Lei do Sinase. As propostas estão postas em andamento no interior do Centro Mocinha Magalhães. O poder de mando, capitaneado pelo Estado, permite o ocorrido? A justiça se faz cega, surda e muda diante dos fatos?

Mesmo diante da lei e de projetos que deveriam atender às prerrogativas criadas pelo Sistema de Garantia de direitos de crianças e adolescentes, processos internos ocorridos no interior de espaços socioeducativos como o Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães transitam de forma contrária às normas. O resultado diagnosticado em relatórios de entidade como o Ministério Público nacional comprova as realidades vivenciadas em espaços socioeducativos, a ressocialização e o desenvolvimento de uma justiça restaurativa, inclusiva e humana, o que, na prática, não vem ocorrendo.

A constatação desta realidade paradoxal só faz evidenciar a veracidade da tese de que a proposta socioeducativa do Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães se constitui numa zona de forças antagônicas. Sendo assim, no desenrolar deste estudo, comprovou-se que os discursos

expostos em lei, projetos e planos estão repletos de colonialidade. Assim, entende-se que os holofotes erguidos em torno da Política Pública da socioeducação ofuscam o brilho das adolescentes e fazem resplandecer no inconsciente coletivo da população brasileira que o Estado está acolhendo e cuidando delas, mas, na verdade, as invisibiliza, silencia e as nega publicamente.

A socioeducação é Política Pública que vem pontuada por medidas socioeducativas que possuem em seu interior a binaridade pena/pedagogia. Essa realidade vem sendo (re)produzida e mantida de forma secular na construção da subjetividade/subalternização de sujeitos mantidos à margem da sociedade. É nesse sentido que se reafirma que a proposta de socioeducação apresenta como mais uma tecnologia de um necrobiopoder, no qual a governabilidade dos corpos está intrinsecamente organizada a partir de critérios de colonialidade.

Constatar essa realidade não habilita dizer que as leis e os projetos sugeridos, porém, não geridos, são um fracasso. No campo do discurso, houve avanços e observou-se a concretização destes quanto a alguns aspectos na proteção aos direitos humanos de crianças e adolescentes, mesmo que mínimos. Não mais aprisionar crianças e adolescentes em espaços prisionais comuns a adultos é um avanço e a criação de espaços específicos para as/os adolescentes em conflito com a lei também é um avanço.

Fundamentando-se nas argumentações de Costa (2006), inferimos que quase tudo se sabe sobre os adolescentes considerados infratores, sobre a justiça restaurativa, sobre as medidas socioeducativas, sobre a miséria e a pobreza em que vive a população infanto-juvenil brasileira, sendo esse um dos fatores que os levam ao cometimento de atos infracionais. Diante de tudo isso, o que falta, então? A resposta é o compromisso ético e vontade política para tomar as decisões corretas e implementá-las com zelo e constância de propósito. Só assim, com determinação, os direitos fundamentais dos adolescentes em conflito com a lei e a segurança dos cidadãos serão garantidos.

Os objetivos traçados e alcançados nesta tese levaram à detecção da colonialidade presente no contexto e ao desenvolvimento da Política Pública da Socioeducação em nível nacional e mais especificamente no estado do Acre e no Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães.

A análise desenvolvida no corpus instituído neste trabalho de tese proporcionou um cruzamento de dados entre os documentos, que fez compreender a proposta socioeducativa desenvolvida no Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães, tendo em vista as prerrogativas preestabelecidas no ECA e no Sinase. A análise também proporcionou a identificação das insatisfações e o não cumprimento de regras quanto à não integração de toda a equipe (técnica



e da Escola) no planejamento e ações no tocante ao caráter pedagógico das medidas socioeducativas. Nesse contexto, inquietações e questionamentos só aumentaram. Parece um conto de faz de conta. A lei (ECA/1990) exige o Sinase orienta e a justiça restaurada não funciona!

Mesmo diante da impotência que toma conta do pensamento diante dos dados descobertos, acredita-se que, através de proposições outras, é possível (re)existir, (re)significar, (re)insurgir e lutar contra o sistema que causa naturalização, apagamento e aprisionamento de meninas adolescentes em Centros Socioeducativos.

Proporcionar a escuta das vozes dos familiares e principalmente das adolescentes em privação de liberdade é um bom começo para criar proposições outras nos espaços socioeducativos. Sugestiona-se que a escuta ou o diálogo com as adolescentes deve ser livre de amarras pontuais, evidenciadas no preenchimento constante de formulários preestabelecidos, que só coletam dados para a manutenção de um banco de informações sobre elas. Perguntas abertas proporcionarão um ambiente de livre diálogo, sem censuras onde profissionais como psicólogas(os), assistentes sociais e pedagogos(as) possam, através de rodas de conversa e/ou atendimento individualizado, motivar a confiança e o consequente vínculo relacional entre a equipe e elas. Ao se instigar o diálogo com as adolescentes, também será proporcionada uma maior fluidez na identificação de habilidades e competências, desejos e vontades de estar e participar de oficinas programadas com elas.

No momento de coleta de imagens do Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães, observou-se o potencial do local onde ele está instalado. É um local com bastante espaço territorial, tanto em área construída quanto em área aberta. Este ambiente pode ser transformado a partir do olhar e da vivência dos que ali estão habitando os espaços, que apresentam, no momento, aspecto insalubre. Falta cor, falta vida, falta movimento. Compreende-se, nesse sentido, que o potencial do lugar somado ao potencial criativo característico da adolescência poderá mudar sobre maneira a reconfiguração do lugar, por propostas advindas das próprias adolescentes.

Compreende-se que olhar essas adolescentes como indivíduos em desenvolvimento é poder observar e discutir com elas também a reforma do modelo pedagógico proposto pelos atuais projetos pedagógicos. A reformulação destes possui caráter de urgência e ressalta-se que os planos, leis e projetos prescrevem esta participação efetiva das adolescentes e de seus familiares nos planejamentos e estratégias a serem desenvolvidos dentro do sistema socioeducativo. Porém, esse critério não está sendo exercido.

Espera-se que se possa ter contribuído de alguma forma para muitos outros debates acerca do tema socioeducação/adolescentes. Como diria Paulo Freire, nossa esperança, que advém do verbo esperar, está na insistência em lutar, de construir, de levar adiante e se juntar com sujeitos outros para fazer acontecer a defesa da preservação dos direitos humanos de nossas/nossos adolescentes. O toque de recolher que dá nome a esta última seção carrega, portanto, o mesmo significado daquele que ocorre no Mocinha Magalhães no final do dia: por hora, despedimo-nos. Todavia, continuemos cientes de que amanhã será um novo dia!

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, Janaina de Fatima Silva. *Aprisionando para Educar Adolescentes em Conflito com a Lei: Memória, Paradoxos e Perspectivas*. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Gragoatá, 2013, 307 p.

ARMAS, H. Explorando os vínculos entre sexualidade e direitos para enfrentar a pobreza. In: CONRWALL, A. e JOLLY, S. *Questões de Sexualidade: Ensaio Transculturais*. Rio de Janeiro: ABIA, 2008. Pp. 59-68.

BARBOSA, Janilson Pinheiro. *Pedagogia Socioeducativa-Repensando a Socioeducação: um Encontro Entre Educação Libertadora e Justiça Restaurativa*. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 2013, 237 p.

BARATTA, Alessandro. *Criminologia Crítica e crítica do Direito Penal: introdução à Sociologia do Direito Penal*. Tradução: Juarez Cirino dos Santos. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

BARRETO, L. W. O. *Sai do armário Clio-Ensino: (r)existências LGBTQIA+ no Ensino de História*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tiradentes, Aracaju, Sergipe, 2021, 166p.

BENTO, Berenice. *Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos*. Salvador: EDUFBA, 2017.

BERBEL, N. A. N. *Metodologia da problematização no ensino superior e o exercício da práxis*. Londrina: Semina - Ciências Humanas e Sociais, 1996.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal. *Sociedade e Estado [online]*. 2018, v. 33, n. 1, pp. 117-135. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-699220183301005>. ISSN 0102-6992 (Acessado 12 Julho 2021)

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BILL, MV; ATHAYDE, Celso. *Falcão: mulheres e o tráfico*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

BITTENCOURT, Samantha da Cunha. *Faces e Disfarces da Socioeducação: as Adolescentes e o Controle Sociopenal do Estado (Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Rio Porto Alegre)*. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2015.

BORGES, Fabrícia T. *Olhares de Mulheres: um estudo a partir do filme Janelas da Alma*. Maceió: Edufal, 2008.

BORRILLO, Daniel. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 2.024, de 17 de fevereiro de 1940. *Fixa as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o País*. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2024-17-fevereiro-1940-411934-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso 15 set. 2021.

BRASIL. Lei Nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. *Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional*. Brasília, DF: Presidência da República, 2012

BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Lei Nº 12.010, de 3 de agosto de 2009. *Dispõe sobre adoção; altera as Leis nos 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943; e dá outras providências*. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. *Lei nº 947 de 29 de dezembro de 1902 - Reforma o serviço policial no Districto Federal*. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1902.

BRASIL. DECRETO Nº 5.083, DE 1º DE DEZEMBRO DE 1926. Revogado pela Lei nº 6.697, de 1979. *Instituiu o Código de Menores*. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1926.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 109, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2009. *Aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 de nov. 2009.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

\_\_\_\_\_. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. *Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?* Tradução de Sérgio Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

\_\_\_\_\_. *Regulações de gênero*. Cadernos Pagu [online]. N. 42, 2014, pp. 249-274. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-8333201400420249>. (Acessado 07 Junho 2021)

\_\_\_\_\_. *Subjects of desire: Hegelian reflections on twentieth-century France*. New York: Columbia University Press, 1999.

CARLOS, Viviani Yoshinaga. *Escolas de Reforma: um estudo sobre as ideias que sustentaram a sua organização no Brasil*. Mestrado em Serviço Social E Política Social Universidade Estadual De Londrina, Londrina Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UEL, 2013, 143 p.

CERTEAU, M. *A Escrita da história*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes, revisão técnica [de] Arno Vogel. – Rio de Janeiro:Forense Universitária, 1982

CORTELLA, M. S. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 9.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005. (Coleção prospectiva; 5).

ENGUITA, M. F. Do lar à fábrica, passando pela sala de aula: a gênese da escola de massas. In: HAMILTON, D. *O revivescimento da aprendizagem?* Educação & Sociedade. Campinas, SP, vol.23, n.78, abr./jul., 2002, p. 187-198.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso, aula inaugural no College d'e France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. *As malhas do poder*. Barbárie, nr. 4, pp. 168-188, verão de 1981.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade. V.1: A vontade de saber*. Graal ed. Rio de Janeiro: 1988.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Tradução Lígia M. Ponde Vassalo. 20ª ed. São Paulo: Editora Vozes, 1999.

GINZBURG, Carlo. *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007

GOMES, Isadora Dias. *Socioeducação: uma invenção (de)colonial*. (Tese de Doutorado) Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza, 2020, 167p.

GONÇALVES, Hebe Signorini; GARCIA, Aline Monteiro. Sexualidade na Medida Socioeducativa de Internação: traçando Pistas por uma Revisão da Literatura. *Psicologia: Ciência e Profissão [online]*. 2019, v. 39 [Acessado 21 Dezembro 2022], e184463. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-3703003184463>>. Epub 29 Jul 2019. ISSN 1982-3703. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003184463>.

GONDRA, José Gonçalves. *A reorganização do campo educacional no Brasil*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

GOVERNO DO ESTADO DO ACRE, INSTITUTO SOCIOEDUCATIVO DO ACRE (PPPI/ISE - ACRE). *Projeto Político Pedagógico Institucional do Instituto Socioeducativo do Acre*. Acre 2019. 116.p.

GOVERNO DO ESTADO DO ACRE, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES DIVISÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E

PROGRAMAS ESPECIAIS – DEJAPE. *Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Darquinho*. Acre 2019. 57p.

HERNANDEZ, J. G.; PINHO, G. S. A.; DANGELO, L. B.; UZIEL, A. P. . Gênero e sexualidade: o que a socioeducação tem a ver com isso?. In: SILVA, Janaina de Fátima; PEREIRA, Maria Beatriz Barra de Avellar; GONÇALVES, Tania Mara Trindade. (Org.). *Ações Socioeducativas: Estudos e pesquisas*. 1ed. Rio de Janeiro: DEGASE, 2016, v. 1, p. 165-186.

HORTA, J. S. B. Direito a educação e obrigatoriedade escolar. *Caderno de Pesquisa*, n. 104, 1998, p. 5-34.

NOGUEIRA, M. A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação e Sociedade*, v. 31 (2), jul./dez. 2006, p. 155-170.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão... [et al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LEITE, V. A sexualidade adolescente a partir de percepções de formuladores de políticas públicas: refletindo o ideário dos adolescentes sujeitos de direitos. *Revista Psicologia Clínica*, vol. 24, nº 1, Rio de Janeiro, 2012, p. 89-103.

LIRA, Jaqueline Alves de. *A Educação Na Socioeducação: um olhar para as ações educativas no contexto da medida socioeducativa de internação numa unidade de privação de liberdade*. Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas. Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa), João Pessoa Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Enzo Melegari - NCDH-CCHLA, 2017, 160p.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUGONES, Maria. *Heterosexualism and the Colonial/Modern Gender System*. *Hypatia* vol.22, n.1. 2007, p. 186-209.

\_\_\_\_\_. Rumo a um feminismo decolonial. *Revista de Estudos Feministas*: v. 22, n. 3, 2014, p. 935-952.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 80, p. 71-114, mar. 2008.

\_\_\_\_\_. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARSON, Adalberto. Reflexões sobre o procedimento histórico. In: SILVA, Marcos (org.). *Repensando a história*. 2. ed. São Paulo: Marco Zero, 1984.

MELO, Ray. *No Acre, facção criminosa "Bonde dos 13" grava hit e manda recado: "para o crime não tem grade, não adianta segurança"*. *AC24HORAS*, 29/12/15, disponível em:

<https://ac24horas.com/2015/12/29/no-acre-facciao-criminosa-bonde-dos-13-grava-hit-e-manda-recado-para-o-crime-nao-tem-grade-nao-adianta-seguranca/>. Acesso em: 13 mai. 2020.

MELO, Ray; VENÍCIOS, Marcos. Lidando com o abandono. *AC24HORAS*, [S/D]. Disponível em: <https://ac24horas.com/lidando-com-o-abandono/>. Acesso em: 17 mai. 2021.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

\_\_\_\_\_. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

MINISTÉRIO PÚBLICO. Procuradoria-Geral de Justiça de Minas Gerais. Belo Horizonte. Prefeitura Municipal. Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Belo Horizonte Fórum Permanente do Sistema de Atendimento Socioeducativo de Belo Horizonte *Desafios da socioeducação: responsabilização e integração social de adolescentes autores de atos infracionais*. Organizador: Fórum Permanente do Sistema de Atendimento Socioeducativo de Belo Horizonte, 2015.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL, Secretaria Nacional de Assistência Social. *Orientações técnicas para elaboração do plano individual de atendimento (pia) de crianças e adolescentes em serviços de acolhimento*. Brasília, abril de 2018.

MONTEIRO, Simone Grisolia. *Ditos e interditos no dispositivo socioeducativo*. Mestrado em Psicologia Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande Biblioteca Depositária: UFMS, 2019, 177p.

MORAES, Marcos Vinicius Malheiros. 2018. Genealogia - Michel Foucault. In: **Enciclopédia de Antropologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. Disponível em: <http://ea.fflch.usp.br/conceito/genealogia-michel-foucault>. Acesso em 25 mai. 2021.

OLIVEIRA, J. G. *A concepção socioeducativa em questão: entre o marco legal e limites estruturais à concretização de direitos do adolescente*. 2010. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010, 114p.

OLIVEIRA, Melissa Botelho de. *Estudo dos Fundamentos Teóricos da Socioeducação*. Mestrado em Serviço Social Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: CCS/A UERJ, 2015, 141 p.

PAIM, Elison Antonio. Para além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino da história. In: MOLINA, Ana Heloisa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima (Orgs.). *Entre textos e contextos: caminhos do ensino de História*. Curitiba: CRV, 2016.

PAINEL CORONAVÍRUS. *CORONAVÍRUS//BRASIL*, 20/12/2022. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

PEREIRA, Flávia Caroline Santos Cardoso. *Análise do processo de construção do plano individual de atendimento para efetivação das medidas socioeducativas*. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista, 2017, 164 p.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2009.

RAMOS, M. B. *Meninas privadas de liberdade: a construção social da vulnerabilidade penal de gênero*. 2007. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007, 118p.

SACRISTÁN, J. G. A trajetória de um direito cheio de promessas. In: SACRISTÁN, J.G. *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Trad. Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-33

SALIH, S. *Judith Butler e a Teoria Queer*. Tradução e notas de Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS. *Por uma política nacional de execução das medidas socioeducativas: conceitos e princípios norteadores*. Coordenação técnica Antonio Carlos Gomes da Costa. Brasília, 2006. 64 p.

SCOTT, Joan. *Gender: a useful category of historical analyses*. Gender and the politics of history. New York, Columbia University Press. 1989.

SILVA, Edio Raniere da. *A Invenção das Medidas Socioeducativas*. Doutorado em Psicologia Social e Institucional Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Psicologia, 2014, 196 p.

SILVA, Jamires Pereira da. *Tempo da Tranca, Tempo da Sala: a educação escolar de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em um centro de internação de Pernambuco*. Mestrado em Educação, Culturas e Identidades Instituição de Ensino: Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2018, 224 p.

SILVA, Juracy José da. *O Plano Individual de Atendimento (PIA) como instrumento de potencialização do projeto de vida do adolescente em conflito com a lei*. Dissertação de mestrado. Universidade Anhanguera de São Paulo, 2015.

SILVEIRA, Pehkx Jones Gomes da. *A instrumentalidade do Plano Individual de Atendimento – PIA: uma pesquisa exploratória sobre a percepção dos atores do sistema de justiça infantojuvenil*. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

SMOLEN, J. R.; ARAUJO, E. M. *Raça/cor da pele e transtornos mentais no Brasil: uma revisão sistemática*. Ciênc. Saúde Coletiva, v. 22, n. 12, p. 4021-4030. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-812320172212.19782016>.



SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

THOMPSON, E.P. *A voz do Passado: história oral*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

TOLÊDO, Hérculis. *Análise da execução das medidas socioeducativas de meninas adolescentes em privação de liberdade*. Relatório por cidades, Rio Branco – AC. IBAM: Rio Branco, Acre, 2021.

VINAGRE, Marcia Bethania de Albuquerque. *(Re)educar e punir: as diferentes faces da medida socioeducativa de internação*. Mestrado em Direitos Fundamentais Instituição de Ensino: Universidade da Amazônia, Belém Biblioteca Depositária: Biblioteca Unama Senador Lemos, 2017, 131 p.

VILARINS, N. P. G. Adolescentes com transtornos mentais, cumprindo pena e sendo submetidos a medidas socioeducativas. *Ciênc. Saúde Coletiva*, v. 19, n. 3, p. 891-898 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/141381232014193.13042013>. Acesso em 15 jul. 2021.

VINUTO, J.; ALVAREZ, M. C. O adolescente em conflito com a lei em relatórios institucionais. Pastas e prontuários do “Complexo do Tatuapé” (Febem, São Paulo/SP, 1990-2006). *Tempo Soc.*, v. 30, n. 1, p. 233-257, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2018.114545>. Acesso em 16 jul. 2021.

WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogía decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, re-existir y re-vivir*. Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 23-68.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

## ANEXOS



GOVERNO DO  
ESTADO DO ACRE  
www.acre.gov.br

INSTITUTO SOCIOEDUCATIVO DO  
ESTADO DO ACRE  
**ISE**

## CARTA DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, **Alessandra Viana Diniz de Araújo**, Brasileira, Casada, Servidora Pública, (Atualmente Gestora do Centro Socioeducativo Mocinha Magalhães), inscrito(a) no CPF sob o nº 731.535.402-68 e no RG nº 360228-SSP/AC, residente e domiciliado(a) em Rio Branco/AC, autorizo a Sr(a). **Maria Salete Peixoto Gonçalves**, a publicar as imagens fotografadas das dependências internas e externas deste Centro Socioeducativo, para fins de complementação de Doutorado.

Rio Branco/AC, 07 de março de 2022.

**Alessandra Viana Diniz de Araújo**

Diretora do CS Mocinha Magalhães  
Portaria N° 200 de 17 de julho 2019