



O PAPEL DO AGENTE SOCIOEDUCATIVO FRENTE À QUESTÃO DA JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E DIREITO.

EUNICE MARIA NAZARETHE NONATO
LISSANDRA ROCHA COELHO
JORDDANA ROCHA

EIXO: 2. EDUCAÇÃO, INTERVENÇÕES SOCIAIS E POLÍTICAS AFIRMATIVAS

RESUMO

Este artigo apresenta resultados parciais de um Projeto de extensão em interface com a pesquisa realizada em um Centro Socioeducativo. Tal projeto tem como objetivo contribuir para que jovens em contexto de privação de liberdade, bem como, professores, agentes socioeducativos se apropriem de conhecimentos ligados à educação, aos direitos humanos, a questão social e à juventude. Os sujeitos envolvidos na pesquisa são duzentos agentes socioeducativos e cem jovens. Trata-se de pesquisa teórico-empírica cujo trabalho de campo se dá pela oferta de curso de formação continuada e oficinas. O referencial teórico ancora-se na discussão sobre direitos humanos e juventude. As primeiras considerações sobre o projeto apresentam reflexões da equipe envolvida que permitem refletir sobre o papel das instituições socioeducativas e problematizar as experiências dos agentes como educadores.

Palavras-chave: Educação. Juventude. Agente socioeducativo.

ABSTRACT

This article presents results of an extension project in interface to the survey, conducted in a Socio-Educational Center. This project aims to contribute to young people placed in the context of deprivation of liberty, as well as teachers, socio-educational agents to appropriate knowledge related to education, human rights, social issues and youth. The subjects involved in the research are two hundred socio-educational agents and one hundred young people. It is theoretical and empirical research whose work field is by offering continuing education course and workshops. The theoretical anchors in the discussion on human rights and youth. The first consideration of the project's initial phase present team involved reflections that allow reflect on the role of socio-educational institutions as well as discuss the experiences of agents as educators.

Keywords: Education. Youth. Socio-Educational Agent.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados parciais de pesquisa realizada na cidade de Governador Valadares, que segundo dados da Secretaria de Defesa Social, ocupa a terceira posição do ranking das cidades de Minas Gerais na prática de atos infracionais. Para efeitos comparativos, Ipatinga localizada a apenas cinquenta quilômetros de Governador Valadares mantém a vigésima sexta colocação e Belo Horizonte, embora seja a capital do Estado e concentre uma grande população, aparece na sétima posição. (WASELFISZ, 2012).

Em um contexto onde o índice de violência praticada por jovens é tão elevado, a universidade é desafiada a intervir com a intenção de contribuir para transformação do cenário atual. Desta forma a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é evocada para dar conta da realidade marcada por uma diversidade de conexões ligadas a vários campos do

conhecimento.

A proposta pesquisa/extensionista envolvendo professores do curso de Direito e Pedagogia não é ocasional. Busca-se atuar de forma incisiva na formação de educadores (professores e agentes sócio-educativos-técnicos) com uma visão voltada a três pontos chave: Direitos Humanos, a questão social e a educação, o fator mais em qualquer medida socioeducativa.

Trata-se de pesquisa cuja metodologia constitui-se como teórico-empírica com abordagem do tipo pesquisa-ação. O campo de pesquisa encontra-se marcado pela interação entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa. A metodologia proposta prevê a realização de curso de capacitação para todos os que atuam no Centro Socioeducativo, feita diretamente pelos pesquisadores envolvidos.

Na medida em que ocorre a interação entre pesquisadores e os sujeitos pesquisados, são realizados registros em diário de bordo, utilizados para análise das categorias estudadas. A capacitação prevê a realização de cinco módulos de estudos. Cada módulo é organizado com duas horas de discussão. Assim, este artigo pretende apresentar resultados parciais obtidos na formação com os agentes socioeducativos durante a realização dos dois primeiros módulos de estudo.

2. CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa em pauta é realizada em um Centro Socioeducativo localizado na comarca de Governador Valadares, que abrange aproximadamente 15 municípios. Atualmente existem em torno de 120 jovens com idade compreendida entre 13 a 18 anos, em cumprimento de medida socioeducativa. Nesta Instituição pesquisada há uma escola pertencente a Rede Estadual de ensino que oferece todas as etapas da educação básica. Os sujeitos participantes da ação são todos os jovens em cumprimento de medida no período de realização das oficinas bem como os educadores (professores, os funcionários da escola, os agentes socioeducativos, equipe técnica composta por psicólogos e assistentes sociais).

O Projeto prevê a oferta de bolsa de estudos na Universidade (UNIVALE) para os jovens com escolaridade equivalente ao Ensino Médio, que aderirem às atividades, demonstrem êxito na construção de seu Projeto de Futuro e se enquadrarem nos critérios socioeconômicos.

A etapa inicial deste trabalho iniciou-se em abril de 2015 com a realização de curso para os agentes e toda equipe técnica que atua direta ou indiretamente com os jovens durante o cumprimento da medida socioeducativa de privação de liberdade. São muitas as possibilidades de análise no campo de estudo proposto, contudo, neste trabalho, a análise e reflexão dos dados serão feitos a partir dos referenciais teóricos descritos a seguir.

3. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

3.1 Conceituando Juventude e Projeto de Futuro

É possível afirmar que a juventude é uma invenção moderna. Nas sociedades ocidentais modernas, a juventude somente ganha visibilidade como grupo social com a expansão da industrialização e o processo de urbanização das sociedades capitalistas, a partir do final do século XIX, no entanto, somente foi considerado, enquanto grupo consistente e difundido no século XX já no contexto da sociedade pós-industrial. Até o momento esse grupo social não era percebido como tal, e sim, visto apenas como um grupo etário passando por um momento de transição e caracterizado por determinadas mudanças de modo generalizado (CORREA, 2008).

Segundo Peralva (1997) a juventude é uma condição social e ao mesmo tempo, um tipo de representação. Para a autora, se há um caráter universal, este está relacionado às transformações biológicas, psicológicas e físicas da faixa etária, porém, cada sociedade, em cada tempo histórico vai lidar de diversas formas com esse momento, com base nas condições sociais, econômicas, culturais, de gênero, entre outros aspectos.

De acordo com a sociologia, não cabe neste contexto uma concepção de juventude resumida a um momento de transição para a fase adulta. É preciso compreender tal conceito a partir da perspectiva da diversidade. “A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma” (DAYRELL, 2003, p. 42).

Partindo de tais premissas, a proposta deste projeto busca romper com a ideia de que há um conceito universal capaz de produzir uma ideia única sobre todos/as os/as jovens que vivem nas mais diversas realidades, considerando a juventude como juventudes, conceito mais amplo que enfatiza os diversos modos existentes de ser jovem. Cada um vivencia a juventude, de acordo com a sua história, contexto, percepções sobre o mundo e lutas de sobrevivência que se tecem a cada dia na vida de jovens que cada dia mais se fazem com o mundo, que manifestam, incomodam e estão

presentes nas transformações sociais.

Neste sentido faz-se necessário ampliar a reflexão sobre o que estamos chamando de “condição juvenil”, ou seja, tal condição “refere-se à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade. Mas, também, se refere às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação” (DAYRELL, 2007, p. 1108).

O autor esclarece que a condição juvenil pode ser percebida em duas dimensões, sendo o modo como a sociedade constitui e atribui significado a essa condição social, se pautando no contexto da dimensão histórico-geracional, bem como o modo de vivência de tal condição, demonstrando as situações juvenis a partir dos diversos recortes referentes às diferenças sociais.

Interessa-nos também a pesquisa realizada pelo autor, em 2009, com jovens estudantes do Ensino Médio do estado do Pará por nos possibilitar a percepção de que a constituição da condição juvenil vem se estabelecendo de forma cada vez mais complexa. Os jovens vivenciam, na contemporaneidade, experiências variadas, ora contraditórias, estão expostos a universos sociais diferenciados, a laços fragmentados e a espaços de socialização múltiplos, heterogêneos e concorrentes. O jovem “constitui-se como um ator plural, produto de experiências de socialização em contextos sociais múltiplos, expressando os mais diferentes modos de ser jovem” (DAYRELL, 2011, p. 1079).

Neste contexto de incertezas, estruturas sociais mais fluidas e de fragmentação da relação com o tempo, os jovens vivenciam uma experiência marcada por crescentes inconstâncias e descontinuidades. Estes aspectos caracterizam o princípio da “reversibilidade”, denominado por Pais (2003), que expressa o constante “vaivém” presente em todas as dimensões da vida destes jovens, inclusive nos modos como lidam com o tempo e constituem seus projetos.

Desta maneira, direcionar o foco de intervenção e análise para os jovens autores de atos infracionais violentos que foram inseridos em uma medida privativa de liberdade, possibilita refletir sobre os significados atribuídos às instituições sociais – escola e família, bem como contribuir para o delineamento dos seus Projetos de Futuro.

Ao considerar a condição juvenil como um espaço de construção das identidades, dialoga-se com a perspectiva de que é no tempo de vida juvenil que a identidade pessoal se constrói em relação a uma projeção de si no tempo vindouro. É neste contexto que emerge a ideia de futuro ligada a ideia do adiamento das recompensas, que marca a sociedade até os dias atuais. Este mecanismo implica em determinar uma concepção de juventude vista como um tempo privilegiado de preparação e elaboração de um determinado Projeto de Futuro (LECCARDI, 2005).

É nesse processo, latente de descobertas, emoções, conflitos e crises que os jovens se questionam: “Quem eu sou?”, “Para onde vou?”, “Quais são os meus desejos e ideais?”, “Qual rumo devo dar a minha vida?”. Desses questionamentos surge uma necessidade de se projetar, dar sentido a sua trajetória de vida e de agir. Nesta perspectiva o “futuro é o espaço para a construção de um projeto de vida e, ao mesmo tempo, para a definição de si: projetando que coisa se fará no futuro, projeta-se também, paralelamente, o que se será” (LECCARDI, 2005, p.36).

Dessa maneira, pensar em “Projeto de Futuro” remete a “uma ação do indivíduo de escolher um, entre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substâncias em objetivos passíveis de serem perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida (DAYRELL, 2011, p.1071)”.

Neste sentido o Projeto de Futuro não deve ser entendido como um resultado de um cálculo matemático, estrategicamente elaborado e preparado em um processo linear de construção, como já está enraizado no senso comum. Trata-se de uma concepção ligada à dimensão do “sentido do agir”, remete a um plano de ação que o próprio indivíduo projeta, em alguma esfera de sua vida, a realizar no tempo futuro.

De acordo com o suporte teórico que analisa esta questão, pode-se afirmar que o projeto depende de um “campo de possibilidades” (LECCARDI, 2005). Isto significa que cada qual se configura conforme o contexto socioeconômico e cultural em que o jovem encontra-se inserido, o mesmo que limitará e/ou potencializará as possibilidades de suas experiências. Desse modo, o Projeto de Futuro possui uma dinâmica própria, se transformando de acordo com o amadurecimento dos próprios jovens e com as mudanças no seu campo de possibilidades, que por sua vez é constituído pelas alternativas possíveis de projeção de perspectivas de vida e sonhos.

Os Projetos de Futuro nascem e ganham consistência na vivência do presente, muito embora se relacionem constantemente com o passado e o futuro. Assim, falar do projeto é criar uma determinada relação temporal, principalmente com o futuro, e especificamente às formas e/ou alternativas que as juventudes buscam para lidar com esta dimensão da realidade.

Parte-se do pressuposto de que o modo de conceber e vivenciar o tempo vai além de uma relação natural ou metafísica, mas sim de uma dimensão sociocultural que se modifica com o incidir das gerações, de acordo com o contexto histórico e cultural de cada grupo. Assim também a relação entre passado, presente e futuro se transformam ao longo da história da humanidade. Leccardi (2005) nos chama a atenção para uma concepção linear do tempo, entre os séculos XVII e XVIII, na qual a ideia de futuro estava ligada a uma dimensão separada do presente e distante do passado, o futuro controlável e planejável, correspondente à razão cultural europeia.

Em meados do século XX, a sociedade ocidental passa por profundas mutações que afetam diretamente a realidade e suas instituições, configurando um novo cenário onde se protagonizam “os mercados globais, a velocidade das transformações tecnológicas, o pluralismo dos valores e das autoridades, o individualismo institucionalizado e a ampliação dos riscos e das incertezas” (DAYRELL, 2011, p. 1073). Essas profundas transformações afetam a construção de ideias sobre o futuro e a relação deste.

Neste momento, a busca por significado é transferida para o presente, concebido de modo mais amplo e considerado um eixo temporal que tornaria possível o seu controle. Segundo Leccardi (2005) este presente se denomina como “presente estendido”. Nas palavras de Dayrell (2011) o que essa autora chama de presente estendido “é (...) um espaço temporal que bordejia o presente, suficientemente breve para não fugir ao domínio humano e social, mas também suficientemente amplo para consentir alguma forma de projeção para além no tempo” (DAYRELL, 2011, p. 1074).

Leccardi (2005) afirma que o presente configura-se como a única dimensão temporal acessível para a definição de escolhas como um verdadeiro horizonte existencial e em certo sentido, inclui e substitui futuro e passado. Sendo assim, “o futuro deixa de ser uma fronteira a ser superada e um fim que orienta o presente, tornando-se um horizonte, descontínuo e dinâmico, numa fragmentação da experiência com o tempo” (DAYRELL, 2011, p. 10).

Apesar de estarmos diante de um contexto de incertezas e centralidade da dimensão do presente todos se deparam com a necessidade da escolha. Definir seu projeto de futuro implica para o jovem fazer escolhas diante de um campo de possibilidades ora múltiplo, ora restrito.

Assim, para compreender as escolhas dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa faz-se necessário uma inserção no campo do Direito nos aspectos relacionados à criminologia como ciência.

3.2 Contribuições do campo do Direito

Em que pese o fato de criminólogos prestigiados, como Molina e Gomes (2012, p. 30) definirem Criminologia enquanto uma “ciência empírica e interdisciplinar, que se ocupa do estudo do crime, da pessoa do infrator, da vítima e do controle social do comportamento delitivo” com a função de subministrar uma informação válida sobre a gênese, a dinâmica e as variáveis do crime, deve-se destacar que, a rigor, as distintas perspectivas desenvolvidas acerca da realidade social do Direito Penal inviabilizam definir essa ciência no singular.

A história do pensamento criminológico registra que, em cada período do seu desenvolvimento, o objeto, o método e o propósito científico que orientam o estudo do fenômeno criminal revelam-se, inclusive, antagônicos durante o curso dos discursos sobre a questão criminal.

Assim, a Escola Liberal Clássica foi extremamente influenciada pelo movimento iluminista que vigorou entre a segunda metade do século XVII e o final do século XVIII, tendo como maior expoente o jus-filósofo italiano Cesare Beccaria. Tendo como objeto de análise o *crime* – enquanto ente jurídico, e por método o lógico-dedutivo, essa corrente interpretou o fenômeno criminal a partir de uma ideologia nitidamente contratualista, contribuindo para a construção de uma *teoria do delito* consubstanciada na ideia de dano, e de uma *teoria da pena* fundada na necessidade de preservar o contrato social contra ataques de criminosos.

Com a inauguração da nova ordem constitucional em 1988 – com todas as adjetivações que lhe subjazem – o tratamento jurídico-penal sofreu sensível mudança de rumos, de forma a exigir uma nova legislação ordinária orientada aos princípios e diretrizes traçadas pelo Direito Internacional dos Direitos Humanos.

Ao abrigo de tal doutrina, adveio como conseqüência o abandono de expressões forjadas na primeira centúria do século XX para designar o adolescente em conflito com a lei, bem como a natureza jurídica dos atos desviantes por ele praticados; no primeiro caso foi imperioso o abandono de “menor” por “criança e adolescente”; já no segundo preteriu-se “desvio de conduta” e “infração penal” por “ato infracional”.

A correção onto-gramatical levada a cabo pós 1988 implicou ainda o rompimento com o estereótipo delinquencial do “de menor”, porquanto reconhecida a situação de vulnerabilidade do adolescente, bem como, a necessidade de correção de comportamento desacompanhado dos estigmas trazidos pela rotulação delinquencial.

Por outro lado, tal perspectiva haver-se-ia de ser orientada por bases jurídico-positivas sólidas, sob o imperativo lógico de não se incorrer em casuísmos, como fizera as legislações pretéritas. Daí o enunciado do artigo 103 do Estatuto da Criança e do Adolescente de “*considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção*” (BRASIL: 2014, p. 5).

Com essa postura legislativa, refunde-se um direito juvenil sob o cariz da proteção integral, e preserva-se sob os auspícios do garantismo, o princípio da legalidade e seus corolários desdobramento jurídico-positivos, de forma a atender os imperativos de segurança jurídica.

3.3 O acesso à educação como premissa na efetivação de um direito humano

Os Direitos Humanos possuem bandeiras de luta a partir do século XV, mas tomaram forma no século XX, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, marcada por eventos que evidenciaram a urgência de se estabelecer mecanismos de proteção aos direitos humanos e a dignidade da pessoa humana.

Em 1948, foi promulgada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas sem força vinculativa quando se procurou criar tratados internacionais que fossem ratificados pelos Estados, entre os quais alguns se comprometeram com a proteção destes direitos e outros se submeteram à competência contenciosa das Cortes Internacionais.

Já em 1968, o Brasil ratificou o Pacto de San José da Costa Rica – Convenção Americana – e, posteriormente, se submeteu à competência contenciosa da Corte Interamericana de Direitos Humanos, assumindo internacionalmente o compromisso de proteger os direitos humanos, entre eles o direito a educação.

Os direitos humanos, apesar de serem como o próprio nome sugere, inerentes aos seres humanos, foram cunhados em processos de lutas sociais travadas por grupos idealistas, principalmente o feminismo, alavancados por Gayle Rubin, 1975; Joan Scott, 1986; Teresa de Lauretis, 1986; Heleieth Saffioti, 1993; e Guacira Lopes Louro, 1997. O feminismo ganhou força na segunda metade do século XIX, quando questionava diferentes formas de desigualdades (socioeconômicas, políticas, culturais, biológicas, históricas, demográficas e psicológicas). Ainda hoje mantém processos de lutas e pautas políticas de reivindicações em busca da consolidação da universalização de direitos (NONATO, 2010).

A educação passa a ser uma alternativa de resposta ao direito ao acesso para todos (as) como uma meta política a ser alcançada. Deste modo, no bojo da luta por garantias sociais humanizantes, o direito a educação se coloca como condição humana de igualdade e liberdade opondo-se à ação ou omissão do Estado ao aviltar tal direito.

Ao se referir ao conceito de Direitos Humanos, Flávia Piovesan sinaliza que os princípios da universalidade e indivisibilidade constituem a gênese em que o direito à educação consegue se acoplar como um direito que precisa ser garantido a todos (as), independentemente da etnia e condição social (PIOVESAN, 2006). Além disso, esse direito humano não pode ser fragmento de nenhum outro. Nesse sentido, os direitos humanos apresentam um traço universal e indivisível:

Universalidade porque clama pela extensão universal dos direitos humanos, sob a crença de que a condição de pessoa é o requisito único para a titularidade de direitos, considerando o ser humano como um ser essencialmente moral, dotado de unicidade existencial e dignidade. Indivisibilidade porque, ineditamente, o catálogo dos direitos civis e políticos é conjugado ao catálogo dos direitos econômicos, sociais e culturais. (PIOVESAN, 2006, p. 37-38).

A esse respeito, Moraes (1988) dá uma contribuição significativa para compreender os Direitos Humanos como produto de tradições/conjugações do pensamento filosófico jurídico e de experiências sociais na relação entre o direito natural e o cristianismo.

Essas ideias encontravam um ponto fundamental em comum, a necessidade de limitação e controle dos abusos de poder do próprio Estado e de suas autoridades constituídas e a consagração dos princípios básicos da igualdade e da legalidade como regentes do Estado moderno e contemporâneo. (MORAES, 1998, p.19)

Desse modo, um processo educativo deve ter como finalidade proteger a condição humana e o princípio da igualdade, para assegurar a dignidade, demarcar limites na relação entre o Estado e a sociedade civil e estabelecer uma relação justa e harmoniosa.

Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos humanos preconizou como direitos humanos os “direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade”, bem como o direito à instrução. Então assegurou que “A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior”. (Declaração Universal Dos Direitos Humanos, 1948/UNESCO 1990)

No entanto, ao assumir tais direitos em 1990, a limitação do acesso à educação persistia, impulsionando a organização a realizar uma conferência em Jomtien, onde fora proclamada a histórica Declaração Mundial sobre Educação para Todos, com a finalidade de satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem, pois apesar dos esforços de vários países para assegurar o direito à educação, encontraram-se as seguintes realidades:

Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário:

Mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres – são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;

Mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e

Mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (UNESCO, 1990)

Esse quadro alarmante expressa a realidade da educação em seus diversos níveis no mundo. Dessa forma, os Estados se viram obrigados a enfrentar vários problemas sociais, econômicos e culturais acarretados pelo aumento da dívida de muitos países com a conseguinte estagnação e decadência da economia, o crescimento desordenado da população, as diferenças econômicas entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, a violência como as lutas civis e a morte de milhões de crianças, e a degradação generalizada do meio ambiente as quais deveriam ser evitadas.

Esses problemas interferem na população e na falta de acesso à educação básica para os grupos sociais excluídos e impede que a sociedade enfrente esses problemas com determinação (UNESCO, 1990).

Busca-se, a partir de tais pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa em andamento, construir outros olhares sobre os jovens em cumprimento de medida socioeducativa e compreender como os projetos de futuro estão sendo forjados em seus processos de formação a partir da relação com a escola e a família. Compreende-se, portanto, que o tempo de internação destina-se a um processo educativo que envolve, além do Estado regulador entre estas instituições sociais.

Nossa proposta é transcender a realidade vivida e propor um campo de possibilidades em que os jovens egressos do ensino médio que passaram pela medida socioeducativa sejam encaminhados para o Programa de Bolsa de Estudos da UNIVALE. Ao mesmo tempo procura-se investigar, por meio desta experiência, a questão da juventude envolvida com a prática de ato infracional, bem como apontar possibilidades de envolvê-lo na reconstrução de seus projetos de futuro.

4. O PAPEL EDUCATIVO DOS AGENTES

Os avanços que o ordenamento jurídico brasileiro prescreve para a garantia do direito a educação e ao ensino obrigatório de adolescentes em cumprimento de medidas judiciais, devem ser vistos como início da possibilidade de ampliar e de contribuir para novas políticas de promoção e de defesa dos direitos da criança e do adolescente, sobretudo, no campo da educação. Toda medida é ou deveria ser essencialmente educativa. Deste pressuposto decorre a função educativa, que deve ser exercida por todos que atuam direta ou indiretamente na efetivação das medidas nas Instituições Socioeducativas.

A medida judicial toma como premissa a construção da responsabilidade jurídica dos jovens que cometem ato infracional e que mesmo na condição de pessoa em desenvolvimento, devem responder pelos atos cometidos. Assim, a responsabilização deve ser tomada como educativa e ressocializadora. O Estado representado pelo poder judiciário responsabiliza os jovens que não cumprem as normas de convivência social, garante-lhes a condição de sujeito de direito e estabelece que as Instituições Socioeducativas sejam o espaço localizado e central da responsabilização do adolescente.

Se as Instituições Socioeducativas representam a localização da medida, a função política do agente que nelas atuam tira-o segundo (MACIEL, 2010; p. 16) da condição de “pretensão funcionário e o remete a um possível funcionário modelo. Um funcionário modelo é aquele que soube o que fazer com sua função para permitir que, a partir disso, abra-se uma articulação entre conceito e a experiência”.

Neste sentido, procuramos identificar durante o curso de formação ministrado aos agentes socioeducativos, em que medida eles se compreendem detentores da função educativa e se sentem preparados para desempenhá-la. O instrumento utilizado para coleta de dados foi o diário de bordo, elaborado pelos pesquisadores e dois bolsistas de iniciação científica.

Foram realizados dois encontros com todos os agentes (assistentes sociais, psicólogos, agentes socioeducativos, equipe diretiva e servidores em geral, que atual no centro) perfazendo aproximadamente 200 participantes em cada encontro. O curso é ofertado em quatro dias e os agentes e técnicos comparecem em um dos dias, conforme convocação do diretor de segurança.

O primeiro encontro, realizado na última semana de abril 2015, discutiu a temática “Educação como Direito Humano” e o segundo, realizado na última semana de maio de 2015 abordou-se o “Aconselhamento”. Os temas remeteram a reflexão sobre a educação enquanto direito subjetivo dos jovens, cotidiano, crise e encontro.

Percebeu-se que a maioria dos agentes reconhece o papel educativo que exercem na relação com os jovens, no entanto, são acéticos à possibilidade de resultados positivos da medida. Referindo-se a omissão da sociedade em relação a falta de cuidado com a juventude, afirmam: “A culpa da situação dos jovens e adolescentes infratores é nossa”, além de considerarem que antes dos jovens receberem a medida judicial são negligenciados pela família e sociedade.

Vários relatos apontam que: “o Estado não dá o apoio para os agentes”(DIÁRIO DE BORDO p. 5). Que não há

formação específica suficiente para capacitá-los a desempenhar o papel educativo. Afirmam que muitas vezes o ato infracional praticados pelos jovens causa neles o sentimento de “raiva, revolta, vergonha, espanto, surpresa, tristeza, desprezo, medo, indignação” (DIÁRIO DE BORDO, p. 4, 6, 7, 8). Um deles de forma mais enfática relata e parece ter a concordância de outros que “a vivência como agente o faz não acreditar na possibilidade de educar os jovens, nem na possibilidade dos jovens construírem para si Projetos de Futuro” como proposto no projeto de extensão e pesquisa, “se não houver as ferramentas necessárias para serem trabalhadas com os jovens” (DIÁRIO DE BORDO, p. 8).

As ferramentas necessárias a que se referem são o apoio da família e do Estado que segundo eles, inibem a atuação do agente que não pode “disciplinar” o jovem, quando a maioria deles só está acautelada por não terem aprendido a disciplina necessária para viver em sociedade. Em vários momentos eles manifestaram a impossibilidade de educar sem que os jovens aprendam a cumprir normas. Mostram-se indignados especialmente por que percebem que os jovens não foram educados pela família e ao chegarem na instituição socioeducativa não aceitam as regras.

Eles reconhecem a necessidade da Instituição socioeducativa, pois muitos jovens correriam o risco de serem mortos se não fossem acautelados. Afirmam que a maioria dos jovens vivenciam situações de vulnerabilidade e encontra-se em riscos da própria existência “até preferem estar lá porque sabem se estivessem fora, na rua, estariam envolvidos com a prática de atos infracionais e com ameaças”. Assim os papéis das Instituições e dos agentes que deveriam ser educativos, acabam sendo de “guardadores” dos jovens devido à vulnerabilidade social em que estes vivem (moradores de rua, oriundos de família de pais que estão presos, oriundos de família com forte envolvimento com droga e com o tráfico, oriundos de família desestruturada). Para eles se o seio social não oferece as condições para se desenvolverem, não é possível reconhecer “em quem estes jovens vão se espelhar” (DIÁRIO DE BORDO, p. 7).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo, ed. Saraiva, 2002.

CORREA, L. M. **Entre Apropriação e Recusa: os significados da Experiência Escolar para os Jovens da Periferia Urbana de São Bernardo do Campo (SP)**. Araraquara, SP. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. In: Revista Brasileira de Educação, Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação, n. 24, p. 40 – 52, set/ out/ nov/ dez/ 2003.

_____, Juarez T. **A escola faz as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Educação & Sociedade, 2007.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; LEÃO, Geral; REIS, Juliana, Batista dos. *Juventude, projetos de vida e ensino médio*. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067 – 1084, out. – dez. 2011. Disponível em: www.cedes.unicamp.br

PAIS, J.M. **Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuros**. Lisboa: Âmbar, 2003.

LECCARDI, Carmen. **Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo**. Tempo Social. Volume 17, número 2, novembro de 2005.

MOLINA, Antonio García-Pablos de, GOMES, Luiz Flávio. **Criminologia**. 8ª ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012.

WASELFSZ, J. **Mapa da Violência II: os jovens do Brasil**. Rio de Janeiro: UNESCO, Instituto Ayrton Senna Ministério da Justiça, 2012.

Doutora e pesquisadora do Programa Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce. eunicenazareth@hotmail.com

Professora no Curso de Direito, Pró-reitora acadêmica da Universidade Vale do Rio Doce. lissandalopesrocha@gmail.com

Professora no Curso de Pedagogia da Universidade Vale do Rio Doce- Mestranda na FAE/Universidade Federal de Minas Gerais. jorrdana.rocha@gmail.com

Recebido em: 31/05/2015

Aprovado em: 31/05/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: