

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

**O OLHAR SOCIAL COMO ELEMENTO
METODOLÓGICO E CONSTITUTIVO DO
PROCESSO SOCIOEDUCATIVO**

AGNALDO APARECIDO GEREMIAS

SÃO PAULO
2020

AGNALDO APARECIDO GEREMIAS

**O OLHAR SOCIAL COMO ELEMENTO
METODOLÓGICO E CONSTITUTIVO DO
PROCESSO SOCIOEDUCATIVO**

Dissertação apresentada à Universidade Nove de Julho (Uninove), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Cleide Rita Silvério de Almeida.

SÃO PAULO
2020

Geremias, Agnaldo Aparecido.

O olhar social como elemento metodológico e constitutivo do processo socioeducativo. / Agnaldo Aparecido Geremias. 2020.

151 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2020.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Cleide Rita Silvério de Almeida.

1. Adolescência. 2. Medida socioeducativa. 3. Olhar social. 4. Prestação de serviços à comunidade. 5. Socioeducação.

I. Almeida, Cleide Rita Silvério de. II. Título.

CDU 37

AGNALDO APARECIDO GEREMIAS

**O OLHAR SOCIAL COMO ELEMENTO
METODOLÓGICO E CONSTITUTIVO DO
PROCESSO SOCIOEDUCATIVO**

Dissertação apresentada à Universidade Nove de Julho, junto ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação pela banca examinadora formada por,

Orientadora: Profa. Dra. Cleide Rita Silvério de Almeida
Universidade Nove de Julho

Examinador I: Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Examinador II: Profa. Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias
Universidade Nove de Julho

Suplente: Profa. Dra. Maria Lucia Rodrigues
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Suplente: Prof. Dr. Marcos Antonio Lorieri
Universidade Nove de Julho

Aprovado em ____/____/____

Dedico este trabalho a mulher mais importante de minha vida, cuja presença e sensibilidade me permitiu fazer uma leitura do mundo a partir da arte e da poesia. Minha cúmplice, conselheira, parceira, amiga, professora, esposa e companheira de jornada, Débora. Amo-te...

AGRADECIMENTOS

Existe uma grande variedade de vocábulos por intermédio dos quais eu poderia expressar meus agradecimentos diante desta oportunidade única representada pela conclusão de uma etapa tão significativa de minha vida; todavia, a meu juízo, nenhuma delas traduziria melhor minha gratidão do que a palavra reconhecimento. Esta expressão pode representar, em primeira instância, uma nova visita ao conhecimento, um ensaio sobre algo que já se conhece com o intento de ressignificar, transformar aquilo que já se tem por saber. Uma ampliação do olhar por sobre o que já se conhece, de tal sorte que seja possível reelaborar saberes, traduzindo-lhes novos sabores. Outra interpretação para reconhecimento seria uma compreensão aprofundada, uma tomada de consciência acerca da magnitude representada pelas relações humanas que se estabelecem no decorrer da vida e do quanto os espaços de convívio criados nessa caminhada são capazes de grafar, de marcar vidas, contribuindo pouco a pouco para escrever, descrever, reescrever e imprimir trajetórias. Fico com os dois significados.

Reconheço a presença de Deus em minha vida, representada pela fé herdada de meu querido pai, Sr. Narciso, minha referência, símbolo de força, honestidade e amor; reconheço a presença de minha mãe, Dona Olga, que, apesar do curto tempo de convívio, ensinou-me a importância do respeito e do afeto; reconheço a presença transformadora de minha esposa Débora, abrindo meus olhos para o mundo da arte e, mais do que isso, para o mundo; reconheço a presença de meus sogros Sr. Nelson e Dona Gina, meus pais substitutos durante toda minha juventude; reconheço a presença de meus filhos, Jenifer e Gustavo, estímulos vivos para que eu me esforce a cada dia para ser um ser humano melhor; reconheço a presença de meus amigos, alguns somente amigos, outros amigos-professores: Jane Blauth, Iris Gomes Bertoni, Milene Beraldi, Marlene Bueno Zola, Cristiane Gandolfi, Luciana Petean, Flora Lovato, Alexandre Randi, Maria Lúcia de Lucena, Heloisa Helena Daniel, Renato Fonseca, Augusto Botechia Massini, Francisco Barbosa, Andréia Coutinho, Aneline Menezes, Silmara Gomes, Marli Machiavelli, Carla Manguiera, Maria Aparecida Azevedo, Aurimar Pacheco, Neusa Francisca de Jesus, Willian Vinicius Pinto, Lucélia da Silva, Samuel Gomes Pinto e Rita Ribeiro, responsáveis pelo fortalecimento de meu espírito e da minha crença em mim mesmo; reconheço a presença da Fundação Criança de São Bernardo do Campo, instituição que permitiu meu encontro comigo mesmo, num processo de amadurecimento e descoberta do meu lugar no mundo; reconheço a presença da Universidade Uninove, sem a qual jamais teria a oportunidade de realizar o sonho do mestrado; reconheço a presença de meus amigos da linha de pesquisa em educação filosofia e formação humana da Uninove, Luis, Alexsandro, Diogo, Roseli,

Matilde, Saulo, Angela, Fernanda, André e Carlos Magno, parceiros leais e imprescindíveis; reconheço a presença de meus professores do mestrado, José Eustáquio Romão, Elaine Terezinha Dal Mas Dias, Marcos Antonio Lorieri e Antonio Joaquim Severino que transformaram as aulas em momentos memoráveis; reconheço a presença e a revisão carinhosa do professor Carlos Coelho que muito contribui para os indispensáveis detalhes finais desta dissertação; reconheço a presença dos meninos e meninas em cumprimento de medida socioeducativa pela acolhida e participação incondicional nesta proposta investigativa; reconheço, por fim, a benção que me foi concedida pela oportunidade de ter como minha orientadora a professora Cleide Rita Silvério de Almeida, presença paciente, sábia, carinhosa e inspiradora, cuja luz própria iluminou meu caminho neste inesquecível e insubstituível processo de formação humana.

A todos e todas, minha eterna gratidão...

RESUMO

A presente pesquisa tem natureza exploratório-explicativa e toma como objeto a metodologia utilizada no atendimento aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de prestação de serviços à comunidade (PSC). Objetiva compreender os significados e reverberações produzidos no desenrolar do processo socioeducativo, com foco na relação entre o educador social e o socioeducando. Para tanto, fundamenta-se no pensamento complexo de Edgar Morin, teoria na qual também estão apoiados os procedimentos da pesquisa, isto é, uma observação participante, numa abordagem qualitativa inspirada no “Método in Vivo”, metodologia experienciada por Morin e seu grupo de pesquisadores, tendo como lócus a comuna francesa de Plozévet, no ano de 1965. O processo de observação compreendeu um período de dois meses e ocorreu durante o desenvolvimento de um grupo de PSC formado por um educador de referência e onze adolescentes atendidos pelo Serviço de Atendimento Socioeducativo (CASE), da Fundação Criança de São Bernardo do Campo. O estudo da metodologia de atenção aos adolescentes em conflito com a lei, baseado no “Método in Vivo” permitiu afirmar que o trabalho desenvolvido pelo CASE revela elementos capazes de inspirar adolescentes e jovens envolvidos com a ilicitude, para a mudança de suas trajetórias de vida. Dentre esses elementos, destacam-se a multiplicidade de espaços educativos, a multidimensionalidade de experiências e vivências e, principalmente, os aspectos relacionais imbricados. Neste sentido, o texto apresenta um diálogo ampliado sobre as múltiplas dimensões dessas relações, valendo-se do conceito de olhar social, criado durante a pesquisa, e que se revelou como o cerne da discussão teórica.

Palavras-chave: Adolescência. Medida socioeducativa. Método in vivo. Olhar social. Prestação de serviços à comunidade.

ABSTRACT

This is an exploratory-explanatory research, which has the methodology used in the assistance to adolescents going through socio-educational measure by the observance of community service order (CSO) as its topic. It aims to comprehend the meanings and reverberations produced over the course of socio-educational process, focusing on the relationship between the social educator and the socio-educating student. For this purpose, the study is based on Edgar Morin's Complex Thought, that also supports the research procedure: a participant observation, which is a qualitative approach inspired by the "In Vivo Method". This methodology was experienced by Morin and his research group in the local French commune of Plozévet in 1965. The observation process took place over a period of two months and occurred during the development of a group of PSC formed by a reference educator and eleven adolescents assisted by the Serviço de Atendimento Socioeducativo (CASE), of the Fundação Criança de São Bernardo do Campo. The study of the methodology of care for adolescents in conflict with the law, based on the "Method in Vivo" allowed us to state that the work developed by CASE reveals elements capable of inspiring adolescents and young people involved with illegality, to change their life trajectories. Among these elements, we highlight the multiplicity of educational spaces, the multidimensionality of experiences and, mainly, the interrelated aspects. In this sense, the text brings an expanded dialogue about the multiple dimensions of these relationships, drawing on the concept of "social view" created during the research, which revealed itself as the core of the theoretical discussion.

Keywords: Adolescence; Socio-educational measure; In vivo method. Social view; Community Service Order.

RESUMEN

Esta investigación es de naturaleza exploratoria y explicativa y tiene como objeto la metodología utilizada en la atención de adolescentes en cumplimiento de la provisión socioeducativa de servicio comunitario (PSC). Su objetivo es comprender los significados y las reverberaciones producidas en el curso del proceso socioeducativo, centrándose en la relación entre el educador social y el socioeducativo. Para este fin, se basa en el pensamiento complejo de Edgar Morin, teoría en la que también se respaldan los procedimientos de investigación, es decir, una observación participante, en un enfoque cualitativo inspirado en el "Método in Vivo", metodología experimentada por Morin y su grupo de investigadores. La comuna local de Plozévet, en 1965, fue el lugar de los investigadores. El proceso de observación tuvo lugar durante un período de dos meses y ocurrió durante el desarrollo de un grupo de PSC formado por un educador de referencia y once adolescentes atendidos por el Serviço de Atendimento Socioeducativo (CASE), de la Fundação Criança de São Bernardo do Campo. El estudio de la metodología de atención a adolescentes en conflicto con la ley, basada en el "Método in vivo" nos permitió afirmar que el trabajo desarrollado por CASE revela elementos capaces de inspirar a los adolescentes y jóvenes involucrados en la ilegalidad, a cambiar sus trayectorias de vida. Entre estos elementos, destacamos la multiplicidad de espacios educativos, la multidimensionalidad de las experiencias y, principalmente, los aspectos interrelacionados. En este sentido, el texto trae un diálogo ampliado sobre las múltiples dimensiones de estas relaciones, basándose en el concepto de mirada social, creado durante la investigación, y que se reveló como el núcleo de la discusión teórica.

Palabras clave: Adolescencia. Medida socioeducativa. Método in vivo. Mirada social. Prestación de servicios a la comunidad.

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CASE	Centro de Atendimento Socioeducativo
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CIT	Centro de Iniciação ao Mundo do Trabalho
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado da Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor
FUBEM	Fundação do Bem-Estar do Menor
LA	Liberdade Assistida
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MSE	Medida Socioeducativa em Meio Aberto
NOB	Norma Operacional Básica
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEFI	Serviço de Proteção Especial as Famílias e Indivíduos
PIA	Plano Individual de Atendimento
PSC	Prestação de Serviços à Comunidade
SCFV	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SGD	Sistema de Garantia de Direitos
SINASE	Sistema Nacional Socioeducativo
SUAS	Sistema Único da Assistência Social

SUMÁRIO

1 O CHAPÉU, A SERPENTE E O ELEFANTE: METÁFORAS SOBRE FORMAS DE LER O MUNDO	12
2 INTRODUÇÃO	20
2.1 O CONTEXTO	20
2.2 O PROBLEMA, A HIPÓTESE E O OBJETO.....	25
2.3 A REVISÃO DA BIBLIOGRAFIA E A JUSTIFICATIVA.....	27
2.4 A PESQUISA, SUA FUNDAMENTAÇÃO, A METODOLOGIA E O MÉTODO ...	31
3 O OLHAR SOCIAL: EM BUSCA DA HUMANIZAÇÃO DO PROCESSO SOCIOEDUCATIVO	34
3.1 A “JANELA DA ALMA”	35
3.2 A CORPOREIDADE DO OLHAR.....	43
3.2.1 A proximidade	43
3.2.2 O contato visual	45
3.2.3 O tocar	45
3.3 A ESCRITA DO OLHAR.....	46
3.4 O OLHAR DA ESTÉTICA	50
3.4.1 A arte do olhar e o olhar da arte: arte-educação e biologia num movimento dialógico	51
3.4.2 Ambiguidades da estética.....	55
4 O LÓCUS DA PESQUISA: UM OLHAR SOBRE OS ASPECTOS HISTÓRICOS, ESTRUTURAIS, METODOLÓGICOS E SENSÍVEIS DO SERVIÇO	60
4.1 O CENTRO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DA FUNDAÇÃO CRIANÇA DE SÃO BERNARDO DO CAMPO (CASE): UM BREVE RELATO HISTÓRICO	61
4.2 O LUGAR DA MEDIDA E A MEDIDA DO LUGAR: UMA DESCRIÇÃO Densa	66
4.3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PSC	80
5 OLHANDO, VENDENDO E CONVIVENDO COM O ACONTECIMENTO: O MÉTODO IN VIVO	84
5.1 O PORQUÊ DO “MÉTODO IN VIVO”	85
6 O OLHAR POR SOBRE OS OLHARES: O META OLHAR	90
6.1 SUPERANDO O MAIOR DESAFIO	90

6.1.1 O primeiro encontro: a ação socioeducativa como experiência estética	93
6.1.2 O segundo encontro: a ação socioeducativa como possibilidade de convivência comunitária.....	96
6.1.3 O terceiro encontro: a ação socioeducativa como possibilidade dialógica entre egoísmo e altruísmo – primeira experiência	104
6.1.4 O quarto encontro: a ação socioeducativa como possibilidade dialógica entre egoísmo e altruísmo – segunda experiência	110
6.1.5 O quinto encontro: a ação socioeducativa como possibilidade de ampliação do universo cultural	115
6.1.6 O sexto encontro: a ação socioeducativa como possibilidade dialógica entre os aspectos prosaicos e poéticos do trabalho.....	120
7 UMA ÚLTIMA OLHADA.....	126
REFERÊNCIAS	129
ANEXO A – Transcrição dos Diários de Campo elaborados pelos adolescentes	133
ANEXO B – Transcrição da entrevista com o educador de referência do PSC	144
ANEXO C – Termo de consentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa	150

1 O CHAPÉU, A SERPENTE E O ELEFANTE: METÁFORAS SOBRE FORMAS DE LER O MUNDO

Para chegar à compreensão acerca da gênese da temática e o objeto de estudo pretendido nesta pesquisa foi necessário retroceder no tempo, indo até as lembranças mais remotas da minha infância. Foi um exercício interessante que, para além da construção deste texto apenas como mera formalidade, proporcionou-me significativas perspectivas e reflexões acerca da minha trajetória de vida e de como minhas vivências me proporcionaram este momento.

Partindo dos relatos de meus pais (confesso que me recordo apenas de alguns poucos), sei que apresentei uma infância tranquila e saudável. Adentrei ao mundo escolar com sete anos de idade, no primeiro ano do então chamado “ensino primário” na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Dr. Cesário Mota, município de Itu. Descobri-me como um bom aluno e interessado pelos estudos, apresentando destaque nas disciplinas de matemática e educação artística. As mudanças de escola foram uma constante, vez que meu pai trabalhava como cozinheiro em grandes restaurantes e hotéis, indo sempre a busca de melhores oportunidades, algo que ocasionava inevitáveis trocas de residência e, para mim, significava conviver com constantes transformações. Segundo pude contar, a partir da ocasião em que aprendi a me utilizar dos números, mudamo-nos por aproximadamente vinte e duas vezes, num período aproximado de treze anos. Uma análise rasa de uma situação como essa, poderia apontar para mim como uma criança que apresentaria baixo rendimento escolar; no entanto, o que ocorreu foi exatamente o oposto.

O tempo passou e chegou a adolescência. O viço e a vitalidade da pouca idade, os hormônios, os desejos e os sonhos manifestaram parceria com os conflitos internos, questionamentos, dúvidas, anseios, estes últimos extremamente potencializados pela ocasião da separação de meus genitores, quando permaneci no convívio com meu pai.

Foi então que conheci Débora, minha primeira namorada, minha atual esposa e mãe de meus dois filhos, Jennifer e Gustavo. Ela, bailarina recém-formada, já se dedicava ao ensino da arte num grande cômodo de sua casa, adaptado por seu pai, o saudoso Sr. Nelson.

Admito que fosse um jovem ciumento e foi justamente ele, o ciúme que me fez dar início a uma atividade, que naquela ocasião, embora não soubesse, redirecionaria toda minha trajetória.

A fim de não dar espaço para que minha amada atuasse em qualquer *pás de deux* ao lado de outros jovens, decidi que iniciaria os estudos de *ballet*, tendo-a como minha professora. Desta forma, ela não teria desculpas para dançar com outro, a não ser comigo. E assim, aquela

linda adolescente, que mais tarde viria a se tornar minha companheira de jornada, mudou minha vida, transformando minha visão de mundo, oferecendo-me as “lentes” da poesia que só a arte pode proporcionar.

Considerando, todavia, minha identificação com os cálculos e o desenho, ainda almejava cursar engenharia, planos que logo tive de abortar em face das limitações financeiras. Quem sabe então uma segunda opção? O curso de Educação Física? Afinal, era o curso que Débora também havia escolhido por ter relações com o bailado. Mais uma vez, as questões econômicas falaram mais alto e me vi, aos dezessete anos de idade, matriculado num curso técnico de administração hoteleira, no Grande Hotel São Pedro – Hotel Escola SENAC. Essa era, e ainda é, uma das melhores e mais famosas escolas de hotelaria do Brasil, edificada no município de Águas de São Pedro, vizinho à minha cidade natal, São Pedro, e, por sinal, a empresa na qual meu pai trabalhava e onde conseguira uma oportunidade como bolsista.

Próximo do término do curso técnico, soube que os pais de Débora haviam decidido transferir residência para São Bernardo do Campo, município de onde eram originários. Decidi então que faria meu estágio num hotel daquele município, intuindo que lá encontraria possibilidades de conseguir uma chance laboral, alimentando minhas esperanças de que Débora e eu não nos afastaríamos. E assim, quando Débora e seus pais se mudaram, eu já me encontrava trabalhando no *Holiday Inn Hotel*, empresa na qual permaneci por quase três anos, até que decidi abandonar tudo para seguir uma carreira artística, ao lado da minha então namorada, vez que ela já fundara, havia cerca de dois anos, um estúdio, a “Academia de Produções Artísticas e Ballet Débora”.

Foram quase vinte e dois anos de parceria, durante os quais, minha esposa e eu vivemos todas as emoções que o labor dedicado à arte pode proporcionar. Naquela ocasião, entretanto, passei a sentir na pele o que dizia uma das mais significativas personalidades da dança com quem tive o prazer de estudar, a professora Iris Gomes Bertoni: “[...] a arte neste país não se vive, ela nos ajuda a fazer viver [...]”. Assim, viver como artista, pai de dois filhos, num país onde a arte, e principalmente a dança, é tida como algo “dispensável”, passou a ser uma tarefa verdadeiramente hercúlea.

Foi então que, no ano de 2004, necessitei trilhar novos caminhos, porém, ainda desejoso de manter a arte como minha parceira. Depois de passar por todas as intempéries e angústias de um processo seletivo, finalmente ingressei como trabalhador da área social, mais precisamente como arte-educador, numa unidade de atendimento da Proteção Básica, no que hoje, conforme a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais, chamamos de Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), da Fundação Criança de São Bernardo do Campo,

instituição referência no atendimento às crianças, adolescentes e suas famílias no município de São Bernardo do Campo e no Brasil desde o ano de 1998.

Na Fundação Criança atuei em diversos serviços, indo desde o SCFV, passando esporadicamente pelo Acolhimento Institucional, exercendo mais tarde o cargo de Gestor de Projetos e chegando a ocupar o cargo de Coordenador de Programa Social.

Esse processo de reconstrução, um verdadeiro “refazer-se” profissional não foi de forma alguma indolor. A atuação como Educador Social,¹ naquele momento, não era uma opção de trabalho, tido aqui como uma obra realizada a partir de uma força transformadora capaz de modificar o universo ao meu redor, mas uma opção de emprego, isto é, uma forma estritamente objetiva e imediata de obter os recursos indispensáveis para a sustentabilidade de minha família.

A vida me mostrou, porém, que ser educador social não se trata de uma escolha. O que de fato parece ocorrer é um processo de descoberta, algo próximo de um rito de passagem, talvez passível de melhor compreensão se interpretado de maneira metafórica. Proponho, então, um olhar poético sobre o processo de transformação que vivenciei, que mudou fundamentalmente minha leitura sobre o mundo.

Antoine de Saint-Exupéry apresenta, em sua célebre obra *O pequeno príncipe*, a narrativa de Piloto. O personagem, que se trata na verdade do próprio Saint-Exupéry, discorre sobre sua frustração quando, ainda na tenra idade elabora o que seria supostamente seu primeiro desenho, algo que, para ele, representava claramente a figura de uma gigantesca cobra que havia engolido um elefante.

Ao apresentar aos adultos o resultado de seu esforço artístico, depara-se com a dificuldade apresentada por eles para reconhecer os elementos que quisera representar na imagem. Em lugar de uma jiboia, o que seus expectadores percebem no desenho é a figura de um simples chapéu. Assim, a fim de que identifiquem o que na realidade ele intencionava demonstrar por intermédio do desenho, faz-se mister que reelabore sua obra de arte, desta vez revelando de forma explícita e transparente a imagem do elefante no ventre da serpente.

Assim, o processo que chamarei aqui de “desenvolvimento do olhar social”, cerne do debate teórico desta dissertação, parece ocorrer de maneira análoga ao clássico texto de Saint-Exupéry. As imagens incessantes apresentadas pela lógica midiática capitalista, em grande

¹ O conceito de educador social no qual se apoia esta dissertação se encontra na obra produzida sob a coordenação de Antonio Carlos Gomes da Costa, conhecida como “Kit Socioeducativo”, publicada no ano de 2006, por intermédio da já extinta Secretaria Especial de Direitos Humanos. A obra completa conta com quatro volumes: *As Bases Éticas da Ação Socioeducativa*; *Por uma Política Nacional de Execução das Medidas Socioeducativas*; *Socioeducação e Parâmetros para a Formação do Socioeducador*, sendo este último volume o ponto de partida teórico para a conceituação de Educação Social aqui proposta.

medida geram brumas de ilusão que, ao distorcerem a acuidade do nosso olhar, dificultam nossa percepção sobre os fenômenos.

Nesta perspectiva, acabamos não sendo capazes de “enxergar o elefante dentro da jiboia”, captando uma visão ilusória da realidade ou, o que pode se tornar ainda pior, estabelecendo demasiada confiança em imagens traduzidas pela ilusão.

Conduzi tal discurso até aqui intencionando traduzir maior concretude para a narrativa que se segue e que se trata da principal vivência de minha história, essa responsável pelos elementos transformadores que, sem sombra de dúvida, proporcionaram-me a oportunidade de estar aqui tecendo este texto.

Tão logo ingressei como trabalhador social, ainda nas primeiras semanas de labor, o bairro onde eu e meus colegas de equipe atuávamos, o Jardim Silvina, localidade que mantinha e anda mantém expressiva incidência de uma população em situação de vulnerabilidade e risco social, passara por uma tragédia. Depois de dias de intensas chuvas, a área mais íngreme do bairro, onde existia um grande número de residências em situação deveras precária sofreu um deslizamento, soterrando moradores e ocasionando mortes e sofrimento àquela gente já tão marcada pela vida. Como atuantes da Assistência Social naquela região, fomos incumbidos de conceder ajuda àquela população, tentando trazer-lhes algum alento diante daquele cenário de angústia e lamentos.

Foi assim que eu, um ex-profissional da dança, que havia atuado em localidades consideradas como espaços reservados à elite, haja vista a erudição atribuída ao *ballet*, deparei-me com uma situação que nunca dantes havia enfrentado. A realidade estava então diante de mim. Enxergá-la não se tratava de uma escolha. Ela apenas era, e pronto...

Retomando a metáfora do Pequeno Príncipe, aquele instante de eternidade me fez perceber que, uma vez avistado o elefante dentro da jiboia, seria impossível retroceder para de novo enxergar somente o chapéu. Esse dolorido processo, que aludia um forçoso rompimento com a alienação, poderia então se tratar de uma benção e ao mesmo tempo uma maldição, vez que se achava atrelado proporcional e diretamente à maneira por intermédio da qual eu passaria, a partir daquela experiência, a encarar minha nova visão sobre o mundo.

Renegar a realidade poderia soar como uma condição mais cômoda, vez que me colocaria distante de circunstâncias que implicariam fatalmente em angústia. Por outro lado, mergulhar de forma consciente nas mazelas sociais poderia traduzir-me confluências com emoções e situações que proporcionariam envolvimento com ocorrências que poderiam beirar a agonia e a amargura.

Uma vez superado esse autêntico choque cultural e vivencial no início dessa nova trajetória, percebi a necessidade emergente de qualificar minha formação, pois os subsídios da prática e do ensino das artes não mais me bastavam para atingir os objetivos do trabalho pelo qual agora já havia me apaixonado. Ainda que tardio, pois já contava com 39 anos de idade, o curso de pedagogia foi o escolhido, seguido de uma especialização em Gestão de Políticas Públicas Integradas para Infância e Adolescência. Vi então meus interesses pelo conhecimento e pelos estudos se reavivarem e começarem a se ampliar mais e mais.

De toda sorte, por ser a Fundação Criança uma instituição pública, na qual de tempos em tempos, coincidentemente com os períodos de mudanças de gestão que ocorrem após os pleitos eleitorais, os colaboradores da organização sofrem com transformações internas, reordenamento de projetos, serviços e programas, além de trocas de cargos e funções, vale dizer, nem sempre aquelas que gostaríamos que ocorressem.

Num desses inevitáveis períodos de mudanças, no ano de 2010, a pedido da diretoria técnica, fui transferido para o Centro de Atendimento Socioeducativo (Case), a fim de compor a equipe técnica multidisciplinar do serviço, atuando na execução direta das medidas socioeducativas em meio aberto, liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade.

Confesso que nunca havia conjecturado tal função. Aliás, esse particular público do atendimento seria, naquela etapa de minha vida profissional, de certo, o último pelo qual eu optaria, obviamente, fossem-me dadas possibilidades de escolha. De início, indignei-me, contudo, aquela inesperada situação, que mudaria radicalmente minha trajetória profissional trouxe consigo inevitáveis transformações, modificando minhas perspectivas e olhares sobre a condição humana.

O processo de aceitação do extremado aspecto burocrático e judicializado do serviço me foi deveras difícil. Sobretudo por ser esse tipo de ambiente, um dos quais jamais havia me interessado em aprofundar meus estudos. Com o apoio da gestora do serviço, hoje minha amiga, Maria Lúcia, além dos colegas, dentre eles destaco Renato e Augusto, consegui superar as dificuldades iniciais. O desafio maior, entretanto, ainda estaria por vir, isto é, o momento de assumir efetivamente meu lugar como um dos técnicos de referência do serviço, tendo sob meus cuidados e de maneira constante algo entre dezoito a vinte famílias, essas comumente envolvidas em conflitos, cujas multidimensionalidades são capazes de extrapolar qualquer concepção que o senso comum tenha sido capaz de criar acerca dos conceitos de organização familiar.

Novamente me vi diante da necessidade de buscar fundamentação para minha atuação. Mergulhei assim num processo de estudos de forma autodidata, algumas vezes com sugestões de leituras feitas por colegas de outras áreas de atuação, outras de forma espontânea e autônoma.

Só depois de decorridos alguns anos, ao me reconhecer finalmente como um profissional seguro dentro daquela seara de atuação, foi quando consegui refletir sobre aspectos do serviço que acabaram me conduzindo para o tema aqui em questão.

Percebi que todo o aprendizado que me levou à compreensão, aceitação e superação daquela situação, a qual não havia sido originalmente motivada por minha livre escolha, e tampouco para ela havia me preparado, dera-se em grande medida por minha busca individual e autônoma pelo conhecimento. Não acho que isso esteja certo ou errado, contudo, o aguçamento da percepção que ocorreu em mim permitiu-me outra perspectiva sobre a forma como o profissional da socioeducação adentra ao mundo da Assistência Social, destacadamente no que se refere ao ambiente das medidas socioeducativas, isto é, sem preparo para o início da sua atuação.

No período que precedeu meu ingresso no mestrado em educação na Universidade Nove de Julho, entre os anos de 2016 e 2017, passei a fazer parte do pool de professores formadores do Núcleo de Formação, Pesquisa e Disseminação Social da Faculdade Paulus – Sociedade PIA São Paulo, a convite de meu amigo e coordenador dos cursos da área de assessoramento da instituição, Aurimar Pacheco.

Participar do processo de formação dos profissionais da Assistência Social pelo Brasil afora, por intermédio da aludida instituição, no decorrer dos últimos anos, concomitantemente com minha atuação como educador social, permitiu-me ter convicção acerca dos subsídios e conhecimentos, os quais carecem os profissionais que atuam na chamada Rede Socioassistencial.

A busca constante pelo conhecimento e autoconhecimento necessários diante desse novo campo de atuação me conduziu por leituras reflexivas, ora com teor técnico, ora poético, dentre as quais destaco Antonio Carlos Gomes da Costa, Edgar Morin, Carl Rogers, Martin Buber, Zygmunt Bauman, Norbert Elias, Lygia Bojunga, Clarice Lispector, Rubem Alves e, claro, Saint-Exupéry. A partir desse importantíssimo período da minha vida profissional, a sensação que surgiu foi a de transbordamento, semelhante ao prólogo da obra de Nietzsche, quando seu célebre personagem Zaratustra, numa determinada manhã, depois de manter um breve e emocionado diálogo com o Astro Rei, decide deixar a montanha a fim de disseminar o que aprendeu da vida.

A partir daí, ingressar no mestrado saiu do campo da utopia para ocupar o lugar de desejo, transformando-se rapidamente em foco e, por fim, em realidade.

Nessa caminhada, pesquisas iniciais, realizadas na elaboração do pré-projeto exigido no processo seletivo, permitiram-me afirmar que, historicamente, o processo de construção das metodologias utilizadas na execução das medidas socioeducativas em meio aberto se deram em inúmeras localidades de forma semelhante, isto é, sem a devida atenção, ou o devido cuidado do Estado para com as perspectivas pedagógicas da ação socioeducativa. O imenso arcabouço legal que fundamentou as aludidas práticas metodológicas, indo desde o Estatuto da Criança e do Adolescente até os planos nacional e municipais de atendimento socioeducativo, só se preocupou em descrever os aspectos particularmente técnicos e procedimentais da atuação, fazendo apenas pequenas alusões às metodologias, quiçá dos aspectos pedagógicos.

Assim sendo, a construção dos “jeitos de fazer” parece ter concorrido com base nos conhecimentos acumulados pelos componentes das equipes técnicas dos serviços à época, ocasionando uma imensa pluralidade de compreensões de como a medida socioeducativa poderia ou deveria ser executada.

Eis aqui o incômodo que me provocou para a realização de uma pesquisa que permitisse apreender elementos presentes na metodologia utilizada nas medidas socioeducativas em meio aberto, neste caso, na prestação de serviços à comunidade (PSC), averiguando seus possíveis significados criados junto aos socioeducandos e suas famílias.

Em que medida essa construção aleatória de diretrizes pedagógicas e metodológicas atualmente utilizadas poderia ter causado confluências positivas, negativas ou mesmo inócuas nos processos socioeducativos desenvolvidos? Como as metodologias utilizadas impactam na vida dos adolescentes e suas famílias? Existiria uma forma de construir alinhamentos metodológicos e diretrizes pedagógicas que pudessem ser utilizadas em outras localidades, a despeito das dimensões continentais e diferenças culturais do nosso país? Tais questionamentos têm povoado minha mente desde que ingressei na atuação nas medidas socioeducativas em meio aberto, ganhando ainda mais força quando enfim tomei a decisão em seguir com esta temática.

Igualmente, uma vez que o lócus escolhido para a realização da pesquisa foi a Fundação Criança de São Bernardo do Campo, existia ainda a probabilidade de que outros importantes significados pudessem ser criados a partir da forma como a medida socioeducativa de PSC é executada, vez que a instituição preferencial para o desenvolvimento das atividades naquele município é a rede municipal de educação, essencialmente nas escolas municipais, algo que

permite uma interlocução e inter-relação entre educação e socioeducação, num trabalho de parceria e de corresponsabilidade.

Penso que a análise desses e outros aspectos, elementos e nuances do processo socioeducativo que surgiram no decorrer da pesquisa possam ser capazes de provocar reflexões acerca da realidade da socioeducação, apontando possíveis caminhos para educadores sociais e professores que já se encontram em atividade, bem como para outros futuros profissionais que intencionem enveredar por essa difícil, mas misteriosamente apaixonante área da educação.

Não obstante, no início do penúltimo semestre dedicado ao mestrado, e a convite da diretoria da Fundação Criança, passei a ocupar o cargo de coordenador do serviço de acolhimento institucional, área de atuação denominada na atual política da Assistência Social como Alta Complexidade e na qual tenho dedicado meu trabalho durante todo o ano de 2019. Este era o campo de atuação que me faltava para ampliar e aguçar meu olhar profissional, garantindo o desempenho em todas as dimensões da política socioassistencial, indo desde a proteção básica, passando pela média e culminando com a alta complexidade.

Desnecessário discorrer sobre os desafios enfrentados nesta nova trajetória, a qual exigiu e tem exigido de mim uma permanente reinvenção não só profissional, mas pessoal e emocional, sobretudo por ser este o lócus do trabalho socioassistencial onde as mazelas sociais se desvelam em todas as suas nuances e amplitudes, luzes e sombras, simplicidades e complexidades, exigindo do profissional que nele atua além da diuturna dedicação, o real reconhecimento do seu lugar no mundo.

Por fim, ao olhar para os elementos fundamentais da ideia que me conduziram até a criação desta proposta investigativa, percebi-me poeticamente “em casa”, uma vez que as categorias do pensamento complexo se encontram refletidas na minha própria trajetória de vida, isto é, na relação entre o todo e as partes, vez que cada seara do conhecimento com os quais me envolvi (as partes) são ao mesmo tempo partes constitutivas das lentes por intermédio das quais eu observo e percebo o mundo (o todo). Sinto-me assim capaz de distinguir onde e quando os elementos da tetralogia de Edgar Morin – ordem, desordem, (re)interação e organização – estiveram presentes nos momentos em que as transformações mais significativas ocorreram em mim, uma das quais percebo estar ocorrendo agora, nessa que é, sem sombra de dúvida, uma das mais valorosas e desejadas aventuras de minha vida.

2 INTRODUÇÃO

Para Severino (2016, p. 25) o “[...] conhecimento se dá como construção do objeto que se conhece, ou seja, mediante nossa capacidade de reconstrução simbólica dos dados de nossa experiência, apreendemos os nexos pelos quais os objetos manifestam sentido para nós, sujeitos cognoscentes [...]”. Neste sentido, tal qual enunciado na apresentação que antecedeu este capítulo, a presente pesquisa nasceu do incômodo gerado a partir da percepção das lacunas deixadas pelo processo histórico de implementação das metodologias de atendimento aos adolescentes em conflito com a lei no Brasil. Assim, intencionando descrever o constructo teórico-prático que permitiu transformar o aludido incômodo numa proposta investigativa que culminasse com a construção de conhecimento, apresentar-se-ão a seguir os elementos estruturantes que a inspiraram, direcionaram, fundamentaram, materializando-a, por fim, neste relatório de dissertação.

2.1 O CONTEXTO

O debate sobre a efetividade do atendimento prestado ao adolescente autor de ato infracional tem se constituído num tema prioritário no âmbito do Sistema de Garantia de Direitos² e em outros setores da sociedade. Podemos perceber uma tentativa de reconhecimento desse adolescente como sujeito de direitos, participante da sociedade brasileira.

Conforme estabelece o artigo 227 da Constituição Federal, e regulamentado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, todas as crianças e adolescentes ganham *status* de cidadãos. A grande inovação trazida pela normativa foi a mudança radical que introduziu um novo paradigma: o da proteção integral, buscando com isto superar o paradigma da situação irregular. Este se referenciava em práticas eminentemente punitivas, repressivas, de controle e disciplina.

No tempo dos Juízes de menores, época do menorismo (em que vigorava a doutrina de situação irregular), os doutrinadores do então chamado Direito do Menor, diziam que estavam abolidos os princípios gerais de Direito para menores (pessoas até dezessete anos, onze meses, vinte e nove dias, vinte e três horas, cinquenta e nove minutos e cinquenta e nove segundos). Portanto, os juízes de menores podiam adotar as medidas que achassem mais adequadas, segundo seu arbítrio pessoal, agindo em

² Segundo a Resolução nº 113/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Sistema de Garantia de Direitos é a articulação e a integração de instituições e instâncias do poder público na aplicação de mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos da criança e do adolescente, nos níveis federal, estadual, distrital e municipal, efetivando as normativas do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), marco legal brasileiro de 1990.

relação a todas as crianças e adolescentes de sua comarca como... Um bom pai de família [...]. (SEDA, 2009, p. 5).

Intencionando o rompimento definitivo com essas práticas, a sociedade brasileira clamou por mudanças. Muitas lutas necessitaram ser travadas e desafios superados até que com a introdução do ECA, no ano de 1990, crianças e adolescentes brasileiros fossem reconhecidos como sujeitos de direitos e, notadamente, fossem também instituídos novos parâmetros e diretrizes para as ações voltadas ao adolescente em conflito com a lei.

Dentre os aludidos parâmetros, destaca-se o estabelecimento de medidas socioeducativas, considerando o grau e a natureza do ato infracional cometido, previstas no artigo 112 do ECA, quais sejam: “I - advertência; II - obrigação de reparar o dano; III - prestação de serviços à comunidade; IV - liberdade assistida; V - inserção em regime de semiliberdade e VI - internação em estabelecimento educacional” (BRASIL, 1990).

No caso particular da medida socioeducativa de prestação de serviços à comunidade, doravante denominada de PSC, o ECA designa para os adolescentes que cometeram ato infracional a “realização de tarefas gratuitas de interesse geral”. No entanto, as diferentes interpretações a partir deste conceito podem apresentar diversos significados, daí o cuidado necessário no processo de criação, implementação e desenvolvimento de metodologias e estratégias pedagógicas que contemplem a execução das medidas socioeducativas de maneira eficaz.

De toda sorte, o cenário atual do Sistema Legal Brasileiro assinala um refinamento ao fundamentar seus pressupostos no paradigma da proteção integral, estabelecendo diretrizes para a execução das medidas socioeducativas que, para além de elementos meramente responsabilizadores e repressivos, devem também contemplar em seu bojo um conteúdo pedagógico. Neste sentido, as referidas diretrizes demandam ações educativas que estabeleçam a predominância deste último em detrimento das perspectivas puramente sancionatórias, razão pela qual a educação é considerada parte essencial e estruturante de toda a ação socioeducativa.

Neste ponto de vista, a política socioeducativa atual, uma vez pautada em tais pressupostos, demanda dos atores sociais que a constituem o empreendimento de esforços, de tal sorte que os objetivos fins da socioeducação possam se concretizar, por meio do reconhecimento de que seres humanos devem desenvolver-se integralmente, numa concepção que abarque as incontáveis dimensões da existência humana, estas inerentes e inalienáveis ao sujeito ante os desafios da vida e o exercício da liberdade.

Retomando a história, na ocasião em que os adolescentes se achavam sob a égide do paradigma da situação irregular, esses eram submetidos às políticas institucionalizantes,

segundo as quais as ações adotadas visavam preferencialmente à internação em unidades correcionais. Tais instituições eram comumente mantidas em condições impróprias, numa política higienista e de mera contenção, algo que só contribuiu sócio-historicamente para a criação e ampliação de estigmas acerca da adolescência e conflitualidade, de tal medida que as marcas culturais surgidas naquele período perduram até os dias atuais.

O ECA, entretanto, ainda que possa ser considerado como uma das normativas brasileiras mais avançadas, não esboça em seu conteúdo nenhuma diretriz ou orientação acerca das metodologias a serem adotadas pelas executoras na devida execução das medidas socioeducativas. As primeiras diretrizes para o atendimento socioeducativo advieram somente dezesseis anos depois de sua promulgação, quando o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente (Conanda) anunciou a Resolução nº 119/06 – Sinase 2006, reafirmando as conquistas consagradas no ECA.

O Sinase 2006 propõe, entre outros importantes elementos que objetivam promover avanços na política socioeducativa, os “Parâmetros de Gestão Pedagógica para as Unidades de Atendimento Socioeducativo, [...] que deverão orientar e fundamentar a prática pedagógica nas seguintes diretrizes”:

1. Prevalência da ação socioeducativa sobre os aspectos meramente sancionatórios; [...]
2. Projeto pedagógico como ordenador de ação e gestão do atendimento socioeducativo; [...]
3. Participação dos adolescentes na construção, no monitoramento e na avaliação das ações socioeducativas; [...]
4. Respeito à singularidade do adolescente, presença educativa e exemplaridade como condições necessárias na ação socioeducativa. (BRASIL, 2006c, p. 47).

O documento trata também da “Abordagem familiar e comunitária” e, acerca desta temática, discorre sobre os Parâmetros da Gestão Pedagógica no Atendimento Socioeducativo, sugerindo aspectos voltados às metodologias a serem adotadas no trato com adolescente e suas famílias:

- 9) prever na metodologia da abordagem familiar do atendimento socioeducativo basicamente: atendimento individualizado, familiar e em grupo; elaboração de plano familiar de atendimento; trabalho com famílias e grupos de pares; inclusão de famílias em programas de transferência de renda visando à provisão de condições de sobrevivência às famílias integradas com políticas de emprego; visitas domiciliares [...];
- 11) prever na metodologia da abordagem comunitária dos programas de atendimento socioeducativo minimamente: espaços de convivência e participação em atividades de lazer, esporte e cultura com a vizinhança; participação da comunidade nos espaços do programa socioeducativo; divulgação das ações do programa nos meios de comunicação comunitária. (BRASIL, 2006c, p. 63).

Chama-nos a atenção que, quando a citada regulamentação fala em metodologia, o que se traduz na realidade são procedimentos e aspectos materiais e estruturais, que nada dizem quando o assunto se relaciona com os aspectos humanos do atendimento.

Decorridos mais seis anos e, com o intuito de regulamentar a execução das medidas socioeducativas, o Governo brasileiro instituiu a Lei nº 12.594/12 (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase). Embora tenha sido nomeado semelhantemente à Resolução nº 119/06 do Conanda, o Sinase 2012 nada conservou da mencionada Resolução, revelando-se como uma normativa eminentemente tecnicista, que não aborda em momento algum os necessários aspectos humanos do atendimento. Cabe também destacar que a aludida lei não apresenta quaisquer elementos relacionados à metodologia, vale dizer, o termo metodologia sequer aparece em seu conteúdo.

Mister, todavia, reconhecer que o ECA e os desdobramentos do grande arcabouço legal construídos a partir dele, e que sustentam as atuais bases normativas da política para a infância no país trouxeram consigo uma proposta de transformação da abordagem na atenção ao adolescente³ em conflito com a lei. Uma proposta eminentemente pedagógica, segundo a qual a medida socioeducativa de privação de liberdade surge como aquela a ser aplicada apenas em casos extremos, quando o ato infracional envolve situações de violência ou grave ameaça, ou em função de prática infracional reiterada.

As normativas, portanto, situam a primazia do meio aberto em detrimento da internação, visando ao redirecionamento da trajetória do adolescente que cometeu um ato infracional por intermédio de ações sociopedagógicas que possibilitem sua conscientização acerca das possibilidades e limitações no exercício da convivência familiar e comunitária, como destacam as “Regras de Pequim: regras mínimas das Nações Unidas para a administração da justiça da infância e da juventude”:

17.1 A decisão da autoridade competente pautar-se-á pelos seguintes princípios: a) a resposta à infração será sempre proporcional não só às circunstâncias e à gravidade da infração, mas também às circunstâncias e às necessidades do jovem, assim como às necessidades da sociedade; b) as restrições à liberdade pessoal do jovem serão

³ O ponto de partida para a definição do conceito de adolescência abordado nesta pesquisa, apoia-se na Lei nº 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu 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”. Igualmente, o referido conceito encontra-se ligado aos aspectos constantes na mesma lei em seu capítulo IV, que trata especificamente das medidas socioeducativas. Importante, todavia, ressaltar que, embora os aspectos tecno-jurídicos definam os parâmetros que permitem reconhecer legalmente um adolescente, a adolescência não se apresenta socialmente como uma condição única e determinada. Por se constituir numa condição peculiar de desenvolvimento humano, a adolescência apresenta multidimensionalidades representadas por fatores econômicos, sociais, psicológicos, relacionais, entre outros aspectos que resultam em diferentes contextos. Há que se falar, portanto, em “adolescências”. Neste sentido, a adolescência da qual trata esta dissertação é, em grande medida, formada por sujeitos oriundos das classes econômicas menos favorecidas, em sua grande maioria negra, com baixa escolaridade e moradores da periferia das grandes áreas urbanas. O professor Antonio Carlos Gomes da Costa se refere a esses sujeitos como adolescentes em dificuldade. O Sistema Único da Assistência Social (SUAS) os define como adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco social, ao passo que o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) os nomeia como adolescentes em conflito com a lei.

impostas somente após estudo cuidadoso e se reduzirão ao mínimo possível; c) não será imposta a privação de liberdade pessoal a não ser que o jovem tenha praticado ato grave, envolvendo violência contra outra pessoa ou por reincidência no cometimento de outras infrações sérias, e a menos que não haja outra medida apropriada. (CNJ, 2016, p. 4).

Tais orientações, que precederam e foram precursoras do processo de concepção do ECA exigem que o atendimento aos adolescentes que cometeram atos infracionais realizado em meio aberto se materialize como uma ação capaz de promover novos significados que façam sentido em suas vidas, de tal sorte que se mostre como uma alternativa que possa restringir a aplicação da medida de internação. Esta se tem demonstrado particularmente ineficaz, produzindo, em grande medida efeitos perversos, sobretudo se considerarmos que para se exercitar os limites da liberdade há que se conviver em sociedade. Para tanto, há, obviamente, que se estar livre, como corrobora Jesus (2014, p. 123):

Ora, a construção da identidade do sujeito nasce na interação e, portanto, a experiência da subjetividade é inseparável de uma objetivação. É na possibilidade de interagir que o indivíduo se constitui como sujeito e que ele constrói sua identidade. [...] para ser possível criar processos de mudanças é preciso que cada indivíduo, preservando a sua condição de sujeito, esteja engajado como um ator que se apropria do sentido de coletividade.

Nesta esteira, mister trazer à tona os possíveis resultados conquistados a partir da implementação das medidas em meio aberto. Torna-se, então, fundamental o enfrentamento dos desafios em estabelecer metodologias, estratégias e métodos que possam dar efetividade, não somente à atual, mas à futura política socioeducativa, as quais só poderão criar possibilidades de reconhecimento da sociedade na medida em que se garanta sua primazia pedagógica no âmbito da socioeducação, demonstrando, para além de sua importância, sua necessidade no contexto social.

Todavia, o que temos é que, frente a não definição de diretrizes metodológicas, as executoras de medidas socioeducativas, na busca por contemplar as exigências de implementação da lei (ECA e seus desdobramentos) seguiram eminentemente os padrões normativos, enquanto se valeram, no âmbito metodológico, de ações pautadas numa dinâmica de tentativa e erro. Esse processo sócio-histórico deu origem a uma variedade de abordagens, baseadas, sobretudo, nos conhecimentos e experiências dos gestores e equipes técnicas da execução. Ao serem fundamentadas, aleatoriamente, nos saberes individuais acumulados pelos componentes das equipes executoras, acerca dos conceitos da pedagogia, da arte, da psicologia, da filosofia, da educação popular, entre outros conhecimentos, algumas experiências foram exitosas, outras nem tanto.

2.2 O PROBLEMA, A HIPÓTESE E O OBJETO

Como vimos, a forma como as executoras e suas equipes técnicas se organizaram para dar conta do trabalho a ser empreendido na devida atenção aos adolescentes e jovens foi se constituindo a partir de saberes fragmentados, originando uma verdadeira “colcha de retalhos”. Um processo destituído de reflexões mediatas, causando a criação de fazeres dependentes da “boa intenção” do profissional, algo que já era alertado por Costa (2001, p. 36), pouco tempo depois da implementação do ECA:

Enquanto as relações educador-educando continuarem reduzindo-se ao plano da criação de oásis pedagógicos (paraísos artificiais da educação), onde o relacionamento, pretensamente horizontal, é sustentado nas "habilidades interpessoais" do educador, estaremos contribuindo para que o direito do educando continue a depender da formação, personalidade, intenções e estado de espírito do educador, sem se expressar por meio de normas objetivas e claras.

Antonio Carlos Gomes da Costa já deixava claro, em seu inflamado discurso em defesa dos direitos dos adolescentes que estiveram em conflito com a lei, a necessidade de se buscar diretrizes para que a ação socioeducativa fosse compreendida com a seriedade necessária, podendo assim galgar um lugar diferente de onde era então colocada, ou seja, como uma modalidade de educação não formal.

Essa falsa concepção da ausência de formalidade parece construir uma imagem da socioeducação, sobretudo nesta particular seara de aplicação, que traduz a ideia de um espaço educativo sem importância, no qual qualquer “coisa” pode ser passível de serventia.

Corroborava, ainda, o complexo processo de municipalização⁴ das medidas em meio aberto ocorrido a partir de 1993, com o advento da Lei Orgânica da Assistência Social (Loas), e, conseqüentemente, do Sistema Único da Assistência Social (Suas), definindo a Política de Seguridade Social, compondo o chamado “Tripé da Seguridade Social”, juntamente com a Saúde e a Previdência Social e que passou desde então a abarcar o atendimento aos adolescentes em conflito com a lei:

O errático processo de municipalização submeteu os serviços a uma persistente interinidade, relegados a uma transição incompleta, dividida, sem clareza de atribuições, entre governos e prefeituras. Some-se a isso a falta de uma diretriz metodológica consensuada ou normatizada, que definisse o conteúdo mínimo da intervenção. O resultado foi um mosaico irregular de experiências diversificadas de caráter espontâneo e diletante. (COSTA, 2016, p. 69).

Nota-se o processo tecnocrático que se seguiu a partir da promulgação do ECA,

⁴ Passagem dos serviços das antigas Febems para os municípios por força do art. 88, I do ECA.

traduzido pela pressão exercida diante do imenso arcabouço legal que constituiu historicamente o âmbito jurídico do processo socioeducativo e lhe proporcionou certa frieza e rigidez. Este cenário originou paulatinamente um ambiente laboral especializado e capaz de sujeitar o educador aos riscos de se envolver eminentemente com os elementos técnicos da sua atuação, de tal medida que sua prática estaria vulnerável ao tecnicismo.

Essa breve reflexão acerca do processo histórico de construção da política socioeducativa brasileira permite-nos estabelecer uma relação com os princípios da “ecologia da ação” propostos por Edgar Morin (2003a, p. 60):

A ecologia da ação tem, como primeiro princípio, o fato de que toda ação, uma vez iniciada, entra num jogo de interações e retroações no meio em que é efetuada, que podem desviá-la de seus fins e até levar a um resultado contrário ao esperado [...]. O segundo princípio da ecologia da ação diz que as conseqüências últimas da ação são imprevisíveis [...].

Parece-nos que a busca dos legisladores pela normatização da ação socioeducativa, ao invés de atribuir-lhe maior eficácia, acabou por destituí-la da primordial dimensão que a sustentava em sua gênese, outrora destacada por Antonio Carlos Gomes da Costa, isto é, a relação afetiva, horizontalizada e humanizada entre o corpo técnico das executoras e os adolescentes que se achavam sob seus cuidados.

Para Morin (2015, p. 103-104, grifo do autor),

As ideias abstratas são aparentemente desprovidas de vida [...] as mesmas ideias ou teorias podem ter uma significação inteiramente diferente, e até inversa, segundo a ecologia mental ou cultural que as alimenta [...] *toda a noção inicialmente elucidativa torna-se estupidificante logo que se encontre em uma ecologia mental e cultural que deixa de alimentá-la em complexidade. As ideias e teorias não existem fora da vida mental que as anima.*

Ocorre que o excessivo processo teórico-burocrático que constituiu a política socioeducativa, parece ter-lhe proporcionado demasiada abstração, distanciando-a da vitalidade e organicidade que caracterizaram sua origem, destituindo-a paulatinamente de sua essência.

Assim sendo, a perceptível ausência de diretrizes metodológicas que fundamentem e apoiem a prática do educador social, a concepção das metodologias socioeducativas, histórica e pedagogicamente delineadas de maneira aleatória, assim como a processual incorporação de excessos tecno-jurídico-burocráticos ao cotidiano da socioeducação, foram os elementos que provocaram o “incômodo” que culminou como cerne do problema de pesquisa aqui abordado.

Como ponto de partida para o aprofundamento do aludido contexto, conjecturou-se que o desenvolvimento de ações que não se atentassem para os possíveis prejuízos e efeitos perversos decorrentes de uma atitude “judicializada” do educador, aliado à carência de

diretrizes metodológicas, poderiam subverter o processo socioeducativo em ações desumanizadas, ausentes de significados, conseqüentemente inócuas e distantes de possibilidades de transformação.

A priori, não havia como afirmar se o desordenado processo histórico de construção das metodologias dedicadas ao atendimento das medidas socioeducativas em meio aberto desembocara em implicações positivas ou não, uma vez que para a obtenção de possibilidades assertivas de mensuração seriam necessários estudos mais ampliados, envolvendo realidades diversas e que se traduzissem em grande número de variáveis e indicadores passíveis de comparação.

Ante as limitações espaço-temporais características de um projeto de pesquisa em nível de mestrado, optou-se pela análise em separado de uma modalidade específica de metodologia de trabalho que houvesse alcançado reconhecimento junto à sociedade, fosse pelos resultados obtidos, fosse pelas boas práticas ou formas criativas e inovadoras, a partir das quais escolheu trilhar os caminhos da socioeducação.

Nesta toada, este trabalho de pesquisa apresenta como objeto de estudo a metodologia criada pelo Centro de Atendimento Socioeducativo (Case), serviço da Fundação Criança de São Bernardo do Campo, responsável pela execução das medidas socioeducativas em meio aberto (liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade). Objetiva compreender os significados e reverberações produzidos pelo processo socioeducativo a partir da referida metodologia, tendo como foco a relação estabelecida entre o educador social e o socioeducando.

2.3 A REVISÃO DA BIBLIOGRAFIA E A JUSTIFICATIVA

Além do pensamento complexo de Edgar Morin, principal fundamento desta pesquisa, o já mencionado arcabouço normativo originado desde o processo de redemocratização brasileiro nos idos de 1988 e que norteia os aspectos jurídicos da execução das medidas socioeducativas serão os principais aportes teóricos que comporão o contexto da investigação aqui empreendida. A escolha por este ambiente de debate se fundamenta em um dos essenciais princípios do pensamento complexo, o princípio dialógico:

O princípio dialógico pode ser definido como a associação complexa (complementar/concorrente/antagônica) de instâncias necessárias, *conjuntamente necessárias* à existência, ao funcionamento e ao desenvolvimento de um fenômeno organizado. (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 36, grifo do autor).

Metaforicamente falando, assim como as cores nascem da dinâmica antagônica organizada entre luz e escuridão, o processo socioeducativo não existiria sem uma dimensão jurídica, bem como tal dimensão jurídica sequer seria passível de existência sem a presença de um processo socioeducativo.

Em suma, a coexistência antagônica e complementar entre a justiça (disciplina e rigidez) e a atitude pedagógica (aceitação e compreensão), é um elemento constitutivo e inevitável do trabalho socioeducativo. Ao tomar consciência de tal fenômeno, e agregando tal consciência a sua prática, o educador pode criar condições para o empreendimento de ações pedagógicas que, apesar de aparentemente contrárias, soem na verdade como constitutivos de um mesmo movimento. Um movimento capaz de produzir significados, de trazer vida e sentido para a ação socioeducativa.

Partindo de tais premissas e a busca de enriquecer este debate, buscou-se aqui realizar uma revisão bibliográfica, objetivando, não só situar a investigação dentro de uma comunidade científica, mas, principalmente, corroborar a discussão teórica da presente pesquisa.

A aludida revisão se deu no decorrer dos meses de novembro e dezembro de 2018, bem como janeiro de 2019, essencialmente por meio do acesso às teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos científicos armazenados nos acervos em meio eletrônico e que tomassem como assunto elementos que se aproximassem da temática aqui proposta.

Foram realizadas pesquisas em três bases de dados eletrônicas, sejam elas: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e a página da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

Optou-se por dois conjuntos de palavras-chave a serem utilizadas no levantamento, as quais foram definidas a partir do cerne da temática, isto é: “medida socioeducativa” e “prestação de serviços à comunidade”. Ainda que os âmbitos de execução das medidas socioeducativas de internação se comparadas ao meio aberto, assim como a LA, comparada à PSC, diferissem na sua realidade de execução, compreendeu-se de início que os resultados da busca só seriam passíveis de estabelecer conosco um diálogo na medida em que contemplassem ao menos um dos dois conjuntos de palavras,

No sítio da BDTD, ao aplicarmos os filtros contendo a aludida palavra-chave “medida socioeducativa”, obtivemos como retorno um total de 522 trabalhos publicados, sendo 435 dissertações de mestrado e 87 teses de doutorado. A fim de estabelecer um filtro de forma mais assertiva, aplicamos concomitantemente as duas palavras-chave, restando desta feita um total de 32 trabalhos, sendo 27 dissertações de mestrado e cinco teses de doutorado.

A pesquisa na página da Scielo, realizada a partir dos mesmos critérios, restou como resultado 13 artigos científicos publicados. Vale ressaltar que, para se obter o aludido saldo, foi necessário manter como palavra-chave apenas os termos “medida socioeducativa”, vez que ao serem associados aos termos “prestação de serviços à comunidade”, os filtros retornaram nulos.

Por fim, a pesquisa realizada na *homepage* da Anped obteve o retorno de apenas um trabalho publicado, uma dissertação, intitulada *Tirando cadeia: processos de (trans)formação de jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação*, da autoria de Pollyana do Santos, a qual, vale dizer de antemão, não se aproximava do tema aqui proposto, especificamente por se constituir como uma pesquisa realizada num contexto de privação de liberdade.

A pesquisa *online* resultou então num total de 46 publicações que se acercavam do nosso tema, ao menos no que se refere ao assunto, distribuídas, segundo a área de concentração, da seguinte forma: uma em antropologia; 13 em educação; uma em matemática; uma em medicina; 17 em psicologia, 12 em serviço social e uma em sociologia.

Chama-nos a atenção a total ausência de trabalhos relacionados à área do Direito, justamente por ser este, *a priori*, o campo de conhecimentos que fundamenta os princípios e diretrizes do paradigma da proteção integral, “[...] vez que as medidas socioeducativas possuem uma dimensão jurídico-sancionatória e uma dimensão substancial ético-pedagógica” (BRASIL, 2006c, p. 46). Outra notável ausência diz respeito às pesquisas no campo da Assistência Social, espaço da organização política brasileira que não só abarca a execução da MSE em meio aberto, como também é o principal responsável pela articulação com o Sistema de Garantia de Direitos⁵ (SGD), visando contemplar a referida execução a partir do princípio da incompletude institucional⁶.

Destarte, visando a um próximo passo, num processo de aproximações sucessivas, passou-se à leitura dos resumos de cada texto, na busca por analisar os objetivos empreendidos em cada um deles e estabelecer uma análise mais apurada dos contextos pesquisados. Observou-

⁵ Resolução nº 113/06 – CONANDA: “Art. 1 - O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal”.

⁶ Segundo a Resolução nº 119/06 do CONANDA: “[...] a incompletude institucional é um princípio fundamental norteador de todo o direito da adolescência que deve permear a prática dos programas socioeducativos e da rede de serviços. Demanda a efetiva participação dos sistemas e políticas de educação, saúde, trabalho, previdência social, assistência social, cultura, esporte, lazer, segurança pública, entre outras, para a efetivação da proteção integral de que são destinatários todos adolescentes”. (BRASIL, 2006c, p. 23).

se, então, que, dentre os 46 trabalhos, 43 deles não se relacionavam com os objetivos, tampouco com o objeto desta pesquisa.

Chegou-se, assim, à totalização de três dissertações de mestrado que se aproximavam da presente proposta investigativa, ao menos no que se referia aos objetivos da pesquisa. Neste sentido, discorrer-se-á a seguir sobre os principais elementos de aproximação entre esta dissertação e os trabalhos selecionados a partir da revisão da bibliografia.

O primeiro deles – uma dissertação de mestrado intitulada *O adolescente e a medida socioeducativa de prestação de serviços à comunidade*, da autoria de Camila Miyagui – revela como objetivo de pesquisa “Investigar os significados e sentidos que os adolescentes atribuem à medida de Prestação de Serviços à Comunidade PSC”. Myagui (2008) buscou identificar os significados e sentidos atribuídos pelos adolescentes em conflito com a lei acerca do processo de cumprimento da medida socioeducativa de PSC. A autora estabeleceu sua análise a partir de núcleos de significação:

A medida socioeducativa de prestação de serviços à comunidade como redentora e educativa; As relações sociais no processo de ressignificações; O medo de ser julgado: uma nova percepção de si [...]; A mediação afetiva no cumprimento da medida socioeducativa de prestação de serviços à comunidade e A medida socioeducativa de prestação de serviços à comunidade como facilitadora das relações sociais. (MYAGUI, 2008, n. p., grifo da autora).

Esta abordagem analítica se assemelha à abordagem da presente proposta investigativa, a qual será detalhada adiante no subtítulo: “A Pesquisa, sua fundamentação, a metodologia e o método”.

O segundo trabalho revela como título: *O programa de medidas socioeducativas em meio aberto: vozes e vivências de adolescentes em conflito com a lei*, de autoria de Liandra Maris Gregoracci. Assim como Myagui, Gregoracci (2012) discorre em seu relatório sobre a maneira pela qual os adolescentes em conflito com a lei significam sua participação no processo socioeducativo na prestação de serviços à comunidade. Corroboram ainda como aspectos de aproximação diante desta dissertação mais dois fatores: o caminho metodológico empreendido, isto é, uma observação participante, intencionando estabelecer interação entre o pesquisador e pesquisados e a arte-educação como estratégia metodológica adotada pela executora na qual se deu a investigação.

O terceiro trabalho selecionado foi desenvolvido por Rubia Fernanda Quinelatto Caparrós e traz como título: *Entre saberes, sabores e desafios da medida socioeducativa com jovens em conflito com a lei: como as educadoras significam os processos socioeducativos do espaço do programa de medidas socioeducativas em meio aberto*. Semelhantemente aos outros

dois trabalhos selecionados, Caparrós (2013) desenvolve sua narrativa a partir dos significados construídos no processo socioeducativo, algo que nos aproxima como membros de uma comunidade científica. No entanto, a pesquisadora nos apresenta um diferencial ao fazê-lo exclusivamente com foco na forma como as educadoras empreendem sua prática a fim de produzir significados em seus espaços educativos.

Num terceiro movimento desta revisão, optamos por um recuo seguido de uma nova aproximação. Procuramos então identificar, em todos os 46 trabalhos selecionados, qual deles estaria relacionado com o objeto desta investigação; qual seja, a conjuntura metodológica da execução das MSE. A busca, no entanto, restou-nos infrutífera.

Por fim, procuramos identificar se algum dos 46 trabalhos tomava como fundamentação teórica o pensamento complexo de Edgar Morin. Todavia, mais uma vez, não obtivemos frutos.

Assim, o contexto revelado nesta revisão bibliográfica permitiu-nos concluir pela pouca produção acadêmica neste particular universo científico, especificamente no que se refere à abordagem da metodologia do atendimento dedicado à execução da PSC, algo que reafirma nossas constatações iniciais, na ocasião da elaboração do projeto que deu origem à presente pesquisa.

2.4 A PESQUISA, SUA FUNDAMENTAÇÃO, A METODOLOGIA E O MÉTODO

O elemento textual desta dissertação foi organizado em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta o processo histórico de construção da metodologia do Case, com destaque para a opção lúdico-pedagógica adotada no âmbito da medida de PSC, tendo a arte-educação como fio condutor do processo e a criação de vínculos relacionais entre educador e socioeducando como fundamental instrumento de busca pela transformação social. A seguir, ainda no primeiro capítulo, apresenta-se uma descrição densa do espaço físico onde ocorre o atendimento dos grupos de prestação de serviços à comunidade, buscando traduzir nuances, percepções e sensações possíveis de serem mensuradas, a fim de traduzir ao leitor uma imagem aproximada da experiência de se estar imerso no cotidiano do serviço.

Destarte, o texto adentra outros questionamentos no que tange à ação do educador social, tão ou mais importantes que a metodologia desenvolvida. Aspectos estes que, justamente por estarem relacionados às experiências e vivências⁷ do educador social, sobretudo com as

⁷ Segundo Martin Buber, autor cuja obra será abordada mais adiante, no capítulo 3 desta dissertação, a experiência pressupõe um distanciamento reflexivo, situando-se, portanto, no âmbito do “isso”, da coisificação, ao passo que

influências e confluências destas na sua forma de ler e interpretar o mundo, encontram-se no campo dos elementos intangíveis do processo socioeducativo e, em grande medida, intervêm significativamente na sua qualidade e resultados.

Assim sendo, a “lente” por meio da qual o educador compreende o universo que o cerca, traduz, ao mesmo tempo, o foco e a amplitude do seu olhar. Estes, por seu turno, podem revelar significativos diferenciais no processo de transformação que ele busca junto aos adolescentes e jovens que se encontram sob seus cuidados.

O desenvolvimento desse olhar, doravante denominado olhar social, exige do educador um alargamento da percepção sobre as questões sociais que permeiam seu cotidiano profissional, a busca intencional pelo aumento da abrangência da sua capacidade de captar e interpretar a realidade, na qual o processo de humanização das relações se apresenta eminentemente como massa crítica do seu trabalho.

Adotando esta trilha, o texto estabelece no segundo capítulo um diálogo ampliado sobre as múltiplas dimensões dessas relações, seu processo de construção e seus possíveis desdobramentos, valendo-se do citado conceito de olhar social, o qual foi criado durante a pesquisa e que se revelou como o cerne da discussão teórica.

Por fim, o terceiro capítulo acerca-se da pesquisa de campo, com natureza exploratório-explicativa, desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, tendo como fundamento o pensamento complexo de Edgar Morin, num diálogo com outros autores, tais como: Antonio Carlos Gomes da Costa, Carl Rogers, Bruce H. Lipton, Eliseo Veron, Martin Buber e Neusa Francisca de Jesus.

Necessário reafirmar que, diante da intensa dinâmica do cotidiano da execução da medida socioeducativa de PSC, a definição de uma metodologia que fosse não só adequada, mas, sobretudo, potencialmente capaz de produzir aspectos dignos de uma pesquisa fundamentada numa abordagem da teoria da complexidade, apresentou-se desde o início como um desafio. Para tanto, entendia-se que os caminhos a serem trilhados necessitariam revelar elementos de análise que trouxessem à tona nuances e totalidades, significados e sentidos, presenças e lacunas, movimentos e estagnações, tangibilidades e intangibilidades; enfim, deveria se desenvolver para além de uma realidade estanque, num movimento dialógico e orgânico, uma pesquisa em processo, uma pesquisa viva.

A busca por estratégias ou experiências metodológicas de tal teor desembocou na obra organizada por Alfredo Pena Vega e Nicole Lapierre: *Edgar Morin em Foco*. Dentre os doze

a relação aproximada, intencional, se dá no âmbito do “tu”. Para o autor, a verdadeira relação humana é vivência, nunca experiência.

ensaios de diversos autores, constantes na obra e que focalizam o pensamento de Edgar Morin, tomamos então como fundamento para a metodologia aqui desenvolvida a experiência relatada por Bernard Paillard, sob o título de *A Sociologia do Presente*. No texto, Paillard apresenta o “Método in Vivo”, teoria experienciada pelo próprio Morin e seu grupo de pesquisadores (dentre eles, Bernard Paillard), tendo como lócus a comuna francesa de Plozévet, no ano de 1965.

Considerando que a execução da medida socioeducativa de PSC em São Bernardo do Campo ocorre a partir de uma metodologia eminentemente grupal, a opção por esta trilha metodológica se deu basicamente em razão das possibilidades de valorização do convívio como técnica de pesquisa, rompendo com distinções hierárquicas entre pesquisador e pesquisado.

Morin propõe, a partir do “Método in Vivo”, o acontecimento como um dos elementos primordiais da pesquisa, como “[...] ‘produtor’ de efeitos e, por isso, um produtor de história [...]” (PAILLARD, 2008, p. 35). Assim sendo, o processo de coleta de dados envolveu pesquisador e pesquisados numa tarefa coletiva de registro sistemático do cotidiano, realizada a partir de diários de campo individuais, cujos conteúdos foram reunidos em ambientes de apreciação e contemplação a partir de convergências de significado, tendo como categoria de análise a estética, apoiada na obra de Edgar Morin.

Por fim, este processo deu origem ao método, tido aqui como a sistematização do caminho percorrido pela pesquisa e que se encontra explicitado nas considerações finais deste trabalho.

3 O OLHAR SOCIAL: EM BUSCA DA HUMANIZAÇÃO DO PROCESSO SOCIOEDUCATIVO

O trabalho dedicado à execução das medidas socioeducativas em meio aberto se acha inserido no âmbito da Assistência Social e, ao mesmo tempo, estabelece diálogo em linha direta com o Sistema de Justiça. Por este motivo, revela em seu processo de desenvolvimento aspectos técnicos que exigem dos profissionais que nele atuam longos períodos de dedicação em afazeres de caráter burocrático.

Não obstante, o cotidiano dedicado ao enfrentamento de situações de risco e vulnerabilidade, conflitos, violação de direitos agrega à dinâmica da execução das medidas socioeducativas aspectos que se traduzem em desafios para o educador, cuja superação, apesar de ter que ver com essa burocracia, não se encerra nela.

O estabelecimento de prazos, assim como normativas e regras que delineiam seu âmbito jurídico, conferem ao processo socioeducativo seu “lado frio”, seu “núcleo duro” por assim dizer, um ambiente especializado capaz de expor o educador aos riscos de se embrenhar em aspectos técnicos do trabalho de tal sorte que possa exercer sua prática de maneira tecnicista.

Suplantar esses obstáculos e seus desdobramentos demandará do educador social a ampliação da sua percepção sobre os contextos que se lhe apresentam cotidianamente. Exigir-lhe-á uma forma de olhar para o fenômeno da adolescência e conflitualidade que permita traduzir ao processo socioeducativo aspectos humanos e humanizadores, sem deixar, no entanto, de contemplar os necessários aspectos técnicos da ação, elementos indispensáveis para que o aludido processo ocorra num movimento dialógico.

Necessário se torna, então, a busca por caminhos para o aguçamento, a apuração, a ampliação da acuidade, enfim, para o desenvolvimento de um olhar que permita ao educador um alargamento da sua leitura, um sobrevoo por sobre os contextos daqueles que se acham sob seus cuidados, um elemento da ação socioeducativa denominado, nesta dissertação, como olhar social.

Com o intuito de iluminar este debate, ater-nos-emos, pois, mais extensamente a este aspecto, objetivando um aprofundamento acerca das reflexões que permitiram elegê-lo, assim como já citado na introdução desta dissertação, como o conceito aglutinador e cerne da discussão teórica da pesquisa.

Ainda que o próximo subcapítulo tenha sido traduzido em trechos textuais separados, não significa que soem como elementos fragmentados. Ao contrário, trata-se de uma busca

proposital por um olhar sensível sobre cada parte do complexo processo no qual está imiscuído o cotidiano do educador social, o todo, o “holograma⁸” da práxis socioeducativa.

Nesse seguimento, a intenção é a de estabelecer um discurso didático, tendo como premissa a posterior religação dos elementos discutidos, resultando na compreensão ampliada do todo da ação socioeducativa.

3.1 A “JANELA DA ALMA”

[...] as imagens que nos mostram da realidade substituem a realidade. Estamos num mundo chamado audiovisual, estamos a repetir a situação das pessoas aprisionadas na caverna de Platão, olhando em frente, vendo sombras e acreditando que essas sombras são a realidade. (SARAMAGO, 1995, p. 4).

O trecho que se segue foi inspirado nas provocações reflexivas proporcionadas pelo documentário com direção de Walter Carvalho, lançado na França no ano de 2001, do qual foi extraída a epígrafe e, cujo título, foi propositadamente parafraseado na nomeação deste subcapítulo. A referida obra fílmica apresenta o depoimento de dezenove pessoas com diferentes deficiências visuais que, durante seus discursos, exprimem sensações, percepções, reflexões e compreensões sobre o olhar que superam em muito o simples ato mecânico imiscuído no fenômeno óptico.

Necessário, todavia, esclarecer que o conceito de alma que aqui se compreende não aspira trazer à baila discussões contíguas à religiosidade, quiçá quaisquer doutrinas. A alma é compreendida nesta construção como o âmago do sujeito, algo que, apesar de intangível, compõe um movimento dialógico entre seus aspectos biológicos e afetivos mais íntimos e as questões objetivas que se lhe apresentam. As considerações de Morin (2012, p. 108-109), num diálogo com a perspectiva metafórica abrangida no conceito aqui edificado e, como já dito, inspirado no aludido documentário, talvez possa contribuir para aclarar este debate:

A alma emerge a partir das bases psíquicas da sensibilidade, da afetividade [...] não é perceptível pelo olhar funcionalista ou pragmático, pois, aparentemente não tem função nem utilidade. Manifesta-se pelo olhar, pela emoção, pela emoção do rosto e, sobretudo, através das lágrimas e dos sorrisos. Pode exprimir-se em palavras, mas sua linguagem própria está além da linguagem da prosa, é da poesia e da música.

⁸ Segundo o princípio hologramático proposto por Morin, assim como num holograma, cada parte contém praticamente a totalidade da informação do objeto representado; em qualquer organização complexa, não só a parte está no todo, mas também o todo está na parte.

Assim sendo, a linguagem que exprime o conceito de alma aqui traçado não intenciona desprezar os elementos objetivos, sobretudo pela cientificidade buscada nessa discussão, todavia, assume uma proposta poética que busca transcender os aspectos prosaicos da rigidez determinista.

Nesta toada reflexiva, os olhos soam como uma “janela da alma” porque o âmago do sujeito é iluminado pela luz dos elementos externos a ele que, ao atravessar a abertura pupilar, conota-a como uma fissura, uma fresta por intermédio da qual o fenômeno da visão se dá no interior daquele que vê. Ao mesmo tempo, essa janela restitui em seu brilho as respostas da compreensão das imagens miradas, vistas, observadas, traduzindo-se no reflexo vivo das percepções e emoções do observador.

Uma frase repleta de significados expressa por Saramago (1995, p. 4) e que é apresentada no prólogo de uma de suas mais populares obras, *Ensaio sobre a Cegueira*, traduz diversas dimensões possíveis do ato de olhar: “Se podes olhar, vê, se podes ver, repara”, anuncia o autor.

Estabelecer uma reflexão acerca dessas dimensões talvez possa iluminar nossa discussão, ajudando a elucidar a temática, mesmo que provisoriamente, visto que nos encontramos ainda no início deste debate.

A primeira das expressões – “olhar” – anuncia o ato mecânico da ação. O sujeito olha simplesmente por que existe algo que se acha em seu campo de visão. Este ato não implica a necessidade de atenção, quiçá de reflexões sobre aquilo que se enxerga.

Já o termo “vê” revela uma intenção, um movimento com interesse em compreender aquilo que se olha. Trata-se de um segundo passo do processo de olhar e que necessita de uma ampliação do ângulo de visão. Pressupõe maior abertura e tempo de exposição sobre as lentes, por meio das quais o sujeito percebe o mundo, permitindo intencionalmente que a luz do entendimento encontre caminhos para penetrar.

A expressão “repara”, por seu turno, apresenta dois possíveis significados. Num deles, o termo revela um aprofundamento do ato de ver, que vai além do entendimento do objeto ou situação que se observa. Botar reparo expressa uma ação intencional em busca da compreensão acerca do objeto observado, oferecer permissão para que a imagem que se apresenta se desvende em todas as suas perspectivas, deixando que os significados daquilo que se fita revelem nuances tangíveis e intangíveis.

Por fim, o outro possível significado do termo “repara” traduz a ação do cuidado, da busca por estratégias capazes de restaurar algo que revela elementos que podem ser aprimorados.

Expressando a reflexão em poucas palavras: depois de ter olhado, visto e reparado, há que se incomodar com aquilo que clama por ser reparado, e mais, agir em busca da reparação.

Todo esse percurso do olhar, no entanto, só será contemplado em plenitude se o âmagou, usando do conceito aqui discutido, se a alma daquele que observa for tocada, ou ainda, se aquele que observa estiver inclinado a expor sua alma ao toque.

O desenvolvimento do olhar social passa (deve passar) necessariamente por esse processo. O educador que não se dispuser em mergulhar profundamente na realidade das pessoas que ele cuida dificilmente encontrará caminhos para criar relações humanizadas, sem as quais, conceber possibilidades de transformação, sobretudo nesta particular seara da Assistência Social, pode soar como um trabalho demasiadamente árido e sem significado.

Estabelecendo um debate destes conceitos com o pensamento complexo, mais especificamente com o princípio hologramático, pode-se aguçar a percepção da necessidade de que o educador social desenvolva seu olhar sobre o todo, não só como forma de qualificar sua ação profissional, mas de maneira a estar apto para promover processos de transformação.

Para Morin (2000, p. 37), “O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo”.

Assim, lidar com o contexto daquele que se acha sob seus cuidados exige do educador social o reconhecimento não só acerca das questões que pairam na superfície da situação que se lhe apresenta, mas daquelas que se encontram em sua profundidade. Necessário buscar não só o entendimento dos imediatismos da situação, mas a compreensão de suas multidimensionalidades.

[...] o ser humano ou a sociedade, são multidimensionais: dessa forma, o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa... [...] não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras [...]. (MORIN, 2000, p. 38).

Importante reafirmar, a partir da fala de Morin, que a compreensão do contexto pressupõe primeiramente o olhar sobre as inúmeras dimensões do sujeito. Aponta igualmente para a necessidade do desenvolvimento de um olhar que transcenda sua condição individual. Essa compreensão deve contemplar aspectos sócio-históricos, aos quais o indivíduo se acha exposto, não somente por uma simples escolha, mas sobretudo pelas condições culturais, econômico-financeiras, políticas, geográficas, relacionais, afetivas, emocionais, psicológicas presentes no contexto no qual ele se acha inserido.

Mais do que uma atitude, a compreensão se apresenta para Morin (2003a, p. 51) como uma questão ética:

A ética da compreensão humana constitui, sem dúvida, uma exigência chave de nossos tempos de incompreensão generalizada: vivemos em um mundo de incompreensão entre estranhos, mas também entre membros de uma mesma sociedade, de uma mesma família, entre parceiros de um casal, entre filhos e pais. [...] Explicar não basta para compreender. Explicar é utilizar todos os meios objetivos de conhecimento, que são, porém, insuficientes para compreender o ser subjetivo. A compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sofrimentos e suas alegrias. Permite-nos reconhecer no outro os mecanismos egocêntricos de autojustificação, que estão em nós, bem como as retroações positivas (no sentido cibernético do termo) que fazem degenerar em conflitos inexplicáveis as menores querelas. É a partir da compreensão que se pode lutar contra o ódio e a exclusão.

Relembrando Saramago em sua participação como um dos protagonistas do já citado documentário *Janela da Alma*⁹: “Para se conhecer alguma coisa há que se dar a volta. Há que se dar a volta toda”.

Essa “volta”, portanto, significa a efetiva compreensão acerca do sujeito e do todo que contém a situação na qual ele está inserido. Esse período de reconhecimento deve, no entanto, anteceder o empreendimento de quaisquer “intervenções”, vez que o ambiente propício para a transformação, em grande medida, só se constituirá a partir do estabelecimento de vínculos relacionais entre educador e educando, de tal sorte que haja laços de crença e confiança capazes de romper com obstáculos e distanciamentos que por ventura possam ser impostos por eventuais excessos de profissionalização dos serviços.

A importância da superação desse distanciamento se encontra no conceito de *Relação de Ajuda*¹⁰ construído pelo psicólogo norte-americano Carl Rogers, que dedicou suas pesquisas na aplicação consciente de aspectos humanizadores na atenção àqueles que chamava de “clientes”. Rogers (1990, p. 62) apresenta aspectos fundamentais das relações entre aquele que atende e aquele que necessita do atendimento e destaca as questões relacionadas ao distanciamento:

Estou firmemente convencido de que uma das principais razões da profissionalização em todos os campos é a de que ela ajuda a manter essa distância. No domínio clínico, desenvolvem-se complexas formulações de diagnóstico em que

⁹ No documentário já citado, o escritor relata uma situação vivida por ele quando criança. Logo depois de ter assistido a uma peça de teatro com sua família, Saramago sobe ao palco para verificar de perto o cenário pelo qual ficara admirado, um cenário de um trono dourado. Constatou, no entanto, que por trás daquela bela imagem havia pó e teias de aranha.

¹⁰ A proposta do pesquisador, inspirada no conceito de relação de ajuda teorizada por Carl Rogers não coloca aquele que ajuda (no caso o educador) numa posição hierarquicamente superior àquele que é ajudado (no caso o socioeducando), mas sim numa relação humanizada que pretende ser um espaço, uma oportunidade de “compartilhamento de poder”. A ação socioeducativa empreendida a partir de tal abordagem intenciona a promoção de um processo de aproximação entre aquele que cuida e aquele que se acha sob seus cuidados, de tal sorte que a relação ocorra numa perspectiva de horizontalidade, sem que se perca de vista, no entanto, o papel do adulto e o papel do adolescente, o papel do educador e o papel do socioeducando na referida relação.

a pessoa é tratada como um objeto. No ensino e na administração, construímos todo tipo de métodos de avaliação e daí que, mais uma vez, a pessoa seja encarada como um objeto. Desse modo, tenho a impressão de que evitamos vivenciar o interesse que existiria se reconhecêssemos que se trata de uma relação entre duas pessoas. É uma verdadeira meta que se atinge quando compreendemos que em certas relações, ou em determinados momentos dessas relações, podemos nos permitir, com segurança, mostrar interesse pelo outro e aceitar estar ligado a ele como a uma pessoa por quem temos sentimentos.

Tal relação se constitui a partir da valorização do encontro, do reconhecimento por parte do educador de que cada momento vivido com aquele que se encontra sob seus cuidados se trata de um momento único e insubstituível. Daí a necessidade de se conceder a cada ação sua devida importância, agindo-se sempre de forma consciente e intencional.

Martin Buber, pensador austríaco propôs, no início do século XX, a “filosofia do diálogo”, teoria essencialmente fundamentada nas relações humanas, e que contribuiu de forma relevante para a construção do conhecimento na área das ciências humanas, sobretudo no que se refere à antropologia filosófica.

Para o autor, a palavra pronunciada é uma ação do homem por meio da qual ele se torna humano e se posiciona no mundo na relação com o(s) outro(s). Em seu discurso, busca desvelar o sentido mais profundo da palavra, seu intento, aquilo que a incita, algo que na sua concepção concede ao homem a condição de ser relacional e dialogal. Assim, para Buber, cada atitude humana é atualizada por uma das palavras-princípio, *Eu-Tu* ou *Eu-Isso*, elementos conceituais e centrais da sua teoria.

A palavra-princípio, ao ser proferida, pronunciada, evidencia uma atitude de existência. Neste sentido, a relação humana não soa como uma propriedade do homem, mas algo que se encontra entre sua consciência e o mundo ou o objeto, revelando-se como um acontecimento entre ele e aquele com o qual se defronta:

O Tu encontra-se comigo. Mas sou eu quem entra em relação imediata com ele. Tal é a relação, o ser escolhido e o escolher, ao mesmo tempo ação e paixão. [...]. A união e a fusão em um ser total não pode ser realizada por mim e nem pode ser efetivada sem mim. O Eu se realiza na relação com o Tu; é tornando Eu que digo Tu. Toda vida atual é encontro. (BUBER, 1974, p. 49).

O autor destaca ainda a necessidade da valorização intencional de cada encontro, uma vez que cada um deles se trata de um acontecimento singular, exclusivo e, por isso, insubstituível:

Quando, seguindo nosso caminho, encontramos um homem que, seguindo o seu caminho, vem ao nosso encontro, temos conhecimento somente de nossa parte do caminho, e não da sua, pois esta nós vivenciamos somente no encontro. [...]. Toda relação atual com um ser presente no mundo é exclusiva. (BUBER, 1974, p. 60, 90).

Pode-se articular aqui uma relação com o pensamento complexo de Morin, que aponta a relação com o outro como um aspecto conexo ao âmago do sujeito:

A relação com o outro inscreve-se virtualmente na relação consigo mesmo; o tema arcaico do duplo, tão profundamente enraizado em nossa psique, mostra que cada um carrega um *alterego* (eu mesmo-outro), ao mesmo tempo diferente e idêntico ao eu. (Surpreendidos diante de um espelho, sentimo-nos estranhos a nós mesmos embora nos reconhecendo). Por carregarmos essa dualidade, na qual “eu é um outro”, podemos, na simpatia, na amizade, no amor, introduzir e integrar o outro em nosso Eu. (MORIN, 2012, p. 78, grifo do autor).

Trilhando uma convergência entre Buber e o pensamento complexo, mais do que “dialogal”, a relação “Eu-Tu” comporta uma perspectiva dialógica, vez que ambos (Eu e Tu) não se constituem como elementos polarizados, mas sim como componentes de uma unidade representada pela relação, complementares entre si e, portanto, interdependentes, vez que o Eu só se torna passível de existência ao ser reconhecido pelo Tu.

Compreender, todavia, o contexto em que se dá a relação, assim como predispor-se a ela e ao encontro, talvez não sejam atitudes suficientemente robustas a ponto de garantirem que os laços vinculares se estabeleçam entre o educador e aquele que se acha sob seus cuidados. Será necessário aprofundar-se nessa compreensão da situação, um processo de aceitação do qual o educador nunca terá certeza se sairá ileso.

Se aquilo que se visa, no entanto, é estabelecer uma relação com os socioeducandos, de forma aproximada, afetiva e permeada por sentimentos (como destaca Rogers), entendendo que meu posicionamento no mundo se dá a partir das relações (como assevera Buber) e integrando o outro como “o outro em seu Eu” (como aponta Morin), o educador necessitará suplantar os desafios em lidar com valores imbricados nas situações com as quais se depara cotidianamente. Tais valores, elementos constitutivos da realidade dos meninos, meninas e suas famílias, poderão esbarrar nos princípios que compõem a subjetividade do educador, indo de encontro com aspectos construídos e cristalizados no decorrer de sua vida e a partir da realidade cultural que experienciou ou vivenciou. Nesse caso, mais do que simplesmente compreender, terá o educador que aceitar a realidade do socioeducando (sabidamente autor de um ato infracional), acolhendo-o, assim como toda sua família, em todas as singularidades, além das particularidades do seu contexto.

Vale aqui aprofundarmos a reflexão acerca da compreensão, trazendo os elementos da *compreensão complexa* propostos por Morin. Para o autor, o exercício efetivo da compreensão exige uma abordagem complexa, sobretudo porque, para se compreender de fato, há que se levar em conta os aspectos objetivos e subjetivos desse referido exercício.

Assim, a compreensão objetiva compreende a explicação de algo, de algum fenômeno,

situação, comportamento. Articula e integra elementos lógicos, isto é, dados, informações. A compreensão subjetiva, por seu turno,

[...] é o fruto de uma compreensão de sujeito a sujeito que permite [...] compreender o que vive o outro, seus sentimentos, motivações interiores, sofrimentos e desgraças. São sobretudo o sofrimento e a infelicidade do outro que nos levam ao reconhecimento do seu ser subjetivo e despertam em nós a percepção da nossa comunidade humana. (MORIN, 2011, p. 112).

Compreender o outro exige, portanto, uma perspectiva dialógica entre os aspectos objetivos e subjetivos da compreensão, de tal sorte que se construa uma dimensão complexa da compreensão capaz de “enlaçar” objetividades e subjetividades:

Há um vínculo subjacente entre os três modos de compreensão. O prefixo *com-* de complexidade” e “compreensão”, indica esse laço. Com-preender, tomar, tomar em conjunto, envolver, enlaçar. A explicação enlaça objetivamente; a compreensão subjetiva enlaça subjetivamente; a compreensão complexa enlaça subjetiva e objetivamente.

Pode-se ir da compreensão objetiva à compreensão subjetiva; quando por exemplo, estudamos as causas e motivações que levaram um adolescente à delinquência. (MORIN, 2011, p. 113, grifo do autor).

Assim, compreender o contexto representado pela realidade do adolescente que se envolveu com a infracionalidade não significa encarar como algo natural a atitude violenta representada por sua atitude ilícita. Ao contrário, “Compreender o assassino não significa tolerar o crime que ele cometeu. [...] Compreender não é inocentar nem se abster de julgar e de agir, mas reconhecer que os autores de infâmias ou faltas, também são seres humanos”. (MORIN, 2011, p. 121).

Conquanto que a sociedade ocidental não tenha se aculturado com perspectivas da justiça capazes de lidar com a criminalidade de forma distinta daquelas que estabelecem o viés do castigo e da vingança, necessitará o educador, ainda que conhecedor de que não seja ele a vítima do ato infracional cometido, empreender esforços para compreensão. Deverá, então, intencional o exercício do perdão, sem o qual poderá incorrer nos riscos de, ao reproduzir a referida cultura, ainda que inconscientemente, acabe por colocar em xeque todo o processo socioeducativo.

O perdão pressupõe ao mesmo tempo, a compreensão e a recusa da vingança [...] baseia-se na compreensão. Compreender um ser humano significa não reduzir sua pessoa à falta ou ao crime cometido e saber que ela tem possibilidade de recuperação. [...]. O que une a compreensão à magnanimidade e ao perdão é a resistência à nossa crueldade e barbárie interiores. (MORIN, 2011, p. 127, 133).

Considerando que a tomada de consciência e a efetiva transformação terá sua gênese prática exclusivamente no sujeito, perdoar e agir com postura incondicional não concederá ao

educador a certeza da obtenção de resultados, vez que uma das principais certezas da complexidade diz respeito exatamente à incerteza:

[...] o perdão é uma aposta, um desafio ético; é uma aposta na regeneração daquele que fraquejou ou falhou; é uma aposta na possibilidade de transformação e de conversão, para o bem daquele que cometeu o mal. Pois o ser humano [...] não é imutável: pode evoluir para o melhor ou para o pior. (MORIN, 2011, p. 127).

Eis mais um grande desafio, vez que tal aceitação, ao mesmo tempo em que pode ocorrer naturalmente, por vezes, necessitará ser exercitada, mormente quando a realidade a ser enfrentada não condiz com questões éticas, estéticas ou morais e que foram internalizadas pelo educador no desenrolar da sua trajetória de vida.

Esse exercício intencional da aceitação se trata de um esforço ao mesmo tempo intelectual e emocional, porém possível de ser colocado em prática. Sobre isso, Rogers (1990, p. 20) relata:

[...] descobri que sou mais eficaz quando posso ouvir a mim mesmo aceitando-me, e posso ser eu mesmo: tenho a impressão de que, com os anos, aprendi a tomar-me mais capaz de ouvir a mim mesmo, de modo que sei melhor do que antigamente o que estou sentindo num dado momento que sou capaz de compreender que estou irritado, ou que, de fato, sinto rejeição em relação a um indivíduo, ou, pelo contrário, carinho e afeição, ou então, ainda, que me sinto aborrecido e sem interesse pelo que está se passando; ou que estou ansioso por compreender um indivíduo ou que tenho um sentimento de angústia ou de temor nas minhas relações com ele. Todas estas diferentes atitudes são sentimentos que julgo poder ouvir em mim mesmo. Poder-se-ia dizer, em outras palavras, que tenho a impressão de me ter tornado mais capaz de me deixar ser o que sou. Tornou-se mais fácil para mim aceitar a mim mesmo como um indivíduo irremediavelmente imperfeito e que, com toda a certeza, nem sempre atua como eu gostaria de atuar. Tudo isso pode parecer uma direção muito estranha a seguir. Parece-me válida pelo curioso paradoxo que encerra, pois, quando me aceito como sou, estou me modificando.

Há que se considerar, no entanto, a possibilidade de que mesmo exercitando a compreensão, a aceitação e o perdão, o educador não seja capaz de promover em si mesmo tal superação, destacadamente se estiverem presentes, no contexto daqueles que se encontram sob sua atenção e cuidado, aspectos que por ventura manifestem conflito com seus valores pessoais.

Diante das circunstâncias, restar-lhe-ão dois principais caminhos: persistir no exercício pela aceitação, ou buscar ajuda junto aos colegas da sua equipe de trabalho. Importante destacar, todavia, que, para além do mero reconhecimento de uma incapacidade, ao “sair de cena”, deixando o caminho livre para a atuação de outro profissional que seja capaz de lidar de forma mais leve com a situação, o educador estará sendo autêntico, podendo estabelecer assim um exercício de autoaceitação. Ao assumir suas limitações, poderá processual e intencionalmente trabalhá-las consigo mesmo, abrindo espaços para uma possível qualificação de suas ações futuras.

3.2 A CORPOREIDADE DO OLHAR

Meu corpo não é meu corpo, é ilusão de outro ser. Sabe a arte de esconder-me e é de tal modo sagaz que a mim de mim ele oculta. (ANDRADE, 1984, p. 6).

Outra abordagem da relação de ajuda capaz de corroborar com esta reflexão, e que é semelhantemente inspirada na obra de Carl Rogers, é a apresentada por Costa (1999). O autor destaca o significado que algumas pessoas podem apresentar ao se fazerem presentes nas vidas de outras. Presenças capazes de deixar marcas suficientemente importantes, as quais nem o tempo seja capaz de apagar, e questiona: “O que há de comum entre as pessoas que são capazes de exercer influência construtiva sobre outras pessoas de modo a se tornarem para elas pessoas significativas?” (COSTA, 1999, p. 122).

Assim Antonio Carlos Gomes da Costa destaca a ação necessária daquele que cuida do adolescente e sua família no processo de acolher, exaltando a atitude de aceitação ante os socioeducandos, a fim de facilitar a construção do seu autoconceito, da sua autoestima e autoconfiança.

Nesta trilha reflexiva, Costa (1999, p. 135) apresenta um conceito da ação socioeducativa, algo que ele nomeia como “atender com o corpo”:

O corpo é uma fonte de mensagens muito mais concreta e verdadeira do que as palavras. Ele expressa a disposição ou indisposição internas de uma pessoa em relação a outras pessoas ou situações. O educador deve estar atento ao seu corpo para que ele transmita ao educando a noção verdadeira do seu interesse e da sua disposição em ajudá-lo.

A partir do referido conceito, o autor aponta elementos fundamentais para o estabelecimento de uma relação de ajuda, dentre os quais consideramos como aspectos importantes para o desenvolvimento do olhar social a *proximidade*, o *contato visual* e o *tocar*, razão pela qual lhes despenderemos aqui uma reflexão dedicada.

3.2.1 A proximidade

Se aquilo que se deseja numa relação de ajuda desenvolvida no transcorrer de um processo socioeducativo é o estabelecimento de vínculos relacionais, a proximidade se apresenta como um elemento almejado e a ser buscado constantemente pelo educador. Em grande medida, para que a construção de tais vínculos se dê de forma plena, há que se construir anteriormente uma relação de crença e confiança, aspectos dificilmente concebíveis sem a diminuição de distâncias, sem a superação de elementos burocratizantes ou judicializantes, sem aproximação.

A fim de penetrarmos mais profundamente em tal conceito, tomemos como imagem metafórica uma ambientação matemática, especificamente as operações com conjuntos. Uma das referidas operações se constitui quando dois conjuntos, por conterem elementos semelhantes, formam um novo conjunto, o conjunto intersecção. Uma das possibilidades de representação gráfica dessa propriedade matemática apresenta dois conjuntos com elementos circundados por uma linha onde ambos se entrecruzam em dois pontos, formando um espaço no qual estão contidos elementos comuns aos dois. Forma-se assim um novo conjunto, contendo particularidades que se identificam ao mesmo tempo com ambos os conjuntos que lhe deram origem.

A exemplo dessa representação imagética, um processo de transformação social pode ter início a partir da criação de ambientes relacionais nos quais os elementos vivenciais comuns àqueles que se relacionam propiciem algo novo; nesse caso, a geração de espaços de “intersecção cultural” entre educador e socioeducando. Consciente dessa possibilidade, o educador social poderá se valer intencionalmente do cotidiano dos encontros para que juntos (educador e educando) identifiquem em suas trajetórias de vida, elementos semelhantes ou que dialoguem entre si, traduzindo significados importantes para ambos. Tal nuance da ação socioeducativa pode estimular a confiança, abrindo espaços para o enriquecimento do diálogo e a afirmação do relacionamento. A partir daí, o educador poderá agir intencionalmente, em busca do fortalecimento dos vínculos relacionais e para criação e manutenção de espaços reflexivos que inspirem o socioeducando para o esperado desejo de mudança.

Costa (1999, p. 136) pondera, no entanto, que o educador deverá se concentrar não só na própria atitude, mas, sobretudo, na atitude do adolescente neste movimento de aproximação, regulando os níveis de proximidade e afastamento necessários ou possíveis na medida em que os vínculos relacionais vão sendo estabelecidos e, ou, fortalecidos.

Mesmo diante da obviedade, e da ponderação de Antonio Carlos Gomes da Costa, mister considerar que só será possível edificar a referida intersecção cultural partindo-se de uma significativa proximidade. Semelhantemente, seguindo nossa proposição metafórica, estabelecer um espaço de intersecção cultural entre educador e educando só será possível se, e somente se, houver proximidade física, relacional, e acima de tudo afetiva, ainda que seja necessário estabelecê-la por intermédio de aproximações sucessivas¹¹.

¹¹ O termo “aproximações sucessivas” utilizado nesta dissertação se refere ao movimento intencional de persistência, num processo de consecutivas tentativas, tantas quantas forem necessárias, sempre intermeadas por reflexões entre uma tentativa e outra até que o educador consiga estabelecer entre ele e o socioeducando uma relação aproximada.

3.2.2 O contato visual

Já se abordou anteriormente nesta dissertação as nuances do olhar a partir dos fenômenos imbricados no processo de visão, associados ao movimento intencional do educador. A reflexão proposta por Costa, todavia, diferencia-se dos aspectos até aqui discutidos.

O contato visual, na perspectiva do autor, diz respeito ao encontro de olhares, ou a busca por esse encontro. Trata-se de um olhar que espera uma recíproca, um *feedback*, uma réplica dialógica, o “olho no olho”. Este último, particularmente na realidade pós-moderna parece se tornar cada vez mais, um raro elemento da relação humana.

Este processo relacional pode ser compreendido como um complemento da proximidade e, como tal, deverá também ser empreendido conscientemente: “A relação ‘olho no olho’ não deve ser evitada nem perseguida de forma sistemática. Esta forma de contato deve ocorrer naturalmente e não de forma forçada persecutória”, alerta Costa (1999, p. 136).

Mais uma vez, a medida da ação, neste caso, o encontro de olhares será estabelecido não só a partir do desejo do educador, mas principalmente pela atitude do socioeducando, numa perspectiva de respeito e do exercício da liberdade.

Usando de licença poética, se os olhos são, como no adágio, a “janela da alma”, o diálogo “olho no olho”, por meio do qual as pessoas se relacionam, facilitará a criação de espaços para que cada um permita ao outro adentrar seu contexto, sua intimidade, sua história.

3.2.3 O tocar

Embora o professor Antonio Carlos não tenha demonstrado preocupação em escalonar as ações aqui discutidas, observa-se que tanto o contato visual quanto o tocar apresentam-se como passos de um processo de aproximações sucessivas, cuja culminância desejada reside na plena proximidade relacional.

Depois de superados os processos de proximidade inicial e do encontro de olhares, o ato de tocar, ou de se deixar tocar soa, em grande medida, como um estágio avançado do fortalecimento vincular educador-educando.

Em outras palavras, quase sempre, os adolescentes em cumprimento de MSE apresentam ressalvas relacionais no convívio com a equipe de execução. Destacadamente aqueles que foram expostos a situações de violência e ou violação de direitos, desde a sua apreensão, costumam manter significativo distanciamento com os educadores, *a priori* como uma forma de autoproteção.

Costa (1999, p. 136) considera, no entanto, que, em determinadas situações, nenhuma palavra ou diálogo restará mais importante que um toque ou gesto de afeto:

Há momentos no decorrer de uma conversa que nenhuma palavra é capaz de substituir um toque físico do educador no educando. Saber identificar esses momentos e dosar corretamente este tipo de manifestação é uma questão de bom senso, experiência e maturidade do educador.

O socioeducando, por seu turno, ao se permitir tocar ou ao buscar a recíproca do toque de forma espontânea na relação com os educadores sociais que orientam a MSE, estará revelando sinais de afeto em resposta ao cuidado que a equipe de execução lhe está despendendo, indicando que o processo desenvolvido possa lhe estar produzindo algum significado.

Em mais esta feita, o educador poderá se valer de tais nuances para estreitar e fortalecer ainda mais a proximidade com o adolescente, depositando nos vínculos relacionais as potenciais energias de transformação do processo socioeducativo.

Esse estreitamento de vínculos soará então como um movimento recursivo da ação socioeducativa, um circuito de relacionamento a partir do qual o educador que dedica afeto, em grande medida, acabará também correspondido de forma afetuosa, humanizando o processo:

[...] um circuito gerador em que os produtos e os efeitos são, eles mesmos, produtores e causadores daquilo que os produz. [...]. Os indivíduos humanos produzem a sociedade nas interações e pelas interações, mas a sociedade, à medida que emerge, produz a humanidade desses indivíduos [...]. (MORIN, 2003b, p. 94).

Outro esperado passo dessa recursividade poderá vir a ser a ampliação da sensibilidade do socioeducando, de tal sorte que ele possa reagir de forma afetuosa em outros espaços relacionais para além daquele dedicado ao processo socioeducativo.

3.3 A ESCRITA DO OLHAR

A linguagem é uma fonte de mal-entendidos.
(SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 54).

Em suas participações nas audiências de justificação¹², terá provavelmente o educador

¹² As audiências de justificação são realizadas por solicitação do Poder Judiciário nos casos descritos na Lei nº 12.594/12 – Sinase em seu artigo 43: “A reavaliação da manutenção, da substituição ou da suspensão das medidas de meio aberto ou de privação da liberdade e do respectivo plano individual pode ser solicitada a qualquer tempo, a pedido da direção do programa de atendimento, do defensor, do Ministério Público, do adolescente, de seus pais ou responsável. § 4o A substituição por medida mais gravosa somente ocorrerá em situações excepcionais, após o devido processo legal, inclusive na hipótese do inciso III do art. 122 da Lei no

social ouvido dizer que os “olhos do juiz são os olhos do educador”. Esta ambígua expressão pode trazer consigo perspectivas positivas, revelando o respeito e a confiança que existe entre o Poder Judiciário e a executora de MSE. Por outro lado, pode se traduzir em possibilidades perversas, dentre as quais destacaremos aqui os aspectos do diálogo estabelecido entre a equipe de execução e o Sistema de Justiça, por meio dos informes e relatórios emitidos pelos educadores durante o processo socioeducativo.

Como já mencionamos, o cotidiano do educador social transcorre com inúmeros compromissos burocráticos, dentre os quais os registros quali-quantitativos sistemáticos das ações empreendidas, relatos das suas percepções acerca dos atendimentos realizados e, principalmente, a produção de relatórios, elaborados com o intuito de subsidiar o Sistema de Justiça com informações da participação e desenvolvimento do adolescente e/ou jovem no processo de cumprimento da MSE determinada.

Trata-se, portanto, da principal linha de comunicação entre a executora e o Poder Judiciário. A este último incumbe solicitar periodicamente essas informações, considerando os prazos legais estabelecidos e, ao primeiro, cumpre responder a tempo as aludidas solicitações.

Tal comunicação é realizada essencialmente por meio de relatórios técnicos, contendo informações acerca daquilo que almeja ser a imagem mais aproximada possível da realidade dos socioeducandos e suas famílias, contando sempre com uma avaliação do educador.

Por se constituir a partir do olhar daquele que avalia o contexto, a escrita do relatório estará inegavelmente carregada de valores, culturas, subjetividades, isto é, a sua visão de mundo.

Eis as significativas e ambíguas ramificações deste processo, dentre as quais a linguagem empregada no relato textual do educador pode, *a priori*, contribuir para o desenvolvimento do socioeducando, para a superação da sua condição de adolescente em conflito com a lei. Isto se, ao seguir os ritos da legalidade, sem se distanciar dos aspectos pedagógicos do processo socioeducativo, o educador for capaz de construir seu discurso literal de tal sorte que os elementos contidos no texto sejam capazes de induzir o juiz ao acerto da decisão judicial. No entanto, equívocos na linguagem que por ventura possam ocorrer na redação do relatório, a ponto de modificar a compreensão do leitor acerca do contexto, poderão subverter irreversivelmente o processo, colocando em xeque o futuro do adolescente e, ou, jovem.

Para Morin (2012, p. 36-37), a linguagem

8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), e deve ser: I - fundamentada em parecer técnico; II - precedida de prévia audiência, e nos termos do § 1º do art. 42 desta Lei. [...].”

Apresenta uma infinidade de comunicações sintáticas e gramaticais, permite um enriquecimento ilimitado de vocabulário. [...]. Uma língua vive de maneira surpreendente. As palavras nascem, deslocam-se, tornam-se nobres, decaem, são pervertidas, perecem, perduram. As línguas evoluem modificando não apenas o vocabulário, mas também as suas formas gramaticais ou sintáticas. A língua vive como uma grande árvore cujas raízes atingem o mais fundo da vida social e cerebral, cuja copa resplandece no céu das ideias ou dos mitos, cujas folhas farfalham em miríades de conversas.

Por esse ângulo, vale trazer para o debate os elementos da linguagem propostos por Eliseo Verón ao explicar seus conceitos acerca da relação entre sintaxe¹³ e semântica¹⁴.

Cabe, então, destacar uma de suas expressivas colocações acerca da linguagem: “[...] a significação de uma mensagem não se esgota em sua denotação¹⁵. Toda mensagem humana denota em um nível e conota noutro”. E continua: “A conotação¹⁶ é um nível de significado que existe na medida em que as regras de construção das mensagens não são para a multidão de parâmetros da comunicação humana totalmente deterministas” (VERÓN, 1970, p. 176-177).

Assim, considerando as propriedades conotativas da mensagem, o emissor (da mensagem), ao se confrontar com uma determinada situação, e a partir da sua visão sobre ela, pode escolher entre as inúmeras combinações sintático-semânticas, que lhe permitirão exprimir suas percepções, sentimentos, raciocínios, conjecturas, enfim, seu olhar sobre o contexto. “O significado de uma mensagem depende, então, das opções seletivas e combinatórias que estão à disposição dos emissores” (VERÓN, 1970, p. 177).

Mergulhando mais profundamente nesta trilha reflexiva, o autor apresenta um exemplo ficcional a partir do pensamento do neurologista inglês William Ross Ashby, considerado como um dos principais responsáveis históricos pelo estabelecimento da cibernética como ciência. O exemplo exhibe uma situação de guerra na qual dois países inimigos são detentores de um prisioneiro cada um.

Num dado momento, ambos os países permitem que seus prisioneiros enviem uma mensagem para suas esposas. Um dos países, cunhado pelo autor como país A, permite o envio de apenas um texto curto que pode ser escolhido dentre três textos curtos possíveis, a saber: “Estou bem; Estou ligeiramente enfermo; e Estou seriamente enfermo”.

O outro país, o país B, permite exclusivamente o envio de um único texto curto: “Estou

¹³ Para Verón, a sintaxe é o estudo dos corpos linguísticos que elabora modelos que descrevem regras de construção para uma linguagem determinada, a fim de que possam ser consideradas corretas.

¹⁴ Para o autor, a semântica analisa as regras de correspondência entre os signos componentes dos corpos linguísticos e seus referentes.

¹⁵ Sentido próprio ou literal da palavra. Refere-se ao seu significado mais objetivo e comum, aquele imediatamente reconhecido e em grande medida associado ao primeiro significado que aparece nos dicionários, isto é, o significado mais literal da palavra.

¹⁶ Uma palavra é usada no sentido conotativo (figurado) quando revela diferentes significados, a depender das diferentes interpretações e do contexto em que aparece na frase.

bem”. A esposa deste último, ao receber a mensagem terá uma única certeza: a de que seu esposo continua vivo. A esposa do prisioneiro do país A, por seu turno, tendo em vista as outras possibilidades de mensagem, terá clareza de que seu marido se encontra de fato bem.

Este simples (não tão simples diante da reflexão que provoca) arquétipo proposto por Verón nos permite perceber na prática como a relação entre denotação e conotação pode se fazer entender de múltiplas formas, induzindo o receptor da mensagem às compreensões acertadas ou equivocadas, mesmo que os conteúdos das mensagens emitidas sejam perfeitamente idênticos.

Nessa perspectiva, antes de empreender a escrita da história que subsidiará a decisão jurídica, assim como ao expor suas considerações sobre o contexto que avalia, faz-se fundamentalmente necessário que o educador se certifique do real contexto. Mais do que isso, deverá o educador esmerar-se no processo de escrita, um exercício muito além de possível, imprescindível, haja vista as “armadilhas” da linguagem, que podem ser potencializadas, sobretudo se os relatos a serem redigidos forem apoiados nos vieses culturais moralistas que povoam as sociedades.

Morin (2012, p. 37) destaca que

A linguagem dita "natural" (de fato cultural) é de uma extrema complexidade, muito mais complexa do que as linguagens formalizadas. Comporta palavras vagas, polissêmicas, outras de precisão extrema, palavras abstratas, metafóricas; obedece a uma organização lógica, ao mesmo tempo que pode se deixar levar pelo analógico. Daí a sua flexibilidade extrema: permite o discurso técnico, o jargão administrativo, a literatura e a poesia; é o suporte natural da imaginação e da invenção. O pensamento só pode desenvolver-se combinando palavras de definição muito precisa com palavras vagas e imprecisas, extraindo palavras do sentido usual para fazê-las rumar para novos sentidos.

Tais sentidos dependerão da prática reflexiva, estudiosa, fundamentada e criteriosa da escrita como principal ferramental a partir do qual o educador poderá lançar mão e que, a depender da sua intencionalidade, se constituirá como instrumento potencializador da desconstrução do estigma do “menor infrator”, bem como no estímulo para a criação das políticas públicas, visando à garantia dos direitos humanos dos adolescentes.

Não significa dizer que a escrita do educador deverá ser uma escrita puramente científica, porém deverá o educador se valer do uso científico: “O uso científico se esforça para reduzir, na medida do possível o alto grau de ambiguidade característico do uso ‘espontâneo’ da língua” (VERÓN, 1970, p. 172).

Partindo para a conclusão desta etapa da reflexão, tem-se ainda que o discurso literal contido nos relatórios periódicos ao Poder Judiciário também é, ou ao menos necessita ser, um espaço de provocações e questionamentos, avaliações e apontamentos, conjecturas e

constatações das desigualdades sociais e da violação de direitos. Se produzidos com tal consciência e intencionalidade, os relatórios elaborados pelos educadores sociais que atuam na execução das MSE, ao possibilitarem o alargamento do olhar do Poder Público e do Sistema de Justiça para as questões da infância e adolescência poderão se constituir como um alerta e, quiçá como instrumento capaz de impulsionar o Sistema de Garantia de Direitos no sentido da realização do paradigma da proteção integral.

3.4 O OLHAR DA ESTÉTICA

A primeira constatação que fazemos é que somos organismos vivos, iguais a outros tantos de seres vivos, partícipes que somos do fluxo biológico que, há milhões de anos, povoou a superfície do planeta. Assim integramos a biosfera compartilhando de todos os processos vitais, de acordo com as “leis”, desvendados pelos conhecimentos da Biologia. (SEVERINO, 2017, p. 72).

Embora os conceitos discutidos neste subcapítulo possam aparentar de início não constituir interlocução com o tema desenvolvido nesta pesquisa, pretende-se promover uma abstração transdisciplinar, na qual aspectos abordados nos estudos da biologia contemporânea soem como possibilidade para o desenvolvimento de um olhar diferenciado sobre a existência humana.

Entende-se que ao final desta discussão seja possível auxiliar o educador social no processo de apreensão e compreensão de elementos e nuances diversos daqueles que comumente se percebe ou se concebe como facilitadores, provocadores, potencializadores da autoria de atos infracionais por adolescentes, contribuindo assim para possíveis abordagens no enfrentamento das questões sociais que comumente povoam o referido fenômeno.

Em *O Método 2: a vida da vida*, Morin (2015, p. 29) perfaz um mergulho reflexivo profundo na busca pela elucidação das complexidades biológicas dos sujeitos:

A biologia não é apenas uma ciência que nos questiona cada vez mais. Ela é cada vez mais a ciência em questão. Descobrimos que ela gera um poder decisivo de intervenção, não somente sobre qualquer organização viva, mas também sobre nossa determinação genética e no funcionamento de nosso cérebro.

Assim sendo, passaremos a partir daqui a estabelecer um diálogo das perspectivas da complexidade com os estudos do biólogo celular Bruce H. Lipton, autor do livro *Biologia da Crença*, na busca pela construção de um intertexto capaz de compor nossa tese acerca da importância de que o educador, sobretudo aquele que se utiliza da arte-educação, tenha consciência das influências e confluências dos aspectos biológicos dos sujeitos na sua relação com o meio que os circunda.

3.4.1 A arte do olhar e o olhar da arte: arte-educação e biologia num movimento dialógico

Dentre os principais elementos da citada obra de Lipton, destaca-se a abordagem do autor acerca de suas descobertas no campo da chamada epigenética¹⁷, a partir da qual, no capítulo seis, intitulado “Crescimento e proteção”, o autor pondera sobre os dois principais mecanismos desenvolvidos pelas células: “A evolução nos trouxe diversos mecanismos de sobrevivência que podem ser divididos, grosso modo, em duas categorias: crescimento e proteção. Representam a base do comportamento que garante a vida dos organismos” (LIPTON, 2007, p. 94).

Tais processos biológicos são elementos fundamentais na garantia da continuidade da vida e estabelecem dispositivos e estratégias por meio dos quais os seres vivos medeiam a relação entre o seu meio interno e o meio externo. Sobre isso, Lipton (2007, p. 93) relata:

Quando estava clonando células endoteliais humanas, observei que elas se afastavam das toxinas que eu introduzia em seu ambiente, assim como as pessoas fogem dos leões e dos assaltantes. Notei também que se moviam ou gravitavam em direção aos nutrientes assim como nós buscamos café da manhã, almoço, jantar e amor. Esses dois movimentos opostos definem as duas reações celulares aos estímulos ambientais: a primeira é ir em direção a um sinal que promove a continuidade da vida – como os nutrientes – e que caracteriza uma resposta de crescimento, e a segunda é mover-se em direção oposta a um sinal ameaçador [...].

O biólogo constatou que os dois comportamentos (o de crescimento e o de proteção) tal qual em organismos unicelulares, são igualmente fundamentais na garantia da sobrevivência de organismos multicelulares, a exemplo dos seres humanos. Tais mecanismos, todavia, jamais são executados ao mesmo tempo de maneira plena. Neste sentido, os seres humanos diminuem seu mecanismo de crescimento quando exercitam o mecanismo de proteção e reprimem seu mecanismo de proteção quando entram em processo de crescimento (desenvolvimento).

Usando de uma metáfora, a fim de tornar a linguagem científica mais acessível, Lipton explicita sua tese: “Se você está fugindo de um leão, não há motivo para despender energia em crescimento. Para sobreviver (escapar do leão), você terá de reunir toda a sua energia para ativar mecanismos de luta ou de fuga”.

¹⁷ Conforme Fantappiè (2013, p. 1): “A epigenética é definida como modificações do genoma que são herdadas pelas próximas gerações, mas que não alteram a sequência do DNA. Por muitos anos, considerou-se que os genes eram os únicos responsáveis por passar as características biológicas de uma geração à outra. Entretanto, esse conceito tem mudado e hoje os cientistas sabem que variações não-genéticas (ou epigenéticas) adquiridas durante a vida de um organismo podem frequentemente ser passadas aos seus descendentes. A herança epigenética depende de pequenas mudanças químicas no DNA e em proteínas que envolvem o DNA. Existem evidências científicas mostrando que hábitos da vida e o ambiente social em que uma pessoa está inserida podem modificar o funcionamento de seus genes”.

Em virtude da impossibilidade de colocar em ação os dois mecanismos de maneira concomitante, o indivíduo necessitará priorizar um deles. Tal comportamento pode ser facilmente observado quando o sujeito é acometido por alguma doença. Como forma de combater a iminente ameaça, o organismo direcionará a maior parte de sua energia em busca da cura. Para que o processo de proteção seja capaz de funcionar da forma mais plena possível, o organismo relega ao mecanismo de crescimento a situação de *stand by*, provocando sensações de indisposição, fraqueza, sono, perda de apetite.

Um efeito análogo acontece quando o indivíduo se depara com situações de perigo e estresse. Nesse caso, a maior parte do seu sangue será direcionado para os braços e pernas, a fim de que ele possa se defender. A região do sistema nervoso central responsável pela tomada de decisões e pelo raciocínio lógico, o chamado córtex pré-frontal, localizado na parte anterior do cérebro se retrai, deixando de receber a quantidade costumeira de sangue. Assim, o sujeito revela dificuldade de pensar e, conseqüentemente, de escolher a solução mais adequada para um problema.

Em uma emergência, o fluxo vascular e os hormônios ativam a parte posterior, fonte de reflexos que mantêm e controlam de maneira mais eficaz os reflexos de luta ou fuga. Embora aumentem as chances de sobrevivência, os sinais de estresse podem causar um processamento mais lento da mente consciente e também a redução da inteligência. É um preço a se pagar [...]. (LIPTON, 2007, p. 96).

Esse movimento dialógico entre os mecanismos de proteção e crescimento estabelece um “caos organizado”, no qual o que parece prevalecer é a pulsão da vida¹⁸, um desejo incontrolável a partir do qual tudo o que está vivo clama pela continuidade da vida.

Uma imagem simples da natureza talvez seja capaz de traduzir o significado desta pulsão. Imagine um pássaro que necessita sair em busca de alimento para seus filhotes que acabaram de romper a casca de seus ovos. Ora, o pássaro poderia simplesmente deixar os filhotes à própria sorte e seguir seu destino, todavia, uma força maior o impulsiona para que busque a garantia da subsistência daquelas criaturas indefesas que necessitam do seu cuidado, a fim de que possam dar continuidade às suas vidas, como corrobora Severino (2017, p. 71): “A característica mais significativa do fenômeno da vida é que ela tem como máxima prioridade a sua própria continuidade. Assim a finalidade primordial de todos os seres vivos é continuar vivendo”.

¹⁸ O conceito de *pulsão da vida* aqui proposto fundamenta-se na discussão empreendida acerca do tema pelo professor Antonio Joaquim Severino em sua recente obra: *Filosofia na formação profissional: Por que ter valores políticos, éticos e estéticos na formação profissional é importante?*; especificamente no capítulo 4: *A condição humana: imanência e transcendência*.

Trazendo essa reflexão para o tema central proposto neste estudo, o adolescente que está em situação de risco e vulnerabilidade se encontra em situações permeadas constantemente pelo estresse. Esse cenário hostil provoca, em grande medida, um ambiente capaz de estimulá-lo a todo tempo para a assunção de uma postura defensiva, a qual, segundo Lipton, gera dificuldades para o estabelecimento de reflexões e pensamentos, além de problemas de aprendizagem, podendo provocar tomadas de decisão equivocadas e atitudes imediatistas.

Não se pretende aqui estabelecer uma forma determinista de olhar para o fenômeno da adolescência na sua relação com a conflitualidade. Mister, no entanto, considerar que, ao estar exposto cotidianamente a um ambiente permeado por violência, hostilidade, intempéries e mazelas sociais, o adolescente se encontra sob constantes situações de estresse, incorrendo em riscos de implicação com conjunturas capazes de conspirar para a prática infracional, não só por questões objetivas e materiais, mas numa inter-relação destas com questões biológicas.

Não obstante, diante das aludidas situações estafantes, ao reconhecer na prática infracional uma possível saída, uma rota de fuga para a garantia de elementos inerentes à pulsão pela vida, o adolescente pode se deparar, *a priori*, com nuances incontroláveis e capazes de desembocar num fortuito envolvimento com a ilicitude.

Conduzindo o enfoque do debate para o contexto do trabalho dedicado ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de PSC, podemos, a partir das reflexões propostas acima, estabelecer conexões sobre os diferenciais que podem representar a adoção de uma abordagem metodológica pautada na arte-educação.

Ao se dedicar ao fazer artístico, o sujeito coloca em movimento seu sistema de crescimento, “desarmando-se”, vez que seu sistema de proteção se acha, neste caso, desativado. Esse cenário torna o ambiente mais propício ao diálogo e à criação de vínculos relacionais entre educador e educando, elementos importantes quando o assunto é a ação socioeducativa.

A importância da arte nesse contexto pode ser representada por meio de uma inter-relação da teoria de Lipton com o pensamento complexo em Edgar Morin (2003a, p. 40), o qual apresenta o ser humano como um sujeito cem por cento cultural e cem por cento biológico:

O ser humano nos é revelado em sua complexidade: ser, ao mesmo tempo, totalmente biológico e totalmente cultural. O cérebro, por meio do qual pensamos, a boca, pela qual falamos, a mão, com a qual escrevemos, são órgãos totalmente biológicos e, ao mesmo tempo, totalmente culturais. O que há de mais biológico – o sexo, o nascimento, a morte – é, também, o que há de mais impregnado de cultura. Nossas atividades biológicas mais elementares – comer, beber, defecar – estão estreitamente ligadas a normas, proibições, valores, símbolos, mitos, ritos, ou seja, ao que há de mais especificamente cultural; nossas atividades mais culturais – falar, cantar, dançar, amar, meditar – põem em movimento nossos corpos, nossos órgãos; portanto, o cérebro.

Tomemos a cultura como o mecanismo de crescimento descrito por Lipton, a partir do qual o interesse e a busca pelo fazer artístico podem ser comparados a uma espécie de alimento cultural, o caminho do sujeito ao encontro de seu desenvolvimento, seu crescimento como ser humano.

Quando Morin afirma a possibilidade de o indivíduo ser ao mesmo tempo cultural e biológico não significa que o exercício dessas duas dimensões ocorra simultaneamente com a mesma intensidade, algo que poderia significar uma situação paradoxal; na verdade, acontece num processo antagônico, porém dialógico e complementar. A depender da prioridade exigida pela situação vivenciada pelo sujeito, sua atitude penderá ora para a busca do conhecimento, do convívio, da interação social, da prática artística, ou seja, dos elementos intangíveis da existência; ora tenderá para os aspectos biológicos, relacionados de forma íntima com elementos materiais, concretos. Essa condição aparentemente dual, na verdade, não soa como um processo polarizado e sim como parte de um todo caracterizado pela energia que brada pela manutenção da vida, provocando o permanente movimento em prol da conservação da existência humana.

Assim, a arte, ao ser aplicada no contexto socioeducativo, pode soar como um estímulo permanente para que o socioeducando saia da posição defensiva, abrindo caminho para o funcionamento do processo de crescimento.

Ao fruir elementos da criatividade proporcionados com o fazer artístico, bem como com aspectos emocionais e afetivos próprios do envolvimento lúdico, a sensibilidade pode então fluir, ampliando e apurando possibilidades estéticas do olhar, alargando seu ângulo de visão sobre seu mundo, sua realidade.

Morin define esse aguçamento da sensibilidade como “estado poético”, um estado de alteração, no qual o contato vivencial com a arte convida o sujeito a afastar-se dos elementos prosaicos do cotidiano. Segundo ele,

Estamos tão habituados a considerar nossa identidade como algo fixo e estável que esquecemos o fato de que somos muito diferentes do estado tranquilo ao estado de emoção e, de acordo com as emoções, na cólera, no amor, no maravilhamento, na melancolia. [...]. O estado poético é um estado alterado, nele podemos nos sentir amorosos, admirados, em comunhão, maravilhados, transportados, transfigurados, inspirados. (MORIN, 2017, p. 22).

Esse estado alterado ocorre na medida em que o sujeito se permita, por exemplo, contaminar com as combinações melodiosas que, numa junção organizada, extrai inspirada e habilmente do caos sonoro a harmonia de uma música; entregar-se em mente e corpo aos arranjos métricos, cadenciados e emocionados das palavras de um poeta, ou mesmo na

composição dramática dos significantes e significados, que transformam o jogo de palavrórios numa obra literária ficcional que nomeamos romance; apreciar os movimentos combinados e cuidadosamente estudados de corpos elásticos e flexíveis dos componentes de um espetáculo de dança; penetrar na fantasia das imagens de uma película que misticamente permite a ele o estabelecimento de contato com realidades nunca d’antes experienciadas; captar as nuances das pinceladas de uma tela pintada a óleo, ou o efeito causado pela precisão do cinzel do artista que resgatou de dentro de um monólito ou tronco as sinuosas linhas de uma escultura.

Ao migrar do estado prosaico para o poético, o sujeito vivencia momentos de emoção capazes de agitar sua identidade, saindo da situação de conforto para uma posição de incômodo, um movimento de transcendência.

Seguindo esta trilha, o processo socioeducativo permeado pela arte pode promover momentos de suspensão e transposição da trivialidade, soando como possibilidade de criação de elementos propulsores de abstração, apreensão e conseqüente aprendizado. Cria condições para que o socioeducando passe a apreciar seu mundo particular a partir de novas perspectivas, descerrando sua visão de mundo, apontando saídas e caminhos para transformação.

No entanto, para se valer da aplicação da arte na perspectiva da complexidade, necessitará o educador aprofundar sua compreensão acerca dos potenciais da estética, tendo como princípio as perspectivas da ecologia da ação, conforme destaca Morin (2012, p. 212): “[...] assim que começa num determinado meio, toda ação entra num jogo de inter-retro-ações que modificam, desviam ou mesmo invertem o curso dela; escapa assim da vontade do seu autor e pode até mesmo, em ricochete, voltar-se contra ele”.

Considerando esta significativa colocação do autor, vale discorrer acerca das perspectivas ambíguas da arte, algo que propor-se-á a seguir visando a uma breve discussão pautada fundamentalmente no conceito de “estetização generalizada”.

3.4.2 Ambiguidades da estética

Outra coisa para a qual devemos, de início, chamar atenção, é a necessidade de distinguir a Arte “feia” – isto é, a Arte falhada, mal realizada, incaracterística – da Arte “do feio”, isto é, da boa Arte que cria a Beleza a partir do Feio, e não do Belo. Esta é a que interessa à Estética, porque a primeira, a Arte feia, falhada, está, automaticamente, excluída do campo estético. A outra, entretanto, pelo contrário, exerce uma espécie de estranha atração sobre os artistas e o público; e como, de certa forma, essa atração é um enigma, tem sido, ela, objeto de análise pelos pensadores, desde os mais antigos até os contemporâneos. (SUASSUNA, 2013, p. 119).

Se, por um lado, entendemos até aqui a importância do papel da arte como instrumento intencional de transformação social dentro do processo socioeducativo, por outro, considerando os fundamentos teóricos deste debate, torna-se necessário excogitar a partir dos possíveis movimentos antagônicos e complementares da estética.

Em sua mais recente obra intitulada *Sobre Estética*, ao recuperar o desenvolvimento da arte no decorrer da história, Edgar Morin destaca o processo de “estetização” advindo a partir da antiguidade clássica. Para Morin, assim como os produtos de teor artístico, aqueles artefatos anteriormente tidos como prosaicos foram sendo estetizados na trajetória espaço-temporal da humanidade. Segundo ele,

O belo não é mais o que era e a estetização de todas as coisas se intensifica. As estações de metrô de 1900 e as Fontes Wallace, que em 1930 eram consideradas feias, desde então se estetizaram. Os objetos e trajes da Belle Epoque, rejeitados nos anos precedentes a 1940, foram estetizados. As velhas locomotivas a vapor, com suas magníficas formas negras, seu potente jato de vapor e seu penacho de fumaça branca foram superestetizadas. O fenômeno englobou os objetos industriais contemporâneos, automóveis, trens de alta velocidade, aviões, jatos. Os designers estetizam os objetos utilitários com perfis aerodinâmicos e formas inéditas. A era industrial criou artes que lhe são próprias. (MORIN, 2017, p. 29).

Como uma significativa expressão do referido processo de estetização, podemos citar a *Pop Art*. Originado nos idos de 1950, esse movimento introduziu uma nova proposta artística, na qual artigos anteriormente tidos como representantes das chamadas culturas de massa, ganharam *status* de objetos de arte. Uma provocação intencional dos artistas da época, que, apesar de se valerem das cores em paletas alegres e vívidas, na realidade buscavam trazer à tona uma visão crítica da sociedade de consumo e a consequente alienação dos indivíduos.

Como expressivo exemplo desse movimento, podemos elencar Andy Warhol, artista inglês, que se consagrou mundialmente por apresentar como protagonistas de suas obras objetos prosaicamente consumidos como garrafas de Coca Cola e latas de Sopa Campbell.

Assim, com o desenrolar da história, as concepções artísticas foram lentamente se despreendendo dos grilhões da estética clássica e seus cânones. Consequentemente, esse novo conceito de arte foi sendo socialmente internalizado, resultando na sua utilização em produções e criações não somente de obras artísticas, mas também, e principalmente, nos objetos e artefatos presentes no dia a dia, como, por exemplo, utensílios domésticos, móveis e produtos eletroeletrônicos.

Os exageros dos arabescos foram cedendo espaço para superfícies planas e ângulos retos; a esmerada preocupação com a simetria foi aos poucos se diluindo, culminando com a produção de objetos, sobretudo com caráter utilitarista.

Esse movimento de disjunção dos paradigmas artísticos provocou uma desconstrução dos padrões estéticos clássicos, até então considerados como universais. Pouco a pouco, originou-se uma nova estética, a partir da qual beleza e feiura não mais se opunham, constituindo-se processualmente como antagonismos e complementaridades de uma estética revisitada. Ocorreu, assim, um estímulo para uma percepção dialógica dos elementos feios daquilo que é belo e das propriedades belas daquilo que d'antes fora contemplado como feio, elementos estes, a partir de então, constitutivos de um renovado modelo de beleza: “Beleza e feiura deixam de ser antinômicas, encontra-se beleza na feiura e feiura na beleza, o que faz com que a beleza não seja eliminada, mas incluída em um complexo que incluiria seu contrário” (MORIN, 2017, p. 26).

Considerando as ambiguidades das coisas, numa perspectiva da ecologia da ação proposta por Morin, conceito já abordado na apresentação desta dissertação, o processo de estetização pode culminar num movimento de libertação de ideias e ideais, tendo em vista que pode permitir ao sujeito romper com modelos esteticamente rígidos. Por outro lado, reafirmando o conceito da ecologia da ação, pode suscitar riscos da produção de efeitos inesperados e perversos.

Vale trazer esta dissertação de volta para o núcleo central do debate, ou seja, o adolescente ao qual se atribui a prática de ato infracional. Uma proposta imagética talvez facilite tal reflexão, no entanto, partiremos antes das considerações de Morin (2017, p. 30):

Existe, contudo, uma ambivalência na estetização generalizada. Ela nos oferece a oportunidade de nos maravilharmos com o que parecia banal ou não atraía a atenção. Ela favorece, também, um niilismo estatizante no qual a ética se dissolve na estética. Ela corre o risco de ocultar a miséria humana que tantas fotos e imagens estetizam.

A perspectiva apresentada por Morin permitirá que tracemos uma linha reflexiva entre o fenômeno da adolescência envolvida com a ilicitude e a estetização. Para tanto, tomaremos um elemento prosaico, estabelecendo o debate a partir de aspectos da estética imiscuídos particularmente na mídia televisiva.

Os folhetins ficcionais diários apresentados na televisão, denominados como novelas, assim como os videogames e obras cinematográficas apresentam uma falsa imagem da criminalidade, uma vez que as personagens que se acham ficcionalmente envolvidas com a ilicitude manifestam, em grande medida, uma figura equivocadamente glamourizada. Conquanto que, na obra de ficção, os membros do elenco, destacadamente os protagonistas, vivam as atrocidades e deformidades resultante do rompimento com os balizamentos jurídico-sociais, por estarem apoiados na imagem enviesada do anti-herói, provocam um processo de

glamourização desses personagens, estetizando a narrativa e, conforme discorrido na trilha reflexiva realizada até aqui, produzindo um “modelo de beleza”.

Neste sentido, o envolvimento ilícito na adolescência, abordado a partir de tal efeito perverso do fenômeno designado por Morin como “estetização generalizada”, é capaz de cunhar uma compreensão enviesada da realidade.

Jost (2006, p. 208, 250), ao perfazer uma análise de trajetórias de vida de adolescentes que se envolveram com a ilicitude, traz à tona nuances da imagem almejada por eles na busca por obtenção de bens de consumo, pelo reconhecimento e pela sensação de poder, e corrobora o debate:

[...] o crime possibilita obter coisas – tênis, roupas caras – permitindo que ele seja olhado, valorizado [...]. A vida do crime possibilita reconhecimento de si como igual, pois permite que ele use os mesmos apetrechos de outros meninos, o que fortalece sua autoestima. [...]. Ser do crime dá a ele uma ideia de onipotência. Ele pode querer e conseguir tudo. Não há limites. É só ter o desejo e pronto: tudo acontece, com muita facilidade e tranquilidade. Como abrir mão dessa vida?

Igualmente, a pesquisa *E aí eu voltei pro corre: estudo da reincidência infracional do adolescente no estado de São Paulo*, desenvolvida especificamente com adolescentes que cumpriam medida socioeducativa de internação da Fundação Casa durante os anos de 2016 e 2017, pelo *Instituto Sou da Paz*, empreendeu esforços para compreender as motivações dos adolescentes para o envolvimento ilícito reiterado. A aludida pesquisa aponta que,

[...] para esses adolescentes, tanto a prática do ato infracional quanto a aquisição de roupas e tênis de marca podem ser compreendidas como formas de “conquista de respeito diante de um cotidiano que lhes concede margens”. Alguns entrevistados explicaram que queriam atrair meninas (“Maria Febem”). José, 18 anos, contou que fez tatuagens de palhaço sabendo que “era de bandido”, mas queria ser igual ao primo, de quem as pessoas gostavam. (INSTITUTO SOU DA PAZ, 2018, p. 32).

A transposição do conceito apresentado por Morin para o contexto da adolescência em conflito com a lei permite observar os potenciais nocivos de uma estetização extremada, potencialidades visivelmente capazes de produzir juízos a partir dos quais o envolvimento ilícito possa ser ambiguamente compreendido como um caminho passível de admiração e uma possibilidade para se obter ascensão econômica, social, afetiva; enfim, uma espécie de *status quo* subvertido.

Neste sentido, no capítulo 4, abordar-se-á o percurso metodológico e o método empreendidos na presente pesquisa e que, por estar intimamente ligada às perspectivas da arte-educação trarão à tona possibilidades de aplicação da arte como instrumento de subversão e superação das perspectivas da estetização extremada até aqui abordadas.

O capítulo que se segue, no entanto, apresentará um olhar sobre os aspectos estruturais e materiais do imóvel onde o Case tem lugar, buscando proporcionar ao leitor uma experiência estética e sensível, um mergulho literal nas nuances e matizes percebidos pelo pesquisador. Intenciona propor àquele que se embrenhar no texto um exercício de alteridade, de compreensão, uma transferência de emoções e sentidos, como se a leitura conduzisse o leitor por uma visita virtual ao lócus onde pulsa a execução das medidas socioeducativas no município de São Bernardo do Campo.

4 O LÓCUS DA PESQUISA: UM OLHAR SOBRE OS ASPECTOS HISTÓRICOS, ESTRUTURAIS, METODOLÓGICOS E SENSÍVEIS DO SERVIÇO

Conforme descrevemos brevemente na introdução desta dissertação e explicitaremos mais adiante, a trilha metodológica aqui escolhida foi inspirada no “Método in Vivo” proposto por Edgar Morin. Em sua “Sociologia do Presente”, ao discorrer sobre seus principais elementos, o autor destaca o “terreno do presente” e apresenta possíveis caminhos para que os inconvenientes da “indissolubilidade e da intercontaminação do par sujeito-objeto”, característicos da pesquisa participante possam soar como aspectos positivos do processo de pesquisa e investigação:

No que se refere ao terreno do presente, ou seja, à presença do pesquisador-investigador no fenômeno-evento estudado, temos de tirar as vantagens dos inconvenientes científicos muito conhecidos como de uma demasiado grande proximidade do concreto [...]. Quer dizer, em primeiro lugar, utilizar as possibilidades abertas pela presença do pesquisador no processo. (MORIN, 1984, p. 131).

Neste sentido, valemo-nos do convívio com os socioeducandos e educadores para a apreciação e registro de nossas percepções acerca dos aspectos estruturais do serviço de medidas socioeducativas, suas potencialidades e dificuldades, permitindo de forma intencional que a imersão no cotidiano da ação socioeducativa ampliasse nosso olhar sobre o todo, ou seja, sobre o contexto, conforme destaca Morin (2003a, p. 24):

Como nosso modo de conhecimento desune os objetos entre si, precisamos conceber o que os une. Como ele isola os objetos de seu contexto natural e do conjunto do qual fazem parte, é uma necessidade cognitiva inserir um conhecimento particular em seu contexto e situá-lo em seu conjunto.

Assim sendo, servimo-nos também do referido viés da vivência, sobretudo dos diálogos estabelecidos com os membros da equipe técnica com mais tempo de dedicação no atendimento direto aos adolescentes e jovens na Fundação Criança para a construção de um panorama histórico-conceitual do trabalho executado pelo Case desde a sua criação. Adotamos essa ação com o intuito de contextualizar o processo de investigação e, ao mesmo tempo, promover a compreensão acerca das tomadas de decisão da equipe técnica de execução na criação, alinhamento e realinhamento de sua metodologia no decorrer de mais de duas décadas de existência do serviço.

4.1 O CENTRO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DA FUNDAÇÃO CRIANÇA DE SÃO BERNARDO DO CAMPO (CASE): UM BREVE RELATO HISTÓRICO

Criada em 22 de novembro de 1974, por intermédio da Lei Municipal nº 2.163, a Fundação do Bem-Estar do Menor (Fubem) era a instituição responsável pela política dedicada às crianças e adolescentes à época, no município de São Bernardo do Campo.

Constituída nos moldes da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem), a Fubem implementava suas ações sob a égide do chamado “paradigma da situação irregular”, imposto pela política adotada pela ditadura militar. Com o processo de redemocratização ocorrido na segunda metade da década de 1980, o aludido paradigma, concomitantemente com a política de repressão, passou a dar sinais de falência e, depois da promulgação da nossa nova Carta Magna, em 1988, deu lugar ao “paradigma da proteção integral”, proposto a partir do artigo 227 da Constituição Federal e consagrado na Lei nº 8.069 de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Esse processo histórico de profundas mudanças políticas, sociais, econômicas e, sobretudo, normativas, demandou das instituições que atuavam na área da infância um movimento, ainda que compulsório, de adequação e transformação nos anos que se seguiram. Tal conjuntura colocou em xeque uma sociedade que, até aquele momento, por mais espantoso que pudesse parecer, ainda não se dera conta de que infância e repressão são conceitos que não comungam.

Imersa nesse contexto efervescente de transformação, nasceu a Fundação Criança de São Bernardo do Campo, instituída em 26 de novembro de 1998, por meio da Lei Municipal nº 4.683, caracterizando-se como uma fundação pública de direito privado.

O corpo diretivo da instituição, seguindo uma proposta de gestão participativa, direcionou seus esforços para a implementação de programas e serviços que fossem capazes de contemplar o novo paradigma da proteção integral, garantindo às crianças e adolescentes a devida atenção enquanto sujeitos de direitos.

As conquistas da Fundação Criança, durante seus vinte e um anos de existência, estão pautadas no desenvolvimento e execução de Serviços, Programas e Projetos, em consonância com a Política Nacional de Assistência Social. Estes, nas proteções sociais básica e especial de média e alta complexidade¹⁹; na ação exclusiva do atendimento a todos os adolescentes em

¹⁹ Conforme o Site do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), o Sistema Único da Assistência Social organiza as ações da assistência social em dois tipos de proteção social. A primeira é a Proteção Social Básica, destinada à prevenção de riscos sociais e pessoais, por meio da oferta de programas, projetos, serviços e

cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto de prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida; nas ações descentralizadas nos bairros, por meio dos serviços de convivência e fortalecimento de vínculos²⁰, atendendo inclusive a zona rural do município; nas ações de enfrentamento e combate à situação de crianças e adolescentes de/na rua e no enfrentamento ao desaparecimento de crianças e adolescentes junto com suas famílias, e no serviço de acolhimento institucional para crianças e adolescentes.

No processo de reconstrução institucional descrito anteriormente, quando a antiga Fubem deu lugar à Fundação Criança, destaca-se como principal elemento a criação do Centro de Atendimento Socioeducativo (Case), um serviço dedicado à execução das medidas socioeducativas (MSE), de liberdade assistida (LA) e prestação de serviços à comunidade (PSC), que naquela ocasião carregava em seu bojo a difícil missão de: “[...] desvincular a nova política do estigma que o nome FUBEM [carregava] e, ainda mais, obter credibilidade por parte dos operadores da Justiça (Judiciário, Ministério Público e Defensoria) e Conselhos Municipais” (DANIEL, 2009, p. 53).

A metodologia do serviço escolhida para a nova proposta então em construção foi a metodologia de atendimento grupal, em ambas as medidas, liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade, por meio da qual buscou-se o vínculo relacional entre educador e educando como eixo norteador da ação socioeducativa, algo denominado por Daniel (2009, p. 85) como “Pedagogia do Vínculo²¹”.

Uma nova abordagem no atendimento foi então criada, oportunizando ao adolescente e seus familiares a vivência grupal de ajuda mútua, por meio de uma metodologia tida na ocasião como inovadora, reconhecida por organizações certificadoras e com resultados comprovados desde o primeiro ano de trabalho.

De acordo com Daniel (2009, p. 85),

benefícios a indivíduos e famílias em situação de vulnerabilidade social. A segunda é a Proteção Social Especial, destinada a famílias e indivíduos que já se encontram em situação de risco e que tiveram seus direitos violados por ocorrência de abandono, maus-tratos, abuso sexual, uso de drogas, entre outros.

²⁰ Segundo a publicação do MDS *Perguntas Frequentes*, o SCFV é “[...] um serviço da Proteção Social Básica do SUAS, regulamentado pela Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (Resolução CNAS nº 109/2009). Foi reordenado em 2013 por meio da Resolução CNAS nº 01/2013. Esse serviço é ofertado de forma complementar ao trabalho social com famílias que é realizado por meio do Serviço de Proteção e Atendimento Integral às Famílias (PAIF e do Serviço de Proteção e Atendimento Especializado às Famílias e Indivíduos (PAEFI). O SCFV possui um caráter preventivo e proativo, pautado na defesa e afirmação de direitos e no desenvolvimento de capacidades e potencialidades dos usuários, com vistas ao alcance de alternativas emancipatórias para o enfrentamento das vulnerabilidades sociais”.

²¹ A atribuição do nome pedagogia do vínculo à metodologia da abordagem das medidas socioeducativas em meio aberto foi resultado de reflexão na qual participaram: José Carlos Bimbatte Júnior (psicólogo, coordenador do Centro de Atendimento às Medidas Socioeducativas da Fundação Criança de São Bernardo do Campo), Heloisa Helena Daniel (assistente social, diretora técnica da Fundação Criança de São Bernardo do Campo) e Myrian Veras Baptista (DANIEL, 2009, p. 85).

Tomou-se por um lado, o vínculo educador/educando como condição essencial para a eficácia da proposta, e, por outro lado, os vínculos a serem (re)construídos nas diferentes dimensões das relações sociais do jovem, como elementos essenciais para o desenvolvimento/fortalecimento de sua identidade pessoal e social.

Com o intuito de ampliar os olhares para além da mera execução, a equipe técnica do Case foi constituída com caráter multidisciplinar, formada, de início, por profissionais da área do Serviço Social, Psicologia, Artes Plásticas e Educação Física.

Uma particular e importante característica desse constructo da equipe reside no fato de todos os profissionais terem sido contratados e designados igualmente dentro do organograma do serviço como *educadores sociais*. Esse contexto, que a princípio parece ser um mero detalhe, soou historicamente como o diferencial socioeducativo proposto pelo serviço. Diferentemente das outras propostas socioeducativas desenvolvidas em outras localidades, as quais seguem o desenho “tripartite” de atendimento, dividindo a atenção ao socioeducando entre psicólogos, assistentes sociais e orientadores de medida, o Case proporciona uma atuação coletiva horizontalizada, a partir da qual, educadores sociais compartilham e, ao mesmo tempo, responsabilizam-se igualmente por todas as ações necessárias ao atendimento. Esse “jeito de fazer” culmina por evitar a fragmentação de olhares e, principalmente, a fragmentação do sujeito que se acha sob os cuidados da equipe de educadores.

Profissionalmente falando, essa forma de atuação estimula o educador social para a busca de conhecimentos multidisciplinares e, mais ainda, para a transcendência dos seus saberes acumulados; enfim, para o entendimento do todo representado por cada uma das partes que compõem o contexto do adolescente que cometeu um ato infracional.

Cabe destacar que o processo de formação continuada realizado na ocasião com a equipe executora foi primordial para o alinhamento de conceitos acerca da socioeducação e para (re)criação da metodologia, bem como das ações e atividades desenvolvidas, temáticas a serem abordadas e demais elementos pedagógicos nela imbricados.

Segundo os educadores que ainda atuam no serviço e que participaram do processo de construção da referida metodologia, o ponto de partida adotado como fundamentação foi a dialética freiriana, por intermédio do processo de ação-reflexão. Os educadores do Case passaram a vivenciar o lugar de sujeitos de investigação em busca de, com o emprego do senso crítico, adaptar o método utilizado, conforme as necessidades da comunidade socioeducativa, promovendo um constante movimento de problematização e estabelecendo uma relação de troca horizontal entre socioeducador e socioeducando, objetivando inspirar os adolescentes e jovens para a transformação da sua realidade.

Foram então adotadas duas diferentes linhas de ação sociopedagógica, considerando a natureza e peculiaridades das medidas socioeducativas, assim como o perfil dos adolescentes e jovens atendidos. No caso da liberdade assistida, a metodologia escolhida foi a temático-reflexiva, que se utilizava de atividades tais como: rodas de conversa, debates, dinâmicas de grupo, atividades artísticas, atividades externas ou de lazer, entre outras. O que se buscou foi um permanente ambiente de reflexão, visando promover a tomada de consciência dos adolescentes e jovens acerca, principalmente, da prática da cidadania e o reconhecimento de regras no exercício da liberdade.

No caso da prestação de serviços à comunidade, o caminho metodológico utilizado foi o lúdico-pedagógico, fundamentalmente pautado na arte-educação. Ao utilizar a arte como meio e não como fim, a equipe técnica do Case visava estimular o envolvimento sensibilizado do socioeducando nas atividades de prestação de serviços, afastando a ideia de uma simples prática retributiva, possibilitando, sobretudo, o exercício da alteridade, do respeito e da solidariedade como características principais do processo socioeducativo.

Em ambas as medidas, o objetivo central foi o de promover espaços de experiência e vivência capazes de contribuir para a criação de significados que pudessem fazer sentido na vida futura dos adolescentes, jovens e famílias atendidas.

Vale ressaltar que a opção pela metodologia grupal se apresenta como diferencial do Case desde sua criação, a partir da qual

A atenção [...] propicia um ambiente de maior integração, onde o adolescente e, ou, jovem se sente mais seguro por estar em seu grupo de pertencimento, no espaço protetivo de escuta, onde há possibilidades de partilha e troca de experiências. [...]. A vivência grupal é uma experiência social onde se aprende a descobrir, a desenvolver relações uns com os outros, a adquirir novas bases para o conhecimento e para o saber fazer. É no grupo que se tem as melhores oportunidades de vivenciar regras de convivência, conhecer e respeitar seus limites e construir e solidificar os vínculos significativos. (CASE, 2014).

Seguindo as principais tendências das discussões mundiais acerca da educação social, o Case, na composição de sua equipe técnica, desconstruiu a proposta limitadora de formação de equipes de referência²², segundo as quais um mesmo adolescente costuma ser acompanhado de forma fragmentada, sob uma “tríade de olhares”, isto é, o do psicólogo, o do assistente social e o do orientador socioeducativo. Diferentemente, o Case adotou a figura do educador social, profissional que realiza todas as ações necessárias ao acompanhamento dos adolescentes,

²² Equipe de referência para a prestação de serviços e execução das ações no âmbito da Proteção Social Especial de Média e Alta Complexidade conforme descrita na Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS (NOB-RH/SUAS) (BRASIL, 2006a).

jovens e suas famílias, aproximando o técnico de referência das singularidades e particularidades do público atendido, buscando proporcionar uma nova forma de atuação, mais orgânica, legítima e humanizada.

O trabalho considerado inovador naquele período histórico²³ segue sendo desenvolvido até os dias de hoje. A metodologia mantém os mesmos princípios que a nortearam desde a sua criação. Contudo ocorreram mudanças na forma da sua aplicação, as quais, todavia, na opinião dos educadores, não deixaram esvaír sua essência, mas sim a qualificaram e buscaram a todo o momento um alinhamento conceitual, teórico, metodológico, pedagógico e político.

O serviço hoje também traz, na formação de sua equipe técnica, prestadores de serviços contratados por tempo determinado, denominados oficinairos(as), com formações específicas, para desenvolverem estratégias a serem aplicadas durante a ação socioeducativa.

A figura do(a) oficinairo(a) visa, além de possibilitar ao educador maior disponibilidade de tempo para atuar na atenção aos adolescentes, jovens e suas famílias, atendendo às suas singularidades e particularidades e a realização de articulações junto ao Sistema de Garantia de Direitos (SGD), qualificando o devido acompanhamento, agregar aspectos de sua especificidade para otimizar as estratégias utilizadas, bem como para o desenvolvimento de competências sociais dos adolescentes.

Especificamente nos grupos de prestação de serviços à comunidade, a presença de uma oficinaira de “grafitti²⁴” traz a proposta de produzir obras de “arte urbana” de forma protagônica e solidária, alinhando a proposta do Case com o conceito de tecnologia social, o qual vem sendo socialmente construído na última década, por meio das propostas de inovação social. A integração com a comunidade e possibilidades de transformação dos espaços públicos por meio de ações de revitalização são os elementos centrais dessa ação.

Cabe, enfim, destacar que, para além dos aspectos e elementos exemplificados, existem nuances intangíveis que tornaram a metodologia utilizada pelo Case uma referência, a ponto de municípios de todo o Estado de São Paulo e executoras de outras unidades federativas comumente solicitarem conhecê-la por meio de encontros para compartilhamento de

²³ Segundo Daniel (2009, p. 19), “Os bons resultados do trabalho desenvolvido na ocasião laurearam a Fundação Criança com o Prêmio Socioeducando atribuído pelo Instituto Latino-americano de Prevenção à Delinquência – Ilanud/ONU. Também permitiram que as experiências vividas ao longo do processo de construção e consolidação do programa fossem apropriadas na elaboração e na promulgação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE”.

²⁴ A arte do grafite é uma forma de manifestação artística urbana, um tipo de inscrição feita em muros ou paredes e está ligado diretamente ao movimento Hip Hop. Para esse movimento cultural, o grafite se apresenta como uma forma de expressar a opressão vivida pela humanidade, sobretudo pelos menos favorecidos.

experiências, ou como lócus de disseminação de conhecimentos, bem como Universidades e estudantes de curso de *lato e stricto sensu* para a realização de pesquisas acadêmicas.

Neste sentido, com o intuito de ampliar a visão sobre o contexto até aqui percorrido, aliar-se-á o argumento histórico apresentado com um mergulho sensível nos aspectos da arquitetura e organização espacial que delimitam a execução da medida socioeducativa de PSC desenvolvida pelo Case. Para tanto, apresentar-se-á a seguir uma descrição pormenorizada da ambiência circundante do lócus primordial da pesquisa, objetivando provocar um aguçamento sensível e reflexivo acerca dos particulares elementos arquitetônicos-estruturais do imóvel onde pulsa grande parcela da relação sócio-espaço-temporal, na qual acontece a execução da MSE.

4.2 O LUGAR DA MEDIDA E A MEDIDA DO LUGAR: UMA DESCRIÇÃO DENSA

Rua Marechal Deodoro, centro de São Bernardo do Campo, área do município especialmente dedicada ao chamado comércio de rua. Não fosse pela sua porta de entrada convir como ponto de encontro de uma tenra juventude, cujo perfil costuma ser alvo das patrulhas militares, o movimento caótico dos enlouquecidos consumidores, em meio às mais diversas formas de poluição que comumente caracterizam as complexidades metropolitanas dificultaria o olhar desatento de qualquer transeunte comum para percepção da real serventia daquele prédio edificado há mais de meio século.

Tendo como ponto de referência um grande magazine, cuja grife lança costumeiramente suas coleções de outono-inverno e primavera-verão no chamado horário nobre da mídia televisiva, margeado à esquerda por uma estreita viela, a qual poucos teriam coragem de atravessar depois de ocorrido o pôr do sol, fica o número 1.058 da Marechal, uma das principais unidades da Fundação Criança de São Bernardo do Campo.

A edificação abriga, além do Centro de Atendimento Socioeducativo (Case), o Centro de Iniciação ao Mundo do Trabalho (CIT), serviço responsável pela formação dos jovens que atuam no controle das vagas de estacionamento nos principais bairros do município, intitulado como Projeto Rotativo Cidadão. Além deste trabalho específico, o CIT auxilia a população de adolescentes e jovens de São Bernardo na busca por oportunidades de atuação laboral e desenvolve projetos especiais direcionados aos adolescentes e jovens moradores do município.

Geográfica e historicamente, o edifício ocupa um lócus de evidência na municipalidade, haja vista estar posicionado a poucos metros da praça da Matriz de São Bernardo do Campo, a Igreja de Nossa Senhora da Boa Viagem, cenário de importantes e significativas movimentações populares que em meados dos anos setenta e oitenta contribuíram sobremaneira

para as mudanças de rumo político do país, e que culminaram com o processo de redemocratização.

Posicionando-se de frente para a edificação, é possível perceber seus sinais de desgaste, algo que vai desde a opacidade da pintura, que, num inexpressivo tom pastel laranja caído, clama por uma urgente manutenção, até a clara deterioração da corroída lona da placa de identificação da instituição, cujas inscrições semiapagadas mal conseguem proporcionar sua leitura.

São quatro pavimentos, circundados em toda sua extensão frontal e lateral esquerda por antigos *vitraux* moldados em ferro e vidro martelado, enquanto que sua lateral direita gemina-se com outras edificações. Na porção esquerda da fachada térrea há uma grande porta de aço, daqueles modelos comerciais que durante a abertura enrolam-se em seu extremo superior, valendo-se para isso de um sistema mecânico-helicoidal. O espaço para o qual ela dá passagem, até pouco tempo cedia lugar a uma farmácia, a qual com apoio de projetos do Governo vendia medicamentos a preços populares. Tal iniciativa, no entanto, em face das mudanças provocadas pela troca de gestão municipal encerrou suas atividades, razão pela qual o aludido espaço permanece atualmente desativado.

Imediatamente à destra deste portal localiza-se a entrada principal do edifício, uma estreita porta francesa, que por ser construída em pesado material ferroso e elaborada por meio de arabescos artesanais entrelaçados denuncia o peso de sua longa existência. Fitá-la parcimoniosamente permite-nos imaginar as incontáveis vezes que serviu como acesso para vidas quase sempre angustiadas e a busca de uma relação de ajuda. A grossa camada de tinta, acumulada em suas estruturas, que exhibe um azul marinho quase que inexpressivo, transparece as inúmeras cores que já assimilou em alternados nuances, sempre variando entre os matizes preferenciais das gestões governamentais.

Depois do portal, depara-se com a escada de acesso ao primeiro andar. O piso de granilite (espécie de textura conseguida a partir da mistura do concreto com pó de granito ou mármore) revela sinais de desgaste. Mais uma vez, torna-se possível imaginar os infundáveis e apressados pés que se valeram daqueles degraus para ascender à ajuda buscada.

Os corrimãos de madeira, objetos há muito tempo não mais utilizados na construção civil e que margeiam ambos os lados da escada, exibem a mesma espessa camada de tinta da porta de entrada, permitindo ao observador conjecturar que ambos devem contar com o mesmo tempo de existência.

As paredes pintadas em tom “amarelo-berrante”, com perceptíveis retoques em tons que não conjuminam entre si, revelam nuances do improvisado e da criatividade emergencial quase

sempre presentes na “coisa pública”. Dificilmente tenha sido o tom escolhido por algum arquiteto preocupado com detalhes de decoração, vez que a ambiência criada naquele delgado corredor amarelado parece ampliar a sensação de estresse.

Vencido o primeiro lance, tem-se uma sinuosidade em noventa graus para a esquerda; logo depois de mais três degraus, uma nova curva a direita. Eis o terceiro lance que culmina com o primeiro andar. O antigo piso está agora coberto por uma velha passarela de linóleo cinza com aspecto marmorizado.

Um pequeno hall se apresenta. À direita um pequeno balcão dá lugar ao assento do zelador do prédio; à esquerda, duas portas. A primeira dá acesso à sala de recepção do CIT, onde um pequeno balcão de madeira coberta por fórmica bege em formato de “L” serve como espaço para a recepcionista do serviço. Em torno do balcão, sustentado por um cordão, um lugar para exibição de livros, uma espécie de biblioteca circulante. As paredes agora se apresentam na cor bege e apenas por esse motivo parecem traduzir uma ambiência mais tranquila. Logo depois da recepção do serviço existe uma pequena mesa à direita, cujo pouco espaço é quase todo tomado por um microcomputador. Nela é onde se senta a auxiliar administrativa. Logo à frente, outra porta, que dá acesso à sala técnica do CIT. Nesta, quatro pequenas mesas, dedicadas ao uso dos educadores do serviço e com organizações semelhantes àquela da recepção dividem o reduzido espaço da sala.

De volta ao *hall* de entrada, visualiza-se à esquerda uma porta que conduz a uma saleta incrustada debaixo da escada que dá acesso ao segundo andar. Na pequena sala, na qual o teto acompanha o tortuoso desenho da escadaria, um armário embutido na parede do lado esquerdo dá lugar ao nicho onde o zelador acondiciona as chaves do prédio. Na parede oposta se encontra afixado o relógio ponto, algo que obriga todos os funcionários a passarem por ali a fim de registrarem os horários de atuação laboral ao menos quatro vezes ao dia. O espaço comporta ainda uma pequena mesa, um antigo computador, modelo *desktop*, objeto de uso da zeladoria, além de fiações e instalações dos sistemas de alarme e *internet*.

A partir do hall, segue-se um corredor com pouco mais de metro e meio que vai até os fundos do primeiro andar da edificação. Colorido na mesma nuance amarelo-limão da escadaria de entrada, no seu decorrer, especificamente à esquerda, vão se distribuindo os ambientes de atendimento.

O primeiro deles é uma sala de espera, circundada por três poltronas estruturadas em metal, estofadas na cor cinza e com três lugares cada uma. Nela, os adolescentes, jovens e suas famílias, depois de anunciados pelo zelador, aguardam pelo atendimento. Colocando-se de costas para a porta de entrada, o observador tem do seu lado esquerdo, pendurado na parede,

um grande mural que exhibe vagas de cursos, processos seletivos e oportunidades de empregos abertas no município e região, enquanto que à sua frente, sobre uma pequena mesa, acomodada-se uma antiga TV de tubo que, conectada a um conversor digital, exhibe somente os canais abertos.

Regressando ao corredor, tem-se afixados, em ambas as paredes, objetos de arte que tomam a atenção. Grandes telas elaboradas a partir de diferentes técnicas artísticas exibem os trabalhos realizados pelos socioeducandos e socioeducandas, primordialmente por aqueles e aquelas que cumprem ou cumpriram medida socioeducativa de PSC. As infinitas cores das composições artísticas, assim como as temáticas por elas abordadas transparecem a busca dos educadores por contribuir para a criação de um ambiente de otimismo. Dentre elas, uma obra é merecedora de destaque: a figura de uma jovem mãe negra que acarinha o filho em seus braços parece transmitir para aquele que a observa uma mensagem de cuidado, amor e acolhida, elementos essenciais da ação socioeducativa.

Mais à frente, seguindo pelo corredor, localiza-se uma das principais salas de atendimento grupal. É o local onde acontecem preferencialmente as atividades arte-educativas, razão pela qual é carinhosamente chamado pelos educadores de *Ateliê*.

Adentrando seu interior, chama a atenção o antigo piso em tacos de madeira, observa-se diversos armários de aço, na cor cinza e com duas portas que margeiam três paredes da sala. Estes comportam o material pedagógico utilizado nas atividades e se encontram sempre trancados à chave. Sobre eles, jogos educativos e outros materiais utilizados nas oficinas, dentre os quais se destaca um modelo de torso humano para estudo de anatomia.

Além dos armários, uma prateleira serve para acondicionar uma grande quantidade de folhas de EVA²⁵ e cartolinas nas mais diversas cores. Compõe também o mobiliário um antigo arquivo de pastas suspensas, na cor cinza, decorado com películas adesivas multicoloridas, cujas gavetas semiabertas denunciam seu longo tempo de existência; um armário em madeira, na cor cinza, com duas portas que serve para salvaguardar um aparelho de som; ao lado deste, fixada na parede esquerda de quem está de costas para a porta de entrada, uma TV medindo cerca de quarenta polegadas com tela de cristal líquido.

Na parede oposta à porta de entrada, três antigos *vitraux* medindo pouco mais de um metro de largura, com vidros martelados basculantes e munidos de venezianas verticais cor-de-juta, deixam penetrar a escassa luz que chega da viela. Nesta mesma parede descansam apoiadas, transversalmente, duas grandes mesas desmontáveis formada por duas pranchas de

²⁵ Material semelhante à borracha que serve ao trabalho artesanal.

madeira recobertas por fórmica em padrão cerejeira e quatro cavaletes que lhe servem de apoio. Estes se abrem no momento da montagem e se fecham para serem guardados. Por detrás das pranchas de madeira, várias telas assemelhadas àquelas que decoram o corredor, em sua maioria ainda inacabadas. Um ventilador afixado na parede do lado direito é a única opção de frescor nos dias de calor.

Seguindo o corredor, encontramos a próxima sala. Um pequeno espaço dedicado à coordenação do serviço que repousa no mesmo piso amadeirado de tacos apresentado no ateliê. Em seu interior, tem-se à esquerda de quem a adentra uma pequena mesa, sobre a qual descansa uma caixa com saquinhos de chá de diversos sabores e copos descartáveis, um móvel destinado a apoiar as garrafas térmicas de café e água quente; acima dela, um ventilador na cor preta com mecanismo oscilante se fixa à parede. Mais à direita, uma mesa redonda feita em madeira, na cor cinza, circundada por quatro cadeiras pretas forradas em tecido da mesma cor. Atrás dela e à esquerda, um armário de duas portas, feito do mesmo material e cor da mesa redonda. Na parede oposta, duas pequenas poltronas com encostos côncavos, forradas em couro sintético preto, parecem revelar o desejo em acolher os visitantes. Um *vitraux* semelhante àqueles do ateliê consente a entrada de luz natural que advém da viela. De costas para ele, uma grande mesa em formato de “L” munida de dois microcomputadores de última geração. O primeiro é aquele dedicado ao uso cotidiano e está situado à frente da cadeira na qual se senta a coordenadora; o segundo, um computador servidor armazena as informações e sistemas utilizados pelo serviço e está posicionado na região extrema da mesa, do lado direito de quem a ocupa. Do lado oposto, encostada à parede, uma pequena prateleira de metal, que dispõe de cinco nichos, acondiciona um número significativo de livros técnicos com temáticas centradas na assistência social, psicologia, sociologia, pedagogia, entre outras áreas do conhecimento, sempre relacionados direta ou transversalmente às medidas socioeducativas.

Adentrando ainda mais pelo corredor principal, depois de se ultrapassar um bebedouro ligado a um filtro que serve água natural ou gelada, depara-se com outra estreita passagem, posicionada à esquerda. Em seu ponto extremo, um pequeno depósito de materiais e utensílios de limpeza, destinado ao uso da equipe de auxiliares de serviços gerais. No seu diminuto espaço, encontram-se armazenados os referidos produtos, distribuídos nas prateleiras de madeira que o circundam e que vão do chão ao teto.

Do lado direito deste cômodo, encontra-se a porta que dá acesso aos banheiros de uso público. Com uma dimensão reduzida, o compartimento acondiciona um pequeno hall contendo uma antiga pia de louça branca. À frente de quem entra, duas baias: uma dedicada ao *toilet* feminino e outra ao masculino. As paredes revestidas até suas metades por azulejos em tom

azul-claro apresentam sinais de diversas obras de manutenção emergencial, haja vista os reparos executados pelas referidas intervenções terem sido revestidos em cores que divergem da cerâmica original. O antigo sistema de descarga com caixas plásticas aparentes, assim como o piso em cerâmica vermelha complementam imagens que anunciam a longa história da edificação. Pichações que se traduzem em símbolos e palavrórios quase que indecifráveis, feitas geralmente com canetas hidrográficas degradam as paredes altas e as partes internas das portas dos *toilets*. O teto, por seu turno, expõe claros sinais de infiltração advindos da tubulação de esgoto que vem do piso superior e sugere problemas estruturais.

Chegando ao fim do corredor principal, uma escada posicionada à esquerda permite o acesso para os pisos superior e inferior. Este último tem a entrada limitada por uma grade na cor vermelha, sendo um local que se constitui de três espaços distintos. O primeiro deles uma pequena copa, onde as auxiliares de serviços gerais preparam o café. Os outros dois dão lugar ao depósito de materiais momentaneamente inservíveis ou a serem devolvidos ao setor responsável pelo patrimônio. Assim sendo, por não se revelarem na ocasião desta pesquisa como ambientes passíveis de convívio ou compartilháveis com o público atendido, compreende-se que a exposição de seus constituintes não agregará significados que façam sentido na presente descrição.

Chegamos assim ao extremo do corredor, ponto onde se acha alocada a sala técnica do Case. O acesso a ela se dá por meio de uma porta dividida transversalmente ao meio, que, quando aberta somente pela parte superior, desdobra-se num sutil balcão, que opera como uma espécie de anteparo, uma limitação para a entrada do público. A sensação de quem se coloca diante do tal balizamento é o de uma separação proposital entre o ambiente relacional em oposição ao “seleto” trabalho técnico-burocrático. Essa sensação de disjunção se potencializa ao se perceber que desde o pequeno hall que antecede a porta do serviço, a escura passarela de linóleo dá lugar a um claro piso em cerâmica reluzente.

No interior da sala técnica, o amarelo limão das paredes conserva o mesmo nuance do colorido que recobre o corredor e, ainda que se apresente como uma “tonalidade quente”, não evita que o ambiente se envolva num clima frígido, onde o silêncio se irrompe apenas pelo teclar de *keyboards* informáticos, cliques dos *mouses* ópticos, zumbidos robóticos da impressora a laser ou pelo deslizar oxidado das metálicas gavetas dos arquivos de aço cinzento. Estes, por sinal, encontram-se logo à esquerda de quem penetra na sala. Sete pesados arquivos, seja pelo material de que são constituídos, seja por estarem sobrecarregados por histórias cujas angústias, mazelas, descaminhos e complexidades suplantam em muito quaisquer compreensões que não sejam capazes de transcender as alienações do senso comum conservador.

Distribuídas em três fileiras, alojam-se de forma organizada doze mesas de escritório, que diferem em formatos, sendo ora retangulares, ora em formato de L, mas que se assemelham pela tonalidade, sempre em nuances cinza, o que confere ao ambiente um reforçado aspecto de “repartição pública”. Quatro delas estão posicionadas de costas para as seis janelas basculantes no mesmo modelo que compõe o ateliê e que são recobertas por cortinas de tecido bege, sustentadas por varões de madeira. Outras três permanecem de costas para a parede oposta, permitindo que aqueles que nelas se sentam possam mirar de frente os ocupantes das mesas do outro extremo. No centro da sala, mais uma fileira de quatro mesas, desta feita, reunidas aos pares e transversalmente posicionadas em relação às outras. Este arranjo permite que seus ocupantes também se vejam frente a frente. Sobre todas elas, posicionados ao centro, *desktops* de última geração acoplam-se a grandes monitores de *led* medindo cerca de dezenove polegadas. Cadeiras giratórias de encostos altos, constituídas em couro sintético, além de um pequeno descanso ergonômico para os pés posicionados por debaixo de cada mesa complementam o “*kit* mobiliário” do educador.

Cada uma das mesas carrega em si particularidades daqueles que nelas laboram. Algumas suportam pilhas de processos e acúmulo de papéis de forma desordenada, elementos que para além de sinais de desorganização, revelam ao observador mais atento as marcas da caótica dinâmica vivenciada pelo educador que ali se assenta. Outras demonstram esmero organizativo e, concomitantemente, a ausência de documentos acumulados, ressaltando supostamente uma preocupação com a organização daquele que ali atua ou, quem sabe, uma carga inferior de trabalho do ocupante desta última, se comparado com o profissional que faz uso da primeira.

A décima segunda mesa, desenhada em forma de “L” se encontra exatamente de frente com a porta de entrada e serve para que seu ocupante cuide das questões de natureza exclusivamente burocrático-administrativas do serviço.

No fundo da sala, na extrema direita de quem a adentra, localiza-se uma subdivisão: um quadrilátero como se fora um aquário, formado por divisórias, construídas numa de suas metades por vidro, noutra por madeira e que acompanham o mesmo tom “institucionalmente cinzento”. No seu interior, uma mesa retangular, forrada por uma toalha plástica com motivos florais e munida de quatro cadeiras estofadas, construídas em metal e forradas por tecido preto. No alto da parede do fundo, coberta por um cortinado idêntico ao da sala principal, contudo com altura deveras menor, medindo aproximadamente um metro e com trincos basculantes que não mais se fecham em razão da longa idade, incrusta-se uma estreita janela nos moldes dos outros *vitreaux* já descritos.

Complementam a decoração do espaço uma pequena geladeira no canto esquerdo e, à sua direita, uma pequena mesa que suporta um forno de micro-ondas e garrafas térmicas que acondicionam café e chá, além de quatro armários de duas portas, com cerca de metro e meio de largura por um metro e oitenta centímetros de altura, fabricados no mesmo material cinza das mesas na quais trabalham os educadores. O primeiro, localizado à esquerda de quem entra, acondiciona materiais de consumo como canetas, lápis, DVDs virgens, notebooks, máquinas fotográficas, entre outras miudezas. Sobre ele repousam um equipamento de som e um *home theater*, acondicionados em suas caixas de papelão originais. O segundo armário, posicionado logo à direita do primeiro, tem como serventia o abrigo de materiais corriqueiramente utilizados durante o almoço daqueles educadores que trazem marmita, a exemplo do sal, azeite, ou molho de pimenta, assim como pacotes de biscoito salgado ou doce que se destinam aos cafés comumente servidos durante as reuniões de equipe ou de supervisão. O mesmo armário comporta ainda pratos e garfos descartáveis, dos quais a equipe se vale, nos poucos momentos de confraternização, geralmente nas comemorações de datas de aniversário. Na parede oposta, posicionado no corner entre a parede do fundo e a direita, acha-se o terceiro armário. Este serve de salvaguarda para um acervo de filmes em DVD com mais de uma centena de títulos, comumente utilizados nas atividades audiovisuais desenvolvidas junto aos adolescentes e jovens; em seu topo, caixas de copo descartáveis. Por fim, o quarto armário recosta-se imediatamente à direita do segundo e convém como espaço para depósito de utensílios do cotidiano do trabalho: controles remotos dos equipamentos eletrônicos, extensões e adaptadores de tomada, bem como pastas e álbuns de fotografias antigas, além de alguns poucos materiais de limpeza. Por sobre ele, descansam caixas de plástico coloridos, daquelas que são comumente utilizadas no transporte de mercadorias pelas empresas prestadoras de serviço de entrega.

Voltando-se a face para a meia parede de vidro na qual se encontra a porta da saleta, avista-se todo o ambiente da área técnica. Por apartar-se dele, aquele “aquário” transmite certa impressão de aconchego, talvez pela razão daquele ambiente servir não só para o almoço de alguns, mas sobretudo aos “bate-papos” que se dão nos infrequentes momentos de descontração.

De volta à sala principal, correndo os olhos panoramicamente, observam-se pontos coloridos recostados próximos a cada mesa de trabalho. Trata-se de antigas e pequenas mesinhas de apoio, pintadas em tons vibrantes, variando entre o rosa, o laranja, o azul e o verde neon, ora combinados entre si, ora contrastando com papéis adesivos decorativos e estampados, provável tentativa da equipe, cujo trabalho ali reside, em realçar a ambiência com variados

espectros versicolores, espantando, ainda que sutilmente, a inevitável sisudez cotidiana do lugar.

Do lado direito daquele que se posiciona de costas para o “aquário”, tem-se por força da constituição arquitetônica que origina o aludido ambiente, outro quadrilátero que se limita de um lado por uma das paredes divididas em sua metade por vidro e madeira, do outro pelas janelas e ao fundo pela sólida parede estrutural do prédio. Uma obra de arte em formato de biombo opera como uma espécie de quarta parede. Constituída por três telas medindo cerca de sessenta centímetros de largura e um metro e meio de altura, o resultante plasticamente artístico foi elaborado a partir de técnicas de grafite e bricolagem e apresenta pigmentos tintos multicoloridos pincelados sobre um fundo negro. Com o intento de reproduzir de forma poética uma comunidade que margeia um morro, o artista se valeu ainda de variados materiais alternativos, indo desde grossos fios de lã multicromáticos, até palitos de sorvete e *compact discs* reluzentes. Na referida saleta que se forma em função da presença do anteparo artisticamente produzido, três pesados arquivos de pastas suspensas se ocupam com materiais de escritório como papéis para impressão, pastas, clipes, além de materiais pedagógicos.

Posicionando-se de costas para o artístico biombo, o observador tem à sua frente, no extremo canto direito da sala, a porta que dá entrada para o banheiro de uso da equipe do Case. Antes, porém, de adentrar ao *toilet*, depois de atravessar a sala, faz-se necessário contornar para a direita uma mesa sobre a qual está acondicionada a já descrita impressora emitente de sons mecânicos-cibernéticos. Entre esta e a janela, mais uma mesa dá lugar a um dos espaços mais disputados na sala. Trata-se do local onde se acha instalado o aparelho telefônico especificamente destinado aos contatos com os socioeducandos e suas famílias e o único que possibilita a realização de ligações para aparelhos celulares e interurbanas.

Adentrando ao banheiro, observam-se duas baias situadas à direita. Afixados a suas portas, desenhos com ares pueris distinguem os gêneros aos quais o uso de cada uma delas se destina. O piso e o revestimento cerâmicos formam um verdadeiro mosaico, em face dos variados tamanhos, cores e modelos, transparecendo mais uma vez, as inúmeras manutenções emergenciais realizadas nos sistemas hidráulicos. Do lado oposto ao das baias, acha-se um pequeno lavatório de cerâmica branca e, junto a este, por intermédio de uma fina corrente pintada em tom dourado, pende um espelho que consente ao observador refletir-se quase que de corpo inteiro. Por emoldurar-se em madeira revestida numa colagem de chita multicolorida, o espelho sugere a tentativa de amenizar os “ruídos estéticos” causados pela visível descaracterização decorativa das instalações. Corrobora esta tentativa, um pequeno armário

com duas portas e uma gaveta, situado logo abaixo do espelho e que segue o colorido em padrões *neón* traçado pelas mesinhas que decoram a sala técnica.

Retirando-se do recinto técnico dos educadores, rumando de volta para o corredor principal, pode-se escolher entre duas escadas de acesso aos pisos superiores, as quais estão alocadas em suas duas extremidades. Subindo a escada situada imediatamente à direita de quem deixa a sala técnica do Case, têm-se duas sinuosidades em noventa graus, as quais dividem os degraus construídos na mesma granilite da escadaria de entrada do prédio em grupos de quatro, apartando-os por dois descansos em formato triangular, posicionados exatamente nos *corners* onde o escadório se dobra.

Chegando ao segundo andar, um maior esmero estético relacionado ao ambiente salta aos olhos. Embora o mesmo amarelo berrante continue tomando conta das paredes, o piso cerâmico fabricado em porcelanato refulgente que recobre toda a passagem confere ao local certo toque de requinte. O visitante se depara então com três caminhos a sua escolha: à esquerda, cruzando uma porta adentrará ao auditório; se dobrar à direita continuará a ascender às escadas, encaminhando-se para o terceiro pavimento; por fim, se seguir pelo corredor que se assemelha em dimensões ao do primeiro andar, vislumbrará no desenrolar da sua extensão mais quatro espaços de atendimento.

A primeira opção se destina comumente às ocasiões que agregam maior contingente, como no caso de cursos ou processos de formação, reuniões, exibição de vídeos e filmes. O auditório vermelho, como é chamado, acomoda em seu interior até uma centena de pessoas. Suas poltronas almofadadas em tecido de tom escarlate intenso e que dão origem ao codinome da sala, denotam design ergonômico, em face dos assentos basculantes. No teto, mais ou menos na sua terça parte, incrusta-se um suporte de teto para acomodação de um projetor. O equipamento, contudo, não se encontra mais lá, restando unicamente o referido suporte. Cortando o teto transversalmente e, na mesma direção onde se encontrava antes o projetor, canaletas condutoras de fiações externas, em regra utilizadas para improvisar com mais elegância instalações elétricas adaptadas encontram-se mal encaixadas, deixando seu conteúdo à mostra. Os mesmos modelos de *vitreaux* que delineiam a parede esquerda do andar inferior estendem-se pelo auditório. A fim de conceder uma ambiência mais requintada ao espectador que se senta naquelas acolhoadas cadeiras e, ao mesmo tempo, garantir um anteparo funcional para a luz do dia, grossos cortinados de veludo marrom estendem-se do chão ao teto, recobrendo toda a parede na qual se localizam as janelas. Na parede oposta às janelas, quatro ventiladores se fixam entremeados por dois coloridos quadros elaborados pelos adolescentes e jovens da PSC. Posicionando-se de costas para a porta de entrada, e voltando-se em noventa graus para a

esquerda, abre-se ao observador uma pequena passagem que transcorre por detrás da última fileira de poltronas. No final desta, uma pequena sala, na qual deveria funcionar uma cabine para o operador de som, mas que no momento funciona como um pequeno depósito de cadeiras empilháveis moldadas em plástico; em tese, servindo-se de assento para os participantes em caso de lotação. Logo à esquerda desta saleta, um pequeno banheiro, que dispõe a sua direita de uma pequena baia para o sanitário e à esquerda de uma diminuta pia em louça branca, dotada de uma daquelas torneiras que temporizam ecologicamente a saída de água.

À frente do espectador, onde deveria figurar uma tela para projeções, apenas a parede que em seus cantos superiores, e na porção mais alta suportam duas caixas de som na cor preta. Distribuem-se em ambos os extremos do proscênio, que não se constitui numa ribalta, mas sim se encontra ao rés do chão, duas mesas em madeira cinza, uma de cada lado. Recostada à poltrona central da primeira fileira, uma pequena mesa serve de suporte para um antigo *desktop*, um *mouse* e um teclado.

Caminhando de volta para o corredor, ultrapassando a escadaria pela qual se ascendeu àquele piso, há um bebedouro em aço inox, daqueles modelos que jorram água ao clicar de um botão. Encontrar-se-á ainda à direita um estreito corredor que dá acesso aos banheiros, os quais se apresentam em número de três. O primeiro é equipado e destinado ao uso de pessoas com deficiência. A existência desse *toilet* se traduz num paradoxo, uma vez que o prédio, além da verticalidade interligada por escadarias e a inexistência de elevadores, não denota preocupação arquitetônica com a acessibilidade, impossibilitando que deficientes físicos com limitações de mobilidade, e principalmente cadeirantes, possam ocupar aquele espaço de forma autônoma. Em face desse particular contexto, o referido banheiro se encontra continuamente fechado à chave, servindo na verdade como espaço depositário de materiais de higiene e limpeza cotidianamente utilizados pelas auxiliares de serviços gerais.

Mais dois banheiros se apresentam na sequência do corredor. No primeiro deles, dedicado ao uso feminino, o piso, na cor bege e o revestimento cerâmico branco das paredes se apresentam íntegros, diferindo sobremaneira daqueles vistos no andar inferior. O vaso sanitário, daqueles modelos que contam com caixa d'água acoplada, posiciona-se no canto esquerdo e ao fundo e não conta com assento acolchoado. Do lado esquerdo, próximo à porta, localiza-se um pequeno lavatório de cerâmica branca e ao seu lado, um suporte de toalhas descartáveis opera apenas como um apoio para os papéis absorventes, vez que o dispositivo se acha danificado. Semelhantemente aos sinais de depredação que se apresentam nos banheiros do primeiro andar, as pichações tomam conta das partes internas da porta colorizada em branco gelo. O banheiro masculino, por seu turno, segue permanentemente trancado, vez que apresenta problemas

hidráulicos e de escoamento do esgoto, algo que em face da longa idade das instalações parece não ser mais passíveis de manutenção emergencial, necessitando, *a priori*, de reformas estruturais.

Seguindo pelo corredor principal, encontra-se à direita a primeira sala de atendimento. Apelidada como sala de vidro, justamente por contar com portas deslizantes de cristal temperado, a sala conta em seu centro com uma mesa de seis lugares, arredondada em suas duas extremidades e revestida por fórmica bege. Circundam-na seis cadeiras forradas em tecido preto, as quais mantêm o mesmo padrão estético daqueles assentos que decoram a sala da coordenação. A parede do lado direito de quem a adentra é revestida por uma textura rugosa, intencionalmente pintada em tom vermelho berrante, traduzindo ao recinto um ar de requinte e, apensada a ela, uma colorida tela, formada por dois painéis interligados, retrata os quatro personagens infantis que figuram no logotipo da instituição, formando um interessante contraste com o tom carmim da parede. Por fim, uma única janela sobre a qual está instalada uma persiana vertical em padrão de juta permite o controle da luz solar que, de tão escassa, exige quase sempre que as luminárias da sala permaneçam acesas.

A próxima sala, a “Sala dois”, como é chamada pelos educadores, apresenta paredes em tom branco e pisos cerâmicos em tom bege, mas num modelo não tão reluzente quanto ao do corredor; conta com duas mesas semelhantes às do auditório e que se acham encostadas à parede direita de quem penetra no ambiente. Sobre uma delas, aquela que se acha na porção mais central da sala, uma moderna TV com tela de cristal líquido, medindo quarenta e sete polegadas. Circundando as outras três paredes, distribuem-se quinze cadeiras com assentos plásticos coloridos em variados tons *neón*. Há também um *vitraux*, nos mesmos moldes dos anteriores, que transparece a sempre escassa luz que interpenetra o espaço e advém da viela.

Ao avançar no corredor, a sala que se segue é o espaço mais utilizado pelo serviço. Nomeada como "Videoteca", em razão de ter sido equipada com recursos advindos de um projeto homônimo, a sala conta com projetor multimídia e tela para projeção. Vinte poltronas móveis, estofadas na cor azul marinho, permitem adequar o *layout* do espaço de acordo com as necessidades da atividade desenvolvida. O tom anil dos assentos contrasta com o amarelo berrante das paredes que, somente desta feita, parece contribuir para tornar o *design* do ambiente mais harmônico. A fim de traduzir ao espaço condições de controle de luz para as oficinas que se valem de material audiovisual, cortinas do tipo *black-out* recobrem os três *vitraux* que, tal e qual na configuração das outras salas, captam a luminosidade da viela. Complementa o mobiliário uma mesa semelhante àquelas do auditório, que se prostra do lado esquerdo de quem entra na sala; seu tampo se alinha com a extremidade inferior da tela de

projeção. Ao seu lado, no extremo esquerdo do ambiente, recostado à junção entre as duas paredes, um pequeno armário, com pouco mais de oitenta centímetros de altura por noventa de largura. Construído no mesmo material da mesa, ou seja, aquela madeira revestida por fórmica cinzenta, o referido móvel serve para acondicionar um *home theater*, equipamento responsável pela centralização do sistema multimídia que se acopla ao projetor, assim como a seis caixas de som que se encontram assim distribuídas entre a frente e os quatro cantos do recinto: em cada esquina, apoia-se no próprio piso, uma torre de som em requintado plástico no padrão *black piano*, medindo aproximadamente um metro de altura, vinte centímetros de largura e quinze de profundidade; um *subwoofer*²⁶, caixa de som destinada à reprodução dos sons mais graves descansa sob a mesa, logo abaixo da tela de projeção; por fim, uma diminuta caixa, especificamente projetada para a reprodução de sons de média frequência se encontra sobre o armário que salvaguarda o *home theater*.

De volta ao corredor e caminhando para o seu extremo, encontra-se a terceira e última sala deste andar. Antes, porém, depara-se com um pequeno hall, assemelhado àquele onde reside o balcão do zelador, localizado imediatamente abaixo, no andar inferior. Dois bancos de madeira com três lugares, encostados nas paredes, servem de convite à leitura, haja vista a porta do antigo elevador desativado servir como uma reduzida biblioteca, na qual sempre é possível encontrar alguns livros expostos. O leitor pode se valer do espaço para a leitura, ou pode levar o livro consigo sem nenhum tipo de cadastro ou limitação. A sala que se segue ao *hall*, e que fora anteriormente utilizada pelos educadores do CIT, encontra-se esvaziada, assim como os dois pavimentos superiores que seguem igualmente vazios e com acesso restringido aos funcionários, em razão de prováveis problemas estruturais que o imóvel vem apresentando nos últimos anos. Apesar de o contexto ter demandado a análise da defesa civil, ainda não se chegou a um diagnóstico conclusivo, situação diante da qual, ao que parece, deu-se por bem desocupar tais dependências. Neste sentido, não cabe persistir na descrição desses espaços, nos quais a vida limitada pelas MSE não ocorre. Cumpre, ao revés, ponderar percepções acerca dos significados de tal contexto.

O destacado esmero estético com o segundo pavimento, se comparado ao restante da edificação, revela-se como uma tentativa de revitalizar o lugar, algo conseguido apenas em parte. A despeito do *design* modernizado do ambiente, a sensação que aflora ao visitante mais atento é que os meninos que estiveram ou ainda estão à margem da sociedade, como

²⁶ *Subwoofer* é um tipo de alto-falante usado para reproduzir um espectro audível denominado sub-grave, que varia de 20Hz a 200Hz. Como para reproduzir sons nessa faixa de frequência os alto-falantes precisam movimentar muito ar, seus cones revelam um diâmetro acentuado, de 4 a 20mm de amplitude.

produto e produtores do processo recursivo de marginalização, continuam sendo paradoxalmente postos à margem, pela própria política que foi historicamente criada para superar tal processo.

O antigo prédio, no qual pulsa a MSE, apesar de estar incrustado numa das localidades comerciais mais nobres do município, não se configura como um lugar acolhedor ou onde se deseje sequer adentrar, quiçá permanecer. Numa apuração intencional do olhar, admite-se perceber que o próprio edifício, em face da sua configuração estrutural, opera como um espaço marginalizado. Agregue-se a isso o fato de a edificação ter dado lugar à antiga instituição responsável pelo atendimento àquelas nomeadas no período da ditadura como “crianças e adolescentes em situação irregular” e que operava nos moldes repressivos da Fundação do Bem-Estar do Menor (Febem), aspecto ampliador do processo de estigmatização do lugar e, conseqüentemente, daqueles que ali frequentam.

Sob este prisma, ao invés de cooperar para a superação dos anseios, angústias, necessidades, desejos daqueles que ali convivem, em grande medida pela força da lei, o imóvel no qual ocorre primordialmente as ações socioeducativas culmina, grosso modo, com instalações compostas por acessos limitados e longe de se constituir como um local acolhedor, sobretudo diante dos problemas alusivos aos riscos estruturais. Tal cenário, ao invés de agregar, afugenta frequentadores, uma imagem de um suposto desejo perverso e intencional da perpetuação da invisibilidade daqueles que sócio-historicamente nunca foram vistos.

De toda sorte, seguindo o processo de sensibilização pretendido, visando agregar subsídios descritivos capazes de revelar perspectivas que concedam uma compreensão ainda mais aproximada acerca do fazer cotidiano do Case, promover-se-á a seguir uma descrição do percurso metodológico desenvolvido, especificamente no que se refere à execução da prestação de serviços à comunidade. Tal descrição foi construída a partir do relato do educador de referência da PSC, membro da equipe do Case desde a sua criação, assim como da experiência do pesquisador como componente da referida equipe por mais de dez anos.

Se comparado aos aspectos estruturantes do âmbito da educação formal, o aludido percurso soa como uma espécie de “currículo proposto”, um caminho predefinido, o qual se espera que seja percorrido pelos socioeducandos no decorrer do cumprimento da MSE, algo a ser conferido no capítulo 6 desta dissertação, no qual abordar-se-á a análise dos conteúdos apurados na pesquisa.

4.3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PSC

A mudança da trajetória do adolescente que cometeu um ato infracional está em grande medida diretamente relacionada ao reconhecimento de que sua participação social pode ter outras formas de atuação, a partir da qual o exercício da cidadania se equipara ao exercício de valores universais, dentre os quais o respeito ao próximo e ao meio ambiente, a solidariedade, a gentileza e a cooperação soam como principais elementos do exercício da liberdade.

Neste sentido, a metodologia do Case foi concebida a partir da busca de um caminho inédito e viável na execução da medida socioeducativa de PSC, na qual a arte-educação se apresenta como o instrumento metodológico central.

O início do processo se dá a partir da formação do grupo de adolescentes e jovens em cumprimento de MSE de PSC, oriundos da Vara da Infância e Juventude, por determinação judicial.

Cabe ressaltar que a PSC é comumente determinada em casos de atos infracionais considerados de “pequeno potencial ofensivo”, a exemplo daqueles equiparados à agressão, dano ao patrimônio, dirigir sem habilitação, entre outros.

Depois de efetuada a apreensão pela polícia militar ou guarda civil municipal, o socioeducando participa da oitiva informal, realizada pela Promotoria da Vara da Infância e Juventude. No caso de contemplada a denúncia, o processo segue para o Poder Judiciário que, depois da audiência, determina a sentença, encaminhando o adolescente para o devido cumprimento da MSE.

A acolhida inicial no serviço é realizada, via de regra, por uma profissional da área administrativa, que estabelece um breve diálogo com o(a) adolescente e seu responsável, agendando em seguida um encontro destes com o educador de referência, que realizará na referida data uma entrevista, visando compreender o contexto do socioeducando, dando os primeiros passos para a elaboração do Plano Individual de Atendimento²⁷ (PIA). Decorrido esse processo de acolhida, principiam-se as ações para a construção, uma exigência legal, disposta no Capítulo IV da Lei nº 12.594/12 – Sinase. A aludida normativa estabelece em seu artigo 54 as diretrizes para a elaboração coletiva de um plano, contando com a participação do

²⁷ Lei nº 12.594/12 – Sinase – Art. 52. O cumprimento das medidas socioeducativas, em regime de prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade ou internação, dependerá de Plano Individual de Atendimento (PIA), instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente.

socioeducando, seus responsáveis, o educador de referência, bem como outros atores do Sistema de Garantia de Direitos, visando nortear o processo de execução da MSE.

Posterior ao processo de elaboração do aludido documento, o educador agenda um novo encontro com o socioeducando e seu responsável, no qual, depois de realizada a leitura coletiva e eventuais correções do texto, pactuam-se as metas a serem desenvolvidas durante o processo socioeducativo.

O(a) adolescente ou jovem é então inserido(a) nos grupos de atendimento, sempre tendo um educador como referência, e nos quais sua participação ocorrerá semanalmente.

O grupo é assim formado por aproximadamente quinze meninos e meninas, tendo em vista a capacidade limitada do veículo que realiza a mobilidade urbana dos participantes durante o processo de reconhecimento das localidades onde as ações serão desenvolvidas e da efetiva realização das atividades de PSC.

Nos quatro primeiros encontros, com aproximadamente duas horas de duração cada um, são realizadas atividades arte-educativas, visando ao desenvolvimento de habilidades que capacitarão os socioeducandos para o cumprimento da MSE.

Em seguida, os educadores estabelecem contato com as instituições que acolherão o grupo, agendando uma visita para que os socioeducandos possam reconhecer o ambiente no qual as atividades serão empreendidas. A referida visita é sempre realizada sob a atenção de pelo menos um educador e o oficinairo responsável pelo processo de desenvolvimento das habilidades junto aos meninos e meninas, objetivando também o envolvimento da comunidade local na participação e desenvolvimento da atividade ou projeto.

De volta à sede da Fundação Criança, os educadores dão início a um *brain storm* com a participação ativa dos adolescentes, visando a uma proposta específica a ser desenvolvida naquela instituição acolhedora, envolvendo técnicas de *grafitti*, escultura em balão, pintura em rosto, confecção de bijuterias, entre outras atividades. Este processo coletivo, sempre que possível, considera a cultura local, bem como as potencialidades e dificuldades estruturais do objeto da atividade.

Cabe destacar, no entanto, que o processo de escolha das atividades a serem empreendidas não se dá de forma amplamente democrática. As modalidades citadas foram sendo experimentadas no decorrer da história do serviço e processualmente agregadas à prática cotidiana, de acordo com a observação dos resultados positivos obtidos na sua aplicação.

Depois de definidas as técnicas a serem empreendidas na ação, e sempre de forma democrática e participativa, são definidas funções para cada adolescente dentro do processo de execução, considerando as habilidades e singularidades de cada um.

A seguir, são realizadas as incursões e, ao final de cada uma, ou no encontro posterior, são realizadas rodas de conversa com os adolescentes e jovens, visando a uma avaliação processual do desenvolvimento da atividade e, sobretudo, a busca pela reflexão acerca dos significados dos serviços prestados e sua repercussão junto ao público atendido.

As atividades transcorrem até que se encerre o período elencado pela determinação judicial, via de regra, num período de três meses, ocorrendo raramente a determinação do período máximo para a PSC apontado no ECA, num total de seis meses.

No decorrer do processo, são realizados encontros mensais com os familiares dos socioeducandos, sempre que possível, em horários alternativos ao horário comercial, intencionando discutir questões que dialoguem com o fenômeno da adolescência na contemporaneidade e fortaleçam os vínculos familiares.

Atendimentos individuais também soam como parte importante da metodologia e são realizados conforme a demanda apresentada pelos adolescentes. Visa-se, por intermédio do diálogo, e em respeito às singularidades e particularidades do socioeducando, à promoção de reflexões não passíveis de serem trabalhadas no contexto grupal.

Salvo em situações de descumprimento da MSE ou na necessidade de solicitação formal para prorrogação, em face do abandono ou participação insatisfatória do socioeducando, ao final do referido período, o educador de referência realiza uma atividade individualizada, promovendo um encontro com o adolescente e seu(s) responsável(is). Esta atividade apresenta como intuito o estabelecimento de uma avaliação do processo socioeducativo, além de orientá-los sobre os trâmites legais até que ocorra a efetiva extinção do processo.

Refletir sobre o contexto grupal no qual se dá primordialmente o percurso metodológico do Case permite-nos dialogar com o conceito da “trindade humana”, proposto por Morin (2012, p. 51), no qual

O ser humano define-se, antes de tudo, como trindade indivíduo/sociedade/espécie: o indivíduo é um termo dessa trindade. [...].

As interações entre indivíduos produzem a sociedade e esta, retroagindo sobre a cultura e os indivíduos, torna-os propriamente humanos. Assim, a espécie produz os indivíduos produtores da espécie, os indivíduos produzem a sociedade produtora dos indivíduos; espécie, sociedade, indivíduo produzem-se; cada termo gera e regenera o outro.

Assim, por se constituir como uma diminuta parcela do holograma social, o grupo formado por força do processo socioeducativo se revela como um “microcosmo cultural”, que ao ser aceito pelo adolescente ou jovem como um grupo de pertencimento, permitir-lhe-á um exercício quase que experimental de sua liberdade, diverso daquele vivenciado no momento da

transgressão, o qual se espera que seja espreado para os outros espaços de seu convívio, modificando positivamente sua trajetória futura.

Esta particular dimensão pedagógica da metodologia empreendida pelo Case concentra elementos primordiais da sua relevância social, vez que ousa depositar no adolescente que cometeu um ato infracional a crença em seus potenciais, não só de autotransformação, mas sobretudo em seu potencial transformador, permite a criação de possibilidades para que a sociedade rompa paulatinamente com os estigmas criados pela imagem do “menor infrator”, promovendo um exercício coletivo do que Morin cunhou como “A aposta do perdão”. Para ele,

Há quem compreenda que um “criminoso pode tornar-se um santo” e quem somente acredite no castigo. Pode-se encerrar o criminoso no seu crime, independentemente do que ele tenha feito antes e se tornado depois? Não seria melhor apostar na transformação de um criminoso pela tomada de consciência e pelo arrependimento? (MORIN, 2011, p. 128).

Voltando-se o olhar sobre outra dimensão da complexidade da metodologia do Case, focando as diversas linguagens utilizadas e que soam como uma “[...] encruzilhada essencial do biológico, do humano, do cultural e do social” (MORIN, 2017, p. 37), é possível refletir sobre os ritos e sua importância no processo social, a partir dos quais, “Os rituais de passagem ou de iniciação mimetizam uma morte e um nascimento simbólicos [...] o rito opera, assim como uma integração comunitária [...]” (MORIN, 2017, p. 43-44).

A metodologia empreendida pelo serviço revela, assim, uma preocupação com ritos, na medida em que intenciona propor durante, e com destaque no encerramento do processo, uma morte simbólica daquilo que foi vivenciado pelo socioeducando e sua família e que teve sua gênese no ato infracional. Um elemento que remete ao tetragrama proposto por Morin, a partir do qual os processos de auto-organização dos sistemas atuam em incessantes movimentos complementares entre organização, desorganização, reintegração, reorganização.

A riqueza passível de ser experienciada nesse ritual de passagem intenciona promover por meio de um simbolismo o renascimento do adolescente, o estímulo para construção de uma outra trajetória, almejando que ela se dê efetivamente distante da infracionalidade.

5 OLHANDO, VENDO E CONVIVENDO COM O ACONTECIMENTO: O MÉTODO IN VIVO

A experiência vivida por Morin e seu grupo de pesquisadores, o Grupo de Sociologia do Presente na província de Plozevet, nos idos dos anos de 1960, revelou-se como uma proposta de desconstrução da ciência determinista, uma sociologia cunhada pelo autor como “ensaísta”, em detrimento do que ele chama de “sociologia científica”:

Há duas sociologias na sociologia: uma sociologia que se pode dizer científica e uma sociologia que se pode dizer ensaísta. A primeira é considerada como a vanguarda da sociologia, a segunda como a retaguarda que se desligou mal da filosofia, do ensaio literário, da reflexão moralista. A primeira sociologia serve-se de um modelo que é essencialmente o da física do século passado. Este modelo é mecanicista e, ao mesmo tempo, determinístico. Trata-se efetivamente de ver quais são as leis, as regras que, em função de uma causalidade linear e unívoca atuam sobre o objeto isolado. Nessa visão, o ambiente do objeto é eliminado. Além disso, este é concebido como se fosse totalmente independente das condições da sua observação. Essa visão elimina do campo sociológico toda a possibilidade de conceber atores, sujeitos, responsabilidade, liberdade. Em contrapartida, na sociologia ensaísta, o autor do ensaio está bem presente: por vezes diz eu, não se esconde, reflete, exprime aqui e ali algumas considerações morais; além disso, a sociologia ensaísta concebe a sociedade como um campo onde se encontram atores e onde a própria intervenção sociológica pode ajudar a tomada de consciência por parte dos atores sociais. A sociologia científica tenta recortar no campo social objetos de estudo isoláveis, e por conseguinte tende a eliminar os problemas globais. Pelo contrário, a sociologia ensaísta tenta relacionar o objeto estudado com seu ambiente e, bem entendido, com um conjunto de problemas globais e fundamentais. (MORIN, 1984, p. 9-10).

A perspectiva apresentada pelo autor, assim como os conceitos desenvolvidos na sua obra *Sociologia*, foi o cerne motivador da adoção da trilha metodológica empreendida nesta pesquisa, cuja modalidade se apresenta como uma observação participante, numa abordagem qualitativa.

A análise dos elementos tangíveis e intangíveis do processo desta investigação foi inspirada nos princípios da Sociologia do Presente, descritos e debatidos no artigo homônimo de autoria de Bernard Paillard, partícipe do grupo de pesquisadores liderado por Morin na década de 1960. No artigo que integra o livro *Edgar Morin em Foco*, organizado por Alfredo Pena-Vega e Nicole Lapierre, publicado em 2008, Paillard relata cronologicamente a trilha de descobertas, reflexões, ideias e ideais que originaram um método ao qual Morin chamou inicialmente de “abordagem multidimensional” e, posteriormente, “Método in Vivo”²⁸ (PAILLARD, 2008, p. 41).

²⁸ Segundo o site da European Chemical Agency (ECHA), o Método in vitro consiste num “[...] ensaio realizado in vitro (latim: «no vidro») é um ensaio realizado fora de um organismo vivo e envolve normalmente células, tecidos ou órgãos isolados. Pode utilizar dados obtidos a partir de ensaios *in vitro* para cumprir, total ou parcialmente, requisitos de informação que, de outra forma, necessitariam de dados obtidos a partir de ensaios

Com o intuito de descrever as reflexões que culminaram na escolha da metodologia empreendida por Morin como inspiração para esta pesquisa, buscar-se-á a seguir um diálogo reflexivo entre os princípios do “Método in Vivo” e os elementos constituintes do processo socioeducativo, objetivando fundamentar a importância de ter sido este o caminho escolhido, não somente diante das complexidades envolvidas, mas, sobretudo, em face da forma dinâmica, viva, pulsante por meio da qual ele ocorre.

5.1 O PORQUÊ DO “MÉTODO IN VIVO”

Para Morin, o acontecimento é um “produtor de efeitos” e, conseqüentemente, um “produtor de história”. Em outras palavras, o acontecimento pode ser considerado como a eclosão de forças de transformação acumuladas por um sistema social que, apesar de já ter revelado sinais desse desejo latente de mudança, ainda não encontrou espaço para vir à tona.

Por estar conexo à concepção de sistemas e, por contemplar o acontecimento como ativador de processos de mudança no interior desses sistemas, o “Método in Vivo” soou como uma perspectiva metodológica deveras adequada a esta trilha investigativa. Destacadamente pela metodologia da execução do atendimento socioeducativo coexistir numa ampla gama relacional entre sistemas: primeiramente entre o Sinase e Suas. Dois sistemas abertos e auto-organizadores, haja vista o funcionamento de ambos ocorrer numa perspectiva de interdependências, seja individualmente (no interior de cada sistema), seja numa relação entre os dois. Mais do que isso, ambos os sistemas se prestam a uma relação de subalternidade com o Sistema de Justiça, ao mesmo tempo em que, pela sua inegável natureza são chamados a estabelecer uma relação de comensalidade com um macrossistema, qual seja, a sociedade.

Tal complexidade, na qual se encontra alocada a socioeducação dedicada aos adolescentes aos quais se atribui a prática de ato infracional, trata-se de um ambiente inevitavelmente propenso às crises, elementos característicos e inevitáveis de quaisquer sistemas e que, comumente, resultam em respostas dialógicas e homeostáticas²⁹ às imposições desses sistemas.

Paillard (2008, p. 38) apresenta-nos vários aspectos que podem ser associados ao conceito de crise:

em organismos vivos (ensaios *in vivo*)”. Presume-se que Morin tenha se inspirado nos referidos métodos utilizados em experimentos e análises laboratoriais, especificamente nas pesquisas das ciências biológicas, num processo de releitura que originou o método da pesquisa aplicada em Plozevet.

²⁹ Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, homeostase é um processo de regulação pelo qual um organismo consegue a constância do seu equilíbrio.

A perturbação, primeira manifestação de uma desregulação organizacional; o aumento das incertezas do sistema, a regressão das determinações que implicam uma regressão da previsão; a dialética bloqueio/desbloqueio por meio da competição entre as forças de retorno ao *status quo* ante as forças de desenvolvimento da crise; o surgimento de novas tendências organizacionais oriundas do jogo dos *feedbacks* positivos; a busca de novas soluções que permitam sair da crise [...].

Assim sendo, a metodologia aqui escolhida visou estabelecer um convívio direto com essas possíveis crises, ainda que numa proporção reduzida, vez que se acha delimitada pelo recorte necessário às dimensões de uma pesquisa em nível de mestrado, utilizando-as como componentes vivos da análise.

Uma das prioridades indissociáveis, ao se adotar o “Método in Vivo” como caminho para a pesquisa, conforme assevera Paillard (2008, p. 43), reside na necessidade de se assinalar os diferenciais entre pesquisa e investigação:

A pesquisa é a coleta de informações, de dados pela multiplicação de contados, e de "informantes" de novos domínios a explorar. A investigação é uma reflexão simultânea sobre esses dados. Embora distinta, ela não deve ser separada. [...]. A pesquisa gera a investigação, que regenera a pesquisa, que regenera ela própria.

A fundamentação da proposta apresentada neste particular princípio da metodologia adotada por Morin e seu grupo foi inspiradora, na medida em que permitiu a abertura para que fosse possível arrazoar um formato para a captação dos dados que estimulasse o envolvimento ativo dos pesquisados. Assim, pensou-se que um caminho possível, livre, intuitivo, lúdico, poderia ocorrer a partir da ação direta dos adolescentes, especificamente por meio da produção de um diário, no qual eles pudessem relatar os acontecimentos e experiências do cotidiano da PSC, uma das estratégias metodológicas adotadas como princípio por Morin:

Escrever um diário de campo (em teoria, cotidiano). [...] nele são anotadas as reflexões pessoais sobre a evolução do trabalho, as novas hipóteses, e os sentimentos ou os problemas sentidos em relação ao trabalho, a equipe, ou a algum de seus membros. (PAILLARD, 2008, p. 45).

A despeito do nível de instrução dos socioeducandos, eles seriam corresponsáveis pela pesquisa. Buscou-se com tal estratégia superar a linearidade das tradicionais metodologias pautadas fundamentalmente em perguntas e respostas, tendo como premissa a criação de espaços de livre expressão e de sentimento de pertença, nos quais a escrita dos adolescentes se transpusesse em voz para assim alcançar maior amplitude e autenticidade, considerando-os como protagonistas e agentes de interesse nos resultados da pesquisa.

A equipe de pesquisa não se baseia apenas na qualificação técnica. Ela deve ser integrada por pessoas que possuem interesse pelo assunto e pelos problemas estudados. A equipe deve poder entrar em ressonância com o próprio campo de

pesquisa e, assim, convertê-lo num campo de múltiplas congruências. (PAILLARD, 2008, p. 45).

A tarefa de investigação e análise dos dados obtidos, por seu turno, ficaria a cargo do pesquisador, o qual também se responsabilizaria pela elaboração de um diário, estabelecendo assim um exercício dialógico entre os discursos e, ao se valer da multidimensionalidade de olhares, pudesse se dedicar à religação das possíveis fragmentações entre os relatos, compondo o constructo analítico revelado pelo objeto da pesquisa.

Tais ações, no entanto, por considerarem as perspectivas da incerteza, essencialmente diante da “palpitação” irrefreável do campo, estariam provavelmente sujeitas à necessidade de correção de rumos. Agregue-se ainda o ineditismo da proposta, algo que não permitiria um planejamento totalmente assertivo, destacadamente por não ser ela (a metodologia escolhida) pautada em moldes preestabelecidos. Mais uma vez, os princípios da metodologia de Morin vieram ao encontro dos anseios desta proposta, quando Paillard (2008, p. 41) discorre acerca da necessidade de uma

[...] visão estratégica da pesquisa que redefina e modifique seu curso e seu desenvolvimento por meio de uma conduta de tentativa e erro. Na realidade, a pesquisa não é elaborada a priori, não obedece ao modelo retilíneo: construção do objeto, determinação das hipóteses, coleta de dados, análise dos dados e estabelecimento dos resultados. Ela, ao contrário, adapta-se às situações, à descoberta de dados desconhecidos e de problemas ignorados. Capta os acasos favoráveis, as oportunidades, ou seja, facilita o nascimento de novos fenômenos (intervenção sociológica). Em razão disso, oferece a oportunidade para que o método e as técnicas sejam criados em função do campo e segundo as solicitações e resistências do fenômeno estudado, sem que, a priori, seja necessário adaptar o objeto de pesquisa a um método único.

Considerando a persistente mutação das ambiências e espaços de convívio, a qual se acha cotidianamente sujeita a execução da PSC em São Bernardo do Campo, sobretudo diante dos aspectos grupais sobre os quais se apoia a metodologia do serviço, o percurso metodológico a ser empreendido careceria inegavelmente de contemplar tais perspectivas. Para tanto, o “Método in Vivo” apresenta como princípio:

Instituir a convivialidade como técnica de pesquisa. [...] frequentar lugares de convivência permite consolidar relacionamentos, relacionar-se com pessoas novas, recolher informações [...] capazes de suscitar novos questionamentos, e participar da vida coletiva. Dessa maneira ficam definidos os “locais estratégicos” específicos a cada pesquisa, todos eles lugares de sociabilidade que favorecem a integração social [...]. (PAILLARD, 2008, p. 44).

Mais do que contemplar os aludidos movimentos, a metodologia apresentada por Morin demonstra possibilidades de absorção, interação e integração das perspectivas da novidade

constante, assim como uma infundável amplitude de elementos capazes de suscitar mais e mais a aproximação do pesquisador com a realidade.

Em face da já aludida perspectiva de mobilidade a partir da qual se dá o processo de execução da PSC em São Bernardo do Campo, tendo em vista que, a cada encontro, os grupos de adolescentes podem prestar os devidos serviços numa localidade diferente, a delimitação de um único lócus para a realização da pesquisa seria algo inexecutável. No entanto, vindo mais uma vez ao encontro das necessidades desta proposta investigativa, os princípios do “Método in Vivo” se traduziram em caminhos possíveis para sua realização. Destaca Paillard (2008, p. 47):

Ao contrário do que é frequentemente ensinado, a priori nenhuma pesquisa deve delimitar seu campo ou construir barreiras de acesso a seu domínio; em geral, esses pretextos metodológicos servem mais para preservar das incursões exteriores e exorcizar medos pessoais. O campo não pode ser delimitado, mesmo que seja singular e situado a partir de um ponto de vista simultaneamente histórico e geográfico. Nele, deve-se viver a tensão permanente entre o singular e o universal, o fenomênico e o fundamental, o empírico e o teórico, a compreensão e a explicação. Em casos definidos, é preciso saber propor questões universais, assim como obter reflexões gerais.

A realidade, constituída pela dinâmica das relações sociais, lateja incessantemente como um organismo vivo em constante mutação. Neste sentido, o principal desafio da pesquisa na área das humanidades está representado pelo estabelecimento de estratégias analíticas capazes de superar a impossibilidade de se estabelecer um posicionamento essencialmente objetivo do pesquisador.

Como nesta caminhada investigativa se vislumbrou apontar significados e reverberações a partir de uma metodologia empreendida na execução das medidas socioeducativas, tendo como premissa o universo relacional envolvido, optar por uma análise que impedisse o envolvimento subjetivo do pesquisador seria uma ação impraticável.

O “Método in Vivo” propõe caminhos por meio dos quais a compreensão soa como “[...] abordagem ligada a observação direta, baseia-se na impregnação pela realidade da forma como é percebida e vivida pelos pesquisados e pesquisadores” (PAILLARD, 2008, p. 46). Com isso, busca-se “Favorecer a parte subjetiva e afetiva do pesquisador e propiciar-lhe um contato em tempo integral”, uma abordagem dialógica, na qual a explicação, fundamentada em dados objetivamente construídos propicia uma visão sintética exterior, ao mesmo tempo em que a compreensão, apoiada em aspectos subjetivos, permite uma apreensão interior da realidade. (PAILLARD, 2008, p. 45).

Tais princípios foram os elementos que ampliaram de forma muito particular as possibilidades de realização dessa pesquisa, ao permitir que o pesquisador pudesse “[...] levar

em conta as suas competências e curiosidades individuais, suas afinidades pessoais [...] a capacidade de autoanálise, a exigência de verificação, a desconfiança em relação a seus próprios preconceitos ou projeções” (PAILLARD, 2008, p. 45).

Sem a preocupação em distanciar-se do objeto, como estabelecem as clássicas metodologias³⁰, o pesquisador poderia então desvencilhar-se da mecanicidade superficial e, ao mergulhar de forma profunda no campo, poderia trazer à tona um ampliado espectro de elementos orgânicos, vivenciais e vitais nele imbricados, traduzindo-os em respostas mais aproximadas da realidade.

Afirmar, todavia, de forma convicta, que as amplitudes e nuances propostas pela Sociologia do Presente aqui apresentadas seriam suficientes para suprir a totalidade do desenrolar da pesquisa, munindo os envolvidos com o ferramental estratégico necessário para o alcance dos objetivos, seria no mínimo uma contradição. Por estarem, tanto a metodologia (uma parte do todo representado pela pesquisa) assim como a própria pesquisa (o todo que contém a metodologia como constituinte de seus processos), alinhadas hologramicamente com os princípios da complexidade, a incerteza se acha naturalmente aqui também imiscuída como outro princípio, estimulando, de forma complementar e antagônica, uma única certeza: a impossibilidade de se manifestar qualquer convicção *a priori*.

Assim sendo, o texto a seguir apresenta os conteúdos obtidos durante o desenrolar do processo de observação participante realizado, propondo a integração de três olhares distintos sobre o percurso metodológico da PSC executada pelo Case. Estabelecer-se-á ainda um diálogo intencional com o pensamento complexo de Edgar Morin apoiado na estética, intencionando constituí-la como fundamental categoria de análise.

³⁰ Como metodologias clássicas, compreendem-se aqui as teorias positivistas da Sociologia, as quais se baseiam nas ciências da natureza e que buscam decodificar as leis naturais a partir de analogias na sociedade, numa tentativa de decodificar as leis sociais. Nesse caso, o pesquisador se coloca como observador, apoiando sua análise única e exclusivamente nos fatos observados, sem que haja quaisquer interações com o objeto da pesquisa.

6 O OLHAR POR SOBRE OS OLHARES: O META OLHAR

Antes de mergulharmos nesta importante reflexão, que trata da culminância desta pesquisa, mister reafirmar que todas as dimensões da socioeducação abordadas até aqui de nada valerão se o educador não buscar de forma incessante o desenvolvimento de um olhar sobre o todo caracterizado pelo contexto do adolescente. Um olhar que contemple o “[...] princípio sistêmico ou organizacional, que liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo” (MORIN, 2003b, p. 93) e que, concomitantemente, seja capaz de compreender o todo como algo muito mais do que a simples soma das partes. Um olhar que, ao invés de estabelecer culpas, culpabilizações ou culpados, possa promover a compreensão de que o ato infracional resulta, em grande medida, de um contexto magnanimamente mais amplo do que o próprio ato ou a violência objetiva por ele representada, mas que também não pode ser explicado exclusivamente a partir do olhar sobre o todo.

Mister assim reafirmar que, particularmente no que se refere ao fenômeno do envolvimento da adolescência com a infracionalidade, o olhar sobre o todo é imensamente maior do que a soma dos olhares sobre cada uma das partes. É, portanto, na tensão dinâmica do jogo antagônico e complementar entre o todo e as partes que se desenham causas e consequências, movimentos e estagnações, presenças e ausências, motivos e motivações capazes de revelar ambiências, situações e probabilidades nas quais a infracionalidade pode ou não ocorrer.

Isto posto, prossigamos com a difícil e derradeira tarefa deste constructo de conhecimento que trará como proposta os elementos descritivos, analíticos e reflexivos da pesquisa empreendida.

6.1 SUPERANDO O MAIOR DESAFIO

O derradeiro desafio da construção desse relatório de dissertação residiu na dificuldade em se construir um caminho que possibilitasse a descrição do processo de investigação, garantindo a cientificidade necessária, mas que fosse capaz, ao mesmo tempo, de evitar um constructo linear da análise, sobretudo diante da edificação teórica empreendida a partir das teorias da complexidade.

A dinâmica do campo age quase sempre no sentido antagônico ao da linearidade. Nesta trilha, embora o pensamento complexo não exclua a possibilidade do pensamento linear, realizar aqui uma análise puramente objetiva dos conteúdos apurados pela pesquisa limitaria, a

meu juízo, as multidimensionalidades da investigação e, conseqüentemente, as possibilidades de se empreender uma leitura mais aproximada da realidade.

Corroborando, ainda, a compleição quase sempre amorfa do campo que por se constituir como um ser vivo pulsátil e instável, passou, naturalmente, por constantes transformações. Confirmando tais perspectivas, durante o período de observação advieram alterações na agenda dos encontros, algo que forçou o adiamento do início da pesquisa por um prazo aproximado de um mês. Não obstante, ocorreram acréscimos e diminuições na composição do grupo de adolescentes e jovens, alterando significativamente sua configuração, incorrendo em mudanças, embora discretas, da sua identidade. Por fim, o fato de as atividades desenvolvidas não aparentarem, *a priori*, um conteúdo capaz de fundamentar o cunho proposto pelas normativas e balizamentos da PSC, foi provocador de incômodo.

Havia, naquele momento, uma suspeição de que a metodologia pensada para a realização da pesquisa não fosse capaz de abarcar todas as referidas intempéries, a tal ponto que não alcançasse os objetivos almejados. Assim, como forma de realinhar o pensamento, buscando escapar das armadilhas da racionalização, retomamos Morin (2000, p. 23):

A racionalização se crê racional porque constitui um sistema lógico perfeito, fundamentado na dedução ou na indução, mas fundamenta-se em bases mutiladas ou falsas e nega-se à contestação de argumentos e à verificação empírica. [...]. A verdadeira racionalidade, aberta por natureza, dialoga com o real que lhe resiste. Opera o ir e vir incessante entre a instância lógica e a instância empírica; é o fruto do debate argumentado das ideias, e não a propriedade de um sistema de ideias. O racionalismo que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade e a vida é irracional. A verdadeira racionalidade conhece os limites da lógica, do determinismo e do mecanicismo; sabe que a mente humana não poderia ser onisciente, que a realidade comporta mistério. Negocia com a irracionalidade, o obscuro, o irracionalizável. É não só crítica, mas autocrítica [...].

Mais uma vez, as teorias da complexidade soaram como diretrizes para a desconstrução das angústias. Por se constituir como princípio do pensamento complexo, a incerteza seria naquele momento o elemento primordial a ser suplantado. O mergulho nas nuances e amplitudes incertas do devir, aceitando a tetralogia³¹ de ordem – desordem – interação – (re)organização como natureza de tudo o que é vivo, não seria talvez o único, mas seria, na ocasião, o traçado mais assertivo em direção à realização do projeto.

Retomando o trajeto proposto para esta análise, serão exibidos a seguir os conteúdos apurados durante os processos de pesquisa e investigação. Intencionando proporcionar a compreensão do percurso metodológico desenvolvido pelo Case, com enfoque nos significados produzidos, descreveremos os acontecimentos de cada atividade vivenciada. Para tanto,

³¹ O tetragrama, unido aos operadores de complexidade, constitui as bases do pensamento complexo.

estabelecer-se-á uma proposta analítica que almeja integrar três distintos olhares sobre o referido percurso metodológico.

O primeiro deles apresenta o discurso do educador de referência da MSE de PSC, suas intenções no empreendimento de cada uma das atividades de prestação de serviços realizadas durante os meses de julho e agosto de 2019 e que foram acompanhadas pelo pesquisador, num total de seis encontros. Tal conteúdo foi gerado a partir de uma entrevista individual realizada junto ao aludido educador, depois de decorridos os referidos encontros, gravada em áudio e posteriormente transcrita.

O segundo olhar proposto revela a manifestação textual dos adolescentes e jovens sobre cada dia de participação nas atividades da PSC. Tais dados qualitativos foram obtidos a partir de um documento que almejou envolver o socioeducando no processo de pesquisa. Buscou-se a criação de uma “ambiência questionadora”, a produção de uma narrativa do contexto da MSE a partir do olhar do socioeducando. Por meio de breves textos provocativos, os participantes foram convidados a descrever o cotidiano da execução da MSE, a fim de comporem, cada um deles, o seu próprio “diário de campo”³², gerando assim, por meio de suas percepções empíricas e subjetivas acerca do percurso metodológico, as perspectivas internas do processo socioeducativo. Considerando a situação peculiar de desenvolvimento na qual se reconhece o adolescente, assim como no intento de subverter aspectos prosaicos da análise, os relatos construídos pelos socioeducandos foram apresentados por meio de nomes fictícios, quais sejam, vocábulos apoiados em variações sinônimas ou traduções em outros idiomas, a partir dos termos “menino ou menina”.

Por fim, mais uma dimensão do olhar sobre o percurso metodológico do Case foi gerada a partir de um diário de campo elaborado pelo pesquisador. Com este terceiro elemento estratégico, buscou-se construir um ponto de vista ampliado da metodologia do serviço, valendo-se da observação e da descrição do cotidiano da execução da MSE de PSC, contidas nas percepções subjetivas do pesquisador e, ao mesmo tempo, um olhar sobre o todo do acontecimento, ou seja, as perspectivas externas ao processo socioeducativo.

Cabe salientar, todavia, que a descrição analítica dos olhares acima propostos não seguirá uma ordem cronológica, isto é, uma trajetória discursiva do primeiro para o terceiro olhares, mas sim uma construção fundamentada num processo intencional de unificação desses olhares. Não

³² Salienta-se que os socioeducandos, por ocasião do início da pesquisa, assinaram Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), cujo modelo se encontra no Anexo III desta dissertação.

se desconsiderará, no entanto, as particularidades e singularidades de cada olhar, procurando contemplar, ao mesmo tempo, aquilo que os une e aquilo que por ventura os torne diversos.

Como proposta integradora das três aludidas dimensões do olhar, os princípios da complexidade, destacadamente os elementos alusivos à estética, foram trazidos como quarto componente do debate. Esta construção intencional objetiva romper com as possíveis características estanques de cada uma das citadas dimensões da análise. Busca, igualmente, provocar uma exposição analítica compreensiva e dialógica, capaz de compor um olhar hologramático da metodologia do serviço, na qual, cada um dos olhares aqui construídos soe como componente desse holograma e explicita, concomitantemente, o todo representado pelo universo que foi submetido à análise.

6.1.1 O primeiro encontro: a ação socioeducativa como experiência estética

O primeiro encontro se desenvolveu como uma preparação dos socioeducandos para uma atividade de prestação de serviços específica, qual seja, a participação num evento intitulado como “Dia C”, um encontro com ações de voluntariado que ocorre anualmente e que visa ao desenvolvimento de atividades educativas, culturais, lúdicas e de lazer para a população do município de São Bernardo, realizada sempre nas regiões da periferia.

O evento ocorreria na zona rural do município, numa localidade conhecida como “Pós-balsa”, no bairro Santa Cruz e contaria com a participação ativa de diversos atores da Rede de Serviços Municipal, com a presença de autoridades e, principalmente, com a participação maciça dos moradores da região.

A atividade a ser desenvolvida pelos adolescentes em cumprimento de PSC seria a escultura em balões, para a qual eles seriam então capacitados.

O educador responsável se incumbiu de apresentar o material a ser utilizado na atividade e explicar como ela aconteceria, assim como o local onde seria desenvolvida. Esclareceu que dois dos socioeducandos que já estavam em cumprimento de MSE a mais tempo e que já haviam participado de uma atividade semelhante auxiliariam na condução da capacitação.

Por fim, falou da importância do cuidado com as crianças, o público ao qual eles dedicariam aquela particular ação. Fez questão de destacar que o valor da atividade não se apoiava apenas no resultado estético-artesanal da escultura, mas, sobretudo, na relação que eles estabeleceriam com as crianças, no afeto, no respeito e na dedicação. Dito isso, o educador passou rapidamente para a atividade prática, demonstrando o “passo a passo” da elaboração de esculturas básicas com balões, a exemplo da figura de um cachorro, uma espada, um coração

ou uma maçã. Este particular momento revelou aspectos importantes contidos na intenção do educador, as quais ele cita no seu depoimento:

A intenção, na verdade, é de uma forma lúdica. Até porque o espaço que nós fomos, é de crianças, crianças de zero a dezessete anos e alguns meses. E aí assim [...] como que esses adolescentes enxergam essas crianças que vão para esses espaços? Um espaço novo pra eles. Então é feita toda uma preparação primeiro, é feita uma conversa primeiro com eles, é explicado qual é esse espaço, qual o motivo desse espaço, o histórico desse espaço, e aí foi proposta essa atividade em si [...] para eles se aproximarem desse público-alvo.

Ainda que o educador não exiba uma expressão clara dos seus objetivos no desenrolar do seu discurso, nosso convívio com esse aspecto imbricado na metodologia nos permitiu perceber que ele demonstra preocupação em provocar nos socioeducandos a elaboração de significados a partir da atividade que haveriam de empreender.

Observou-se, no entanto, que o tempo dedicado para este elemento intencional da atividade, isto é, a reflexão acerca do significado da atividade para a qual eles estavam sendo preparados, ocorreu numa relação temporal diminuta, reduzindo *a priori* as potencialidades desta que poderia ser, a nosso juízo, uma dimensão muito importante da ação socioeducativa.

No transcorrer do encontro, MOLEQUE, um dos adolescentes que já havia vivenciado a mesma atividade em outra ocasião, apropriou-se do compressor de ar e se propôs a encher os balões, enquanto o educador ia demonstrando as diferentes maneiras de manuseá-los até que conseguissem as formas desejadas.

O socioeducando NIÑO apresenta em seu relato, elementos que pressupõem certa compreensão do adolescente acerca dos objetivos propostos pelo educador: “A atividade de hoje foi aprender a fazer animais e frutas para realizar a felicidade para crianças [...]”

A adolescente CUNHATÃ, única componente do grupo do sexo feminino, por seu turno, revelou nuances do processo que demonstram que o estímulo para as relações humanas soa como importante componente das atividades: “Foi ótimo, me senti mais leve, alguns colegas que já sabiam me ajudaram e tiveram muita paciência com minha pessoa”.

Igualmente, GURI concluiu: “Achei muito divertido, pois essa atividade ajuda as pessoas que cumprem medida a se socializar com as crianças e muito mais”. O adolescente demonstra, além do envolvimento lúdico, o reconhecimento da importância dos aspectos sociais imiscuídos na participação da PSC.

Para Morin (2012, p. 78), “A relação com o outro inscreve-se virtualmente na relação consigo mesmo. [...]. Por carregarmos essa dualidade, na qual ‘eu é um outro’ podemos na simpatia, na amizade, no amor, introduzir e integrar o outro em nosso Eu”. Nessa perspectiva, a prestação de serviços, ao ser promovida por intermédio de ações coletivas e que vislumbrem

atingir públicos envolvidos em atividades de integração pode soar como uma possibilidade de estímulo para a criação do senso de solidariedade, de valorização das relações interpessoais, para o exercício consciente da cidadania: “Somos verdadeiramente cidadãos, dissemos, quando nos sentimos solidários e responsáveis. Solidariedade e responsabilidade não podem advir de exortações piegas nem de discursos cívicos, mas de um profundo sentimento de filiação [...]” (MORIN, 2003a, p. 74).

BAMBINO, por sua vez, relatou em seu diário: “Eu me senti surpreso e intrigado, pois foi uma coisa nova e curiosa, me senti meio inseguro por não saber fazer, mas a gente pega o jeito”. Percebe-se que o adolescente enfrentou dificuldades iniciais no desenvolvimento das habilidades manuais necessárias à elaboração das figuras a partir dos balões. Parece reconhecer, todavia, que por ser uma atividade artística, existe a provocação para a curiosidade, para a novidade. Ainda que a insegurança se apresente como um aspecto presente em sua fala, ele parece compreender a possibilidade de superação deste obstáculo como algo possível.

Estar diante de uma possibilidade artística pode soar, nesse caso, para o adolescente, como uma experiência estética, um exercício de criação, como oportunidade de exploração de suas habilidades para a elaboração de algo estético e capaz de produzir significados a partir de sua participação na PSC:

A arte é produzida pela capacidade humana de criar obras, formas, cores, sons que provocam ou deveriam provocar a emoção estética. Os artistas produzem objetos, obras inspiradas por sua concepção senão do belo, pelo menos da arte, e visam efeitos estéticos. Os artesãos produzem objetos utilitários, mas que comportam uma dimensão ou qualidade estética. (MORIN, 2017, p. 23).

Essa qualidade estética é passível de se revelar no convívio com o público atendido pela atividade de PSC, a partir da emoção traduzida na alegria das crianças participantes do evento e das ações executadas, podendo provocar o que Morin descreve como “estado poético”.

A poesia, que faz parte da literatura e, ao mesmo tempo, é mais que a literatura, leva-nos à dimensão poética da existência humana. Revela que habitamos a Terra, não só prosaicamente – sujeitos à utilidade e à funcionalidade –, mas também poeticamente, destinados ao deslumbramento, ao amor [...]. (MORIN, 2003a, p. 45).

A presença e a proximidade do educador na sua relação com os socioeducandos durante a atividade proposta aparece nas considerações de CUNHATÃ e NIÑO.

CUNHATÃ descreve: “O educador foi muito paciente comigo, me ensinou passo-a-passo”. NIÑO, por sua vez, declara: “Ele foi um cara bastante atencioso, educado, gentil, alegre”.

Este recorte da análise remete às considerações de Antonio Carlos Gomes da Costa, debatidas nesta dissertação no capítulo dedicado à construção do conceito de olhar social, a partir do qual propusemos que a proximidade soa como um aspecto desejado e que deva ser buscado a todo tempo pelo educador.

BAMBINO acrescentou: “A presença do educador é essencial e hoje também não foi diferente”. GURI discorreu: “Foi muito interessante. Hoje ele trouxe para gente uma outra visão da medida”.

A reunião dos aspectos de destaque presentes na fala destes dois socioeducandos deixa transparecer o reconhecimento deles acerca da presença do educador no acompanhamento do processo, sobressaindo no discurso de GURI sua suposta tomada de consciência acerca do significado da MSE.

Em razão do contexto no qual se daria a prestação de serviços, mormente com relação ao público-alvo envolvido, a declaração do socioeducando aparenta exprimir o reconhecimento de que, na PSC de São Bernardo do Campo, existe algo além da ação meramente retributiva, existe um propósito que ele traduz como “outra visão”, ou seja, uma forma diferenciada de se olhar ao mesmo tempo para a execução da MSE e para o adolescente que a cumpre.

Por fim, o relato de ENFANT corrobora GURI, ao apontar percepções do adolescente acerca da metodologia empreendida pelo Case que, apesar de se caracterizar como ação de prestação de serviços à comunidade, não se traduz somente numa retribuição “pelo mal causado” por ocasião do ato infracional: “[...] não me senti pressionado para fazer as atividades, faço por vontade”. Este aspecto levantado pelo socioeducando explicita de forma sutil o seu reconhecimento acerca da forma como a metodologia ressoa. Permite-nos compreender que a metodologia do serviço possibilita que o adolescente não se sinta desestimulado em participar das atividades, ainda que elas se constituíam como a realização de um “trabalho de interesse público”, conforme as diretrizes elencadas no Estatuto da Criança e do Adolescente.

6.1.2 O segundo encontro: a ação socioeducativa como possibilidade de convivência comunitária

O dia do evento no qual se daria a realização da prestação de serviço planejada se revelou como uma manhã de céu claro e ensolarado, porém de frio intenso. Como já mencionado, a atividade aconteceria na zona rural do município, numa localidade conhecida popularmente como “Pós-balsa”, no bairro Santa Cruz.

O educador de referência, durante a entrevista concedida, falou a respeito da atividade:

[...] esse dia especial foi o Dia de Cooperar, que eles estariam junto com a comunidade, lá dentro do espaço e se integrando nesse espaço. Uma comunidade extremamente carente, carente de políticas públicas, pelo local, depois da balsa, um local muito pobre de políticas públicas... então assim, com essa atividade, dentro desse espaço, eles saberem quem é o público-alvo, das imediações, do espaço que nós estávamos. Eles foram fazendo os balões, e se integrando com o público, as vezes brincando, fazendo troca de experiência, foi uma troca bem rica. [...] eles fizeram um trabalho com gás hélio, e aí eles viram outras possibilidades de se trabalhar [...]. O próprio balão foi utilizado de uma outra forma, como pipa mesmo [...].

Durante a preparação da atividade, quando os adolescentes aprenderam a fazer esculturas básicas com os balões, encontramos significativos elementos pedagógicos, os quais já foram aqui analisados. Todavia, o discurso do educador, ao descrever sobre o dia da realização da atividade propriamente dita, não demonstra com clareza a sua intenção.

Num esforço analítico, podemos reconhecer, no entanto, a importância que ele deseja imprimir sobre a atividade, a fim de que os adolescentes reconheçam as dificuldades dos moradores daquela região.

Outro aspecto que se destaca é a sua busca por amenizar uma possível frustração, vez que, apesar dos esforços empreendidos pelos adolescentes para o desenvolvimento de habilidades direcionadas para a confecção de esculturas em balões, a prestação de serviços se deu, na realidade, por intermédio do enchimento de balões com gás hélio, uma atividade que, se tomada grosso modo, pode se caracterizar como uma tarefa utilitarista, quando a pretensão das ações pressupunha o artesanato como resultado de um processo arte-educativo (veremos a descrição desses aspectos mais abaixo).

O horário previsto para saída acabou sendo atrasado. Em face da ausência de vários socioeducandos, o educador resolveu dar maior tempo de tolerância, haja vista o frio intenso que fazia.

De toda sorte, apresentaram-se para a atividade um total de cinco adolescentes, quatro meninos e uma menina. Mais um integrante se juntaria ao grupo no local da atividade, uma vez que ele reside no bairro onde o evento aconteceria.

Antes de partirmos, o educador orientou os adolescentes acerca da importância do comportamento e da disciplina durante a realização da atividade, bem como sobre a dedicação e carinho necessários no trato com as crianças que eles atenderiam. Falou também um pouco sobre o contexto da região que visitaríamos, um local conhecido no senso comum como uma “comunidade carente”, sobretudo diante da distância e da ausência de políticas públicas. Destacou, ainda, o fato de se apresentar como uma região de ocupação, a qual na realidade não seria passível de abrigar uma comunidade, destacadamente por se tratar de uma área de

mananciais e protegida por leis ambientais. Valeu-se, ainda, do momento para dialogar acerca da presença de comunidades indígenas naquela região, destacando rapidamente sobre como os índios foram dizimados e desrespeitados em sua cultura no decorrer da história. Apresentou como exemplo o contexto da comunidade onde a atividade se desenvolveria, a qual, antes da ocupação, tratava-se de território puramente indígena, mas que hoje soa como espaço de disputa política, colocando os antigos moradores daquela região como reféns dessa disputa.

Nesta particular ação, percebem-se elementos interessantes do processo pedagógico, por meio dos quais o educador, ainda que não tenha declarado de forma explícita na entrevista concedida, ao mencionar as questões históricas e sociais da região onde a atividade ocorreria, revela uma clara intenção em chamar a atenção dos socioeducandos para esses particulares aspectos, provocando-os para uma tomada de consciência política.

Depois dessa preparação, fomos para a Van que nos levaria até o local da atividade e com destino ao Bairro Santa Cruz, cujo acesso se dá pela Rodovia Anchieta, indo rumo a Santos. A referida rodovia que outrora foi considerada como uma verdadeira obra de arte da engenharia brasileira, constituindo-se como o novo “caminho do mar”, hoje se apresenta como o grande “centro nevrálgico” da mobilidade urbana do município de São Bernardo do Campo e da região do chamado grande ABC paulista.

A natureza que margeia o trajeto revela ainda exuberância e, apesar de urbanizado, conserva grande parte da mata original em algumas propriedades; a maioria delas constituída como chácaras, ora servindo como moradia, ora como espaços de locação para festas.

Alguns dos meninos contemplam a paisagem e as nuances do trajeto, enquanto que outros revelam sonolência ou se dedicam a dedilhar seus celulares.

Vale trazer aqui o relato do educador na entrevista concedida, quando ele destaca os aspectos pertinentes ao contato aproximado com a natureza, quando as atividades de PSC ocorrem em áreas da zona rural do município.

Principalmente quando a gente passa por ali perto do Riacho, e vê a represa, o lixo, eles falam: “Nossa! Tá muito sujo. Olha quanto lixo! A gente bebe dessa água?” [...] Eles fazem uma leitura do meio ambiente, já está degradado, falta de políticas públicas, o assoreamento dos rios, o esgoto caindo in natura, dentro das nascentes, eles percebem isso. Pra eles é um outro universo, tem muitos que nunca foram para o outro lado da balsa, quando eles veem aquela água, aquele mundo de água, eles querem descer, eles querem olhar [...].

O discurso do educador apresenta uma ideia de que os aspectos ecológicos e conscientizadores acerca da necessidade do respeito ao meio ambiente são elementos que podem ser trabalhados em atividades de tal teor. Nessa ocasião, no entanto, não foi possível se perceber tal intento, pois, além do breve diálogo que ele travou com os adolescentes antes da

saída para a atividade, não foi empreendida nenhuma ação de preparação que tivesse sido desenvolvida com o objetivo de propor uma reflexão dedicada acerca deste tema.

Depois de muitas sinuosidades que vão margeando vez por outra a represa Billings, chegamos à localidade conhecida como Jardim Tupã, onde a estreita estrada termina às margens da represa, no porto onde a famosa balsa atraca.

A rápida travessia foi calma e silenciosa. Enquanto algumas garças pousavam e outras sobrevoavam a represa, a luz do sol resplandecia sobre as águas, retornando em belíssimos reflexos dourados, que apesar de intensos, não chegavam a nos ofuscar.

Essas destacadas nuances presentes no processo de desenvolvimento da atividade, ainda que não tenham sido intencionalmente propostas, podem soar, ou mesmo podem ter soado para alguns dos adolescentes participantes como uma possibilidade de “encantamento”, conforme destaca Morin (2017, p. 16):

O sentimento de beleza, a emoção estética, não são suscitados unicamente por obras de arte. Eles surgem em nós diante de uma paisagem, de flores, de um voo de gansos selvagens, de um canto de rouxinol, dos galopes de cavalos, das cores das borboletas. [...] embora não seja limitado às obras de arte propriamente ditas, nem à poesia, a emoção estética certamente contém um elemento poético em seu encantamento.

Igualmente, o espaço educativo proporcionado durante o traslado aponta para possibilidade de provocação daqueles meninos e meninas para a tomada de consciência acerca dos elementos, ao mesmo tempo simples e tão fundamentais da existência e da condição humana, aspectos estes relacionados ao que Morin (2003b, p. 99) cunhou como estado estético-lúdico:

Nós definimos a estética, não em função da arte, mas enquanto atitude humana que vai muito além da arte propriamente dita (as emoções estéticas podem nascer tanto da contemplação de “belezas” naturais quanto de produtos artificiais, cuja finalidade não é, de forma alguma, artística). A estética é uma atitude diante das coisas. É a atitude de uma consciência dividida. Esta consciência participa de um espetáculo, de uma visão, de uma leitura feita segundo os processos imaginários [...].

Decorridos aproximadamente dez minutos, já havíamos transposto a massa d’água e atracávamos na outra margem; tomando mais uma vez uma delgada e sinuosa estrada de asfalto de mão dupla, seguimos o trecho final que nos conduziria até o bairro Santa Cruz. As propriedades agora se apresentavam com dimensões bem superiores àquelas do bairro Riacho Grande, constituindo-se como pequenos sítios, dando espaço para maior exuberância da natureza.

Depois de pouco mais de quinze minutos, chegamos à sede do Centro de Atendimento à Criança e ao Jovem (CACJ), da Fundação Criança, local onde ocorreria a atividade e que já

se encontrava repleto de moradores, todos ávidos por participar do evento. CURUMIN, o adolescente morador do bairro, estava a nossa espera e se juntou ao grupo.

Várias barracas de lona, daquelas utilizadas em feiras organizadas, apresentavam iniciativas desenvolvidas pelas cooperativas do município, como a produção de sabão ecológico, elaborado a partir de óleo de cozinha reciclado, entre outras ações de reciclagem; a produção de cerâmica artesanal; serviços das Secretarias Municipais, a exemplo do controle de zoonoses, com uma campanha sobre como lidar com animais “peçonhentos”; a Secretaria de Cultura que apresentou uma biblioteca circulante, o Serviço da Água e Saneamento (Sabesp), que distribuiu água potável aos participantes. Destaque para a Secretaria de Saúde que desenvolveu uma campanha contra a dengue e a febre maculosa.

A sede principal do CACJ foi o centro das ações e seu salão principal estava preparado para servir os alimentos ao público (cachorro quente, refrigerante e pipoca). Na praça localizada atrás da sede, ao som de músicas animadas, crianças, a maioria delas acompanhadas de seus responsáveis, ocupavam inúmeros brinquedos, alguns pertencentes à própria praça, outros montados pela organização do evento.

A equipe de educadores da Fundação Criança foi a que se responsabilizou pela organização do espaço e pelo acompanhamento das atividades do evento. Um dos educadores nos conduziu ao local onde realizaríamos a atividade. Mostrou ao educador responsável pela PSC dois cilindros de gás hélio que lá estavam: um pequeno, com pouco mais de meio metro de altura, e um grande, com mais de um metro e meio. Entregou para ele também uma caixa com centenas de balões coloridos, todos com o logotipo do evento.

Naquele momento foi possível perceber uma primeira frustração, haja vista que a atividade que havia sido planejada, isto é, a confecção de esculturas em balões não seria mais desenvolvida, uma vez que a proposta seria distribuir os balões do evento cheios com gás hélio.

Outra particular observação foi o fato de que todas as iniciativas do evento contavam com barracas específicas, enquanto que o local escolhido pelos organizadores para a atividade a ser desenvolvida pelos adolescentes tratava-se de um espaço improvisado e era tratada, a meu ver, com certo descaso. Os meninos iriam permanecer num canto do espaço externo do salão principal, contando apenas com alguns cones “zebrados”, daqueles usados para sinalização de trânsito, com o objetivo de demarcar o local da fila. Tal situação denota, *a priori*, a ausência de reconhecimento dos agentes dos outros serviços da própria instituição acerca da importância daquela atividade para o processo socioeducativo.

Embora o educador de referência tenha se esforçado para desfocar a atenção dos adolescentes para tal constatação, o contexto era evidente, vez que a atividade a ser

desenvolvida por eles se tratava da única que não contava com o esmero de um espaço dedicado. Na nossa opinião, a alocação dos meninos e meninas em espaços semelhantes aos dos expositores e partícipes do evento poderia soar como oportunidade para o fortalecimento do sentimento de pertencimento deles diante daquela ação coletiva.

De toda sorte, o educador responsável buscou adaptar-se à situação, dando início ao trabalho. Os meninos o auxiliaram a posicionar os pesados cilindros num local onde foi designado para o início da fila e, depois dos próprios adolescentes se distribuírem nas tarefas de encher, amarrar e distribuir os balões, foi dado início à atividade.

Logo, uma fila se formou e, vale destacar, essa só se findou quando deixamos o local.

Os adolescentes se envolveram na atividade e a ludicidade se instaurou.

Acerca deste momento da atividade, manifestando suas sensações em compor aquele grupo de adolescentes, CUNHATÃ relatou em seu diário: “Foi bom ver as crianças felizes e então me senti bem”, sentimento corroborado por GURI, ao declarar: “Foi muito legal ver as crianças felizes com os balões” e também por BAMBINO, que disse ter sentido “[...] uma sensação de felicidade e alegria”.

As percepções, impressões e paixões exprimidas aqui pelos adolescentes se manifestam como um processo de superação dos elementos prosaicos da atividade. Esta, se encarada como algo obrigatório (ainda que seja), ou como mero trabalho de reparação pelo “mal causado à sociedade”, correria o risco de soar com trivialidade tal, a ponto de suprimir, em grande medida, o caráter socioeducativo esperado. No entanto, ao possibilitar que os socioeducandos se predisponham a uma imersão num estado estético-lúdico, a PSC desenvolvida pelo Case revela potenciais capazes de despertar

[...] um estado de emoção, de afetividade, realmente um estado de espírito. Alcançamos, a partir de um certo limite de intensidade na participação, a excitação, o prazer. Esse estado pode ser alcançado na relação com o outro, na relação comunitária, na relação imaginária ou estética. (MORIN, 2012, p. 136).

Com o transcorrer do tempo, no entanto, em face do grande número de pessoas interessadas pelos balões, a tarefa foi se tornando cada vez mais árdua, sobretudo diante da informação da organização de que os meninos deviam gastar todo o gás antes de dar por encerrada a atividade. Essa particular situação esbarrou na proposta metodológica do serviço, tal qual analisado acima, uma vez que aquela imposição poderia transformar a atividade numa mera obrigação, correndo riscos de se deixar esvaír acidentalmente a poesia contida até então naquela ação, abrindo possíveis espaços para que os adolescentes a pudessem compreender prosaicamente como uma pura prestação de serviços. Agregue-se,

ainda, a pressão exercida pela fila com muitas pessoas desejosas daqueles balões, um contexto capaz de desfocar a ação dos adolescentes para a atenção às crianças da forma afetuosa pretendida, tal qual havia sido discutida no encontro de preparação para a atividade.

Sobre este particular aspecto da atividade, vale destacar os registros dos socioeducandos em seus diários de bordo: CUNHATÃ delineou: “Hoje, na atividade, eu e meus colegas enchemos bexigas, alguns enchiam com outro amarrando”. GURI relatou: “Fiquei enchendo balão”. ENFANT registrou: “A gente encheu um balão com gás hélio fizemos uma viagem pós-balsa e voltamos para a fundação”.

Observa-se que os relatos dos adolescentes revelam aspectos que corroboram a percepção do pesquisador acerca do contexto, ao descreverem a atividade por intermédio de expressões que denotam apenas a mecanicidade da atividade. Não obstante, GAROTO, ao apresentar suas considerações acerca da presença do educador durante a atividade, descreveu: “Nada a declarar, o educador fez a gente encher balão até umas horas”.

Apercebendo-se da situação, ainda que a fila não se encerrasse, e a fim de proporcionar um momento de descanso, o educador sugeriu aos adolescentes uma parada para o lanche. Eles lancharam e depois recostaram-se num local ao sol para conversar.

Logo, porém, o educador solicitou que eles retomassem a atividade frisando novamente que deveriam esgotar todo o gás hélio. Essa observação provocou descontentamento.

Mais uma vez uma grande fila se formou. A atividade repetitiva já provocava bolhas nos dedos daqueles que amarravam os balões e os socioeducandos passaram a questionar sobre a que horas iriam embora. Diante da situação, assim como do horário avançado, pois já passava das 13h, deu-se por encerrada a atividade.

A forma como o educador coordenou o desenvolvimento das ações revela consciência de que o cotidiano da socioeducação se apresenta permanentemente como uma aposta. Em tal ambiência educativa e de convívio, a errância soa como irrefutável componente que dialoga com as perspectivas da incerteza:

Uma ação não obedece nunca às intenções daqueles que a fazem. Ela penetra no meio social e cultural, no qual muitos outros fatores estão em jogo. Essa ação pode ter seu sentido deturpado e, muitas vezes, revertido contra a intenção de seus proponentes. [...] sabemos hoje que a aventura humana é desconhecida e que dispomos apenas de dois instrumentos para enfrentar o inesperado: o primeiro é a consciência do risco e da chance. [...]. O segundo instrumento é a estratégia e isso implica ser capaz de modificar o comportamento em função das informações e dos conhecimentos novos que o desenvolvimento da ação nos propicia. (MORIN; ALMEIDA; CARVALHO, 2002, p. 95-97).

Assim sendo, observa-se que as possibilidades do erro são constitutivas da natureza desse tipo de atividade. Diante de irremissíveis percalços, mister afirmar que a propriedade e a clareza de que a errância faz parte dos processos envolvidos na metodologia soa como importante componente da práxis do profissional que se responsabiliza pelo seu desenvolvimento, algo que qualifica, a nosso juízo, a ação socioeducativa realizada pelo Case.

Mesmo diante do contexto de controvérsias gerado a partir das intempéries enfrentadas no transcorrer da atividade, ao discorrer sobre a participação do educador no processo, CUNHATÃ declarou: “Ele foi paciente, nos ajudou todo tempo. Foi atencioso”. O discurso da adolescente, notadamente a única representante do sexo feminino, demonstra compreensão ao fazer a leitura do acontecimento, na mesma medida em que reconhece a compreensão do educador ante as dificuldades que o grupo enfrentou durante a participação. Para Morin (2011, p. 123), “A compreensão exige que nos compreendamos a nós mesmos. Reconhecendo as nossas insuficiências e carências, substituindo a consciência autossuficiente pela consciência da nossa insuficiência”.

Neste sentido, seguindo as perspectivas da compreensão complexa³³ propostas pelo autor, apesar das dificuldades enfrentadas, as quais vieram de encontro com o que fora planejado para aquela ação socioeducativa, a socioeducanda demonstra reconhecimento da importância da presença do educador no processo.

A compreensão complexa é multidimensional; não reduz o outro a somente um dos seus traços, dos seus atos, mas tende a tomar em conjunto as diversas dimensões ou diversos aspectos da sua pessoa. Tende a inserir nos seus contextos e, nesse sentido, simultaneamente, a imaginar as fontes psíquicas e individuais dos atos e das ideias de um outro, suas fontes culturais e sociais, suas condições históricas eventualmente perturbadas e perturbadoras. Visa a captar os aspectos singulares e globais. (MORIN, 2011, p. 113).

Ao compreender que, mesmo em face das intempéries reveladas no decorrer da atividade, o educador foi capaz de despender-lhe atenção e cuidado, a socioeducanda se envolve num processo que poderíamos cunhar aqui como “intercompreensão”. Assim, o educador, ao compreender as limitações da socioeducanda, predispõe-se em auxiliá-la, enquanto que ela, ao aceitar suas próprias limitações, e com o intento de superá-las, acolhe o educador como seu mentor nesse processo.

³³ Conforme já destacamos na página 39 desta dissertação, para Morin (2011, p. 112), o exercício efetivo da compreensão exige uma abordagem complexa, sobretudo porque, para se compreender de fato, há que se levar em conta os aspectos objetivos e subjetivos desse referido exercício.

6.1.3 O terceiro encontro: a ação socioeducativa como possibilidade dialógica entre egoísmo e altruísmo – primeira experiência

Como de costume, o ponto de encontro foi o prédio da Marechal Deodoro, no Ateliê. Cheguei antes do horário marcado, às 13h30; a atividade grupal começaria às 14h. O educador de referência já se encontrava no Ateliê, juntamente com a oficina de *grafitti*. Mais uma vez, o horário previsto para saída acabou sendo atrasado, diante da demora de vários socioeducandos.

Surpreendentemente, fomos informados pelo educador de que a atividade a ser desenvolvida não seria o *grafitti*, como se havia previsto; seria na verdade uma visita a uma unidade de acolhimento institucional de crianças e adolescentes localizada próxima ao centro da cidade, o Lar São Luiz. Vale destacar que os adolescentes não haviam sido preparados para a referida visita, sequer haviam sido informados sobre ela. Isso foi bastante perceptível na dúvida dos meninos acerca de qual ação empreenderiam.

De toda sorte, o educador passou a falar sobre o local onde a visita se daria e a explicar qual era o motivo da atividade, isto é, um contato com as crianças e adolescentes acolhidos, como forma de sensibilização e de reconhecimento da realidade por eles vivenciada, proposta semelhantemente abordada por ele no diálogo que mantivemos durante a entrevista:

Na realidade, o que eu espero deles? Que eles façam uma reflexão da vida deles. O que é família? O que é um lar? O que representa pra eles essas duas instituições: o lar e a família? Principalmente no desenvolvimento deles. [...]. Nesses 23 anos que eu estou aqui, na medida socioeducativa de Prestação de Serviços à Comunidade, eu fui um dos precursores das medidas, eu percebo que esses meninos [...] eles precisam dessa vivência. Quando eu falo assim: “Um lar, assim é longe pra eles”. Eles não têm a dimensão.

Acrescentou também que não contaríamos com o traslado até o local, algo que nos obrigaria a fazer uma caminhada de aproximadamente quinze a vinte minutos. Esta informação foi motivadora de descontentamento, algo que o educador necessitou mediar, dizendo que não ficava muito longe dali, descrevendo como ponto de referência a Prefeitura Municipal.

Depois que os meninos lancharam, pusemo-nos a caminho da instituição. O trajeto escolhido foi em meio ao movimento da principal rua do comércio, a Rua Marechal Deodoro. O educador se utilizou destes momentos para dialogar e, principalmente, ouvir os meninos individualmente não só sobre situações específicas relacionadas ao cumprimento da MSE, mas acerca dos seus contextos particulares. Este tipo de escuta pareceu interessante. A descontração do momento, potencializada pela informalidade da ambiência, parecia promover maior espontaneidade naquelas relações. Este contexto remete-nos mais uma vez às reflexões

empreendidas anteriormente nesta dissertação, quando tratamos dos aspectos relacionais entre socioeducador e socioeducando, pautados na teoria traçada por Antonio Carlos Gomes da Costa. Nesta passagem, o autor trata da importância da escuta:

Escutar, por uma série de motivos, é uma habilidade pouco desenvolvida pelas pessoas. Quantas vezes uma pessoa em dificuldade sente-se melhor, ordena seus pensamentos e reavalia suas experiências quando alguém a ouve com atenção. Em alguns casos esse encontro de um espaço aberto para colocar-se permite à pessoa reavaliar sua situação e descobrir novas saídas para seus problemas. Estas considerações sobre a habilidade de escutar são particularmente importantes para o educador que atua junto a adolescentes em dificuldade. Este é um recurso simples e efetivo, mas, infelizmente, pouco utilizado no trabalho com os jovens. (COSTA, 2001, p. 138).

Durante o trajeto, os meninos continuavam mencionando suas dúvidas sobre o que aconteceria na atividade e alguns passaram a reclamar da distância e do cansaço, principalmente a única componente do sexo feminino, CUNHATÃ.

Depois de aproximadamente quinze minutos de caminhada, chegamos à região na qual está alocada a instituição onde realizaríamos a visita. Um bairro de classe média, com grandes casas, bem construídas, quase todas com sistemas de proteção constituídas por câmeras de segurança e cercas eletrificadas.

Cabe destacar a presença de vigilantes circundando o local, um movimento que foi notadamente intensificado diante da detecção da presença de nosso grupo. Esse nítido incômodo causado pelo empreendimento daquela ocupação momentânea da localidade pelo grupo de adolescentes permite-nos estabelecer um exercício reflexivo a partir das colocações de Morin. Ao discorrer sobre a construção das subjetividades na relação com o outro, o autor discute o movimento dialógico entre o reconhecimento e o estranhamento; entre a proximidade e o distanciamento; entre o egocentrismo e o altruísmo; entre o Eu e o outro. Segundo ele,

Outro significa, ao mesmo tempo, o semelhante e o dessemelhante; semelhante pelos traços humanos ou culturais comuns; dessemelhante pela singularidade individual ou pelas diferenças étnicas. O outro comporta, efetivamente, a estranheza e a similitude. A qualidade de sujeito permite-nos percebê-lo na semelhança e dessemelhança. O fechamento egocêntrico torna o outro estranho para nós; a abertura altruísta o torna simpático. O sujeito é por natureza fechado e aberto. Estamos, numa relação ambivalente, diante de um desconhecido, hesitando entre simpatia e medo, não sabendo se ele se mostrará amigo ou inimigo. Para pacificar a relação e ir na direção da amizade, trocamos com ele gestos de cortesia. Mas estamos prontos, em caso de hostilidade, a fugir, atacar, defendermo-nos. (MORIN, 2012, p. 77).

Chegamos à instituição, um espaço aparentemente recém-reformado e muito bem cuidado. Nem precisamos tocar a campainha; a porta estava sendo aberta por pessoas que saíam pela porta da recepção e logo fomos convidados a adentrar o local.

Na secretaria da organização, uma jovem e simpática funcionária nos recepcionou e solicitou que aguardássemos para entrar nas dependências. Na pequena sala, onde uma mesa com duas cadeiras comportava um computador, havia em sua frente duas cadeiras para os visitantes, as quais os adolescentes logo ocuparam, reclamando que estavam cansados. Todos se serviram de água do bebedouro que se achava no canto da sala.

Um dos socioeducandos, reclamando também do cansaço, sentou-se em uma das cadeiras da mesa da secretaria e, mesmo diante da solicitação do educador para que se levantasse, numa postura de rebeldia, continuou ocupando aquele assento.

Uma das funcionárias da organização veio até nós pelo longo corredor que levava até o interior da casa e nos chamou para entrar. No decorrer do referido corredor, distribuíam-se várias salas de atendimento, onde funcionárias da área técnica nos observavam curiosas enquanto passávamos.

Ao findar aquela passagem, o espaço se abriu em um grande pátio, onde se alocava um pequeno *playground* com brinquedos coloridos, como escorregador, gangorra e balanço, além de uma “mini quadra” de futebol e basquete, toda cercada por alambrados e redes, a fim de evitar que as bolas escapem por cima dos muros da instituição.

Logo na chegada, os socioeducandos se dispersaram. Três deles foram para a quadra jogar bola com algumas crianças que circulavam pelo espaço, outros três acompanharam o educador e a oficina até o interior da casa.

Antes da entrada, em frente à porta principal, duas educadoras sentavam-se sobre um colchão colocado à sombra onde vários bebês se achavam deitados ou brincando.

Passando pela porta principal, logo de frente a ela, a cozinha da instituição contava com a presença de duas cozinheiras; à esquerda, a lavanderia com máquinas de lavar e secar industriais estavam em pleno funcionamento; à direita, um pequeno corredor levava à sala da casa principal, onde duas grandes mesas com bancos fixados a ela serviam como refeitório. Ao lado, uma “boqueta”, uma abertura de ligação entre o refeitório e a cozinha, equipada com um pequeno balcão através do qual a comida é servida nos momentos de refeição. Do outro lado da sala, um grande sofá posiciona-se em frente à TV e, diante dela, quatro crianças se encontravam sentadas.

A técnica da instituição, que nos acompanhava, orientou que se poderia visitar qualquer lugar na casa, com exceção dos dormitórios.

Estranhamente, a atividade acabou resumindo-se a isso. Mas nada aconteceu. Aquela situação apontava para a possibilidade de que não havia nenhum planejamento daquela ação, deixando transparecer um alto teor de improvisação.

Diante da situação, optou-se pela utilização daquele espaço do refeitório para que os socioeducandos elaborassem seus diários. Antes, porém, foi necessário chamar pelos adolescentes que estavam jogando bola, além de outros que estavam próximos ao *playground*.

Todos se dedicaram a escrever, mas a maioria foi muito breve e, em seguida, o educador sugeriu que fôssemos embora.

Despedimo-nos das funcionárias, agradecemos pela acolhida e deixamos o local.

No caminho de volta, o grupo caminhou pelas ruas do bairro até a avenida central do município, a Avenida Faria Lima, sempre de forma dispersa, dando a impressão de que os socioeducandos tinham pressa em ir embora.

Pelo caminho, foram se direcionando para os pontos de ônibus que dariam acesso ao retorno para casa, alguns sequer se despediram, ao passo que quando chegamos à Rua Marechal Deodoro, apenas um menino estava em nossa companhia. Segui caminhando e conversando com a oficinaira, enquanto que o educador ia conversando com o único adolescente remanescente do grupo. Este também logo se dispersou e foi para um ponto de ônibus.

Ao chegarmos na sede do Case, sequer fizemos uma avaliação da atividade e o educador ainda me informou que os grupos de PSC que acontecem aos domingos não aconteceriam durante as próximas semanas, haja vista não haver adolescentes que estivessem trabalhando, sendo este um fator determinante para que eles necessitassem cumprir a MSE aos finais de semana.

Por fim, em diálogo com o educador responsável, ele informou que o próximo encontro se daria com o intuito de visitarmos a “Comunidade de Amparo Asilar”, uma instituição de acolhimento de idosos.

A sensação, ao término daquele encontro, foi a de preocupação com o futuro da pesquisa, uma vez que o planejamento da observação participante havia sido para oito encontros durante o mês de julho, contando que eles aconteceriam duas vezes por semana, algo que não seria mais possível diante do cancelamento dos grupos dominicais. Outro aspecto preocupante se apresentava, como a ausência de uma proposta efetiva de prestação de serviços, sendo que, neste encontro, assim como nos dois subsequentes, segundo o educador de referência, as atividades seriam especificamente de visitação, integração e lazer.

No entanto, considerando a incerteza como um dos fundamentais princípios do pensamento complexo, sobretudo diante da metodologia adotada, respeitar esse movimento do campo como um movimento incontrolável, contudo complementar à pesquisa e ao percurso metodológico escolhido, apresentava-se como a aço mais assertiva.

Ocorre que, ao assumir uma atitude compreensiva acerca da incessante oscilação do campo, foi possível elaborar uma leitura mais apurada do contexto. Se fosse tomada exclusivamente a partir do olhar do pesquisador, a visita àquela instituição poderia ser entendida *a priori* como uma ação quase inócua; todavia, a análise aproximada dos relatos empreendidos pelos socioeducandos revelou a construção de importantes significados, os quais só puderam ser percebidos na descrição que elaboraram em seus diários, um fato que demonstra a importância das possibilidades multidimensionais de investigação e análise proporcionadas pelo “Método in Vivo”.

Em *Sobre Estética*, ao abordar as palavras que expressam as diferentes formas dos estados poéticos, Morin propõe uma importante reflexão acerca dos “estados estéticos que englobam os estados poéticos”. Dentre eles, destacamos o

Estado poético: estado de enfraquecimentos dos centros separadores cerebrais entre o Eu e o não-Eu (um tu, um nós, o mundo) em tudo o que é poesia, amor, comunhão, participação e emoção estética... Nesse estado privilegiado, estamos simultaneamente na separação e na não separação. (MORIN, 2017, p. 96).

Esse estado de emoção e afetividade passíveis de serem sentidos somente na interação e na integração, enfim, nas relações humanas, são elementos estéticos e lúdicos que compõem a compreensão complexa proposta pelo autor e que estabelecem diálogo com as perspectivas percebidas na análise dos manuscritos de GURI e GAROTO. O primeiro expressou contentamento por ter interagido com uma das crianças acolhidas: “Foi muito legal, pois a criança ficou super feliz em jogar bola com a gente”. O segundo, por sua vez, destacou que sentiu: “[...] felicidade por ver um sorriso no rosto da criança e por estar me divertindo”.

Noutro aspecto passível de destaque e presente na descrição realizada pelos socioeducandos acerca da atividade, revelam-se elementos que conotam estímulo e inspiração para o exercício da alteridade e o altruísmo, um curioso contraponto à postura egoística, que comumente permeia o universo do adolescente que cometeu um ato infracional.

CUNHATÃ relatou: “[...] foi surpreendente, porque nunca vim no Lar São Luís, onde ficam as crianças. [...] hoje vi que tenho que dar mais valor nas coisas que tenho”. MUCHACHO, em seu discurso, declarou: “Brinquei com as crianças, vi que reclamamos de boca cheia na vida e foi uma experiência boa que tive hoje [...]. Senti pena das crianças, uma experiência nova muito emocional”.

Ao compormos as considerações dos adolescentes com elementos da subjetividade discutidos por Morin (2012, p 76), é possível observar importantes aspectos acerca dos

movimentos antagônicos e complementares entre egoísmo e altruísmo que aparecem na ação socioeducativa empreendida pelo Case na PSC:

Tudo se passa como se houvesse em nossa subjetividade um quase duplo programa; um comandando o “para si”; outro comandando o “para nós” ou “para outros”. Dedicamo-nos ora estritamente a nós mesmos, ora aos nossos, a nossos filhos, nossos pais, nossos amores, nosso partido, nossa pátria. O programa altruísta pode ser focalizado de várias maneiras; por um lado, destina o sujeito ao Nós, no sentido biológico do termo, filhos, pais; por outro lado, destina-o ao Nós no sentido sociológico do termo, pátria, partido, religião; por outro lado ainda, destina-o a Ti.

Tais componentes, se empreendidos de forma consciente e intencional, podem soar como importante característica da ação socioeducativa, sobretudo se considerarmos que o perfil desses adolescentes, via de regra, não apresenta qualquer preocupação com o próximo, haja vista o ato infracional ser sempre uma atitude, material, corporal, psicológica ou emocionalmente lesiva a outrem.

Em seu discurso, expresso durante a entrevista que nos concedeu, o educador responsável pela PSC, ao falar da participação dos socioeducandos, traduz, ainda que não seja de forma objetiva, os elementos pedagógicos imbricados na ação socioeducativa até aqui debatida:

E aí, dentro desse processo, ele percebe que a vida não é bem o que ele imaginou. Que ele reclama, que ele não gosta da mãe, que ele não gosta de fulano. [...]. Depois uma troca... e aí eles veem... “nossa eu reclamava tanto da minha casa, não reclamo mais”. Geralmente no final da medida, quando a gente questiona qual foi o espaço que eles mais acharam bacana, eles falam, realmente é na casa de acolhimento. Eles fazem uma ressignificação de valores, mesmo que timidamente. Não são todos, mas mesmo que timidamente, toca neles. Isso é um processo. Não agora, não vai ser nesse momento, mas é um processo [...].

Neste sentido, ao ser confrontada com os diários de campo, observa-se que a intenção declarada pelo educador sobre a atividade reverbera no discurso dos adolescentes. Assim sendo, uma vez integradas conscientemente à metodologia do serviço, tais escopos revelam, *a priori*, potencial para compor ações socioeducativas com possibilidades de transformação e para produção de significados.

Mais uma vez, apresentara-se no relato dos adolescentes, aspectos de relevância no que se refere à presença do educador e a relação que ele estabelece com os socioeducandos. CUNHATÃ descreveu: “Ele acompanhou todos e as coisas que nosso grupo perguntou ele sempre ouviu a gente”. O adolescente GAROTO corroborou: “Para mim o educador tem um estilo meio paizão, ele não briga com a gente, ele tá sempre querendo tirar o melhor da gente”. Em suas percepções, os socioeducandos revelam reconhecimento acerca da importância que o educador de referência imprime nos aspectos relacionais entre ele e os

adolescentes no desenrolar das atividades. Ao relatar que ele está tentando permanentemente “tirar-lhes o melhor que podem dar”, GAROTO demonstra reconhecimento do esforço empreendido pelo educador na busca cotidiana por estratégias capazes de provocar-lhes a tomada de consciência acerca das possibilidades de mudança e rompimento com o meio delitivo.

6.1.4 O quarto encontro: a ação socioeducativa como possibilidade dialógica entre egoísmo e altruísmo – segunda experiência

Como de costume, o encontro ocorreria no Ateliê. Durante um rápido diálogo com o educador de referência sobre a atividade a se realizar, ele confirmou nossa ida à “Comunidade de Amparo Asilar”, um acolhimento institucional de idosos localizado no Bairro Riacho Grande.

Como o Ateliê estava com a mesa de atividades artísticas montada no centro da sala, o pouco espaço restante foi sendo ocupado pelos adolescentes, que se acomodaram, alguns sentados, outros em pé.

Aicineira de *grafitti*, vestindo uma roupa toda manchada de respingos de tinta, um tipo de uniforme que costuma vestir quando desenvolve as atividades, dava retoques de acabamento numa grande tela na qual figurava a imagem de um olho que em sua pupila transparecia o reflexo de uma figura que ainda não podia identificar. Curiosa e poeticamente, aquela cena coincidia com a temática da pesquisa.

Depois de oferecer o lanche costumeiro aos meninos, o educador explicou sobre a visita que faríamos. Estes deixaram transparecer que nada sabiam acerca da atividade e foi possível ouvir alguns reclamarem em baixo volume sobre a proposta.

O educador reforçou acerca do necessário respeito que deveriam apresentar durante a visita; a partir daí, ficamos aguardando a chegada da Van que acabou se demorando, pois o veículo estava sendo utilizado em outro serviço.

Quando finalmente o veículo chegou já se havia passado mais de quarenta minutos além do horário planejado para a saída. Dirigimo-nos rapidamente até ele, pois, além do atraso, o motorista relatou ao educador que precisaria estar de volta antes das 17h, uma vez que tinha uma consulta médica agendada. Considerando tal contexto, a visita seria breve.

Como já relatado, a instituição a ser visitada se localiza no Bairro Riacho Grande, localidade pela qual havíamos passado por ocasião da atividade realizada na região “pós-balsa”. Depois de seguirmos pela Via Anchieta, cruzarmos a represa Billings, adentrarmos ao bairro,

passarmos pela sua área central e tomarmos a delgada via que ruma em direção à balsa por um trecho de aproximadamente mil metros, dobramos a direita numa pequena estrada de chão e logo a esquerda, chegando finalmente ao nosso destino.

Durante o trajeto, os socioeducandos conversaram pouco, mas manifestaram diálogos a partir dos quais pareciam estar se divertindo. Por várias vezes, os risos tomaram conta do ambiente.

O pórtico de madeira que ostenta uma placa com as inscrições do nome da instituição está trancado com uma grossa corrente travada por um grande cadeado. Logo, uma jovem funcionária veio até nós e, munida de um grande molho de chaves, depois de localizar aquela que seria capaz de destravar a rudimentar fechadura, abriu-a, cumprimentando-nos e nos convidando a entrar.

À nossa esquerda, um estreito prédio de três andares num tom verde caiado, que opera como sede administrativa da instituição. À nossa direita, um veículo novo, na cor branca, daquele modelo que se intitula na TV como o “SUV dos compactos” se achava estacionado e carregando nas suas laterais uma inscrição demasiadamente colorida com os dizeres “Fundo Municipal de Solidariedade”, denunciando o retrocesso que vem ocorrendo no atual governo, colocando as instituições novamente no campo da dependência das doações, das rifas, da caridade, das boas vontades, em detrimento dos direitos historicamente conquistados com o advento do Suas.

O educador reuniu os adolescentes em círculo no grande pátio que se abria em frente ao prédio administrativo e falou sobre a história daquele lugar, quando ainda era uma zona essencialmente rural e um enfermeiro chamado Brito, por iniciativa própria começou a amparar idosos que necessitavam de ajuda. Logo, as famílias passaram a deixar idosos na porta da ainda chamada “Chácara do Brito”, semelhantemente como se praticava nos tempos da “Roda dos Expostos³⁴”. A ação de Brito foi tomando corpo, ainda por meio da caridade e mais tarde ganhou status de instituição, que com o advento do Suas culminou com seu enquadramento na Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais”, como um acolhimento institucional para idosos.

³⁴ Segundo o site da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, usada desde o século XV em Portugal, até meados dos anos de 1950 no Brasil, “[...] a roda dos expostos era ligada às instituições de caridade (abadias, mosteiros e irmandades beneficentes). Nela eram deixadas crianças cujos pais por alguma razão não as podiam criar. Formada por uma caixa dupla de formato cilíndrico, a roda foi adaptada no muro das instituições de caridade. Com a janela aberta para o lado externo, um espaço dentro da caixa recebia a criança após rodar o cilindro para o interior dos muros, desaparecendo assim a criança aos olhos externos; dentro da edificação a criança era recolhida, cuidada e criada até se fazer independente”.

No decorrer de sua história, o espaço passou por inúmeras adaptações e conta com vários imóveis interligados por rampas e escadarias, que, apesar do esforço dos mantenedores, apresenta vários problemas de acessibilidade, principalmente pelo terreno se constituir num grande declive.

Depois da rápida explicação, fomos pela escadaria principal que conta com corrimãos dos dois lados e descemos em direção ao refeitório, onde a maioria dos idosos tomavam o café da tarde. No desenrolar da escadaria, do lado esquerdo, várias salas de atendimento. O último espaço à esquerda era um grande salão, o refeitório onde um funcionário, vestido de branco, inclusive a toca e as galochas, servia os idosos, vários deles cadeirantes, que circundavam as mesas. Os meninos acenavam para os idosos e alguns deles acenavam de volta. Dois deles que já haviam tomado café dirigiram-se até os adolescentes, cumprimentando-os alegremente. Os meninos retribuíram.

Continuamos a visita, dobrando a direita, passamos pela lavanderia, depois pela ala masculina, que ficava no andar térreo do maior prédio da instituição, uma antiga capela, em cujo piso superior fica a ala feminina.

Contornamos o referido prédio. Os adolescentes permaneciam a maioria do tempo em silêncio. No fim do contorno, subimos uma escada que nos trazia de volta à parte superior do terreno. Continuando à direita, adentramos a porta da ala feminina. O educador cumprimentou as duas idosas presentes, alguns meninos entraram também e ficaram observando o diálogo do educador com elas. A maioria dos socioeducandos permaneceram ou na porta, ou do lado de fora do recinto.

Ao sairmos da ala feminina, dirigimo-nos para a sala de jogos, onde os meninos logo passaram a ocupar uma mesa de bilhar, assim como outra de pebolim.

Como a sala contava com confortáveis sofás, os meninos que não estavam envolvidos com os jogos solicitaram papel e lápis para darem início ao diário de campo. Aquele momento pareceu ser de alegria.

Vendo que alguns colegas já estavam elaborando seus diários, aqueles que estavam jogando pediram o impresso e passaram também a escrever, demonstrando já terem incorporado aquela ação como parte da atividade.

O educador convidou-nos a irmos embora. Os meninos foram rapidamente, a exceção de um que ainda terminava de elaborar seu diário. Permaneci com ele até que terminasse e depois subimos juntos a escadaria.

Despedimo-nos de alguns idosos que encontramos pelo caminho e da moça da secretaria que, mais uma vez, abriu-nos o portão.

Curiosamente, um dos idosos, que usava uma blusa de tecido em *moleton* semelhante as usadas pelos adolescentes, colocou o capuz e, misturado ao nosso grupo, tentou evadir-se do local. A secretária percebeu e, puxando-o pelo braço, conduziu-o de volta à instituição. Os meninos riram da situação.

O caminho de volta foi permeado por silêncio, talvez pelo cansaço, quem sabe pelas reflexões que cada um estivesse fazendo ante a participação naquela atividade.

Depois da Van ter estacionado em frente à sede do Case, os meninos se despediram de mim e do educador, seguindo cada um o seu caminho.

Como o grupo pouco se manifestou, e como não houve uma discussão ao final do encontro, não fui capaz de dimensionar o impacto da atividade.

De fato, embora reconheçamos a importância de atividades de integração e, ainda que não se pretenda uma perspectiva meramente retributiva, a resposta para a sociedade, a partir do cometimento do ato infracional, trata-se da realização de serviços comunitários, algo que pouco ocorrera no decorrer de quatro encontros.

Considerando que, segundo o diálogo estabelecido com o educador ao final deste encontro, a próxima atividade seria uma visita ao Museu do Futebol, no município de São Paulo, para este grupo em particular, até aquele momento, a PSC parecia, *a priori*, não ter criado significados capazes de reverberar reflexões e intenções de mudança nos adolescentes, destacadamente no que se refere ao processo de responsabilização frente ao ato infracional cometido. Embora se perceba uma intenção do educador em proporcionar espaços reflexivos para os adolescentes, as atividades até então desenvolvidas aparentavam ser desconexas, assemelhando-se mais a um padrão comumente desenvolvido em todos os grupos, independentemente das necessidades particulares de cada um, ou, em última instância, um improviso do educador em face da ausência de locais nos quais a prestação de serviços pudesse ser efetivamente desenvolvida.

Diante de tal preocupação, considerando as incertezas pertinentes ao campo da pesquisa, o relato do educador, obtido durante a entrevista, soou como um ponto de partida para um mergulho compreensivo acerca dos significados dos acontecimentos vividos até então.

Vale, portanto, recuperar seu discurso sobre as semelhanças e diferenças da atividade anterior, isto é, uma visita a um acolhimento de crianças e adolescentes e esta, que transcorreu num ambiente dedicado ao cuidado com idosos:

É bem bacana, por que são fases distintas. A fase de criança e a fase de idoso. O que toca os meninos, a grande maioria é o asilo, é a comunidade Asilar. Eu conheço todo o histórico do asilo, eu falo do histórico, porque é muito importante. Não adianta só levar e falar: olha aqui é um idoso, não... eles conhecerem esse histórico. Quem é essa

população? Porque que esse espaço está aqui? Isso já choca um pouco. [...] Às vezes eu me preocupo com isso. Eu vejo eles... como eles vão reagir? Porque de repente você pode abrir portas que você não consegue fechar. O educador tem que estar atento a isso. Então, quando nós vamos num asilo, [...] quando eles veem os idosos, carentes mesmo de carinho, de toque, aí é outra coisa...

Num esforço analítico mais aproximado, pode-se então perceber aspectos de destaque nas atividades, ocorridas no formato de visitas às instituições de acolhimento, sobretudo no que se refere às possíveis conexões e contribuições para a construção da subjetividade dos adolescentes, na medida em que provocam reflexões acerca dos ciclos da vida. Em outras palavras, o encontro com a infância, realizado anteriormente, ainda que tenha promovido incômodos diante das mazelas vividas pelas crianças, aponta para probabilidades de superação, uma vez que a vida, diante da tenra idade, apresenta perspectivas de futuro. No caso dos idosos, no entanto, além das dimensões do abandono, algo que se assemelha às questões reveladas no acolhimento de crianças e adolescentes, o que se apresenta é a ausência de perspectivas futuras, uma vez que a idade avançada dos acolhidos os coloca frente à iminência de uma única certeza da vida, a morte.

Ao se deparar com tais experiências, o socioeducando pode estabelecer importantes construções de significados, ou seja, permitir-se exercitar a alteridade, saindo do recorte egocêntrico, a partir do qual ele soa para si mesmo como centro, como “tudo”, rumo a uma percepção do todo representado pelo ciclo da vida, sobretudo do envelhecimento que culmina com a morte, diante da qual o sujeito se torna nada: “A morte como ideia de aniquilamento de si mesmo introduz a contradição, a desolação e o horror ao coração do sujeito, ser egocêntrico que é tudo para ele mesmo, mas que se sabe, ao mesmo tempo, um ser para a morte, ou seja, fadado ao nada [...]” (MORIN, 2012, p. 47).

Tais perspectivas reflexivas aparecem respectivamente nos relatos de CUNHATÃ, ENFANT e MUCHACHO: “Muito difícil ver isso nesse mundo que vivemos”; “Não me senti muito confortável com a situação dos idosos, mesmo sendo um lugar bom, o lugar tem um ar meio triste”; “Senti um pouco de tristeza ao ver os idosos abandonados”.

O incômodo relatado pelos adolescentes, a partir da referida experiência, transparece uma relação empática dos socioeducandos frente à condição dos idosos em situação de acolhimento institucional.

Por se apresentar, *a priori*, como uma atividade que visa provocar os adolescentes para um envolvimento eminentemente emocional com aquela realidade, os elementos implicados na atividade são, em grande medida, de difícil mensuração. Tal dificuldade, no entanto, não

descharacteriza os significados passíveis de construção num processo como esse. De acordo com Morin (2011, p. 120),

Explicar apenas não basta para compreender. Isoladas, a racionalidade, a objetividade e a quantificação ignoram a compreensão subjetiva e eliminam dos seus conhecimentos a humanidade do humano. O conhecimento econômico pelo cálculo e o conhecimento estatístico pela amostragem tendem a ignorar tudo aquilo que diz respeito às aspirações, sentimentos e preocupações, propagando uma incompreensão específica do vivido.

Assim, apesar da referida intangibilidade, é possível reconhecer aspectos pedagógicos presentes nas atividades de integração descritas, destacadamente no que tange aos espaços educativos criados, como destaca Costa (2001, p. 31, grifo do autor):

Educar é criar espaços, essa afirmação nos remete à visão do educador como um criador de condições para que a educação aconteça. Criar espaços, nesse sentido, não é apenas a atuação do educador na escolha e estruturação do lugar onde o processo educativo vai se desenvolver. Criar espaços é criar acontecimentos, é articular espaço, tempo, coisas e pessoas, para produzir momentos que possibilitem ao educando ir, cada vez mais, assumindo-se como sujeito, ou seja, como fonte de iniciativa, responsabilidade e compromisso.

Não podemos nos furtar, todavia, de explicitar que as atividades até aqui apresentadas revelaram certo grau de improviso por parte da equipe técnica do serviço.

Pretende-se, no entanto, abordar tais aspectos mais adiante, quando forem desenvolvidas as considerações finais da pesquisa.

6.1.5 O quinto encontro: a ação socioeducativa como possibilidade de ampliação do universo cultural

Antes do encontro com os meninos, numa rápida passada pela sala técnica do Case, foi possível notar um clima mais descontraído, se comparados aos anteriores, ainda que todos os componentes da equipe estivessem como sempre absorvidos por seus computadores.

O educador de referência confirmou que iríamos para o Museu do Futebol, Estádio Paulo Machado de Carvalho, o famoso Pacaembu³⁵.

³⁵ Inaugurado há setenta e cinco anos atrás, em pleno governo Getúlio Vargas, o Ginásio Paulo Machado de Carvalho foi por muitas décadas a casa dos grandes clubes de São Paulo, além de palco para grandes histórias, como os Jogos Panamericanos de 1963 e a Copa do Mundo de 1950. O referido Museu, que está localizado nos antigos porões do estádio, conta a história do futebol desde o seu início até os dias atuais. Aos visitantes são proporcionadas experiências sonoras e visuais, numa sequência de informações organizadas de forma didática, relacionando o futebol com a vida dos brasileiros no século XX. Mais do que isso, demonstra a todo tempo as relações do esporte com a arte, com a política, com a tecnologia, revelando, numa perspectiva complexa, o impacto do mundo do futebol na vida das pessoas, assim como o impacto das coisas do mundo no mundo do futebol.

As possibilidades lúdico-pedagógicas que uma visita como aquela poderia proporcionar conotava-a, de antemão, como uma atividade deveras interessante em face das probabilidades de envolvimento dos adolescentes.

Os socioeducandos foram chegando aos poucos e se servindo dos lanches deixados pelo educador numa caixa sobre a mesa.

Depois de anotar o registro dos presentes na sua planilha e de aguardar até as 14h, horário de início do encontro, o educador orientou os meninos sobre a atividade a ser desenvolvida. Combinou com eles algumas regras, ou seja: permanecerem juntos, comportarem-se na Van durante o trajeto, respeitarem o espaço que visitaríamos, assim como as orientações dos monitores que lá encontraríamos.

Fomos todos para a Van. Saímos por volta das 14h45. De início, os meninos não pareciam muito animados. Durante o trajeto, no entanto, passaram a conversar e rir das brincadeiras que faziam uns com os outros, demonstrando descontração.

A demora até a chegada, haja vista o trânsito costumeiro daquele centro urbano, provocou alguns deles a perguntarem se ainda faltava muito tempo para chegarmos. O educador brincou com eles, comparando-os com o personagem do filme de animação Shrek, o famoso “Burro”, que no segundo episódio da trilogia, durante todo o percurso até o “Reino Tão, Tão Distante”, que fazia na companhia de Fiona e Shrek, pergunta inúmeras vezes: “A gente já chegou?”.

O trajeto durou pouco mais de uma hora. Desembarcamos e rumamos logo para a bilheteria do estádio, onde o educador se posicionou na fila. Munido da cópia de um ofício, o qual já havia enviado à direção do estádio solicitando a autorização para a visita de forma gratuita, pediu aos meninos que aguardassem ao lado, enquanto buscava a liberação da entrada do nosso grupo.

Um dos socioeducandos, no entanto, seguiu para a entrada do estádio. Seu desejo era ver de perto o gramado e as arquibancadas. Aproximou-se do campo, parecia querer ter certeza que o gramado não era artificial. Olhou em volta sem dizer nada, demonstrando nos olhos estar impressionado com a grandiosidade do local. Logo depois, voltou-se novamente para o portão de entrada do estádio e rumou para a fila onde metade do grupo de adolescentes aguardava.

Os demais voltavam do local onde havia uma área de “Fut-mesa”, uma variação do tênis de mesa que se joga com uma bola de futebol e, ao invés de raquetes, usa-se os pés.

O educador chegou finalmente à bilheteria. Em seguida, chamou os adolescentes para a porta de entrada do museu. Depois de passarmos pelas roletas da entrada, aguardamos pela monitora. Formamos um círculo e ela explicou as normas de visitação. Relatou que fotos só

poderiam ser feitas sem *flash*, que apenas os objetos passíveis de interação podiam ser tocados. Por fim, explicou sobre a exposição temporária intitulada “Contra-ataque”, que relatava a história da participação das mulheres no futebol. Começamos a visita por essa exposição. Ao adentrar ao corredor, um antigo vídeo em preto e branco mostrava imagens de mulheres fazendo ginástica em arcaicos equipamentos. Suas legendas tratavam das perspectivas da “eugenia”. Tal concepção, colocava a mulher socialmente como mera detentora da capacidade de reprodução e perpetuação da espécie humana, um machismo extremo que fundamentava, naquela ocasião, a proibição de práticas esportivas pelas mulheres, sobretudo o futebol.

Parar por apenas alguns instantes diante daquelas imagens, foi tempo mais que suficiente para que todos já houvessem seguido adiante, pois os meninos pareceram não se interessar pela temática. A solução seria tentar acompanhá-los, pois o educador também já havia seguido com eles.

Subindo as escadas rolantes que dão acesso ao acervo permanente do museu, depara-se no final dela com uma imagem em vídeo e em tamanho real do “atleta do século”, Edson Arantes do Nascimento, o Pelé, que, sorrindo, saúda os visitantes: “Bem-vindo ao Museu do Futebol!”.

Depois de virar à direita, seguindo o fluxo da exposição, um grande ambiente inicial e com pouca luz, exibe inúmeras projeções em telas contendo imagens dos(as) maiores craques brasileiros(as) de todos os tempos. Junto às paredes da sala, dezenas de cabines exibem um “dial³⁶” gigante, a partir do qual se pode acessar gravações contendo narrações de jogos de futebol transmitidos via rádio, oriundas da época em que ainda não existia televisão.

Em meio à penumbra, foi possível finalmente avistar o educador e os meninos, que logo seguiram em frente, uma vez que o educador os havia liberado para fazer a visita como quisessem.

Daqui em diante, não serão mais descritas as características do museu, mas as percepções sobre a participação dos socioeducandos na atividade.

Depois de terem sido liberados pelo educador, os adolescentes cruzaram toda a exposição em questão de minutos, deixando-nos para trás, sem sequer apreciar as importantes imagens e peças expostas, assim como sem se interessar pela história. Fomos encontrá-los apenas na última atração, localizada no final da exposição. O “Chute a Gol”, onde o participante pode testar suas habilidades, batendo um pênalti num goleiro virtual.

³⁶ Segundo o Dicionário online de Português, Dial significa: “Quadrante graduado dos aparelhos de rádio, com ponteiro indicador de sintonia”.

Paramos de frente à grande fila e ficamos esperando que eles participassem. Vibrando depois do chute de cada um, saíram daquele momento felizes, todavia alguns já perguntavam: “A gente vai embora?”, revelando que desejavam que a atividade logo terminasse.

E assim procedemos. Rumamos para a Van.

O retorno foi monótono. Todos permaneciam praticamente em silêncio. Mais uma vez passaram a perguntar insistentemente sobre quanto tempo ainda demoraríamos a chegar.

Ao final do traslado, depois de desembarcarem da Van na calçada em frente ao prédio onde fica o Case, os adolescentes despediram-se rapidamente, demonstrando pressa.

Mais uma vez, o teor da atividade foi um fator de incômodo. Por não ter havido nenhum tipo de preparação e ter sido realizada, aparentemente, sem nenhum objetivo pedagógico, a atividade soava, *a priori*, apenas como uma possibilidade de lazer.

Apesar de reconhecermos a importância do lazer, que aliás compõe a proposta metodológica do serviço, sobretudo pelo fato de se caracterizar como um direito fundamental das crianças e adolescentes, por se tratar de uma atividade partícipe de um processo judicial que visa ao cumprimento de uma medida socioeducativa de PSC, a nosso juízo, esperava-se que poderiam ser abordados aspectos reflexivos presentes na exposição para o estabelecimento de um recorte pedagógico. A exposição “Contra-ataque”, por exemplo, configurava-se naquele momento como uma significativa oportunidade para se propor um debate acerca dos malefícios sociais do machismo, assim como para se debater as questões de gênero e o respeito à diversidade. Isso (mais uma vez, a nosso juízo) poderia ser realizado por meio de uma preparação prévia, seguida de uma roda de debate posterior à visita.

Vale ressaltar que tais conjecturas e incômodos foram processualmente desconstruídos a partir da leitura focada nos pareceres produzidos nos diários de campo dos adolescentes. Observaremos a seguir que a análise do discurso dos socioeducandos, aos poucos, foi se traduzindo em importantes significados.

Ao descrever o que havia sentido ao participar da atividade, CURUMIM declarou: “Normal”; BAMBINO corroborou: “Nada demais, foi normal”. Até aqui, a leitura reflexiva sobre tais relatos parecia confirmar as suspeitas de que a atividade desenvolvida não tivesse feito sentido para eles. No entanto, a ausência de encantamento apresentada por BAMBINO revela uma motivação concreta, vez que ele próprio mencionou em seu diário que já havia visitado o museu durante uma atividade escolar promovida pela unidade educacional na qual estudava no primeiro período do ensino fundamental. Para CURUMIM, apesar de se referir à atividade como algo que não tenha lhe provocado maiores estímulos, ao descrever o que foi para ele aquela participação, disparou: “Foi legal”. Tais elementos, por si só, no entanto, não

bastam para explicitar os significados passíveis de apreensão na atividade desenvolvida. Assim, destacamos a descrição de MUCHACHO: “Foi divertido, um lugar diferente, uma atividade diferente, foi bem interessante, gostei muito”. Os aspectos da experiência vivida pelo adolescente encontram ressonância nas perspectivas da estética propostas por Morin (2017, p. 96, 97), seja no “estado estético”, um estado de “[...] emoção poética específica, prazerosa ou feliz, provocada por um espetáculo da natureza, um acontecimento, uma conduta humana ou uma obra de arte [...]”, seja no “[...] estado de maravilhamento: estado de grande admiração, intensificada na emoção estética”. Por estar pela primeira vez naquele museu, MUCHACHO aparenta ter sido envolvido por aquela ambiência. O impacto daquela participação aparece no seu discurso como uma vivência inédita, uma surpresa, uma experiência estética representada pelo caráter artístico do local, um “estado poético-estético” (MORIN, 2017, p. 96).

Por fim, o discurso de MOLEQUE soou como elemento de desconstrução parcial das perspectivas traçadas no início deste trecho da análise, quando se considerou a importância do planejamento das questões pedagógicas de atividades como essa. Ainda que o educador de referência não houvesse intencionado a realização de um processo reflexivo acerca da citada exposição temporária “Contra-ataque”, observou-se no relato de MOLEQUE sua percepção acerca dos elementos centrais da exposição: “Foi importante para aprender o porquê as mulheres não podiam jogar bola. Interessante”.

Isto nos permitiu compreender na prática as considerações de Morin (1984, p. 141, grifo do autor) acerca das “múltiplas confrontações do dia-a-dia” da pesquisa, mediante a aplicação do “Método in Vivo”, uma vez que “[...] uma investigação deve ser uma interfecundação recíproca entre o pensamento e o real, e não a verificação de um pensamento *a priori*”.

Todavia, ainda que este particular aspecto da atividade desenvolvida presente no discurso do adolescente demonstre que uma ação socioeducativa poderá incorrer em reverberações positivas, independentemente de planejamento, há que se reafirmar as colocações de Morin, tal qual já citamos na página 15 desta dissertação: “[...] *toda a noção inicialmente elucidativa torna-se estupidificante logo que se encontre em uma ecologia mental e cultural que deixa de alimentá-la em complexidade. As ideias e teorias não existem fora da vida mental que as anima*” (MORIN, 2015, p. 103-104, grifo do autor).

Para tanto, a nosso juízo, embora a atividade socioeducativa venha a ser empreendida com caráter intencionalmente lúdico, se considerarmos as dimensões da obra de Martin Buber também já abordadas neste relatório, cada oportunidade se trata de uma ocasião única e insubstituível. Daí a importância de se considerar as possibilidades de cada encontro.

Igualmente, acompanhando Morin, tal aspecto da abordagem socioeducativa só surtirá resultados se for compreendido em sua complexidade, numa perspectiva ecológica das ideias que dão suporte à ação socioeducativa, de tal sorte que sejam capazes de fazer parte de uma cultura a ser empreendida pelo todo do serviço de execução.

6.1.6 O sexto encontro: a ação socioeducativa como possibilidade dialógica entre os aspectos prosaicos e poéticos do trabalho

Neste que seria o último encontro com o grupo, na chegada ao prédio da Marechal Deodoro, foi possível encontrar com os meninos pelo corredor, os quais, em face do período de nossa participação, já manifestavam receptividade acerca de nossa presença, uma provável relação vincular.

O educador era um dos mais alegres. Aicineira de *grafitti* já se encontrava no ateliê aguardando pelos meninos.

Durante um diálogo com o educador, ele informou que a única menina componente do grupo havia interrompido sua participação, vez que questões conflituosas envolvendo sua família obrigaram-na a mudar de residência, buscando o afastamento de possíveis situações de risco, relacionadas inclusive a ameaças de morte.

Convidou-me, então, para irmos ao ateliê. Os meninos lanchavam e conversavam com a aicineira, a qual já havia anotado as presenças deles numa planilha.

O educador passou a explicar rapidamente sobre o contexto da atividade e, reafirmando que seria realizada nos muros de uma creche, a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Alice do Lago, localizada na Vila São Pedro, região periférica do município de São Bernardo do Campo, salientou a necessidade de que todos mantivessem respeito com o espaço, bem como com os professores e profissionais da unidade educacional.

Depois da fala do educador, foram expostos os aspectos relativos ao encerramento daquela etapa da pesquisa e, sobretudo, mediante ao agradecimento aos socioeducandos pela disponibilidade em participar da proposta investigativa.

Destarte, seguimos para a Van que nos aguardava da forma costumeira. A aicineira solicitou que os meninos a auxiliassem no transporte dos materiais de pintura (tintas, pincéis, corantes, pedaços de tecido, papel toalha e alguns baldes).

Rumamos para o local. Foi um trajeto de pouco mais de quinze minutos. O próprio nome da região, o chamado “Montanhão”, área do município onde se localiza a Vila São Pedro, traduz o perfil geográfico daquele lugar. Um bairro construído numa região montanhosa,

majoritariamente originada a partir de construções edificadas por movimentos processuais de ocupação, que, apesar de urbanizado, revela precariedade e carência.

Os socioeducandos conversaram bastante durante o trajeto. Desembarcamos em frente à escola e descarregamos os materiais que seriam utilizados na atividade. O educador levou então os meninos para o interior da escola e mostrou dois ambientes, o *playground* e o refeitório, local onde um grupo de crianças tomava o lanche da manhã. Alguns socioeducandos beberam água. Foram servidos pelas funcionárias da cozinha, as quais os acolheram com sorrisos.

A Escola Alice do Lago revela-se como um espaço acolhedor, colorido, limpo e bem cuidado. Sua presença destoa das edificações do seu entorno, que é formada em grande medida por residências encrustadas no morro, quase todas sem acabamento, revelando precariedade. Uma imagem que traduz o imaginário coletivo acerca do que se chama popularmente de favela.

Vale destacar aqui a preocupação com esta imagem de desolação refletida esteticamente pela aludida forma a partir da qual a comunidade foi constituída e que aparece no relato do educador, na medida em que ele descreve qual o intento metodológico do serviço ao envolver os adolescentes numa atividade com tal teor:

O grafitti é uma intervenção urbana, uma categoria de arte, das artes plásticas, O que eu quero provocar, não só nos meninos, mas também na comunidade. A Alice do Lago já nos havia convidado, desde o ano passado, com uma proposta de revitalizar o espaço, em 2010, nós já revitalizamos lá, e aí o espaço ficou muitos anos, muitos anos mesmo, desgastou... A prefeitura pintou tudo, de uma cor muito forte, um azul escuro, quase preto, eu achei muito pesado, muito pesado. [...] O objetivo primeiro é esse menino estar próximo da comunidade, saber quem é essa comunidade, quem é essa população. [...] Depois de tudo pronto, o menino fala: “Nossa! Fui eu que fiz isso?”. A grafiteira faz o acabamento final. Eles fazem mais o “grosso”, preencher espaço com as cores que eles querem. [...] O grafitti como um meio para que esses adolescentes se integrem na comunidade.

A técnica do *grafitti*, ao ser empreendida na execução da PSC, soa, para além de uma possibilidade de revitalizar espaços de convívio disponíveis na comunidade, como provocação para que os socioeducandos se sintam partícipes de uma ação de cidadania, protagonistas de um movimento de solidariedade, sujeitos de transformação e conscientes da responsabilização necessária frente ao ato infracional cometido.

Outrossim, a relação entre a matiz escura que antes figurava no muro e a possibilidade de transformação do entorno da escola por intermédio da aplicação de novo colorido permite-nos uma análise metafórica, todavia muito significativa desse processo. O cotidiano dos adolescentes que se envolveram com a ilicitude se traduz, em grande medida, numa “realidade áspera e cinzenta”. Não só os nuances das edificações inacabadas e a imagem de degradação comum às áreas onde a maioria desses meninos e meninas residem ou convivem, mas a

obscuridade revelada pela condição sombria na qual eles podem estar submersos em face da ilicitude e da conseqüente marginalização, exprimem essa gris realidade. O exercício de colorir um espaço público, mediante uma proposta de transformação estética que visa substituir o peso de um tom azul profundo por nuances versicolores, pressupõe também a possibilidade de internalização de um movimento a partir do qual o socioeducando perceba um caminho poético para (re)colorir sua trajetória de vida. Tal processo alinha-se com as perspectivas da complexidade, especificamente com o princípio recursivo, a partir do qual o adolescente, ao empreender uma ação transformadora é, concomitantemente, transformado por ela. Ao mesmo tempo, este contexto permite uma relação direta entre a ação concreta representada pela prestação de serviços (etapa obrigatória e inevitável para o adolescente que deseja superar o processo socioeducativo) e a sensação de felicidade e de satisfação em ajudar o próximo. Tem-se, a partir daí, que o ato de contribuir com a transformação daquela localidade possibilita aos socioeducandos se envolverem com as referidas sensações, num movimento antagônico com a obrigatoriedade objetiva da realização de serviços comunitários de interesse comum imposta pela medida socioeducativa, revelando, assim, outro princípio da complexidade, isto é, o princípio dialógico.

Por fim, ao se perceberem como partícipes de uma ação cidadã, num movimento protagônico e solidário, os adolescentes demonstram percepção da importância da sua ação individual como componente de uma ação coletiva, uma perspectiva que estabelece relações entre o todo (a ação coletiva) e as partes (a ação individual de cada socioeducando). Em outras palavras, a participação pessoal do socioeducando se apresenta como parte do holograma representado pela ação coletiva desenvolvida pelo grupo de PSC, a qual, por seu turno, é parte da metodologia empreendida pelo Case. Assim, tal contexto permite que a metodologia do serviço dialogue com outro princípio do pensamento complexo, o princípio hologramático.

Retomando a descrição da atividade... voltamos para a área externa da escola, especificamente aquela que seria objeto da revitalização, um grande muro azul marinho, recém-pintado, com aproximadamente cem metros de comprimento. Em toda sua extensão, utilizando-se de tinta *spray* preta, a oficina já havia feito, na manhã do mesmo dia, o esboço de grandes imagens contendo crianças, animais e brinquedos, os quais seriam preenchidos pelos socioeducandos com tinta *látex* colorida.

O educador e a oficina encheram dois baldes de água (para facilitar a lavagem dos pincéis no momento da alternância de cores), e dispuseram os utensílios de pintura na calçada. A oficina passou então a explicar sobre as cores que poderiam ser utilizadas, dando liberdade para que eles escolhessem onde as aplicariam, contudo, alertou-os que aquela escola se tratava

de um espaço frequentado eminentemente por crianças, devendo ser respeitado como tal, e não admitindo, portanto, qualquer manifestação costumeiramente revelada nas pichações.

Solicitou, então, que eles escolhessem seus pincéis e tintas e dessem início à revitalização. Alguns resistiram em começar, mas minutos depois todos estavam imbuídos da tarefa.

Por ser uma área de certa circulação da população local, os transeuntes apresentavam curiosidade acerca da atividade que acontecia ali. O educador chegou a convidar crianças da localidade para participarem, mas elas não aceitaram.

Aos poucos, o muro foi ficando colorido e ganhando vida. Um dos adolescentes verbalizou que estava com preguiça e sentou-se à sombra. O educador de referência foi até ele, dialogou em tom baixo e logo ele estava de volta à tarefa, ainda que manifestando rebeldia.

A atividade durou pouco mais de uma hora e meia, e o esboço das cores alcançou apenas um terço da área total do muro, a qual deveria ser concluída no encontro seguinte. Além disso, faltava um acabamento, algo que seria feito apenas quando todas as figuras estivessem coloridas, ação que ficaria sob responsabilidade da oficinaira.

Durante o processo, era comum ouvir reclamações de um ou outro adolescente, enquanto um deles, aquele que declarou estar com preguiça, perguntava a todo tempo sobre as horas e quanto tempo duraria a atividade.

Quando o educador deu por encerrada a prestação de serviços daquela tarde, todos ajudaram a recolher o material de pintura. O educador e a oficinaira guardaram o referido material no interior da escola, uma vez que no próximo encontro iriam utilizá-lo novamente.

Fomos para a Van. Antes de sairmos, porém, os adolescentes elaboraram seus diários. Alguns foram breves, outros tentaram esmerar-se um pouco mais na construção do texto.

Um dos adolescentes, que mora naquela região, pediu permissão para o educador responsável e foi para casa a pé.

O retorno para a sede do Case foi tranquilo. Dentro do veículo, o silêncio reinou durante todo o trajeto.

Esta etapa da investigação se traduziu em maior tranquilidade frente às angústias vividas desde o início do processo de observação participante em razão das atividades até então desenvolvidas pouco terem a ver com a prestação de serviços propriamente dita. Refletir sobre os elementos que permearam este encontro em particular, destacadamente por ser esse tipo de atividade uma das principais ações socioeducativas empreendidas pelo Case, de certo contribuiria para o alinhamento de pensamentos, caminhos e possibilidades de conclusão da análise acerca dos acontecimentos do período no qual se deu a observação participante.

Antes, porém, de mergulharmos reflexivamente nos relatos elaborados pelos socioeducandos acerca dessa participação, cabe destacar mais uma vez que os relatos iniciais que compõem este trecho da análise parecem indicar que a atividade observada pouco resultou em significações. No desenvolvimento analítico, no entanto, observar-se-ão importantes elementos apreendidos pelos socioeducandos a partir desse que foi, a nosso juízo, um dos encontros mais ricos em significados.

Ao serem questionados sobre o que aconteceu na atividade, BAMBINO descreveu: “Pintamos um muro para uma creche”; PAPION relatou: “Hoje pintamos a escola”; MUCHACHO acrescentou: “Pintei o muro da creche”; RAPAZ, por sua vez, declarou: “Pintamos o muro de uma creche”. MOLEQUE e GAROTO, além de declararem, respectivamente, que “Hoje nós pintamos o muro da escola” e “Pintei o muro da escola”, agregaram ao seu discurso as sensações de “preguiça e cansaço”.

Os relatos apresentados pelos socioeducandos revelam de início a objetividade da tarefa executada, representada particularmente por aspectos prosaicos da ação, isto é, pelo ato mecânico de pintar o muro; em outras palavras, uma percepção da obrigatoriedade daquele trabalho mediante o contexto socioeducativo.

Morin (2012, p. 139) destaca aspectos antagônicos da cultura ocidental, a partir dos quais se pode reconhecer no trabalho elementos capazes de compor complementarmente a ação laboral, num movimento entre o prosaico e o poético:

A civilização ocidental contemporânea mais ou menos suplantou a alternância vida cotidiana/festa com a alternância trabalho/lazer. O lazer remete a iniciativas individuais, à busca da alegria (noites com amigos, bebedeiras, arruaças, bailes), à busca de poesia vivida (férias, turismo, jogos e, sobretudo, amores) ou por procuração (filmes, estrelas). Contudo, o trabalho pode comportar poesia ou mesmo virar poesia quando se trata de uma atividade rica em iniciativa, em criatividade, em participação afetiva, como a do artesão, do artista [...].

Embora não seja uma opinião unânime nos discursos dos socioeducandos, percebe-se que eles revelam, muito além dos aspectos prosaicos da execução, a construção de significados poéticos a partir da participação na atividade de revitalização por meio do *grafitti*, sobretudo no que se refere aos aspectos da “criatividade” e da “participação afetiva” apontadas por Morin. BAMBINO declarou que sentiu “Prazer de ajudar a escola”, enquanto PAPION descreveu: “Gostei muito de pintar a escola e ajudar a comunidade”. Ambos os socioeducandos denotam satisfação por participar da atividade. PAPION, no entanto, reconhece também na sua ação, uma forma de ajudar, de prestar solidariedade aos moradores daquela localidade.

Por fim, MUCHACHO demonstra, além do prazer na sua participação, a exemplo de seus colegas, a preocupação com os representantes da comunidade que receberão aquela ação

de revitalização, além de expectativas de que o resultado estético as agrade: “Foi legal, divertido e fico feliz pelas crianças, que gostem do Muro”.

Tais relatos demonstram que, apesar da inicial percepção dos aspectos prosaicos da ação empreendida, os socioeducandos conseguem reconhecer a importância de atuarem como protagonistas de ações coletivas que visam transformar uma localidade por meio de um movimento artístico. Ao se reconhecer como partícipe ativo da ação, como coprodutor de obras artísticas, que, apesar de simples, podem ser ricas em significados, o trabalho empreendido pode ser compreendido, ainda que inconscientemente como um espaço de poesia e alegria, destituindo parcialmente a prestação de serviços de seus aspectos meramente retributivos.

Vale ressaltar o relato em particular de dois adolescentes sobre as questões relacionadas à importância da participação em um grupo de PSC: PAPION mencionou que é “[...] muito bom ajudar e aprender” e MUCHACHO destacou a importância de “ajudar ao próximo”. O discurso dos meninos transparece a construção de um sentimento de solidariedade ante as necessidades daquela comunidade, uma perspectiva destacada por Morin (2003a, p. 65) acerca dos contributos da educação:

A EDUCAÇÃO deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria. O que supõe nele o enraizamento de sua identidade nacional.

BAMBINO, diante do mesmo questionamento, respondeu: “Sim, nos ajudou a pensar melhor nas nossas atitudes”. Se a cidadania na contemporaneidade pressupõe o exercício da solidariedade e responsabilidade ante uma pátria e numa perspectiva democrática como propõe Morin, um olhar aprofundado acerca desta colocação do adolescente permite que afirmemos que os espaços educativos criados a partir da metodologia desenvolvida pelo Case possibilitam que o socioeducando amplie as perspectivas reflexivas frente aos seus atos, o reconhecimento da importância de sua participação numa comunidade, na sociedade e, quiçá, em última instância, seu papel no mundo.

7 UMA ÚLTIMA OLHADA

Por se tratar de uma pesquisa que buscou contemplar, em todo seu percurso, as perspectivas do pensamento complexo de Edgar Morin, este elemento textual que almeja soar como epílogo do presente relatório não traz nenhuma pretensão de estabelecer conclusões fechadas. Ao contrário, a intenção aqui é a de propor a continuidade das reflexões e provocações que por ventura possam se originar a partir da leitura e estudo do presente texto.

Cumpre, de início, destacar a importância de que a metodologia desta pesquisa tenha sido fundamentada no “Método in Vivo”. Como já havia conjecturado por ocasião da elaboração do pré-projeto, foi possível constatar no desenrolar da pesquisa que uma investigação com intentos eminentemente objetivos, dificilmente se adequaria à natureza permanentemente mutável do cotidiano da execução da MSE de PSC empreendida pelo Case. Ao se estabelecer um simples recorte analítico, eximindo-se das inúmeras perspectivas que o processo socioeducativo detém, correr-se-ia o risco de se estabelecer demasiado distanciamento da realidade e os esperados significados e reverberações do processo socioeducativo não fossem passíveis de observação. Assim, em grande medida, não haveria como se fundamentar num modelo, numa fórmula de investigação. Essa tomada de decisão exigiu pesquisa, reflexões, criatividade e, sobretudo, compreensão e aceitação diante da incontrolável dinâmica do campo, até que se compusesse o *caminho* que até aqui foi trilhado.

O célebre poeta espanhol Antonio Machado aludia: “Caminhante, não há caminho. Faz-se o caminho ao andar”. A inspiração em Machado exprime, de forma muito concreta, as percepções acerca da permanente busca pela superação das intempéries vividas no campo desta pesquisa, sobretudo diante da aludida natureza do serviço de execução de MSE.

Assim, por não se tratar de algo construído *a priori*, mas sim como uma jornada que necessitou ser trilhada, desbravada e desvendada, creio somente agora que, depois de ter sido experienciada, vivida e sistematizada, esta experiência possa ser compreendida como método. Um método que, por ter sido constituído original e essencialmente a partir dos princípios da complexidade, valeu-se de uma metodologia que contemplou planejamento e estratégias, ações e reflexões, busca por objetivos e correções de rumos, constatações e surpresas, expectativas e ansiedades, angústias e alegrias. Um rico processo que, apesar das dificuldades enfrentadas, revelou nuances da ação socioeducativa capazes de despertar formas renovadas de contemplação, abordagem e atenção à adolescência, que, para além de fortuitamente envolvida com a ilicitude, acha-se, destacadamente nos dias de hoje, desprovida de possibilidades e oportunidades inspiradoras para transformação de sua realidade.

Um fator interessante do processo se deu em virtude de dois distintos momentos vividos durante o período de desenvolvimento da pesquisa. O decorrer dos dois primeiros semestres, quando ainda atuava como educador social no Case, foram sumamente importantes, a fim de que pudesse elaborar os conceitos e categorias que embasaram teoricamente o relatório de dissertação. Permitiram-me também construir um olhar “de dentro da metodologia”, ainda que não atuasse diretamente com os adolescentes em cumprimento de PSC.

O segundo momento, ocorrido nos dois últimos semestres do mestrado, coincidiu com minha transferência para outro serviço da Fundação Criança, ocasião a partir da qual passei a atuar na coordenação do Acolhimento Institucional, alocado, inclusive, em outro bairro do município. Este distanciamento foi primordial para que eu pudesse, dessa feita, desenvolver um “olhar de fora da metodologia”. De certa forma, as perspectivas da incerteza soaram-me positivamente, vez que a oportunidade de contemplar duas perspectivas antagônicas da referida metodologia concedeu-me construir um olhar complementar acerca do processo socioeducativo.

A proposta metodológica desenvolvida pelo Case, particularmente na PSC, revelou-se como um processo capaz de inspirar os socioeducandos para mudanças comportamentais, sobretudo em face dos aspectos relacionais que a ambiência da execução da MSE proporciona. As referidas relações ocorrem graças à diversidade de atividades realizadas, bem como a amplitude de localidades, comunidades e grupos sociais envolvidos e que proporcionam, além da multiplicidade de espaços educativos, a multidimensionalidade de experiências e vivências.

Não posso me furtar, no entanto, de considerar as lacunas que foram observadas na metodologia, dentre as quais destaca-se certo grau de improviso diante do planejamento das atividades. Esses aspectos são representados por componentes estruturais da rede de instituições conveniadas, cuja demanda nem sempre dialoga com as necessidades da execução da MSE, transparecendo que em determinadas ocasiões, ainda que os grupos de PSC estejam em atividade, o serviço não disponha de espaços para que os socioeducandos possam prestar efetivamente os serviços. Em ocasiões como essas, a criatividade do educador de referência se sobressai, na medida em que ele busca criar espaços educativos por meio de atividades de integração e/ou visitas a instituições parceiras. Tais atividades são, reconhecidamente, elementos componentes e significativos do processo socioeducativo desenvolvido pelo Case, todavia, quando realizadas em demasia, e aparentemente sem planejamento ou objetivos pedagógicos, restam por denotar certo teor de improvisação, incorrendo em riscos de que metodologia não seja reconhecida, tanto pelo socioeducando, quanto pela sociedade como atividades de efetiva prestação de serviços à comunidade.

Conforme analisado, todavia, no capítulo 6 desta dissertação, percebi que os percalços enfrentados pela equipe do Case, em face da necessidade de uso da criatividade e das referidas brechas da metodologia, não obstam as possibilidades de criação de significados e/ou reverberações a partir das ações socioeducativas empreendidas.

Há que se considerar, no entanto, que se as atividades de visitação às instituições, museus, entre outros espaços culturais e de integração, fossem desenvolvidas de forma consciente, por meio de um planejamento efetivo, levando em conta o perfil dos socioeducandos, o conteúdo a ser desenvolvido, sua forma de abordagem (antes, durante e depois das atividades), talvez pudessem ser enriquecidas pedagogicamente cunhando novas possibilidades para criação de significados.

De toda sorte, a maneira por meio da qual os socioeducandos se referem às experiências e vivências proporcionadas pela metodologia demonstram que a aludida ambiência proporcionada por múltiplos espaços educativos permite que os aspectos lúdicos, poéticos e estéticos se sobressaiam aos aspectos meramente jurídicos, laborais, legalistas e retributivos da MSE. Criam-se, assim, possibilidades de transcendência, a partir das quais o processo socioeducativo pode ressoar como oportunidade para criação de significados capazes de dar mais sentido à participação dos adolescentes no cumprimento da PSC. Não obstante, todo esse cabedal de elementos presentes na metodologia do Case se enriquece ainda mais na relação que é estabelecida entre os educadores e os socioeducandos, a qual, em virtude da horizontalidade e do “compartilhamento de poder”, permite que a proximidade se revele como elemento central da metodologia, num ambiente democrático e de construção coletiva, sem se distanciar, entretanto, do necessário processo de responsabilização, sem o qual não haveria o reconhecimento social dos benefícios da MSE em meio aberto.

Estou cada vez mais convicto de que a realização de estudos nesta seara do conhecimento pode contribuir para que as metodologias de atendimento desenhem caminhos rumo à inovação e que, ao serem (re)pensadas e quiçá (re)criadas como ações efetivas de superação das violências, tais metodologias alcancem o reconhecimento da sociedade.

Por fim, cumpre salientar a necessidade de disseminação de práticas socioeducativas dedicadas ao atendimento dos adolescentes aos quais se atribui a prática de ato infracional, destacadamente diante dos possíveis retrocessos que advêm das atuais iniciativas conservadoras que clamam pela redução da maioria penal. Mister, portanto, a busca por discussões e debates, sobretudo a necessária publicização de pesquisas, análises, constatações e ideias capazes de desmistificar a equivocada imagem do “menor infrator” cunhada historicamente neste país. Mas isso é assunto para outra pesquisa...

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Corpo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1984.

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, 1990.

_____. **Lei Federal nº 12.594, de 18 de janeiro 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1030787/lei-12594-1>. Acesso em: 21 jul. 2018.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). **Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS (NOB-RH/SUAS)**. Brasília, DF, 2006a. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/assistencia_social/resolucoes/2006/Resolucao%20CNAS%20no%20269-%20de%2013%20de%20dezembro%20de%202006.pdf. Acesso em: 07/08/18.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS). Departamento de Proteção Social Básica (DPSB). **Perguntas frequentes**: serviço de convivência e fortalecimento de vínculos. Brasília, DF, 2017.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Parâmetros para formação do socioeducador**: uma proposta inicial para reflexão e debate. Coordenação técnica de Antonio Carlos Gomes da Costa. Brasília, DF, 2006b.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo SINASE**. Brasília, DF, 2006c. Disponível em: <http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. 10. ed. São Paulo: Centauro, 1974.

CAPARRÓS, Rubia Fernanda Quinelatto. **Entre saberes, sabores e desafios da tarefa educativa com jovens em conflito com a lei**: como as educadoras significam os processos educativos do espaço do programa de medidas socioeducativas em meio aberto. 2013. 174 f. Dissertação (Mestrado em) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

CENTRO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO. **Relatório de gestão 2014**. São Bernardo do Campo: Fundação Criança de São Bernardo do Campo, 2014.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Regras de Pequim**: regras mínimas das Nações Unidas para a administração da justiça de menores. Conselho Nacional de Justiça; Coordenação: Luís Geraldo Sant’Ana Lanfredi. Brasília, DF: CNJ, 2016.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E ADOLESCENTE (CONANDA). **Resolução nº 119, de 11 de dezembro de 2006**: Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. Brasília, DF, 2006.

Disponível em:

file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Resolucao%20no%20119%20CONANDA%2011%20DE%20DEZ%20EMBRO%20DE%202006.pdf. Acesso em: 7 dez. 2019.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **A Presença da Pedagogia**: teoria e prática da ação socioeducativa. 2. ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Senna, 2001.

COSTA, Claudio Hortêncio. **Adolescente em conflito com a lei**: um olhar sobre as metodologias utilizadas na execução das medidas socioeducativas em meio aberto no serviço do Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente Mônica Paião Trevisan – Sapopemba. 2016. 164 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em:

<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19491>. Acesso em: 10 nov. 2018.

DANIEL, Heloísa Helena. **O Processo de Reflexão/Construção de uma Prática**: o caso do CASE da Fundação Criança de São Bernardo do Campo. 2009. 118 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

Disponível em:

<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/17979/1/Heloisa%20Helena%20Daniel.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2018.

EUROPEAN CHEMICAL AGENCY (ECHA). **Métodos in vitro**. Disponível em:

<https://echa.europa.eu/pt/support/registration/how-to-avoid-unnecessary-testing-on-animals/in-vitro-methods>. Acesso em: 2 jun. 2019.

FANTAPPIÉ, Marcelo. Epigenética e memória celular. **Revista Carbono.com**, n. 3, 2013.

Disponível em: <http://www.revistacarbono.com/wp-content/uploads/2013/06/Marcelo-Fantappie-Epigen%C3%A9tica-e-Mem%C3%B3ria-Celular.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2020.

GREGORACCI, Liandra Maris. **O programa de medidas socioeducativas em meio aberto**: vozes e vivências de adolescentes em conflito com a lei. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

INSTITUTO SOU DA PAZ. **Aí eu voltei pro corre**: estudo da reincidência infracional do adolescente no estado de São Paulo. Disponível em:

http://www.soudapaz.org/upload/pdf/ai_eu_voltei_pro_corre_2018.pdf. Acesso em: 10 nov. 2018.

JANELA da alma. Direção de João Jardim e Walter Carvalho. França: Europa Filmes, 2004. 1 DVD (73 min.).

JESUS, Neusa Francisca de. **A vida cotidiana dos Adolescentes em Conflito com a Lei e o Envolvimento com Práticas Delitivas**. São Paulo: Expressão & Arte, 2014.

JOST, Maria Clara. **Por trás da máscara de ferro**: as motivações do adolescente em conflito com a lei. São Paulo: EDUSC, 2006.

LIPTON, Bruce H. **Biologia da Crença**: a libertação do poder da consciência, da matéria e dos milagres. São Paulo: Butterfly, 2007.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem Feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003a.

_____. **O método 2**: a vida da vida. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. **O método 5**: a humanidade da humanidade. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

_____. **O método 6**: ética. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____. **Os complexos imaginários**: projeção-identificação-transferência. In: PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide R. S.; PETRAGLIA, Izabel (org.). **Edgar Morin**: ética, cultura e educação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003b. p. 90-103.

_____. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

_____. **Sobre a Estética**. São Paulo: Pro Saber, 2017.

_____. **Sociologia**: A Sociologia do Microsocial ao Macroplanetário. Mem Martins: Europa-América, 1984.

_____; ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgard de Assis (org.). **Edgar Morin – Educação e complexidade**: Os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; CIURANA, Emilio Roger; MOTTA, Raul. **Educar na Era Planetária**. São Paulo: Cortez, 2003.

MYAGUI, Camila. **O adolescente e a medida socioeducativa de prestação de serviços à comunidade**. 2008. 205 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

PAILLARD, Bernard. **A sociologia do presente**. In: PENA-VEGA, Alfredo; LAPIERRE, Nicole (org.). **Edgar Morin em foco**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 16-68.

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. 49. ed. São Paulo: Cultura, 2009.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a Cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SEDA, Edson. **A Criança e o Infame Toque de Recolher**: ou como fazer com que a justiça da infância e da juventude seja republicana e respeite a cidadania de crianças e adolescentes. Rio de Janeiro: Adês, 2009.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. **Filosofia na Formação Profissional:** por que ter valores políticos, éticos e estéticos na formação profissional é importante?. São Paulo: Cartago, 2017.

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à estética.** 12. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2013.

VERÓN, Eliseo. **Ideologia, estrutura e Comunicação.** São Paulo: Cultrix, 1970.

ANEXO A – Transcrição dos Diários de Campo elaborados pelos adolescentes

Dia 04/07/2019

Preparação da atividade de esculturas em balão na região pós-balsa.

Ambiente provocativo para construção dos relatos

- *Descreva o que aconteceu na atividade que você participou hoje.*
- *Escreva sobre o que sentiu ao participar da atividade.*
- *Fale um pouco sobre a presença do educador na atividade de hoje.*

NIÑO

A atividade de hoje foi aprender a fazer atividade física, como fazer animais e frutas para realizar a felicidade para crianças, etc.

Achei muito divertido, fiz amizade conheci, educador novo, dei risada, etc.

Ele foi um cara bastante atencioso educado Gentil Alegre

CUNHATÃ

Hoje aconteceu uma atividade sobre como encher bexiga e fazer animal, coração etc.

Foi ótimo, me senti mais leve, alguns colegas que já sabiam me ajudaram e tiveram muita paciência com minha pessoa.

O educador foi muito paciente comigo, me ensinou passo-a-passo como fazer coração, etc.

BAMBINO

Hoje participamos de uma arte com bexiga. Aprendemos a fazer espada, maçã, cachorro e coração e também juntamos o cachorro com o coração.

Eu me senti surpreso e entregado, pois foi uma coisa nova e curiosa, me senti meio inseguro por não saber fazer, mas a gente pega o jeito

A presença do educador é essencial e hoje também não foi diferente. Ele ajudou muito e ensinou também foi muito legal

GURI

Hoje aprendemos a fazer coisas com balões canudos. Aprendemos fazer coração, flor, cachorro.

Achei muito divertido pois essa atividade ajuda as pessoas que cumprem medida a se socializar com as crianças e muito mais.

Fui muito interessante. Hoje trouxe para gente uma outra visão da medida.

CURUMIM

Apreendi a fazer balão de todo jeito.

Apreendi a fazer.

Ensinou a fazer balão de cachorro.

PAPION

Apreendi mexer com balão, fazer coração cachorro maçã.

Gostei muito e aprendi.

Os educadores são muito legais são muito gente boa

ENFANT

Aprendemos a fazer variações de escultura de balões.

Tranquilidade, não fui forçado a fazer e já sabia fazer algumas das esculturas.

Tranquilo, não me senti pressionado para fazer as atividades, faço por vontade.

MUCHACHO

Hoje eu aprendi a fazer cachorro, coração e Espada com bexigas artificiais.

Achei uma aprendizagem muito boa. Agora posso usar esse aprendizado em festas e posso ensinar outras pessoas.

Foi muito participativo sobre ensinar, foi muito bom.

MOLEQUE

Hoje nós chegamos e fizemos enfeites de balão.

Me senti inspirado e ajudei encher os balões.

Foi importante para ensinar a fazer os enfeites no balão.

Dia 06/07/2019

Atividade de esculturas em balão na região pós-balsa

Ambiente provocativo para construção dos relatos

- *Descreva o que aconteceu na atividade que você participou hoje.*
- *Escreva sobre o que sentiu ao participar da atividade.*
- *Fale um pouco sobre a presença do educador na atividade de hoje.*

CUNHATÃ

Hoje, na atividade, eu e meus colegas enchemos bexigas, alguns enchiam com outro amarrando.

Foi bom ver as crianças felizes e então me senti bem.

Ele foi paciente, nos ajudou todo tempo. Foi atencioso.

BAMBINO

Zuamos com nossas vozes com muito gás hélio.

Uma sensação de felicidade e alegria e dor de cabeça por usar o gás hélio.

A presença do educador fez com que o serviço fosse muito mais rápido, então foi essencial.

GURI

Fiquei enchendo balão.

Foi muito legal ver as crianças felizes com os balões.

Foi muito legal.

ENFANT

A gente encheu um balão com gás hélio fizemos uma viagem pós-balsa e voltamos para a fundação.

Dor nos dedos de tanto amarrar balão, mas eu gostei. É sempre gratificante fazer uma boa ação

Ajudou bastante com os nós dos balões.

GAROTO

Usei gás hélio para o meu divertimento e para encher balão.

Fiquei levemente “brisado” de gás hélio e também me estressei com a **CUNHATÃ** porque ela é extremamente insuportável.

Nada a declarar, o educador fez a gente encher balão até umas horas

Dia 11/07/2019

Visita ao Lar São Luiz

Ambiente provocativo para construção dos relatos

- *Descreva o que aconteceu de importante na atividade que você participou hoje.*
- *Escreva sobre o que foi para você participar dessa atividade.*
- *Descreva o que sentiu ao participar da atividade.*
- *Fale um pouco sobre a presença do educador no processo desenvolvido, da relação dele com você e com o grupo de adolescentes.*

CUNHATÃ

Hoje nós fomos conhecer o Lar São Luís, vi que é importante dar valor no que nós temos.

Foi surpreendente porque hoje vi que tenho que dar mais valor nas coisas que tenho.

Fui surpreendente, porque nunca vim no Lar São Luís, onde ficam as crianças.

Ele acompanhou todos e as coisas que nosso grupo perguntou ele sempre ouviu a gente.

GURI

Joguei bola com o menino.

Foi muito legal, pois a criança ficou super feliz em jogar bola com a gente.

Muito divertido.

Foi muito legal a presença do educador e dos outros educadores, pois a cada visita nesses lugares aprendemos que temos que parar de reclamar de tudo.

CURUMIM

Joguei bola.

Normal.

Calor.

Legal.

CAÍQUE

Brinquei com as crianças, vi que reclamamos de boca cheia na vida e foi uma experiência boa que tive hoje no Lar São Luís.

Foi muito bom, uma experiência nova muito emocional.

Senti pena das crianças, uma experiência muito emocional.

Foi ótimo, nada a reclamar foi bem atencioso em relação à atividade.

MOLEQUE

Hoje nós encostamos no Lar São Luís.

Legal porque eu nunca vim na casa de acolhimento.

Ele nos levou na casa de acolhimento.

GAROTO

Joguei bola com criança.

Foi legal.

Um pouco de felicidade por ver um sorriso no rosto da criança e por estar me divertindo.

Para mim o educador tem um estilo meio paizão, ele não briga com a gente, ele tá sempre querendo tirar o melhor da gente.

Dia 18/07/2019

Visita à Comunidade de Amparo Asilar

Ambiente provocativo para construção dos relatos

- *Descreva o que aconteceu de importante na atividade que você participou hoje.*
- *Escreva sobre o que foi para você participar dessa atividade.*
- *Descreva o que sentiu ao participar da atividade.*
- *Fale um pouco sobre a presença do educador no processo desenvolvido, da relação dele com você e com o grupo de adolescentes.*

CUNHATÃ

Hoje eu e meus colegas fomos conhecer um asilo de idosos.

Foi curioso porque nunca tinha ido em um asilo de idosos.

Não senti nada.

Ele estava mostrando a casa e explicando como é tudo, mostrou tudo, quarto cozinha as mulheres que cuidam sem cobrar nada. Muito difícil ver isso nesse mundo que vivemos

BAMBINO

Visitamos um asilo de idosos.

Foi importante para se ver a realidade de algumas pessoas.

Me senti triste pelos idosos que estavam ali.

Foi importante, pois ele apresentou o espaço e os idosos para o grupo.

CURUMIM

A importância de ajudar o próximo.

Foi bom.

Tristeza.

Foi normal.

PAPION

Eu conheci uma coisa nova e muito legal, foi um asilo e conheci umas pessoas muito legais e muito dó.

Foi muito bom conhecer o asilo.

Senti muito dó das pessoas, é muito bom saber que tem gente cuidando dos idosos.

Os educadores são muito legais.

ENFANT

Nós viemos visitar um asilo de idosos, conhecer o lugar.

Foi uma visita para conhecer.

Não me senti muito confortável com a situação dos idosos, mesmo sendo um lugar bom, o lugar tem um ar meio triste.

Ele contou algumas histórias de vidas de alguns idosos.

MUCHACHO

Fomos visitar uma casa de idosos foi uma experiência muito boa aprendi muito hoje.

Foi algo diferente, mas foi um ótimo aprendizado.

Senti um pouco de tristeza ao ver os idosos abandonados, mas gostei muito das mulheres que trabalham no asilo. Vi que existem pessoas boas no mundo ainda.

Explica bem, foi muito participativo e esclareceu bem as minhas dúvidas.

MOLEQUE

Hoje eu joguei sinuca e vimos os velhos no asilo.

Importante.

Normal.

Não respondeu à questão.

GAROTO

Visitei os idosos.

Interessante.

Tristeza.

Ele nos apresentou para os idosos.

RAPAZ

Chegamos à Fundação, avisaram que íamos visitar um asilo. Ao chegar lá, no asilo apresentaram os idosos, explicaram que muitos deles não têm visitas, que foram abandonados pelos familiares.

Legal porque vi que tem muita gente que ainda tem humildade.

Feliz por ver os idosos felizes.

Não respondeu à questão.

Dia 25/07/2019

Visita ao Museu do Futebol

Ambiente provocativo para construção dos relatos

- *Descreva o que aconteceu na atividade que você participou hoje.*
- *Escreva o que foi para você participar dessa atividade.*
- *Descreva o que você sentiu ao participar da atividade.*
- *Fale um pouco sobre a presença do educador no processo desenvolvido, da relação dele com você e com o grupo de adolescentes.*

BAMBINO

Fomos no Museu do Futebol para chutar a bola.

Normal, pois já tinha vindo.

Nada demais, foi normal.

Ficou para trás atividade toda.

GURI

Joguei bola.

Foi legal.

Foi legal, conhecemos o museu do futebol.

Ficamos andando no museu.

CURUMIM

Vi as fotos dos jogadores.

Foi legal.

Normal.

Normal.

CAÍQUE

Fomos ao museu do futebol e foi muito legal.

Foi divertido, um lugar diferente, uma atividade diferente, foi bem interessante gostei muito.

Gostei muito. Poderia ter mais vezes.

Bem participativo, esclareceu bem muitas dúvidas.

GAROTO

Vim para o museu do futebol.

Muito legal.

Diversão.

Levou a gente no chute a gol.

MOLEQUE

Hoje nós viemos no Museu do Futebol

Foi importante para aprender o porque as mulheres não podiam jogar bola. Interessante.

Não respondeu a questão

Não respondeu a questão

Dia 08/08/2019

Atividade de Grafitti na EMEB Alice do Lago.

Ambiente provocativo para construção dos relatos

- *Descreva o que aconteceu na atividade que você participou hoje.*
- *Escreva o que foi para você participar dessa atividade.*
- *Descreva o que você sentiu ao participar da atividade.*
- *Fale um pouco sobre a presença do educador no processo desenvolvido, da relação dele com você e com o grupo de adolescentes.*
- *Participar das atividades de Prestação de Serviços à Comunidade tem alguma importância para você? Qual?*

BAMBINO

Pintamos um muro para uma creche.

Normal, pois só pintamos.

Prazer de ajudar a escola.

Importante, pois só ajudou.

Sim, nos ajudou a pensar melhor nas nossas atitudes.

PAPION

Hoje pintamos a escola.

Gostei muito de pintar a escola e ajudar a comunidade.

É muito bom ajudar a escola.

Os educadores são muito bons.

Sim, é muito bom ajudar e aprender.

CAÍQUE

Pintei o muro da creche.

Foi legal, divertido e fico feliz pelas crianças que gostem do Muro.

Foi muito prestativo e atencioso.

Ajudar ao próximo.

MOLEQUE

Hoje nós pintamos o muro da escola

Da hora.

Preguiça.

Não respondeu.

Não respondeu

GAROTO

Pintei o muro da escola.

Cansativo.

Cansaço.

Ele incentivou a gente a pintar.

Tem, ajudar.

RAPAZ

Pintamos o muro de uma creche.

Legal.

Ajudando a comunidade.

Não respondeu.

Não respondeu.

ANEXO B – Transcrição da entrevista com o educador de referência da PSC

Entrevistador: Na primeira atividade a gente fez uma... os meninos na verdade não é, eles fizeram uma preparação para uma atividade de escultura em balão. Qual é tua intenção quando você realiza essa atividade com eles?

Entrevistado: A intenção, na verdade é de uma forma lúdica, né? Até porque o espaço que nós fomos, né, é criança, crianças de zero a dezessete anos e alguns meses. E aí assim, como que esses adolescentes enxergam essas crianças que vão para esses espaço, um espaço novo pra eles, então é feita toda uma preparação primeiro, é feita uma conversa primeiro com eles, é explicado qual esse espaço, qual o motivo desse espaço, o histórico desse espaço, e aí foi proposta essa atividade em si. Na realidade duas atividades: pintura em rosto e escultura em balão, a princípio pra eles se aproximarem desse público alvo.

Entrevistador: Na segunda atividade, depois que eles fizeram a preparação, depois que você ensinou eles a manejarem o balão, aí a gente foi para uma atividade lá no “pós-balsa”... que era um evento, um grande evento da comunidade, onde estavam as cooperativas, não é isso? Como é que você vê essa atividade? Qual é a proposta da PSC quando você leva os meninos para uma atividade como essa?

Entrevistado: Na realidade eles já vinham nessa preparação da escultura em balão, foi preparado com eles qual local eles iam, qual era o público alvo, esse dia especial foi o Dia de Cooperar, que eles estariam junto com a comunidade, lá dentro do espaço, e a se interar nesse espaço. Uma comunidade extremamente carente, carente de políticas públicas, e assim, pelo local, depois da balsa, um local muito pobre de políticas públicas... então assim, com essa atividade, dentro desse espaço, eles saberem quem é o público alvo, das imediações, do espaço que nós estávamos, e aí eles foram fazendo os balões, e se interagindo com o público, as vezes brincando, fazendo uma troca, uma troca de experiência, naquele espaço onde eles estão, afastado de tudo, principalmente do centro. Eles estão ali, tem muita dificuldade no transporte, para se locomover aqui pro centro... nós temos meninos que são daquela região, que moram ali. Eles acham muito complicado sair de lá e vir pra cá, porque ele já está lá. Ali é o mundo dele. Eles passam mal com esses barulhos, trânsito, fumaça, porque lá é muito tranquilo.

No momento da atividade de escultura em balão, com as crianças, com a comunidade, com os munícipes dali daquele espaço, foi uma troca bem rica.

Na verdade, eles fizeram um trabalho com gás hélio, e aí eles viram outras possibilidades de se trabalhar com esse gás hélio. O próprio balão, foi utilizado de uma outra forma, como pipa

mesmo, eles foram soltando com bastante linha, eles foram usando de uma outra forma. Foi muito bacana. Eles acharam essa atividade a mais interessante.

Entrevistador: Eles falam alguma coisa disso... porque tem mais natureza lá, num lugar como esse, tem esse olhar também, quer dizer, levar eles para um lugar onde tem mais natureza? Sair da vida urbana?

Entrevistado: Tem... tem. Principalmente quando a gente passa por ali perto do Riacho, e vê a represa, o lixo, eles falam: “Nossa! Tá muito sujo. Olha quanto lixo! A gente bebe dessa água... olha um patinho, olha só! Não tem peixe. Eles fazem uma leitura de como está esse espaço, o meio ambiente, já está degradado, falta de políticas públicas, o assoreamento dos rios, o esgoto caindo in natura, dentro das nascentes, Eles percebem isso. Pra eles é um outro universo, tem muitos que nunca foram pra o outro lado da balsa, quando eles vêm aquela água, aquele mundo de água, eles querem descer, eles querem olhar, de que forma funciona aquele transporte, se alguém que puxa... de que forma é feito o manuseio da balsa.

Entrevistador: Me fala sobre o Lar São Luiz, que é um acolhimento Institucional de crianças e adolescentes, quando você leva os adolescentes pra se integrarem com as crianças e adolescentes de lá, o que que você espera com essa atividade?

Entrevistado: Na realidade, o que eu espero deles? Que eles façam uma reflexão da vida deles. O que é família? O que é um lar? O que representa pra eles essas duas instituições: o lar e a família? Principalmente no desenvolvimento deles.

Nesses 23 anos que eu estou aqui, na medida socioeducativa de Prestação de Serviços à Comunidade, eu fui um dos precursores das medidas, eu percebo que esses meninos, assim como os de L.A. também, eles precisam dessa vivência. Quando eu falo assim: “Um lar, assim é longe pra ele. Ele não tem a dimensão. Quando você faz um preparo, toda uma sensibilização, um processo lúdico mesmo, de recorte e cola, de pegar a criança, recortar, colar, e depois fazer toda uma preparação pra chegar naquele espaço, quando ele chega naquele espaço ele é acolhido, não como uma adolescente em conflito com a lei, mas como um munícipe que vem conhecer o espaço, vem contribuir com esse espaço de alguma forma... E aí, dentro desse processo, ele percebe que a vida não é bem o que ele imaginou. Que ele reclama, que ele não gosta da mãe, que ele não gosta de fulano. Quando o educador do espaço, começa a falar do espaço, do público alvo que tá ali, lógico que não vai apontando, mas a criança que foi violentada, criança que foi abusada, eles começam a ter outra percepção da vida deles. Depois uma troca... e aí eles veem... nossa eu reclamava tanto da minha casa, não reclamo mais.

Geralmente no final da medida, quando a gente questiona qual foi o espaço que ele mais achou bacana, eles falam, realmente é na casa de acolhimento. Eles fazem uma ressignificação de valores, mesmo que timidamente. Não são todos, mas mesmo que timidamente, toca neles. Isso é um processo. Não agora, não vai ser nesse momento, mas é um processo aí. Eu vejo depois de um tempo, quando eles passam aqui, lembram daquela criança, quando eu via aquela criança. Será que aquela criança ainda está viva?

Entrevistador: Aí a gente fez mais uma visita, que foi na Comunidade de Amparo Asilar. Fica no Riacho também só que antes da balsa. Lá são idosos. É parecido com essa coisa do São Luiz? Qual sua intenção quando você leva os meninos lá pra visitar os idosos e ver como eles vivem?

Entrevistado: É bem bacana, por que são fases distintas. A fase de criança e a fase de idoso. O que toca os meninos, a grande maioria é o asilo, é a comunidade Asilar. Eu conheço todo o histórico do asilo, eu falo do histórico, porque é muito importante. Não adianta só levar e falar: olha aqui é um idoso, não... eles conhecerem esse histórico. Quem é essa população? Porque que esse espaço está aqui? Isso já choca um pouco. Às vezes eu me preocupo com isso. Eu os vejo... como eles vão reagir? Porque de repente você pode abrir portas que você não consegue fechar. O educador tem que estar atento a isso. Então, quando nós vamos num asilo, todo esse trabalho pedagógico, primeiro, e depois você vai pro espaço, quando eles veem os idosos, carentes mesmo de carinho, de toque, aí é outra coisa...

O universo deles é outro. No final da medida, quando a gente pergunta: Qual a atividade te tocou mais... Ah! O Asilo... por que o asilo? Nossa! Deixar o idoso naquela situação, daquele jeito, mesmo com todo o aparato, enfermeira...

É o toque... a dificuldade deles é o medo de tocar o outro. Pode tocar ela, pega aqui na mão dela... A alegria do idoso. Teve um menino que chorou lá. Disse: Eu lembrei da minha vó.... Pensei na minha vó num espaço daquele, daquela forma?

Cada idoso tem um histórico de vida, tem um histórico de abandono, e aí eles vão trazendo isso. Como eu falei... é um processo. Não é para agora, é mais para frente. Eu falo pra eles, olha... se nós aqui, construirmos um processo de paz, de humanização, com o próximo, pra mim já está valendo. Eu não preciso atingir todos. Um ou dois que eu atingir, já tá valendo. Porque vocês vão ser multiplicadores.

Eu vejo os meninos de hoje extremamente frios, pesados, extremamente frios, egoístas, muito egoístas, alguém precisa mostrar, mostrar pra eles como é esse espaço, quem e como está lá?

Entrevistador: A gente teve uma visita no Museu do Futebol, inclusive lá estava tendo uma exposição especial sobre o futebol feminino. Quando você leva os meninos para um espaço como esse, o que que você pensa? Qual o objetivo que você tem levando eles num espaço como esse, como o Museu do Futebol?

Entrevistado: Como esse espaço, o Museu do Futebol, o Museu Afro Brasil, Bienal, Galeria de Arte, Pinacoteca, pra que eles tenham uma outra vivência, outro espaço de cultura, um outro espaço de cultura, um outro olhar cultural. Alguns até vão, alguns já conhecem o Museu, vão com a escola, mas os que não vão, eles se encantam com aquele espaço, que até então eles não conheciam. O próprio local onde eles moram, eles não saem daquele espaço. No percurso quando você diz: Olha a Paulista ali! É outro universo pra eles. Muitos só conhecem a comunidade.

Se eu pegasse um livro: “Foi fundado o Museu do Futebol, lá tem sso, isso, isso...” pra eles não ia dar em nada. Agora quando você pega, por esse lado, o lado da prática, da vivência, da prática... Papel tudo aceita, mas quando vai pra prática... é outra coisa. Onde ele pode tocar, ele pode ver, ele pode por a mão, é uma outra realidade. “Nossa! Fui pro Museu! Eu sou parte importante! Eu tenho um ingresso! Tem menino que coleciona o ingresso como se fosse muito valioso.

Dentro da educação, nós somos ainda no pedagógico, no livro. Na pratica, ir para uma galeria, pro museu, observatório... tá longe, tá muito longe. Isso é ruim, porque ele não agrega valor. O que tá no papel, tá dizendo que o museu, a bienal disso, daquilo... e aí? Eu não sei o que é! Eu nunca fui! O que é isso? Agora, quando eles vão eles discutem com propriedade. Isso que é bacana.

Entrevistador: A última participação que eu fiz foi na EMEB Alice do Lago, que eles foram fazer um grafitti, no muro da escola. Essa atividade do grafitti, o que ela representa, como você encara essa atividade? Quando vocês vão pra lá, o onde você quer chegar com essa atividade?

Entrevistado: O grafitti é uma intervenção urbana, uma categoria de arte, das artes plásticas, O que eu quero provocar, não só nos meninos, mas também na comunidade,

A Alice do Lago já nos havia convidado, desde o ano passado, com uma proposta de revitalizar o espaço, em 2010, nós já revitalizamos lá, e aí o espaço ficou muitos anos, muitos anos mesmo, desgastou... A prefeitura pintou tudo, de uma cor muito forte, um azul escuro, quase preto, eu achei muito pesado, muito pesado. O diretor bancou o material. Eu conto com a ajuda de uma grafiteira, meu braço direito. Ela faz todo o trabalho, ela risca e aí os meninos vão com as cores, vão colocando.

O objetivo primeiro é esse menino estar próximo da comunidade, saber quem é essa comunidade, quem é essa população.

Depois de tudo pronto, o menino fala: “Nossa! Fui eu que fiz isso?” A grafiteira faz o acabamento final. Eles fazem mais o “grosso”, preencher espaço com as cores que eles querem. Como eles são adolescentes, eles têm vida, eles têm cor, eles têm colorido. É muito raro algum querer pintar de preto não, é colorido. Cor que dá energia.

O grafitti como um meio para que esses adolescentes se interessem dentro da comunidade.

Entrevistador: O que eu observo aqui no CASE é que os educadores têm um proximidade, não chega a ser uma amizade, mas é uma relação muito próxima com os meninos. Isso é uma coisa intencional? Faz parte da metodologia? Como você vê essa relação?

Entrevistado: A relação é humana. O CASE tem uma relação humana com o outro. Todos os educadores que passaram por aqui, não tem nenhum que eu diga que não foi humano. A relação com o outro, da escuta, da acolhida, principalmente o respeito ao outro. Isso é a base. Os meninos percebem. Eles são os primeiros a perceber, a questão do respeito com o outro e a relação humana com eles. Na Fundação CASA é uma coisa mais fria, a relação... Nas medidas em meio aberto, quando eles chegam, a gente vai quebrando algumas coisas, os estigmas que ficaram lá atrás. E a gente vai trabalhando essa relação humana. E aí vai quebrando. O vínculo que é construído, que vínculo é esse que o menino vai, mas depois ele volta, pra falar da vida dele, se colocar, se permitir, tirar todas as máscaras e se colocar. E ele se coloca. Só acontece isso se tiver uma linha de vínculo; uma linha de respeito, por que se não vai. Podia ser quem fosse, não iria.

Durante o processo ele vai vendo que ele pode ter vínculo, que ele pode ter confiança, a linha de respeito. Ele sabe que vais ser cobrado de algumas coisas, mas é por um bom motivo dentro do processo dele.

Entrevistador: Você participou do começo da metodologia do CASE. Como vocês propuseram essa ideia de ter uma relação aproximada, humanizada com os meninos? Tem uma diferença se o educador tem uma intenção de se aproximar do menino? Isso muda? Faz com que o menino cumpra a medida com mais qualidade.

Entrevistado: No começo foi muito difícil aqui. Porque já vinha de um estigma lá atrás. A FUBEM tinha um estigma de castigo. Formamos uma equipe com uma proposta humana e humanizadora, mas não foi tão fácil não. Foi um processo muito difícil. Tivemos que quebrar várias coisas... a própria instituição... mudar de nome e aí os educadores foram entendendo isso.

E aí os educadores, dentro dessa construção, eles vão se moldando. O CASE de hoje existe graças a todos os educadores que contribuíram dentro desse processo.

ANEXO C – Termo de consentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa

Nome do participante: _____

Nome o responsável: _____

1. Título da pesquisa: O olhar social como elemento metodológico e constitutivo do processo socioeducativo

2. Objetivo: Compreender o que os adolescentes pensam sobre a prestação de serviços à comunidade.

3. Justificativa: O cumprimento da medida socioeducativa de prestação de serviços à comunidade em São Bernardo do Campo, além da realização de atividades de interesse público tem o objetivo de provocar o adolescente cometeu um ato infracional para pensar sobre o que fez . Assim, os participantes desta pesquisa poderão falar sobre o que o pensam a respeito das atividades e do trabalho que os educadores desenvolvem com eles, se o que os educadores fazem os ajuda a mudar de vida e a ficar longe da criminalidade.

4. Como será a participação: Durante os encontros que acontecem uma vez por semana para prestação de serviços, os adolescentes vão participar da atividade normalmente. No final de cada dia de participação vão escrever numa folha de papel sobre o que aconteceu e o que acharam mais importante. Podem também fazer críticas e dar sugestões. Na folha vai haver algumas perguntas para ajudar na escrita. Essas folhas vão ser guardadas e no final dessa parte da pesquisa cada adolescente vai ter uma espécie de diário que contará a história da participação deles. Assim cada participante vai ser um tipo de pesquisador. Os diários que eles escreverem vão ser o material que o pesquisador responsável vai usar para fazer uma análise sobre o que os dolescentes e jovens pensam sobre a prestação de serviços à comunidade.

5. Desconfortos esperados: Os desconfortos que os adolescentes podem passar pode ser com relação a dificuldade para escrever.

6. Medidas de proteção se ocorrer esse desconforto: Para evitar que haja constrangimento, o participante que tiver dificuldade na escrita poderá fazer um desenho que possa representar o que aconteceu naquela atividade

7. Benefícios da Pesquisa: A pesquisa poderá ajudar outros educadores e profissionais que trabalham com adolescentes que cometeram atos infracionais a melhorarem a sua pratica. Poderá também provocar mudanças na política para que o processo socioeducativo atinja as necessidades dos adolescentes e para que a sociedade possa enxergá-los de uma forma mais positiva

8. Retirada do Consentimento: O adolescente poderá deixar de participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar se justificar.

9. Garantia do Sigilo: O nome do participante será mantido em sigilo, garantindo sua privacidade, e se ele desejar poderá ter informações e esclarecimentos sobre a pesquisa e seus

resultados, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da sua participação.

10. Local da Pesquisa: As atividades da pesquisa acontecerão sempre junto com as atividades da prestação de serviços e nos mesmos dias e locais.

11. Contato com os Pesquisadores:

Orientadora: Profa. Dra. Cleide Rita Silverio de Almeida - (011) 99975-4780.

Aluno: Agnaldo Aparecido Geremias - (011) 94182-4972.

São Bernardo do Campo, _____ de _____ de 2019

12. Consentimento:

Eu, _____, após leitura e compreensão deste termo de informação e consentimento, entendo que minha participação é voluntária, e que poderei sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum. Confirmando que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a realização do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos somente neste estudo no meio científico.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL

AGNALDO APARECIDO GEREMIAS
Pesquisador Responsável