

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL

Leziane Parré de Souza

SOBRE O VÍNCULO EDUCATIVO E A AÇÃO DE SEGURANÇA POR PARTE DOS
AGENTES DE SEGURANÇA SOCIOEDUCATIVOS

BELO HORIZONTE

2017

Leziane Parré de Souza

**SOBRE O VÍNCULO EDUCATIVO E A AÇÃO DE SEGURANÇA POR PARTE DOS
AGENTES DE SEGURANÇA SOCIOEDUCATIVOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social

Linha de Pesquisa: Psicologia, Psicanálise e
Educação

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Ricardo Pereira.

BELO HORIZONTE

2017

P259s
T Parré, Leziane, 1978-
Sobre o vínculo educativo e a ação de segurança por parte dos
agentes de segurança socioeducativos [manuscrito] / Leziane Parré. - Belo
Horizonte, 2017.
99 f., enc.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.
Orientador : Marcelo Ricardo Pereira.
Bibliografia : f. 91-96.
Anexos: f. 97-99.

1. Educação -- Teses. 2. Agentes penitenciários -- Formação
profissional -- Teses. 3. Correção juvenil -- Teses. 4. Delinquentes juvenis --
Educação -- Teses. 5. Reformatorios -- Escolas -- Teses. 6. Delinquencia
juvenil -- Teses. 7. Assistência a menores -- Teses. 8. Prisioneiros --
Educação -- Teses. 9. Educação e Estado -- Teses. 10. Minas Gerais --
Educação -- Teses.

I. Título. II. Pereira, Marcelo Ricardo, 1967-. III. Universidade Federal
de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 362.7

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

Leziane Parré de Souza

**SOBRE O VÍNCULO EDUCATIVO E A AÇÃO DE SEGURANÇA POR PARTE DOS
AGENTES DE SEGURANÇA SOCIOEDUCATIVOS**

**Dissertação defendida em 14 de dezembro de 2017, examinada pela banca
composta pelos seguintes professores doutores:**

Prof. Dr. Marcelo Ricardo Pereira.- UFMG
Orientador

Prof.^a Dr.^a Roselene Ricachenevsky Gurski- UFRGS
Examinadora Titular

Prof. Dr. Andre Marcio Picanco Favacho - UFMG
Examinador Titular

Prof. Dr. Pedro Teixeira Castilho - UFMG
Examinador Suplente

Prof.^a Dr.^a Carla Jatobá Ferreira - UFOP
Examinadora Suplente

Prof.^a Dr.^a Monica Maria Farid Rahme
Examinadora Suplente

*À sabedoria atemporal de minha mãe que, mesmo em sua
ausência continua me ensinando sobre a vida. Seu amor ainda
pulsa em mim.*

Agradecimentos

Aos meus pais Maria (in memoriam) e Manoel pela vida, os ensinamentos e amor incondicional.

À Luciane e Fábio pelo amor, incentivo e por se fazerem próximos mesmo que distantes. Isso me afaga!

A Leonardo pela presença paciente, a escuta atenta, as longas discussões, as broncas de incentivo, o aconchego do colo e pela insistência em permanecer ao meu lado sempre confiante. Você é minha fortaleza!

Aos Leo e Anna que me proporcionam diariamente a maior e mais gostosa aventura da minha vida: ser mãe. É por vocês cada batida do meu coração!

À Flaviane pela amizade, pelas conversas, por dividir os conhecimentos, as angústias, as risadas e os atropelos desse trabalho e da vida.

A Maria Rollin e Alexander Rollin pelo incentivo!

A Marcelo Ricardo Pereira pela disponibilidade, dedicação, generosidade e orientação sempre respeitosa. Obrigada pela persistência e por me permitir acreditar que era possível, mesmo diante do caos. Muito obrigada!

À banca examinadora pela leitura minuciosa, considerações, apontamentos e críticas construtivas.

Aos professores da pós-graduação da FAE/UFMG e colegas de curso, importantes na construção desse trabalho, em especial à Bruna. Obrigada pelo conhecimento compartilhado!

À Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas (SUASE) que abriu as portas para realização dessa pesquisa nas unidades.

Aos diretores das unidades que se disponibilizaram a realização dessa pesquisa.

Aos Agentes de Segurança Socioeducativos pela disponibilidade e confiança na participação dessa pesquisa. Muito obrigada!

A educação pode muito bem ser, de direito, o instrumento ao qual todo indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso; sabemos no entanto que, na sua distribuição, naquilo que permite e naquilo que impede, ela segue linhas que são marcadas pelas distâncias, pelas oposições e pelas lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo.

Michel Foucault, 1970.

RESUMO

O agente de segurança socioeducativo (ASE) é o profissional que compõe a equipe de segurança socioeducativa, responsável pelos procedimentos padrão de segurança, e por atuar no processo socioeducativo dos adolescentes em cumprimento de medida judicial, utilizando-se prioritariamente do diálogo, orientação e mediação de conflitos, sendo a contenção física utilizada como último recurso. Considerando este um importante ator para o processo socioeducativo do adolescente direcionamos o foco dessa pesquisa para o *fazer* desses profissionais. Investigamos no cotidiano do trabalho dos ASE's, nas relações construídas com os adolescentes, as possibilidades de *vínculo educativo* entre os ASE's e adolescentes nas unidades socioeducativas de semiliberdade de Belo Horizonte – MG. Foram realizadas entrevistas semiestruturada com os ASE's indicados pela direção das unidades. Concluímos que o não saber da impossibilidade da tarefa de educar permite que o ASE o faça a seu modo, seguindo um arcaísmo familiarista, cuja construção singular possibilita seu *vínculo educativo* com o adolescente. Espera-se que essa pesquisa possa contribuir para que a Política de Atendimento Socioeducativo volte o olhar para a importância da atuação dos ASE's e invista na formação desses atores fundamentais para o funcionamento das unidades de execução das medidas de privação de liberdade. Além disso, espera-se promover o espaço de escuta desses profissionais em prol da promoção de qualidade e valorização do trabalho, intensificando as possibilidades de construção de *vínculo educativo* entre estes profissionais e os adolescentes de forma a contribuir no processo socioeducativo durante o cumprimento de Medida Socioeducativa de Semiliberdade no estado de Minas Gerais.

PALAVRAS-CHAVE: Segurança, educação, agente de segurança socioeducativo, vínculo educativo, medida socioeducativa.

ABSTRACT

The Socio-Educational Security Agent (ASE) is the primary professional that makes up the socio-educational security team. They are responsible for standard security procedures, and for acting in the socio-educational process of adolescents in compliance with legal measures, using dialogue, guidance and mediation of conflicts as a priority, with physical restraint being the last resort. Considering it an important actor for the socio-educational process of the adolescent, the focus of this research was aimed at the work of these professionals. It was investigated the possibilities of an educational link between ASE's and adolescents in the socio-educational semi-confinement units of Belo Horizonte, MG, in the daily work of the ASE's in the relationships built with the adolescents. Semi-structured interviews were conducted with the ASE's by the management of the units. It was concluded that not knowing the impossibility of the task of educating allows the ASE's to do it in their own way, following a familialist archaism, which singular construction makes possible its educational link with the adolescent. It is expected that this research may contribute to the Socio-Educational Policy take another look at the importance of the action of the ASE's and invest in the training of these fundamental actors for the operation of the units where measures of deprivation of liberty are executed. In addition, it is expected to promote the listening space of these professionals in favor of the promotion of quality and valorization of work, intensifying the possibilities of building an educational link between these professionals and adolescents in order to contribute in the socio-educational process during the fulfillment of the Socio-educational Semi-confinement measure in the State of Minas Gerais.

Keywords: security, education, socio-educational security agent, educational link, socio-educational measure.

LISTA DE SIGLAS

ASE	Agente de Segurança Socioeducativo
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENS	Escola Nacional de Socioeducação
ONG	Organização Não Governamental
PIA	Plano Individual de Atendimento
POP	Procedimento Operacional Padrão
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SUASE	Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas

SUMÁRIO

<u>INTRODUÇÃO E QUESTÕES DE MÉTODO</u>	<u>11</u>
<u>CAPÍTULO 1: A JUDICIALIZAÇÃO DA ADOLESCÊNCIA E O CONTEXTO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS</u>	<u>20</u>
1.1 DIAGNÓSTICO MORAL DO ADOLESCENTE: A CONTENÇÃO DO COMPORTAMENTO DESVIANTE .	21
1.2 DO APRISIONAMENTO INFANTO-JUVENIL ÀS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS.....	26
1.3 A SEMILIBERDADE.....	30
<u>CAPÍTULO 2: O ATO DA SEGURANÇA E O AGENTE</u>	<u>34</u>
2.1 A SEGURANÇA SOCIOEDUCATIVA	37
2.2 A DUPLA DIMENSÃO DA FUNÇÃO DO ASE.....	44
<u>CAPÍTULO 3: O VÍNCULO EDUCATIVO</u>	<u>50</u>
3.1 IDENTIFICAÇÃO, IDEAL DO EU E TRANSFERÊNCIA.....	51
<u>CAPÍTULO 4: EU NÃO SEI DE NADA, MAS DESCONFIO DE MUITA COISA</u>	<u>56</u>
4.1 A CONVERSA COM OS GESTORES	56
4.2 O QUE DIZEM OS ASE'S?.....	61
4.3 À QUE VIM? A FORMAÇÃO E MOTIVAÇÃO DO ASE	64
4.4 AH! SE EU SOUBESSE... O ASE FRENTE ÀS DIFICULDADES DO TRABALHO.....	66
4.5 SE VIRA NOS TRINTA: O JOGO DE CINTURA ENTRE FAZER A SEGURANÇA E SOCIOEDUCAR	73
4.6 CÁ ENTRE NÓS: A CRIAÇÃO DO VÍNCULO ENTRE ASE E ADOLESCENTE	79
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</u>	<u>83</u>
<u>REFERÊNCIAS</u>	<u>91</u>
<u>ANEXO.....</u>	<u>97</u>

INTRODUÇÃO E QUESTÕES DE MÉTODO

Essa pesquisa nasceu da minha experiência como trabalhadora da Socioeducação junto a Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas de Minas Gerais – SUASE. A frente da gestão de uma unidade socioeducativa de semiliberdade de 2012 a 2015, comecei a ouvir e perceber que a demanda realizada constantemente pelos Agentes de Segurança Socioeducativos, mais conhecidos como ASE's¹, precisava ser acolhida para além da queixa. Se pensarmos em um trabalho no qual o sujeito passa 12 horas com uma média de 20 adolescentes, mais todo o corpo de trabalhadores da unidade e as exigências da função, obviamente esse sujeito tem do que queixar. Quem nunca tem? Contudo, com um pouco de escuta é possível perceber o saber construído por eles no dia a dia com os adolescentes, muitas vezes não valorizado pelo restante da equipe, pela gestão e por eles mesmos, conforme será discutido ao longo dessa escrita.

Logo no início da minha gestão havia muita queixa dos ASE's relacionadas aos problemas que aconteciam na unidade serem frequentemente direcionados exclusivamente à responsabilidade deles, como se qualquer problema ou dificuldade com os adolescentes, bem como uma avaliação de mau funcionamento da unidade em geral resultasse da má execução do trabalho da equipe de segurança. Encontrei uma equipe adoecida, sendo que em um quadro de quinze ASE's haviam sete afastados por atestado médico. Obviamente era preciso intervir para restaurar essa equipe. Digo “essa equipe” porque em uma unidade socioeducativa de Semiliberdade existe uma divisão entre a equipe socioeducativa, composta por equipe técnica e equipe de segurança. Inclusive a orientação dessas equipes na prática também segue direções distintas, sendo que a equipe técnica é orientada pela direção geral que obrigatoriamente possui formação acadêmica na área das ciências humanas. Já a equipe de segurança recebe orientação da direção de segurança que possui como formação o ensino médio. Ainda que a orientação da equipe socioeducativa como um todo, inclusive a da direção de segurança esteja subordinada à direção geral, no que tange o Regimento Único das unidades de semiliberdade, o entendimento das equipes é de que cada equipe tem uma figura orientadora distinta. Ou seja, embora o disposto no documento que rege as

¹ Abreviatura de Agente de Segurança Socioeducativo utilizada pela Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas de Minas Gerais – SUASE.

unidades seja uma coisa, o entendimento da equipe é outro. Importante mencionar isso porque esse sentimento de subordinação a uma figura específica é um fator dificultador para a direção geral no que diz respeito tanto à orientação da equipe de segurança quanto à da direção de segurança. Posso afirmar essa dificuldade a partir da minha própria experiência como diretora geral. Aqui, direcionei o foco para a equipe de segurança por serem estes os atores principais dessa escrita.

Portanto, percebendo essa dificuldade de aceitação da direção de segurança e da equipe em seguir a orientação da direção geral, iniciei minhas intervenções escutando a direção de segurança e os ASE's, e sutilmente traçando estratégias de ações compatíveis com suas ideias sobre como fazer a segurança com os adolescentes e a unidade socioeducativa em geral. Cada ASE foi ouvido individualmente, inclusive os que estavam afastados por atestado médico e aos poucos estes foram retornando ao trabalho. Sendo escutados e tendo seu saber valorizado, os ASE's se voltaram para o trabalho de forma confiante, alterando o funcionamento da equipe de segurança que passou a realizar o trabalho conforme as orientações. Isso gerou uma transformação na postura da equipe de segurança que logo foi percebida pelos adolescentes e após exatos um mês de gestão ocorreu um tumulto por parte dos adolescentes da unidade. Ora, parece que os adolescentes sentiram a mudança na postura da equipe de segurança que estava trabalhando de forma coesa e dentro dos parâmetros previstos no regimento. Isso foi problematizado por toda a equipe da unidade no sentido de avaliar as mudanças, as posturas, os acontecimentos e a construção de um novo modo de fazer.

Do tumulto restou uma equipe abatida, adolescentes machucados, a casa quebrada, e muitas dúvidas sobre como fazer esse trabalho. Sem dúvida era momento de reconstruir, e assim fizemos, mantendo a escuta, com orientação constante e incentivando o sentimento de valorização e pertencimento, bem como o trabalho em equipe. Como resultado, durante a gestão de três anos à frente dessa unidade esse foi o único evento de segurança ocorrido nesse período, resultando em uma equipe de segurança empoderada e confiante do trabalho realizado. Importante mencionar que o fato de não ter eventos de segurança não quer dizer que os ASE's utilizavam o uso da força no trato com os adolescentes. Pelo contrário, raramente era necessário utilizar a força física, pois aprenderam a utilizar uma estratégia mais poderosa do que esta: a palavra. Perceberam que era possível pela conversa definir regras e fazer combinados com os adolescentes que funcionavam mais do que qualquer outra regra imposta. A mudança de postura dos ASE's refletiu

na postura dos adolescentes de forma que incentivava positivamente no cumprimento de medida. Nesse período também tivemos um aumento do número de desligamentos de adolescentes da unidade por cumprimento da medida socioeducativa. A utilização da palavra e de outras estratégias como jogos e oficinas por esses profissionais puderam construir um modo de fazer que de alguma forma, dava sentido à sua função: de Agente de Segurança Socioeducativo.

Esse breve relato de experiência foi o que mobilizou meu interesse em pesquisar mais sobre a equipe de segurança e as possibilidades que podem resultar para o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa a partir do vínculo estabelecido com o ASE.

Isto posto, a presente pesquisa objetivou investigar como ocorre o *vínculo educativo*, concomitantemente à ação de segurança, por parte dos ASE's na relação com os adolescentes em unidades socioeducativas de semiliberdade em Belo Horizonte – MG. Elegeu-se o agente de segurança socioeducativo como sujeito dessa pesquisa por ser o profissional que compõe a equipe de segurança socioeducativa, responsável pelos procedimentos padrão de segurança, e por atuar no processo socioeducativo dos adolescentes em cumprimento de medida.

Por considerar este um importante ator para o processo socioeducativo do adolescente, direcionamos o foco dessa pesquisa para o *fazer* desses profissionais com o interesse de investigar no cotidiano do trabalho dos ASE's, nas relações construídas com os adolescentes, as possibilidades de *vínculo educativo*, concomitantemente à ação de segurança por parte dos ASE's na relação com os adolescentes nas unidades Socioeducativas de Semiliberdade de Belo Horizonte – MG. Especificamente pretende-se: contextualizar e problematizar a dualidade da função do ASE – segurança e educação; discutir o conceito de *vínculo educativo* e segurança no âmbito das medidas socioeducativas; e, problematizar as possibilidades de ação de segurança e de vínculo educativo no âmbito das unidades Socioeducativas de Semiliberdade da cidade de Belo Horizonte - MG.

Na tentativa de compreender como ocorre o *vínculo educativo* concomitantemente à ação de segurança por parte dos ASE's na relação com os adolescentes, foram entrevistados sete sujeitos, com idades entre 30 e 55 anos, todos exercendo a função de ASE em unidades de cumprimento de Medida Socioeducativas de Semiliberdade da cidade de Belo Horizonte - MG. Foram selecionadas três unidades de Semiliberdade de Belo Horizonte, de acordo com a disponibilidade da pesquisadora e da SUASE – Subsecretaria de Atendimento às

Medidas Socioeducativas de Minas Gerais. As unidades de semiliberdade estão localizadas em bairros residenciais para que seja preservada a convivência comunitária dos adolescentes durante o cumprimento da medida socioeducativa. As três unidades selecionadas estão localizadas na região norte de Belo Horizonte, sendo duas no mesmo bairro e uma em outro bairro próximo, todas geridas pela mesma ONG. A escolha pelas unidades geridas por essa ONG foi pensada para manter certa imparcialidade da pesquisa, já que trabalhava na outra ONG e tinha certa familiaridade com o modo de trabalho desta.

Inicialmente, foi realizada uma entrevista não estruturada com os gestores das unidades de semiliberdade selecionadas na qual esses gestores puderam discursar livremente a partir da proposta apresentada pela pesquisadora, visando indicações dos ASE's a serem entrevistados. Nas unidades de cumprimento de Medida Socioeducativa de Semiliberdade em Minas Gerais a gestão é composta por dois diretores, sendo um diretor geral e um diretor de segurança. Solicitamos que os diretores indicassem os ASE's a serem entrevistados por considerar importante refletirmos sobre a visão da gestão no que se refere à prática desses profissionais, visto que a orientação do trabalho do ASE e de toda a equipe socioeducativa é de responsabilidade dos diretores das unidades. Ademais, para além do disposto nas normativas que regem o trabalho do ASE, a organização da rotina de trabalho nas unidades varia de acordo com a orientação de cada direção.

As entrevistas foram gravadas com consentimento prévio dos gestores participantes mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo). As informações colhidas foram transcritas e apresentadas nessa dissertação, tendo os entrevistados a garantia ao direito do anonimato, ao sigilo em relação aos mesmos, ao direito à recusa em participar da pesquisa, à garantia da utilização do material somente na elaboração dessa dissertação resultante da pesquisa, e por fim, à garantia ao entrevistado em retirar esse consentimento em qualquer momento da investigação sem qualquer penalidade. Assim, os gestores indicaram ASE's a partir da tipificação realizada pela pesquisadora com base em suas observações e prática enquanto gestora de uma unidade Socioeducativa de Semiliberdade, conforme descrito na introdução dessa dissertação. Foi proposto que os gestores indicassem três ASE's que na visão deles se apresentavam com o seguinte perfil:

a) Segurança: que se intitule “Agente de Segurança” e sustente o lugar da segurança com postura firme, convencionalmente falando, e sem muita conversa

com os adolescentes, no máximo se permitindo uma troca de palavras que pode se resumir em sim e não;

b) Educativo: que se intitule “Agente Socioeducativo” e mantém uma proximidade maior com o adolescente, bate-papo, joga futebol, baralho, xadrez, realiza oficina, auxilia nas tarefas escolares, orienta e incentiva a higiene, orienta a circulação na cidade, dentre outras ações, apresentando uma postura mais próxima ao discurso educativo;

c) Duplo: que porte traços que respondem tanto ao discurso da segurança quanto ao da socioeducação e que consegue em sua prática conciliar características desses dois discursos.

Por exemplo, na unidade na qual a pesquisadora era gestora, havia um ASE que passava o dia todo em pé, vigiando os adolescentes, mas não se ouvia o som de sua voz, a não ser quando respondia, em sonoro tom um “não” – geralmente a resposta era negativa – a alguma demanda de um adolescente. No trato com os gestores, Pedro² também se restringia a responder “sim, chefia” ou “não, chefia”. Os adolescentes o nomeavam de “polícia” devido à postura rígida e de poucas palavras. No que dizia respeito aos procedimentos padrão da segurança, Pedro era excelente. Contudo, faltava-lhe o trato com os adolescentes. Não conseguia trabalhar os aspectos da Socioeducação, nem tampouco dava abertura para qualquer tipo de diálogo com os adolescentes. Eis aqui o ASE “segurança”.

Por outro lado, havia Diego, o ASE muito comunicativo que fazia oficina de miçanga com os adolescentes, sempre disposto a acompanhá-los nas atividades e oficinas internas e externas, sendo um ASE que os adolescentes diziam gostar devido à postura sempre prestativa com eles. Contudo, no que diz respeito aos procedimentos da segurança, a equipe queixava-se de ele deixar a desejar. Devido à postura de evitar conflito com os adolescentes acabava negligenciando alguns procedimentos fundamentais da segurança que poderiam trazer consequências graves dentro da unidade, como por exemplo, permitir que após o término de uma atividade um adolescente fique de posse de um lápis que, sendo instrumento perfurante, pode ser utilizado para causar lesão em alguém. Portanto, sua postura como educador era muito elogiada, mas negligenciava a parte que dizia respeito à segurança e isso lhe gerava críticas enquanto sua função de ASE. Diego então era o ASE “educativo”.

² Nome fictício utilizado pela autora para preservar a identidade do ASE, assim como os demais apresentados neste trabalho.

Enquanto o ASE Pedro apresentava uma postura adequada à segurança, faltava-lhe o aspecto da Socioeducação. Já o ASE Diego apresentava muita desenvoltura e criatividade no que tange o aspecto da Socioeducação, entretanto negligenciava o aspecto da segurança. Ambos privilegiavam apenas um aspecto do trabalho, negligenciando o outro, não conseguindo articular a dupla função a que o trabalho do ASE está submetido.

Contudo, havia naquela unidade um ASE que era muito solicitado tanto pela equipe quanto pelos adolescentes, devido sua postura educada e prestativa, mas também atento as questões da segurança. O ASE Alexandre acompanhava os adolescentes nas atividades e oficinas, jogava bola, gostava de conversar e orientar os adolescentes, mas no momento em que precisava lançar mão dos procedimentos de segurança o fazia, mesmo que tivesse a necessidade de contenção física. Mas por que esse ASE que em alguns momentos tinha que utilizar a força física ainda se fazia referência para os adolescentes? Uma vez questionado sobre isso respondeu que quando o trabalho é realizado com ética, ou seja, quando o uso da força física é utilizado somente nos momentos em que não há outra possibilidade de mediação e para a segurança do próprio adolescente ou de outros, bem como realizado com os cuidados necessários e “sem covardia” – como dizem os adolescentes – eles reconhecem que aquele procedimento foi necessário e isso não prejudicava o vínculo do ASE com os adolescentes. Portanto, Alexandre seria nosso ASE “duplo” que conseguia conciliar os dois atributos de sua função. Esse é o perfil esperado e descrito na Política de Atendimento Socioeducativo.

Esses três exemplos mostram a dificuldade em alinhar a dupla função do ASE. Ser socioeducador e fazer a segurança ao mesmo tempo depende da concepção que cada um tem sobre o exercício da sua função e exige jogo de cintura, conhecimento e disposição, como todo trabalho com adolescentes. Interessa-nos o exemplo do ASE Alexandre que evidencia ser possível o exercício da dupla função do ASE sem que prejudique ou impossibilite a construção do vínculo com o adolescente.

Na tentativa de compreender as possibilidades de ocorrer o *vínculo educativo* entre os ASE's e os adolescentes concomitantemente as ações de segurança, foram realizadas entrevistas com sete dos ASE's indicados pelos gestores das unidades participantes da pesquisa. Os ASE's indicados foram convidados a participarem mediante esclarecimento do tema, objetivos e proposta da pesquisa. Foi utilizada a entrevista semiestruturada como coleta dos dados, baseada nos princípios de uma

pesquisa qualitativa, o que propiciou a produção de uma análise do conteúdo comunicado pelos ASE's a respeito daquilo que expressam sobre o cotidiano do trabalho com os adolescentes nas unidades socioeducativas. Segundo Minayo (1996),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1996, p.22)

Portanto, a entrevista semiestruturada permitiu aos ASE's verbalizarem suas reflexões acerca do seu trabalho com os adolescentes, e nos proporcionou a análise qualitativa do discurso dos entrevistados (ROSA, 2006).

Assim como a entrevista com gestores, as entrevistas com os ASE's foram gravadas, com autorização prévia dos entrevistados, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As informações colhidas foram transcritas e utilizadas na escrita dessa dissertação, tendo os entrevistados a garantia ao direito do anonimato, ao sigilo em relação aos mesmos, ao direito à recusa em participar da pesquisa, à garantia da utilização do material somente na elaboração da dissertação resultante dessa pesquisa, e por fim, à garantia ao entrevistado em retirar esse consentimento em qualquer momento da investigação sem qualquer penalidade.

A entrevista semiestruturada realizada com os sete ASE's entrevistados seguiu um roteiro predefinido com nove questões que podem ser tratadas em quatro blocos:

- 1) Questões gerais relativas à formação e motivação do ASE para o trabalho;
- 2) Questões relacionadas à sua relação com os diretores e demais profissionais da equipe socioeducativa, e aos desafios do trabalho;
- 3) Questões direcionadas à concepção do ASE sobre sua função, como ele entende a segurança e a educação no sistema socioeducativo, bem como o que pensa sobre a dupla função de fazer segurança e educar;
- 4) Questões realizadas para tentar entender o modo particular do ASE se relacionar e fazer vínculo com o adolescente.

A análise dos dados assentou numa abordagem qualitativa por ter como objetivo a análise de aspectos subjetivos, a partir do material obtido nas entrevistas

que passou por um processo de organização, classificação e leitura e releitura a fim de que os dados da pesquisa pudessem ser teorizados. Esse processo possibilitou maior compreensão do tipo de vínculo estabelecido entre os ASE's e os adolescentes, e como tal vínculo ocorre entre eles nas Unidades Socioeducativas de Belo Horizonte – MG, descrito ao longo dessa dissertação.

No primeiro capítulo “A Judicialização da Adolescência e o Contexto das Medidas Socioeducativas”, apresentamos a adolescência a partir do referencial teórico da Psicanálise, juntamente com questões referentes a conduta de risco e o cometimento dos atos infracionais pelos adolescentes problematizando o diagnóstico moral e a contenção do comportamento desviante. Esse capítulo contempla também um breve histórico do aprisionamento infanto-juvenil até as Medidas Socioeducativas, culminando no nosso campo de pesquisa, a medida socioeducativa de semiliberdade.

No segundo capítulo “O Ato da Segurança e o Agente” será abordado o conceito de segurança no sentido mais amplo, perpassando o contexto da Segurança Pública até chegar à Segurança Socioeducativa, inserida no contexto das medidas socioeducativas de privação de liberdade, dentre elas a semiliberdade, tendo o Agente de Segurança Socioeducativo seu principal representante. Assim, nesse capítulo trataremos do sujeito dessa pesquisa, a figura do Agente de Segurança Socioeducativo, que será retratado a partir da construção histórica da função, sua prática e o cotidiano nas unidades socioeducativas de semiliberdade de Belo Horizonte - Minas Gerais, bem como o dilema da complexidade da dupla dimensão de sua função que articula aspectos de segurança e socioeducação.

No terceiro capítulo “O Vínculo Educativo” abordaremos o conceito de *vínculo educativo* a partir do referencial teórico da Psicanálise, perpassando por outros conceitos fundamentais para a ocorrência do *vínculo educativo* entre os ASE's e os adolescentes, tais como *transferência*, *identificação* e *Ideal do Eu*, sob a ótica psicanalítica.

No quarto capítulo apresentaremos os resultados a partir da conversa realizada com os gestores e das entrevistas com os ASE's. Aqui também apresentaremos e discutiremos as análises das entrevistas com os ASE's e, após faremos as considerações finais dessa pesquisa.

A originalidade dessa pesquisa reside na investigação do trabalho dos Agentes de Segurança Socioeducativos que atuam especificamente na Medida Socioeducativa de Semiliberdade. Espera-se que essa pesquisa possa contribuir

para que a Política de Atendimento Socioeducativo volte o olhar para a importância da atuação desses profissionais e invista na formação desses atores fundamentais para o funcionamento das unidades de execução das medidas de privação de liberdade. Além disso, espera-se promover o espaço de escuta desses profissionais em prol da promoção de qualidade e valorização do trabalho, intensificando as possibilidades de construção de *vínculo educativo* entre estes profissionais e os adolescentes de forma a contribuir no processo socioeducativo durante o cumprimento de Medida Socioeducativa de Semiliberdade no estado de Minas Gerais.

CAPÍTULO 1: A JUDICIALIZAÇÃO DA ADOLESCÊNCIA E O CONTEXTO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico.
Foucault, 1975

A presença do ato infracional na adolescência tem sido cada vez mais frequente. A adolescência é considerada um momento propício para crise, uma vez que é um momento de travessia, de reposicionamento. Sintomas da contemporaneidade se multiplicam pela cidade denunciando a fragilidade das respostas subjetivas. Assim, aumenta a cada dia o número de adolescentes que se apresentam socialmente a partir do ato infracional, muitas vezes, transparecendo um apelo a Lei.

A adolescência vista como o momento em que as amarrações entre simbólico, real e imaginário se afrouxam e devem ser refeitas, configura-se num estado limite do sujeito, mediante um estatuto do agir precário, típico dos adolescentes. Uma espécie de “curtocircuito” subjetivo evidenciado no agir. Uma resposta muitas vezes, precipitada, uma vez os jovens podem praticar pequenas infrações e depois tornarem-se adultos inseridos nas normas sociais, pois “somente os que são mais vulneráveis, mas expostos ao controle e à punição caem nas malhas da justiça”. (GARCIA, 1997, p.46).

Assistimos o crescente apelo da mídia pela modificação da legislação referente aos adolescentes que cometem atos infracionais, principalmente no sentido da redução da maioridade penal que reflete a atual judicialização dos adolescentes que ainda está longe de uma justiça cidadã e “muito mais pautada numa judicialização com clara mentalidade prisional, baseada na vigilância e na punição da manifestação sintomática dos jovens” (PEREIRA, 2016, p. 99). Contudo, punir não garante que o adolescente se responsabilize por seus atos e consinta com as normas sociais vigentes. Muitas vezes, punir pode dar ao adolescente um objeto no qual ele possa sustentar uma quitação por seu ato. Quer dizer que a punição e o aprisionamento podem promover para o adolescente a crença de que seu ato está quitado sem, contudo, ter se responsabilizado por ele.

1.1 Diagnóstico Moral do Adolescente: a contenção do comportamento desviante

Sabemos que a adolescência, tomada enquanto trabalho psíquico a partir do excesso pulsional produzido pela puberdade e pelo novo encontro do sujeito com o Outro sexo e o Outro da cultura, por definição, tende a escapar a tudo a aquilo que está instituído. No campo da psicanálise, isto não poderia ser diferente.

Luciana Gageiro Coutinho, 2006.

Quando nos propomos a pensar a adolescência, nos dispomos a uma tarefa árdua, que deve estar atenta as diversas concepções que o fenômeno apresenta nas mais diversas áreas de conhecimento. Partindo da etimologia da palavra, Pechon (1964) traz a definição disposta no dicionário etimológico Larrouse que o termo adolescência vem do latim *adulescens* ou *adolescens*, participio passado do verbo *adolescere*, que significa crescer. A psicologia do desenvolvimento a define como uma etapa de crise no sentido de maturação fisiológica do corpo e definição sexual. Já a antropologia e a psicologia social enfatizam o aspecto ritual de inserção social, que algumas sociedades antigas praticavam para que o adolescente pudesse ganhar o estatuto de adulto. Assim, o adolescente já tinha garantido um lugar preestabelecido e de reconhecimento nessa sociedade, o que não se configura mais na sociedade moderna, pois nesta o adolescente tem que construir sua inserção no contexto público no qual não tem um lugar predeterminado. Seguindo os passos da Psicanálise, adolescência pode ser definida basicamente, pela operação psíquica de reinscrição na relação com o Outro, apresentando-se enquanto um sintoma da perda dos rituais simbólicos.

Na adolescência, a inscrição do processo alienação/separação dá sinais de esgotamento do laço fantasmático parental da infância, no qual o sujeito se depara com a inconsistência do Outro e não acredita mais nas promessas edípicas, colocando o adolescente frente à necessidade de redefinir sua posição diante do Outro, reinscrevendo-se como sujeito de desejo. A adolescência, portanto, não é uma fase da vida, nem tampouco tem um tempo determinado. Essa passagem dependerá do tempo que cada sujeito levará para fazer o trabalho psíquico necessário no desenvolvimento da vida tanto privada quanto pública.

O adolescente reinscreve-se no laço social, conferindo-lhe novas significações. Nessa operação, passa por uma reatualização da cena da sedução, na qual ele faz a passagem do assujeitamento ao desejo do Outro – tematizado pelo

desejo da mãe ou pela Lei do pai – para uma nova e poderosa versão do pai, a organização social; “uma versão desencarnada, mas ainda discurso, com seus ditos e não ditos”. (ROSA, 2004, p.24).

Através da inserção social, busca inscrever-se no campo do Outro, na cena social, o que exige a função mediadora da palavra. Quando nessa inserção o sujeito não encontra recursos simbólicos de expressão, podem surgir as condutas de risco. No momento em que o adolescente não consegue verbalizar seu mal-estar mediante as surpresas das mudanças corporais e o inusitado encontro com o outro sexo, onde falta-lhe a função mediadora da palavra, o único recurso encontrado pode ser o de traduzir em ato. “Enfim, quando faltam significantes, surge uma conduta irruptiva. Diante do impossível a dizer, o sujeito traduz em ato.” (LACADÉE, 2007, s/p). A adolescência configura-se, portanto, num estado limite do sujeito, dificultando um diagnóstico estrutural, mediante um estatuto do agir precário, típico dos adolescentes. Uma espécie de “curtocircuito” subjetivo evidenciado no agir.

Não podemos deixar de considerar o momento peculiar da adolescência tanto pelo viés jurídico quanto pelo viés subjetivo. Seja como pessoa em condição peculiar de desenvolvimento, seja como sujeito atravessado pelas operações alienação/separação, o adolescente vivencia um momento bastante particular no qual Calligaris (2009) denominou de “moratória”. Segundo o autor, na adolescência “há um tempo de suspensão entre a chegada à maturação dos corpos e autorização de realizar os ditos valores. Essa autorização é postergada. E o tempo de suspensão é a adolescência”. (CALLIGARIS, 2009, p. 16). Portanto, da falta de critério para que um adolescente se torne um adulto, resta-lhe a insegurança e o desamparo diante de tal enigma, podendo responder de várias maneiras. Ademais, na tentativa de se inserir no mundo adulto, por vezes sente-se impedido. Quando nessa tentativa o adolescente não é reconhecido, pode tentar se impor pela força ou violência. O ato infracional, por exemplo, pode se apresentar enquanto uma resposta a esse desamparo.

Nas obras de Michel Foucault “*Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*” (1975) e “*A História da Loucura na idade clássica*” (1961) percebemos um movimento da sociedade em ter que nomear, patologizar e excluir tudo aquilo que foge às regras e, portanto escapa ao controle da sociedade. Vemos no percurso sociohistórico que o autor faz nessas obras que em cada época elege-se um grupo para segregar e "tratar" com a exclusão.

O que é permitido e proibido pela sociedade, a definição das infrações e os

modos de tratá-las se modificaram ao longo da história da humanidade. Contudo, as ações de punição e exclusão daqueles que se apresentavam socialmente em condições diferentes da maioria já se fazia presente desde meados do século XIX, conforme afirma Foucault (1975);

Sob o nome de crimes e delitos, são sempre julgados corretamente os objetos jurídicos definidos pelo código. Porém, julgam-se também as paixões, os instintos, as anomalias, as enfermidades, as inaptações, os efeitos do meio ambiente ou de hereditariedade. [...] Julgadas também por todas essas noções veiculadas entre medicina e jurisprudência desde o século XIX (os “monstros” da época de Georget, as “anomalias psíquicas” da circular Chaumié, os “pervertidos” e os “inadaptados” dos laudos periciais contemporâneos) e que, pretendendo explicar um ato, não passam de maneiras de qualificar o indivíduo. [...] O laudo psiquiátrico, mas de maneira mais geral a antropologia criminal e o discurso repisante da criminologia, encontram aí uma de suas funções precisas: introduzindo solenemente as infrações no campo dos objetos suscetíveis de um conhecimento científico, dar aos mecanismos da punição legal um poder justificável não mais simplesmente sobre as infrações, mas sobre os indivíduos; não mais sobre o que eles fizeram, mas sobre aquilo que eles são, serão, ou possam ser. (FOUCAULT, 1975, p.22-23)

O julgamento não recai somente sobre a infração, mas sobre o sujeito e seu destino, o que ele representa com suas condições sociais e seu modo de responder às normas vigentes. No caso dos adolescentes, vale ressaltar a condição peculiar de sujeito em desenvolvimento que nos aponta para a possibilidade de algumas transgressões estarem presentes num determinado momento, mas não fazerem parte do comportamento no decorrer da vida.

O diagnóstico moral pode implicar uma poderosa forma de rotulação legitimada socialmente, que engendraria um estereótipo desviante que teria como consequência a punição devido ao não ajustamento às normas sociais. Segundo Goffman (1982), a rotulação pode impelir o sujeito a se comportar de forma cada vez mais desviante, num processo complexo de reconhecimento, rotulação, estigmatização e institucionalização.

A teoria dos rótulos sistematizada na década de 1960 nos Estados Unidos, preconiza que a sociedade estabelece os meios de classificar os sujeitos em categorias, de acordo com os seus atributos (GOFFMAN, 1982). Assim, os sujeitos que apresentem atributos socialmente desejados são classificados como normais enquanto aqueles que não apresentam tais atributos são considerados desviantes.

Segundo Goffman (1982), o comportamento não é desviante *a priori*, ou seja, o comportamento só é desviante a partir do olhar do outro que o classifica como tal. Os desviantes podem passar ao patamar de doentes moralmente quando incorporado o rótulo colocado pela sociedade hostil, aprisionando os sujeitos nessa

condição. É necessário considerar que o modo com que os sujeitos estabelecem laço social, o modo singular com que se apresentam na sua interação social e o modo com que articula suas relações não estão dissociados do contexto socioeconômico, político e histórico dos processos sociais.

Dessa forma, podem surgir várias nomeações e modos de tratar na aquele que se mostra diferente ou fora dos padrões desejados, a partir de um diagnóstico moral, pautado na avaliação de comportamentos desejáveis e indesejáveis socialmente. Para Rassiál (1999), delinquente é:

alguém que delinque, que faz falta ao "linque", mas também àquilo que o "linque". A etimologia da palavra é interessante de – linquere. Linquere é deixar algo, ou alguém, no seu lugar e o de marcar a separação, o destacamento. O delinquente é contra a natureza própria das coisas, de retornar ao seu lugar (Aristóteles) – aquele que desaloja: que desaloja as coisas, que desaloja de seu lugar, do lugar que lhe é atribuído pela sociedade. (RASSIAL, 1999, p.55)

O delinquente então seria aquele que questiona pela atuação, um direito a um lugar; um lugar no outro e na sociedade. Aquele que procura por um limite e uma significação para seus atos que causam incômodo, denunciando uma quebra na estrutura das normas que o desaloja de um lugar na sociedade. É o sem lugar.

Pela inadequação às normas, o diferente, o estranho à sociedade, se faz inimigo, a quem, por sua suposta periculosidade não se reconhecem os mesmos direitos. O delinquente, desprovido de dignidade e de direitos, perde a qualidade de sujeito-cidadão e veste-se da figura do inimigo pelo comportamento desviante, visto como diferente e anormal, ou estranho a determinada moral dominante.

O que Lacan chamou de “crimes do eu” nos aponta para uma compreensão inicial dos atos delinquentes marcados pela indiferença e a naturalidade com a qual muitos adolescentes falam de seus delitos. Segundo Lacan (2003),

Há uma importante parcela de criminosos [...] que neles não encontramos nada que se destaque como anomalia psíquica e que somente o psicanalista, que sabe se ater na estrutura do eu como tal, compreenderá a coerência dos traços com que esses sujeitos se apresentam. (LACAN, 2003, p.129)

O que Lacan nos aponta é que a indiferença e a naturalidade presente no discurso desses adolescentes no que tange o cometimento de atos infracionais não se apresentam como manifestação de cinismo ou frieza, característico dos psicopatas. É algo muito mais próximo da ingenuidade das crianças, apontando para a imaturidade do funcionamento psíquico, típico dos adolescentes em plena constituição da subjetividade.

Se o discurso desses adolescentes são tomados sempre como “mentiras”, resta-lhes intensificarem seus atos numa tentativa de encenarem aquilo que não conseguem dizer; uma tentativa de subsistência subjetiva. É preciso ler os atos infracionais dos adolescentes. Lacan afirmou que “não podemos captar a realidade do crime sem referí-lo a um simbolismo”(LACAN, 2003, p.129). Talvez essa seja a maior contribuição lacaniana a respeito das relações entre a psiquiatria, a criminologia e a Justiça Penal, quando nos mostra que só é possível ler os atos infracionais a partir dos elementos colhidos no discurso dos sujeitos infratores.

Conforme Laurent (1999), nos últimos séculos, vivenciamos os malefícios de se tratar os sujeitos por categorias e, isso “não se trata de lutar contra toda forma de distinção, nem de advogar por um sujeito sem atributos” (LAURENT, 1999, p. 54), mas de preservar as diferenças subjetivas para se produzir efeitos antissegregativos.

É necessário ampliar o olhar e perceber a complexa trama social e histórica que envolve o surgimento dos comportamentos desviantes que leva ao acautelamento dos adolescentes nas instituições socioeducativas e refletir sobre como esses “antissociais” podem emergir no próprio percurso institucional. Ou seja, o adolescente pode responder de várias formas a institucionalização que o restringe de sua liberdade, inclusive com rebeldia e inconformismo, o que pode ser lido pela instituição como uma conduta antissocial por subverter as regras da mesma.

Uma pesquisa realizada em 2010, a pedido da FEBEM-SP³ por agentes de saúde da equipe do Projeto Dom Quixote, da Universidade Federal de São Paulo sobre os diagnósticos da saúde mental dos adolescentes da instituição nos chama a atenção pela constatação de que o “transtorno antissocial” pode ser um fato totalmente compatível com a lógica institucional, conforme podemos ler em Vincentim (2010);

O mais notável, entre eles, são os traços de “personalidade antissocial” (referimo-nos aos conceitos vinculados pelos sistemas classificatórios psiquiátricos oficiais) que tanto os ajudava naquela situação e na vida do crime, e como eram de certa forma, cultivados pela instituição: os melhores (leia-se: “os mais antissociais”) sobrevivem melhor e são mais respeitados tanto pelos meninos como pelos técnicos, pois a própria instituição é perversa, as regras não são claras e nem compartilhadas por todos, dependendo de critérios subjetivos. (SARTI apud VINCENTIN, 2010, p.271)

Aquilo que não se mostra governável ou tratável e, por isso dificilmente passível de enquadramento às regras socialmente preestabelecidas, ganha um

³ Fundação Estadual do Bem Estar do Menor de São Paulo.

estatuto de periculosidade advindo da dificuldade da instituição no manejo com os desajustes adolescentes. Esse ingovernável não pode ser convertido em um diagnóstico moral, pois isso diminui as possibilidades de intervenção no campo das medidas socioeducativas. As intervenções nas instituições socioeducativas devem preservar os sujeitos, seus direitos e possibilidades na lógica contrária da exclusão.

No contexto dos comportamentos desviantes é imprescindível levar em consideração alguns aspectos como as particularidades da adolescência, as mudanças sociais, as novas configurações familiares, a falência ou ineficácia das instituições família e escola nas suas funções primárias de socialização, a inexistência ou ineficácia das políticas públicas específicas para esse público anteriores à medida socioeducativa, que entra em cena quando todos os mecanismos de controle sociais anteriores falharam, bem como os novos contextos sociais com suas diversas variáveis (drogas, violência, pobreza, marginalidade, discriminação, exclusão e uma total violação de direitos). É necessário ampliar o olhar e perceber a complexa trama social e histórica que envolve o surgimento do comportamento desviante dos adolescentes e como refletem na convivência em sociedade.

Os atos infracionais dos adolescentes carregam os traços da intolerância ao outro. Esses adolescentes, filhos da exclusão social encontram-se perturbados à procura desenfreada de uma referência que lhes ofereça um sentimento de pertencimento, de inclusão. Segundo Calligaris (1996), os sujeitos não só preexistem das relações, como são efeitos delas, sendo que “sem a dimensão da filiação, exercer a própria subjetividade é muito difícil, reserva um destino de sofrimento e loucura”. (CALLIGARIS, 1996, p.13). Portanto, a questão dos atos infracionais não pode ser circunscrita a uma classe, nem tampouco reduzida a uma patologia social, uma vez que estes podem se apresentar como uma demanda por um lugar, uma referência, uma resposta de inclusão.

1.2 Do Aprisionamento infanto-juvenil às Medidas Socioeducativas

Pouco a pouco um espaço administrativo e político se articula em espaço terapêutico; tende a individualizar os corpos, as doenças, os sintomas, as vidas e as mortes; constitui um quadro real de singularidades justapostas e cuidadosamente distintas.
Foucault, 1975

A história da segregação e aprisionamento das crianças e adolescentes confunde-se com o momento em que o saber psiquiátrico lança o olhar sobre as crianças no século XIX com o caso do *Selvagem de Aveyron*, no interior da França. Um menino com cerca de doze anos de idade encontrado numa floresta apresentando comportamento animal e desprovido de fala inteligível (SELAU & HAMMES, 2009), que despertou no jovem médico, Dr. Itard, ao desafio de educar aquele que ficou conhecido como o “menino-lobo”. Embora os resultados dessa experiência tenham sido desastrosos, chamou a atenção de vários médicos e da sociedade da época que voltaram seus olhares para o comportamento das crianças e adolescentes “excepcionais”, principalmente no que tange o ambiente escolar. Assim, logo surgiram na França os primeiros locais destinados a “tratamento” de crianças e adolescentes, tal como a Escola para Crianças Idiotas em 1821, no interior do Hospício de Salpêtrière (PESSOTTI, 1984).

O momento histórico era favorável para tal eclosão, uma vez que a França vivenciava um momento de desenvolvimento da educação para crianças de seis a treze anos de idade, instaurada enquanto obrigatória, pública e laica. O crescimento do público escolar teve como consequência a intensificação das observações acerca de crianças tidas como “excepcionais” ou incapazes de acompanhar o programa escolar proposto, sendo os primeiros psiquiatras infantis da época convocados a identificar as várias formas de incapacidade intelectual infantil, culminando em classificações diagnósticas do tipo: idiotas, imbecis ou débeis mentais.

Diferentemente da França, aqui no Brasil a demanda para os psiquiatras da época não eram provenientes dos problemas intelectuais, mas da necessidade de controle das normas de condutas sociais vigentes, para que essas crianças se tornassem bons cidadãos.

Em 1903, Juliano Moreira e Fernandes Figueira inauguraram um anexo destinado às crianças portadoras de doenças mentais no Hospital Psiquiátrico da Praia Vermelha, no Rio de Janeiro. Após a Primeira Guerra Mundial, o país vivenciou as experiências do campo da saúde mental infanto-juvenil, inicialmente marcado pelo controle moral e social, pautado numa concepção higienista. Assim, os indivíduos passaram a ter que se ajustar ao meio físico e social e, para os insucessos foram criados os serviços especializados, tal como o serviço para menores deficientes do Hospital Juquery, criado em 1921 para “crianças anormais” (RIBEIRO, 2006), entre outros. Em Minas Gerais, destacou-se o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico em 1929, fundado por Helena

Antipoff, criadora do Instituto Pestalozzi, local destinado ao tratamento de crianças deficientes ou com perturbações mentais.

Portanto, no cenário brasileiro as intervenções no campo da saúde mental infanto-juvenil permeavam questões referentes à deficiência ou a delinquência, que encontraram ancoragem no campo jurídico. Dessa forma “houve o grande “encarceramento” dos vagabundos e dos miseráveis; houve outros mais discretos, mas insidiosos e eficientes” (Foucault, 1975, p.137) que resultaram no aprisionamento de crianças e adolescentes justificados pelo artifício do bem-estar e da proteção. Das transformações sociais nos mais variados âmbitos, a criança e o adolescente passaram a ganhar cada vez mais o lugar de merecedor de cuidado e proteção.

E foi sob o discurso da proteção do adolescente que surgiu, em 1927, o primeiro Código de Menores redigido por Mello Mattos que, motivado pelo discurso da proteção da infância, abordava explicitamente questões da saúde mental na infância e na adolescência. A redação seguinte desse primeiro Código de Menores⁴ quase não sofreu alterações e contribuiu para que o adolescente fosse restrito do convívio social a partir do discurso da proteção integral, tendo ou não cometido ato infracional.

A expressão ato infracional surge na elaboração do Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) através da lei 8.069 de 13 de julho de 1990 que estabeleceu as diretrizes para a responsabilização do adolescente infrator, sendo este um dos dispositivos legais que regem a atuação do Estado sobre o adolescente autor de ato infracional. Em seu art. 103 “considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal” (art. 103 do ECA). Essa nova concepção supera a antiga Doutrina da Situação Irregular característica do extinto Código de Menores de 1979 no qual os adolescentes eram objetos da norma. Isso representa uma ruptura com a antiga Doutrina da Situação Irregular na qual o Estado intervia nas situações em que o “menor” encontrava-se em Situação Irregular, ou seja; carente, abandonado, infrator ou inadaptado.

Muitas mudanças ocorreram com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, a começar pela alteração da utilização do termo “menor” para crianças e adolescentes. O artigo 2º do ECA considera:

⁴ Código de Menores de 1979 (Lei 6.697/79).

Art.2º. Considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescentes aquela entre doze e dezoito anos de idade. (BRASIL, 1990)

Essa mudança faz surgir uma nova postura de inserção da criança e do adolescente na vida em sociedade enquanto sujeitos de direitos. Passa a ser priorizada a convivência familiar e comunitária e as medidas de proteção em situações de violação de direitos, conforme o art. 3º:

Art. 3º. A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990)

Em caso de cometimento de atos infracionais praticado por adolescentes, foram previstas as medidas socioeducativas que contemplam uma forma de responsabilização na vida em sociedade e não a sua exclusão, como acontecia nos códigos anteriores, uma vez que prevê também as medidas de meio aberto. Quando a privação de liberdade se fizer necessária deverá ser aplicada com base no disposto no art. 121:

Art. 121. A internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. (BRASIL, 1990)

O que significa que, embora o cumprimento da medida socioeducativa não comporte um tempo preestabelecido (entre seis meses a três anos), a medida de internação deve ser o mais breve possível, levando-se em consideração o adolescente enquanto sujeito em condição peculiar de desenvolvimento. Além disso, o princípio da excepcionalidade prevê que a medida de internação seja aplicada como último recurso a ser utilizado, dadas as condições dispostas no art. 122:

Art. 122. A medida de internação só poderá ser aplicada quando:
I - tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa;
II - por reiteração no cometimento de outras infrações graves;
III - por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta. (BRASIL, 1990)

A partir do ECA, uma vez que o cometimento do ato infracional passa a ser encarado como fato jurídico a ser analisado, temos assegurados os direitos inerentes a qualquer cidadão que venha a praticar um ato infracional, bem como as garantias processuais e penais, a presunção de inocência, a ampla defesa e o

contraditório. Assim, com a promulgação do ECA, o adolescente recebe o estatuto de sujeito de direitos e a medida socioeducativa é o modo pelo qual o adolescente será responsabilizado pelo seu comportamento desviante, ou seja, o cometimento do ato infracional.

Portanto, são as Medidas Socioeducativas previstas no ECA que estabelecem as diretrizes para a responsabilização do adolescente infrator. Conforme o disposto no ECA, os adolescentes entre 12 e 18 anos são considerados penalmente inimputáveis, o que significa que não respondem penalmente, mas tem uma responsabilidade social. Para tal, cabem as medidas socioeducativas que abarcam “uma natureza sancionatória, vez que se responsabilizam judicialmente os adolescentes, estabelecendo restrições legais e, sobretudo uma natureza sociopedagógica haja vista que sua execução está condicionada à garantia de direitos e ao desenvolvimento de ações educativas que visem à formação da cidadania” (BRASIL, 2012, P.47). São medidas socioeducativas:

- I – Advertência;
- II – Obrigação de reparar o dano;
- III – Prestação de Serviços à comunidade;
- IV – Liberdade Assistida;
- V – Semiliberdade;
- VI – Internação.

A natureza jurídica das medidas socioeducativas aplicadas pelo ECA é dúplice, pois abarca tanto o caráter retributivo quanto o caráter socioeducativo, que visa a socialização do adolescente infrator, buscando a participação deste e da família no processo socioeducativo. Portanto, uma vez aplicada a medida socioeducativa e, a partir do cumprimento da mesma, estaria o adolescente apto para retornar ao convívio social e, conseqüentemente, responsabilizado pelo cometimento do ato infracional.

1.3 A Semiliberdade

A Medida Socioeducativa de Semiliberdade compõe o rol das medidas consideradas mais gravosas, juntamente com a internação. Prevista no art. 120 do Estatuto da Criança e do Adolescente, propõe o acautelamento do adolescente em uma Unidade Socioeducativa de Semiliberdade, permanecendo sob a tutela do Estado, entretanto, sendo-lhe assegurada a continuidade da convivência familiar e

comunitária, o que a configura enquanto uma medida que implica a restrição da liberdade e não sua privação. Significa que o adolescente tem direito a realização de visitas à família e a convivência comunitária nos finais de semana, bem como frequentar escola e cursos profissionalizantes na comunidade, além de fazer uso dos dispositivos da rede socioassistencial e de saúde ofertados a todos os cidadãos. Dessa forma, a semiliberdade enfatiza o encontro regrado do adolescente com sua liberdade por meio do acompanhamento de suas visitas familiares, sua inclusão na escola, nos cursos de formação profissional e o fortalecimento dos vínculos comunitários.

No estado de Minas Gerais, a Medida Socioeducativa de Semiliberdade tem o diferencial de ser o primeiro estado a aplicar a Semiliberdade como primeira medida, o que torna sua execução nesse estado modelo. Conforme o art. 120 do ECA “O regime de Semiliberdade pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitada a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial” (BRASIL, 1990, p.32). Apesar de a possibilidade estar presente no ECA, os outros estados costumam tratá-la como medida progressiva. Ou seja, a medida de Semiliberdade é aplicada ao adolescente apenas após ser avaliada a possibilidade de progressão de medida durante o cumprimento da Medida de Internação, como medida de transição ao meio aberto. Esse modelo aproxima ao que acontece no Sistema Prisional quando o detento cumpriu um terço de sua pena e é progredido ao livramento condicional⁵. A aplicação da Semiliberdade como primeira medida ao adolescente obrigou o estado de Minas Gerais a construir uma Política de Semiliberdade enquanto medida autônoma, e conduziu a um modo de execução dessa medida que se apresentou como desafio aos profissionais, uma vez que preserva a liberdade de circular na cidade por meio das atividades externas. À equipe socioeducativa na Semiliberdade está posto o desafio de lidar com as tensões inerentes ao tênue limite entre o ir e o vir, a tutela e a liberdade, o dentro e o fora, o cuidado e a coerção, combinados a complexa trama da adolescência.

⁵ O livramento condicional é concedido quando o sentenciado, condenado a pena privativa de liberdade igual ou superior a 2 anos cumprir: mais de 1/3 da pena se não for reincidente em crime doloso (crime comum); mais da 1/2 da pena se for reincidente em crime doloso (crime comum); e, mais de 2/3 da pena, nos casos de condenação por crime hediondo ou a ele equiparado (tortura, tráfico ilícito de entorpecentes e drogas afins, terrorismo), e desde que o sentenciado não seja reincidente específico em crimes desta natureza (art. 83, CP)

Quando a Medida de Semiliberdade oferta uma quota de liberdade, ela oferta ao adolescente a possibilidade de escolher o uso que fará de sua liberdade, não sem consequências. Só é possível pensar em responsabilização pelo ato infracional onde a relação com a liberdade é posta em questão e a Semiliberdade é a medida que possibilita com mais clareza o manejo de uma liberdade sob medida. Trata-se da possibilidade de manejar, na relação do adolescente com a liberdade de escolha, os pontos de impasse que se apresentaram em sua vida no momento do cometimento ato infracional. Na Semiliberdade é possível acompanhar o adolescente na responsabilidade do exercício de uma liberdade que implique a vida em sociedade, visando encontrar uma medida entre os laços sociais e a liberdade do sujeito (MINAS GERAIS, 2011). O grande desafio na Semiliberdade é o de inventar uma medida que não existe à priori, ou seja, inventar uma medida entre a liberdade do sujeito e a convivência social dentro de uma medida socioeducativa na qual a liberdade deve ser regulada.

Nessas unidades, as equipes são compostas por: diretor geral, diretor de segurança, psicólogo, pedagogo, assistente social, advogado, terapeuta ocupacional, auxiliar educacional, agentes de segurança socioeducativos, auxiliar administrativo e auxiliar de serviços gerais. Importante mencionar que a Medida de Semiliberdade é executada em sistema de cogestão entre Estado e ONG⁶, sendo os ASE's contratados pelo Estado e os demais profissionais contratados pela ONG. Atualmente, a cogestão na Semiliberdade conta com a gestão de duas ONG's, sendo uma responsável pela gestão de três unidades e outra responsável pela gestão das quatro restantes em Belo Horizonte e as outras três localizadas no interior do estado, totalizando dez unidades de Semiliberdade no estado de Minas Gerais.

A Medida Socioeducativa de Semiliberdade é executada em casas alugadas pelas ONG's, em bairros residenciais. A estrutura física da casa onde ficam os adolescentes e os ASE's é comum a qualquer residência, geralmente três quartos, sala, cozinha, banheiros e área externa. A parte chamada administrativa onde fica a direção, a equipe técnica e o administrativo é uma área separada na distribuição do terreno. No que tangem os dispositivos estruturais de segurança, a casa não possui diferencial em relação às outras casas da vizinhança, com pouca ou quase nenhuma obstrução para evitar fugas dos adolescentes ou invasões externas. Há somente os

⁶ Organização não governamental.

muros – numa altura que atualmente a grande maioria das residências apresenta por volta de 2,5 a 3 metros - e a concertina⁷ que, como dito anteriormente também é comum na maioria das residências. Portanto, vista de fora é uma residência comum, tanto que os vizinhos muitas vezes não sabem do objetivo da existência da casa enquanto unidade de execução de Medida Socioeducativa de Semiliberdade. Geralmente os vizinhos a confundem com abrigos para adolescentes.

É desse contexto que destacamos a figura do ASE, como um ator fundamental no cumprimento da medida e no processo socioeducativo dos adolescentes, sendo o foco dessa pesquisa o *fazer* desses profissionais que será apresentado a seguir.

⁷ Cerca de aço em forma de espiral com pontas cortantes que são instaladas em cima de muros e portões como forma de segurança.

CAPÍTULO 2: O ATO DA SEGURANÇA E O AGENTE

Técnicas sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, mas que têm sua importância: porque definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova “microfísica” do poder; e porque não cessaram, desde o século XVII, de ganhar campos cada vez mais vastos, como se tendessem a cobrir o corpo social inteiro.
Foucault, 1975

A palavra segurança abarca vários significados. Segundo o dicionário⁸, segurança pode ser entendido como:

1. Ato ou efeito de segurar; segurança, segurança, seguridade.
2. Estado do que se acha seguro ou firme; estabilidade, solidez.
3. Aquilo que protege de agentes exteriores; abrigo, proteção, resguardo.
4. Condição marcada por uma sensação de paz e tranquilidade.
5. Condição ou estado do que está livre de danos ou riscos.
6. Crença ou opinião firme; certeza, confiança, firmeza.
7. Confiança em si mesmo; autoconfiança, desembaraço.
8. Força ou firmeza nos movimentos.
9. Pessoa ou coisa que serve de esteio ou de apoio a outra.

Como podemos ver, o conceito de segurança é amplo e pode ser aplicado aos mais variados contextos. No que se refere à segurança pública exercida pelo Estado diz respeito ao desenvolvimento de ações de repressão e oferta de estímulos para que os cidadãos possam manter a convivência de forma protegida. Portanto, a segurança pública tem como função garantir a proteção dos direitos individuais e assegurar o pleno exercício da cidadania. Pautada no respeito e defesa dos direitos fundamentais do cidadão apresenta-se como condição para o exercício da liberdade. Contudo, no atual cenário brasileiro o descrédito do governo e a fragilidade dos laços sociais promovem a construção de um contexto marcado por conflitos e atos ilícitos que colocam em risco o exercício da liberdade dos cidadãos.

Tal cenário incita as Políticas de Segurança Pública a embutirem o crime à figura do criminoso, personificando o crime e a culpa, sendo necessário exercer o aparato punitivo sobre o sujeito criminoso. O Criminoso é o inimigo, “aquele que danifica, perturba a sociedade” (FOUCAULT, 1973, p.81). Assim, a Segurança Pública tem o papel de garantir o direito, mas também garantir o cumprimento dos deveres estabelecidos no ordenamento jurídico para gestão da ordem social. Nesse sentido, criou-se uma Política de Segurança Pública visando “instituir mecanismos e estratégias de controle social e enfrentamento da violência e da criminalidade, racionalizando as ferramentas de punição” (CARVALHO; SILVA, 2011, p. 60).

⁸ Dicionário Michaelis On-line. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/seguran%C3%A7a/>

Em termos históricos, Foucault (1975) nos lembra que por meio da disciplina fabricamos corpos docilizados, submissos e tementes e úteis à ordem social vigente:

Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. (FOUCAULT, 1975, p. 133)

Essa mesma lógica é reforçada pelos novos instrumentos de controle social pautados no processo de criminalização da pobreza e diretamente ligado à sensação de insegurança social. Assistimos ao fortalecimento da penalização e ampliação do aprisionamento da pobreza e das mazelas sociais como forma de controle e manutenção das relações de poder. “A infração lança o indivíduo contra todo o corpo social; a sociedade tem o direito de levantar em peso contra ele, para puni-lo” (FOUCAULT, 1975, p.86), uma luta desigual, mas segundo Foucault necessária para assegurar a defesa de cada um. Dessa forma, justificados para fins de manter a ordem e a liberdade dos cidadãos são utilizados mecanismos de repressão, aprisionamento, segregação e exclusão sob o artifício de legitimar o uso da força física para conter os comportamentos indesejados.

Foucault (1970), referindo-se aos procedimentos que permitem o controle dos discursos e determinam seu funcionamento, afirma que “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 1970, p.37). Essa qualificação será definida pelo ritual que molda “os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites do seu valor de coerção” (FOUCAULT, 1970, p.39). Essas ações vão de encontro ao que caracteriza o que chamamos de Segurança Tradicionalista que utiliza de aparatos coercitivos para garantir os interesses do Estado em detrimento da garantia dos direitos dos cidadãos. Tais ações se presentificam por meio da prática de execução dos procedimentos padrão dos agentes representantes das instituições participativas do sistema de justiça criminal e segurança: polícia civil e militar, ministérios públicos, defensorias, poder judiciário e sistema prisional.

Embora a Constituição Federal de 1988 seja um marco na reestruturação da forma de pensar a Segurança Pública, ainda se faz necessário a construção de uma Política de Segurança Pública capaz de garantir os direitos da sociedade (CARVALHO; SILVA, 2011). Renato Sérgio de Lima, vice-diretor do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, afirmou no prefácio do caderno *Instituições Participativas no Âmbito da Segurança Pública* do IPEA⁹ de 2016, que:

Muitas das normas, regulamentos e leis que regulam e estruturam o funcionamento das polícias ainda são anteriores à Constituição. Embora, juridicamente, haja aqueles que defendam que essa legislação foi recepcionada pela Constituição, o fato é que as polícias atuam de acordo com regras e valores bem mais antigos. (LIMA, 2016, p. 9-10)

Em 2007, foi instituído o Programa Nacional de Segurança Público com Cidadania (Pronasci), que trouxe o conceito de Segurança Cidadã construído a partir de valores concernentes as Políticas Sociais, nas quais o fenômeno da violência é concebido como complexo, dinâmico e multifatorial e, por isso as ações de combate devem ser pensadas não somente no âmbito do controle, mas principalmente no âmbito da prevenção. Isso exige a integração de outras Políticas Públicas de forma a permitir o funcionamento de uma Segurança Cidadã na qual o foco é o cidadão e a garantia de seus direitos. Dessa forma, além da atuação das forças policiais, a Segurança Cidadã prevê a participação de outras políticas públicas como educação, saúde, cultura e esporte, pautadas em uma abordagem multidisciplinar para a prevenção à violência e a garantia do exercício da cidadania. (FREIRE, 2009)

Apesar de atualmente percebermos algumas iniciativas em consonância com a Segurança Cidadã, como o Projeto Juventude e Polícia¹⁰, o Programa de Polícia Comunitária¹¹, o processo de ruptura e mudança de paradigmas ainda se faz necessário na Política de Segurança Pública. É preciso construir uma nova relação

⁹ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

¹⁰ Projeto da Polícia Militar de MG que oferece serviços de segurança pública aos jovens por meio de atividades musicais, dramatúrgicas, desportivas, de artes gráficas e dança, estabelecendo uma ação transformadora da relação Polícia Militar e Juventude. Disponível em: <https://www.policiamilitar.mg.gov.br/portal-pm/daop/conteudo.action?conteudo=1667&tipoConteudo=itemMenu>

¹¹ Programa de policiamento construído a partir da definição de Polícia Comunitária cunhado por Trojanowics e Bucqueroux (1994), ensinado nos cursos de formação profissional das Academias de Polícia Brasileiras. Na definição dos autores, a “Polícia Comunitária é uma filosofia de policiamento personalizado de serviço completo, onde o mesmo policial patrulha e trabalha na mesma área numa base permanente, a partir de um local descentralizado, trabalhando numa parceria preventiva dos cidadãos para identificar e resolver os problemas” (TROJANOWICS; BUCQUEROUX, 1994, p.10). A Polícia Comunitária representa uma alternativa ao modelo tradicional de polícia. Disponível em: <http://justica.gov.br/sua-seguranca/seguranca-publica/analise-e-pesquisa/download/estudos/pspvolume3/3-programas-de-policia-comunitaria-no-brasil-3.pdf>

entre os cidadãos e a Política de Segurança Pública através de uma maior participação social nas estratégias de segurança e prevenção da violência.

Especificamente no que concerne à Socioeducação, passados mais de vinte anos da vigência do paradigma da Doutrina da Proteção Integral, as demandas sociais giram em torno do imaginário da violência vinculada à juventude, ecoando na produção de práticas que fixam os adolescentes em espaços de controle e promovem a exclusão destes sujeitos e dos riscos que expõem à ordem social, cada vez mais subordinados às exigências de "defesa social". A ânsia de garantir o bem-estar social guiada pela lógica da eliminação dos conflitos é uma via perigosa. Em nome da eliminação do mal-estar pode-se estimular a violência institucional às custas do sacrifício destes que pagam o preço da civilização (AGAMBEN, 2002). Cria-se uma sociedade incapaz de suportar o mal-estar das diferenças e promove práticas segmentadas de intervenção social, tanto no campo da educação quanto no campo jurídico.

Numa lógica contrária, a Socioeducação precisa se desprender das políticas de segurança e se posicionar mais próxima das políticas educacionais e sociais dirigidas à juventude. Significaria ultrapassar o paradigma emergente da gestão da periculosidade adolescente e abrir mão das estratégias de controle social em favor de estratégias que ampliem a leitura dos fenômenos sociais de exclusão e vulnerabilidade social que, para além daquilo que é próprio de cada sujeito, são fatores que incidem sobre a atuação infracional na juventude.

2.1 A Segurança Socioeducativa

Conforme o Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo de Belo Horizonte (2014), "A Segurança Socioeducativa é uma modalidade diferenciada de segurança, em que a atuação se dá de forma estratégica, pautada em intervenções de cunho educativo e ações de prevenção e promoção de direitos" (MINAS GERAIS, 2014, p.117). Ou seja, uma segurança voltada para a proteção, o cuidado e a construção de uma aprendizagem para a vida em sociedade. Inserida no âmbito da Segurança Pública, pode ser entendida como:

O conjunto de condições necessárias para que a privação da liberdade possa ocorrer com a preservação do patrimônio e da integridade física, moral e psicológica dos adolescentes em cumprimento de medida, assim

como das pessoas com atividade profissional ou em convivência nas unidades de privação de liberdade. (PARÂMETROS DA SEGURANÇA NO ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO, 2015, p.11)

Portanto, a Segurança Socioeducativa é a segurança especificamente praticada no Sistema Socioeducativo, nas unidades que executam as medidas privativas de liberdade. A segurança dos jovens privados de liberdade está referenciada no documento normativo das Nações Unidas de 1990 que limita o uso da força e da coação física. Segundo o documento, o uso da força e da coação poderá ser utilizado somente:

Em casos excepcionais, quando o recurso a outros métodos de controle se tiver revelado inoperante, e só nos termos explicitamente autorizados e especificados na lei e regulamentos. Não devem causar humilhação ou degradação e devem ser usados restritivamente e a penas durante o período estritamente necessário. (NAÇÕES UNIDAS, 1990, P.11)

Ademais, o porte e uso de armas de qualquer espécie é terminantemente proibido em todas as unidades socioeducativas de privação de liberdade, diferenciando a Segurança Socioeducativa das demais seguranças previstas na Política de Segurança Pública. Contudo, o maior diferencial do exercício da Segurança Socioeducativa que ainda se faz desafio é o atributo da Socioeducação.

No contexto das medidas, “a segurança é essencialmente socioeducativa” (MINAS GERAIS, 2012, p. 65). Quer dizer que nesse contexto as ações de segurança são pensadas em consonância com a concepção de Socioeducação. Concordamos com o conceito de Maria da Glória Gohn (2010), no qual a Socioeducação é pensada a partir da modalidade da educação não formal, na qual os espaços educativos localizam-se fora do espaço escolar, em locais informais e relacionados à trajetória de vida dos indivíduos. Portanto, trata-se de uma educação cidadã, que nos ajuda a compreender o educar no espaço das unidades socioeducativas de privação de liberdade. Nesse sentido, a Segurança Socioeducativa trata-se de uma segurança preventiva direcionada a garantia e promoção dos direitos dos adolescentes em privação de liberdade, uma superação da concepção tradicionalista de segurança.

Para além dos documentos normativos que contemplam os procedimentos padrão que regem as ações da Segurança Socioeducativa, uma vez personificados na figura do ASE, têm como principal instrumento a palavra. O diálogo e a mediação de conflitos são a base das intervenções com os adolescentes nas unidades e sustentam um trabalho que desloca o olhar puramente punitivo para a abrir a

possibilidade de construção de um *vínculo educativo* com os adolescentes.

A Segurança Socioeducativa é marcada pela proximidade com os adolescentes que promove um eco incessante que agita tanto o ASE quanto o adolescente. Diante daquilo que as normativas não conseguem prever, o corpo a corpo exige pequenas e incessantes invenções suscitadas pelo imprevisível das relações. Nessa medida, podemos afirmar que a Segurança Socioeducativa é uma construção que exige dos profissionais um incessante jogo de cintura devido à complexidade da conciliação entre segurança e socioeducação, considerando ainda as questões da adolescência inseridas no contexto da privação de liberdade.

Os ASE's são responsáveis pela manutenção da rotina dos adolescentes, para além de garantir a segurança do patrimônio e a integridade física dos adolescentes e dos funcionários. São eles que acordam os adolescentes para os compromissos, como cursos, atividades externas, escolas e outros. Também são eles que fazem o controle do horário dos adolescentes de tomar medicação, fornecem o café da manhã, bem como todas as outras refeições do dia. Organizam junto com os adolescentes diariamente a limpeza da parte interna da casa, banheiros, quartos, sala, cozinha e da parte externa que é o pátio. Participam junto com os adolescentes de atividades internas, tais como oficinas de parceiros, brincam e jogam totó, banco imobiliário, quebra-cabeça, dama e outros jogos com os adolescentes, bem como acompanham as atividades externas de cultura, esporte e lazer: museus, estádio de futebol, cinema e outros.

Além disso, são os ASE's que muitas vezes percebem a presença de doenças sexualmente transmissíveis ou doenças de pele nos adolescentes durante o procedimento de revista, os orientam, e comunicam a equipe técnica da necessidade de consulta médica para aquele adolescente. Da mesma forma, são eles que orientam adolescentes aos cuidados gerais com o corpo e a saúde, bem como a importância de tomar banho, escovar os dentes, lavar as roupas, usar desodorante, cortar as unhas e cabelos. Toda essa demanda e investimento de tempo, orientação e cuidado faz do ASE um ator fundamental no processo socioeducativo do adolescente. Daí nosso interesse em entender mais sobre o vínculo construído entre estes profissionais e os adolescentes.

Segundo consta no Regimento Único das Unidades de Execução da Medida Socioeducativa de Semiliberdade, o ASE é o profissional que compõe a equipe de Segurança Socioeducativa, responsável pelos procedimentos padrão de segurança, e por atuar no processo socioeducativo dos adolescentes em cumprimento de

medida, utilizando-se prioritariamente do diálogo, orientação e mediação de conflitos, sendo a contenção física utilizada como último recurso (MINAS GERAIS, 2013). O Regimento Único das Unidades de Execução da Medida Socioeducativa de Semiliberdade é uma das normativas que regem o funcionamento das unidades, bem como o cumprimento de medida dos adolescentes, instituída no âmbito da Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas. Nele, estão descritos os direitos e deveres dos adolescentes, como deve ser sua acolhida na unidade, os atendimentos, as atividades externas, as saídas, as visitas domiciliares, a rotina institucional, o regulamento disciplinar, as transgressões e medidas disciplinares, e as atribuições de cada função desempenhada pelos profissionais da socioeducação que atuam na unidade de Semiliberdade.

Em se tratando do cenário da Socioeducação, Maria da Glória Gohn (2010), nos ajuda a pensar a socioeducação a partir da modalidade da educação não formal, na qual os espaços educativos localizam-se fora do espaço escolar, em locais informais, relacionados a trajetória de vida dos indivíduos e dos grupos. Trata-se, portanto, de uma educação cidadã, que “designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais” (GOHN, 2010, p.33). Nesse sentido, sua concepção de Socioeducação nos fornece embasamento para compreender essa modalidade de educação no espaço das unidades socioeducativas de Semiliberdade e a função do ASE nesse contexto.

Historicamente a figura do ASE surge a partir do ECA em 1990, com a inserção do atributo *socioeducativo*, adjetivo que determinou uma mudança na nomenclatura e função desses profissionais. Anteriormente, podíamos encontrar várias outras nomenclaturas, variando de *carcereiro*, *agente penitenciário* e *educador*, dependendo da instituição. Antes do ECA, nas unidades de gestão direta do Estado encontrávamos os Carcereiros ou Agentes Penitenciários migrados do Sistema Prisional. Já nas unidades de cogestão encontrávamos a figura do Educador, sendo estas unidades geridas por entidades de cunho religioso. Com a promulgação do ECA, os nomes Agente Penitenciário e Educador foram extintos e essas figuras misturaram-se nas unidades socioeducativas, formando o que chamamos hoje de Agente de Segurança Socioeducativo. Contudo, a nova nomenclatura institui uma exigência a mais, ou seja, os antigos Agentes

Penitenciários além de executarem os procedimentos de segurança também teriam que promover ações educativas, e os Educadores que antes promoviam ações educativas também teriam que executar procedimentos de segurança. Estava posta a duplicidade da função do ASE que transita em dois campos distintos, cada qual com seus discursos e procedimentos. A característica de duplicidade marca o trabalho desses profissionais que ora se intitulam “Agente de Segurança”, ora “Agente Socioeducativo”, evidenciando que a união desses dois campos, cada um com seus discursos, têm seus efeitos.

Sobre a nomenclatura, não há um consenso no Brasil. Dependendo da concepção política adotada para o Sistema Socioeducativo essa nomenclatura vai variar em cada estado da federação. Em Minas Gerais, como já dissemos passou por modificações até chegar à nomenclatura atual de Agente de Segurança Socioeducativo. Lembremos que conforme os gestores, anteriormente nas unidades de execução da medida de internação havia os Agentes Penitenciários responsáveis pela segurança e os Educadores ou Monitores contratados para educar. O uniforme dos agentes era preto e os profissionais eram identificados com a figura do policial. Para os gestores, a figura do Agente de Segurança Socioeducativo nasce a partir do primeiro concurso em 2006, no qual constou no edital a designação da função de ASE, localizando este como o marco histórico da profissão. Com o adjetivo da Socioeducação o antigo uniforme preto foi extinto com muita resistência por parte dos ASE's dando lugar ao uniforme verde, trazendo nas costas a nomenclatura “Sistema Socioeducativo”. O adjetivo Socioeducativo surgiu para mediar a rigidez da segurança. Trouxe possibilidade de, além do fazer a segurança, poder contribuir com o processo socioeducativo dos adolescentes.

Outros estados corroboram com a nomenclatura utilizada em Minas Gerais, como o Mato Grosso, por exemplo. Alguns estados enfatizam o adjetivo Socioeducativo ou Socioeducador e excluem a segurança da nomenclatura da função. No Rio de Janeiro, por exemplo, temos o Agente Socioeducativo, no Rio Grande do Sul, o Agente Socioeducador, e em São Paulo encontramos o Agente de Apoio Socioeducativo. Sobre isso, em maio de 2017 aconteceu um fato interessante no Distrito Federal, a mudança de nomenclatura de Atendente de Reintegração Socioeducativo, os ATRS como eram chamados, para Agente Socioeducativo. O apelo à mudança da nomenclatura revela a busca pela identidade profissional historicamente chamada de “agente”, independente do atributo que o complementa.

Nesse sentido, embora tenha um esforço da política para a execução de um trabalho voltado para os aspectos socioeducativos, a identificação dos ASE ainda é com a área da segurança. De qualquer forma, parece despontar um importante movimento de início da construção de uma identidade profissional a se consolidar a nível nacional que merece ser acompanhado pelos gestores da Política de Atendimento Socioeducativo. O apelo pela nomenclatura transparece o grito desses profissionais para se firmarem enquanto categoria profissional. Uma busca pelo reconhecimento e valorização profissional praticamente inexistente por parte do próprio sistema que o criou, conforme veremos nas análises das entrevistas com os ASE's.

Vale lembrar que foi a lei 15.302, de 10 de agosto de 2004 que instituiu a carreira de Agente de Segurança Socioeducativo. Esta, em seu art. 4º, dispõe as atribuições, quais sejam:

I – exercer atividades de vigilância e escolta nos espaços intramuros e extramuros nos estabelecimentos da Superintendência de Atendimento às Medidas Socioeducativas, zelando pela integridade física, mental e emocional dos adolescentes em regime de internação e semiliberdade; II – garantir a integridade do patrimônio e a segurança dos servidores em exercício nas unidades de atendimento; III – assegurar o cumprimento das medidas socioeducativas; IV – atuar como orientador no processo de reinserção social do adolescente em conflito com a lei. (BRASIL, 2004)

Interessante notar o lapso temporal entre o ECA (1990) e a legislação que institui a carreira do ASE (2004) que demonstra a dificuldade em efetivar na prática o exercício dessa função. Embora a existência dessa legislação e do ECA, até o ano de 2005, a seleção dos ASE's tinha como requisitos classificatórios o peso e a altura, o que evidenciava a busca por “profissionais que se ocupavam somente de fechar e abrir as grades dos alojamentos e de realizar contenções, com pouca ou nenhuma implicação no processo educativo dos adolescentes” (ALBUQUERQUE, 2013, p. 7).

Posteriormente, em 07 de agosto de 2006, o decreto nº 44317, dispôs sobre as atribuições específicas do cargo de Agente de Segurança Socioeducativo, de que trata a Lei nº 15.302, de 10 de agosto de 2004. Em seu art. 2º, dispõe que as atribuições específicas do cargo de Agente ASE, acrescentando itens que refletem uma nova forma de pensar a função, incluindo o uso da palavra como instrumento de atuação do ASE no processo socioeducativo do adolescente. O edital do último concurso público, publicado em 06 de dezembro de 2013 utiliza-se desse mesmo decreto para dispor as atribuições do cargo de ASE.

No que tange as atribuições do ASE, consta no Regimento Único das

Unidades de Execução da Medida Socioeducativa de Semiliberdade;

- I) Atuar de acordo com as diretrizes preconizadas na Política Estadual de Atendimento Socioeducativa, Procedimento Operacional Padrão (POP), Regimento Único, Projeto Político Pedagógico, estabelecidos pela SUASE em consonância com ECA, SINASE e demais normativas;
- II) Informar prontamente à chefia imediata toda e qualquer alteração referente a rotina do adolescente e da instituição;
- III) Promover a articulação e a transmissão das informações sobre os adolescentes para o coordenador de segurança;
- IV) Atuar de forma integrada com a equipe técnica, como um canal de comunicação entre o adolescente e os diversos setores de atendimento da unidade;
- V) Subsidiar a Coordenação com informações sobre a rotina de segurança e a estabilidade do centro, propondo ações de intervenção;
- VI) Elaborar relatórios descritivos, quando lhe for solicitado;
- VII) Relatar, à chefia imediata e/ou o superior imediato as ocorrências, irregularidades e fatos relevantes ocorridos durante o plantão;
- VIII) Realizar revistas, conforme os Procedimentos Operacionais Padrão (POP's);
- IX) Vistoriar, periodicamente, quartos, veículos e demais dependências da unidade;
- X) Identificar e registrar a entrada e a saída de todas as pessoas que adentrar na unidade, quando designado;
- XI) Realizar a conferência diária de adolescentes no centro, bem como de suas condições físicas;
- XII) Propor, planejar e/ou executar atividades e oficinas com os adolescentes, em diversas áreas, que contribuam para o processo de cumprimento da medida socioeducativa;**
- XIII) Acompanhar os adolescentes nas atividades externas, tendo uma presença educativa, sem desconsiderar os aspectos de segurança;**
- XIV) Mediar às relações entre os adolescentes, bem como os conflitos que possam surgir;**
- XV) Agir de forma preventiva e estratégica, evitando situações de crise;
- XVI) Intervir em situações de emergência, priorizando a intervenção verbal, valendo-se da contenção como último recurso.**
- XVII) Intervir direta ou indiretamente em situações de emergência na unidade, por meio de contenção e primeiros socorros, quando necessário, utilizando-se de intervenções pedagógicas depois de controlada a situação;**
- XVIII) Zelar pela ordem, disciplina e segurança no interior das unidades de semiliberdades;
- XIX) Realizar primeiros socorros, sempre que necessário;
- XX) Realizar e/ou acompanhar ligações telefônicas de adolescentes, de acordo com a programação do centro socioeducativo;
- XXI) Auxiliar o adolescente em suas atividades higiênicas básicas: entregar papel higiênico, creme dental e outras ações que se fizerem necessárias;
- XXII) Participar de reuniões de equipe e de estudo de caso, sempre que designado, a fim de contribuir nas discussões, assim como na elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA), no que se refere à sua área de atuação;
- XXIII) Atender às convocações da Direção da unidade de semiliberdade, no que se refere à reuniões, situações de emergência, reforço ou outras atividades que se fizerem necessárias;
- XXIV) Participar de eventos e capacitações para a formação e o aperfeiçoamento profissional;
- XXV) Zelar pela organização da Unidade, bem como pela observância das diretrizes e orientações da SUASE;
- XXVI) Realizar as atividades inerentes às atribuições do seu cargo de forma atenta e vigilante, sendo proibido dormir durante sua jornada de trabalho.
- XXVII) Usar o uniforme de trabalho durante as atividades dentro da unidade

de semiliberdade, salvo nas situações em que o Agente for convocado a comparecer desuniformizado. (MINAS GERAIS, 2013, p.89-91, grifo nosso)

O ASE, figura personificada da Segurança Socioeducativa e representante da lei nas unidades, é responsável por transmitir aos adolescentes acautelados as regras institucionais, o proibido e o permitido e vigiar a circulação dos adolescentes. Ao mesmo tempo, é responsável por garantir os direitos dos adolescentes e intervir de forma a contribuir para o processo socioeducativo, privilegiando o uso da palavra.

A dupla dimensão do trabalho do ASE perpassa o campo da segurança e o campo da educação. Cabe aos ASE's desenvolverem ações preventivas e interventivas através de atividades de cunho Socioeducativo e de Segurança, incluindo ações repressivas caso necessárias. Uma função complexa para a qual não é exigida nenhuma formação específica, apenas o ensino médio completo. Após ser efetivado via concurso público ou contratado, o ASE recebe uma capacitação que lhe fornece noções básicas sobre o Sistema Socioeducativo e sua função nesse sistema, uma capacitação insuficiente, como discutiremos na análise das entrevistas.

Fica evidente na descrição da função desses profissionais a exigência de uma postura mais socioeducativa, sem descuidar da segurança. Mas como essa conciliação seria possível? Percebemos que esclarecer, capacitar e institucionalizar as atribuições socioeducativas ainda se faz necessário no âmbito das normativas que regem o trabalho do ASE em Minas Gerais, conforme discutiremos nas análises das entrevistas com os ASE's.

2.2 A dupla dimensão da função do ASE

Tanto a noção de educação quanto a de segurança na perspectiva jurídica estão consolidadas na Constituição Federal como direitos fundamentais de toda pessoa humana. Portanto, no que tange esses conceitos, somos todos, sem distinção de qualquer natureza, sujeitos de direitos.

Esse conceito aborda um sentido generalizado da palavra segurança que carrega ampliações e recortes de acordo com a concepção adotada. Na Constituição Federal, por exemplo, a segurança é tratada mais especificamente no tema da Segurança Pública na qual em termos gerais, é "entendida como dever do Estado e direito e responsabilidade de todos" (PARÂMETROS DA SEGURANÇA NO ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO, 2015, p.11), sendo exercida para a

preservação da ordem, das pessoas e do patrimônio.

No que se refere à segurança nas medidas de privação de liberdade, o ECA em seu art. 125 dispõe brevemente que “É dever do Estado zelar pela integridade física e mental dos internos, cabendo-lhe adotar as medidas adequadas de contenção e segurança” (BRASIL, 1990), contudo, não explicita o que seria uma Segurança Socioeducativa.

A Escola Nacional de Socioeducação (ENS), vinculada à coordenação geral do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) da Secretaria de Direitos Humanos da Previdência da República, descreve os parâmetros de gestão, metodológicos e curriculares para o Atendimento Socioeducativo. Dentre os parâmetros curriculares, o eixo VI dispõe sobre os Parâmetros da Segurança no Atendimento Socioeducativo, no qual propõe uma reflexão sobre a segurança no Sistema Socioeducativo. No que diz respeito à segurança, descreve que:

Segurança diz respeito ao ato ou efeito de tornar seguro, condição daquele ou daquilo que se confia. A palavra tem relação com a qualidade da satisfação de determinadas necessidades universais, como *ser cuidado, ser protegido, amparado, garantido, abrigado, confiado, acolhido, acautelado*, de estar *livre ou fora de perigo*. (PARÂMETROS DA SEGURANÇA NO ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO, 2015, p. 10)

No que tange a Segurança Socioeducativa, a segurança deve primar pela “preservação do patrimônio e da integridade física, moral e psicológica dos adolescentes em cumprimento de medida, assim como das pessoas com atividade profissional ou em convivência nas unidades de privação de liberdade” (PARÂMETROS DA SEGURANÇA NO ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO, 2015, p.11). Entretanto, a partir da adição do adjetivo socioeducativo na segurança, espera-se que educação e segurança possam se entrelaçar nas ações dos profissionais responsáveis pela Segurança Socioeducativa, tal como consta no Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo de Belo Horizonte (2014), “A segurança socioeducativa é uma modalidade diferenciada de segurança, em que a atuação se dá de forma estratégica, pautada em intervenções de cunho educativo e ações de prevenção e promoção de direitos” (PARÂMETROS DA SEGURANÇA NO ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO, 2015, p.117). Ou seja, uma segurança voltada para a proteção, o cuidado e a construção de uma aprendizagem para a vida em sociedade.

Sobre o conceito de educação, Encarna Medel, conceitua como sendo “un proceso que orienta el sujeto a encontrar un lugar próprio en la estructura social” (MEDEL, 2003, p. 49). Nas instituições de trabalho com adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa, o educar pode ser entendido pelos profissionais como uma função moral a ser trabalhada em dois extremos: ora o adolescente pode ser tomado como vítima das mazelas sociais, daí o educar passaria pela via do cuidado; ora o adolescente pode ser tomado como culpado pelas mazelas do mundo, daí o educar passaria pela via do castigo ou da punição. Ambos produzem impasses no educar que deve evitar qualquer lógica que rotula e fixa o sujeito num lugar predefinido. Nesse sentido, o ASE deve estar livre de pré-conceitos sobre o adolescente para que não se construa uma barreira intransponível para o *vínculo educativo*.

Considerando o cenário da Socioeducação, conforme já citado anteriormente, abordamos o conceito de Maria da Glória Gohn (2010), no qual a socioeducação é pensada a partir da modalidade da educação não formal, na qual os espaços educativos localizam-se fora do espaço escolar, em locais informais e relacionados a trajetória de vida dos indivíduos. Portanto, trata-se de uma educação cidadã, que nos ajuda a compreender o educar no espaço das unidades socioeducativas de semiliberdade.

A relação entre a segurança e educação discutida nos Parâmetros de Segurança no Atendimento Socioeducativo está pautada no entendimento da segurança enquanto mecanismo para assegurar a proteção e o cuidado, ultrapassando o entendimento da segurança somente como mecanismo de repressão. Nessa perspectiva, a segurança utiliza como instrumento a disciplina, marcando aí seu ponto de encontro com a educação no contexto das Medidas Socioeducativas.

A disciplina é o meio utilizado pelas normativas que regem a rotina institucional nos centros socioeducativos com o objetivo de garantir a convivência segura e respeitosa dos socioeducandos entre si e a equipe socioeducativa. Por um lado, a disciplina pode ser vista como algo negativo por remeter a ideia de submissão, controle e domínio de comportamentos tidos como inadequados para a convivência. A exemplo disso encontramos em Foucault que a vigilância, por exemplo, é “uma engrenagem específica do poder disciplinar” (FOUCAULT, 1975, p. 159). Isso porque tradicionalmente a disciplina lança mão da vigilância e da punição

como seu mecanismo mais eficiente. A contrapartida é que a punição como finalidade disciplinar acarreta uma série de problemas, dentre eles o medo de agir, o sentimento de injustiça, revolta e inibição da capacidade de aprender. Contudo, existe o entendimento aquém do entendimento foucaultiano de que a disciplina seria a virtude do homem para a vida em sociedade. De fato, Foucault avança e contraria a moral kantiana. Nas palavras do filósofo Immanuel Kant o homem precisa: “ser disciplinado. Disciplinar quer dizer: procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade.” (KANT, 1999, p. 25). O homem só pode ser homem pela educação e, portanto, deve educar-se para desenvolver suas disposições para o bem, ou seja, sua moralidade.

Dessa forma, a Socioeducação comporta a perspectiva kantiana quando localiza a disciplina enquanto instrumento de cuidado e proteção como pressuposto indispensável para a educação dos sujeitos para a vida social segura, a partir da obediência às normas sociais, o respeito aos direitos e a liberdade de si e dos outros.

Vista dessa forma, a disciplina como instrumento facilitador para a convivência segura e protegida dentro das unidades socioeducativas contribui não somente com a segurança, mas com todo processo educativo proposto neste espaço. Portanto, a possibilidade do enlace entre segurança e educação estaria na transposição do paradigma da segurança como repressiva (Segurança Tradicionalista) para a visão da segurança como preventiva e protetora (Segurança Socioeducativa), tendo a disciplina como qualidade que contribui para o processo socioeducativo dos adolescentes em cumprimento de medida.

Os dispositivos disciplinares estão presentes a todo o momento na instituição quer seja para educar, quer seja para regular o comportamento, e incidem nas relações entre os sujeitos. Todavia, na Medida de Semiliberdade, esbarram em sujeitos autônomos, adolescentes que convocam a instituição a dialogar. Nesse lugar, não basta que uma norma disciplinar seja exposta, é preciso conversar, mediar, abrir um espaço para que o adolescente possa se apresentar com seus arranjos em meio à rigidez das normas. O processo de regulação da conduta depende do modo com que o adolescente recebe e consente com o que lhe é imposto.

Não podemos ser levianos e desconsiderar que de uma forma ou de outra, no final das contas a Socioeducação serve as demandas sociais de controle da

criminalidade juvenil. A utilização da disciplina como instrumento de aproximação entre a educação e a segurança ainda se configura como um dos diversos modos de realizar a gestão dos riscos que estes adolescentes perigosos e intratáveis constituem à ordem social. Portanto, para além de gestar os riscos que esses adolescentes produzem à ordem social é necessário propor a superação de uma abordagem pautada no discurso da defesa social em favor de uma prática ético-política que propicie a escuta do adolescente e sua possibilidade de construir um novo lugar para si na cena social.

Pesquisando sobre a duplicidade da função do ASE, Gonçalves e Herculano (2011) afirmam que as atividades educativas não trazem prejuízos para a segurança, além de humanizá-las. Por outro lado, acreditam que as “atividades socioeducativas ficam limitadas pela ação da segurança” (GONÇALVES; HERCULANO, 2011, P.90). Contudo, afirmam que é possível conciliar as duas funções no mesmo profissional.

A complexidade da dupla dimensão da função – educar e fazer segurança – me parece o maior nó desse trabalho. Embora os ASE’s não verbalizem isso como uma dificuldade, em seus discursos afirmam que fazer segurança e educar é possível e que o fazem. Contudo, constatamos que esse casamento entre educação e segurança não é tão simples como os ASE’s dizem. Acumular duas funções tão complexas à figura de um único profissional exige disponibilidade, formação e jogo de cintura, que mesmo assim não garantem o bom desempenho. Como reflexo disso, encontramos nas unidades os três perfis de ASE classificados nesta pesquisa, quais sejam: o educador, o segurança e o duplo.

Diante dessa complexidade, o estado de São Paulo ainda opta por dividir essas funções para dois profissionais, ou seja, no Sistema Socioeducativo desse estado encontramos os Agentes de Apoio Socioeducativo (que se encarregam das atividades com os adolescentes) e os Vigilantes. Esse modelo já foi utilizado em Minas Gerais, conforme relatado na conversa com os gestores, mas com a realização do primeiro concurso em 2006, no qual constou no edital a designação da função de ASE, esse modelo foi abandonado. Entretanto, passado mais de dez anos da transição para o atual modelo, ainda é perceptível a dificuldade do ASE de conciliar o ser educador e segurança ao mesmo tempo.

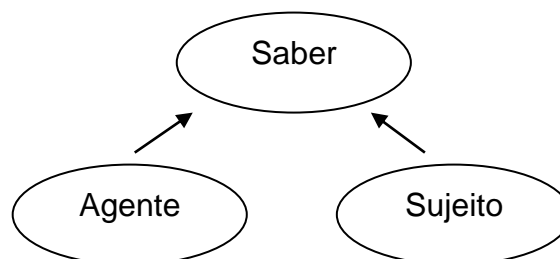
A questão é que teoricamente percebemos que o casamento entre Segurança e Socioeducação é possível, mas como fazê-lo funcionar na prática? Como é

possível o mesmo ASE que contém fisicamente o adolescente, que o vigia o tempo todo, construir com este um vínculo capaz de orientá-lo na perspectiva da Socioeducação? É o que problematizaremos nas considerações finais desta dissertação.

CAPÍTULO 3: O VÍNCULO EDUCATIVO

O conceito de *vínculo educativo* foi discutido por Hebe Tizio (2003), no livro *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*, onde o aponta como algo que acontece entre o educador e o educando de forma dinâmica e não permanente. Não é algo que uma vez estabelecido permanece imutável. Ao contrário, o *vínculo educativo* é aquele que acontece de repente, mas produz marcas no sujeito. Um ato que reconhece o outro enquanto sujeito, em sua liberdade de produzir perguntas sobre si e sobre o mundo e permite a construção de um saber próprio, inédito (TIZIO, 2003).

Para que o *vínculo educativo* aconteça precisamos da presença de três elementos fundamentais: o Agente, o Saber e o Sujeito (FERRARI & ARAUJO, 2005, p. 269). Os elementos são representados em forma de triângulo invertido, tendo o Saber como base, e sem fechamentos justamente para permitir o transitar do *vínculo educativo*.



O Agente é o responsável por transmitir o Saber às novas gerações. O Sujeito é aquele que precisa consentir com o “*arduo trabajo civilizatorio*” (TIZIO, 2003, p. 28). O Saber nesse jogo está especificamente relacionado aos conteúdos culturais, “*a la cultura en un sentido plural, a la circulación social en un sentido amplio*” (TIZIO, 2003, p. 29). O Saber se localiza na base do triângulo invertido pelo sentido da força dos outros dois elementos. Possui papel central para o estabelecimento do *vínculo educativo* na medida em que promove uma mediação entre Agente e Sujeito: ao mesmo tempo em que os une, também os separa. Esta separação impede que a relação Agente-Sujeito deslize para uma relação entre pares, que anularia a ocorrência do *vínculo educativo*. Contudo, o Agente também não pode ser um mero

transmissor formal de um conhecimento pronto, pois aí não estaria localizado o *vínculo educativo*.

O Agente precisa ser portador de um Saber de modo que provoque o Sujeito ao interesse pela cultura, em uma oferta simbólica que considera o singular do Sujeito. Existe uma aposta do Agente no Sujeito e, cabe ao Sujeito consentir ou não com essa oferta. Embora o *vínculo educativo* produza marcas, não se trata de uma oferta que apaga as marcas já trazidas pelo Sujeito. Ao contrário, a oferta do Agente vai de encontro às marcas do Sujeito, despertando-o e abrindo possibilidade de produção de laço social. A postura do Agente é que ditará a possibilidade ou não de ocorrência do *vínculo educativo*. O Agente precisa despertar o interesse do Sujeito para a possibilidade do novo, do inusitado. Abrir uma brecha no sucessivo aprendizado burocrático a que o Sujeito está emergido e impulsionar a construção de um saber próprio sobre a cultura, suas relações e seu modo de se inserir e circular socialmente. O *vínculo educativo* liga o sujeito ao seu destino implacável: ser sujeito de linguagem, sujeito social, sujeito de cultura (NÚÑEZ, 2003). Sabemos que o processo civilizatório de inserção do sujeito na cultura e nas relações sociais é, além de constitutivo, construtivo, trazendo consequências ao corpo e a subjetividade (FREUD, 1930).

Veremos a seguir, nas análises das entrevistas que ao ASE não é atribuído saber pela instituição. Contudo, está posta ao ASE a tarefa de educar pela via da Socioeducação. Diante dessa tarefa, o ASE inventa uma forma de fazer, buscando em suas origens uma remontagem do arcaísmo familiarista como aquilo que lhe deixou um traço capaz de orientá-lo no sentido do educar. Assim, lança mão de uma certa *paternagem*¹² para dar vida ao ato de educar. O ASE recorre àquilo que lhe transmite confiança e se autoriza a educar pela via que lhe é familiar pela qual acreditar que sabe. Esse é um processo dinâmico e complexo que será aprofundado nas considerações finais.

3.1 Identificação, Ideal do Eu e Transferência

A *identificação* na Psicanálise é um conceito amplo que abarca os processos de constituição do eu (instância imaginária) e do sujeito (instância simbólica). O

¹² Termo forjado para caracterizar a ação do ASE de se colocar no lugar da função paterna na relação com o adolescente.

sujeito¹³ se constitui através de uma série de identificações, sendo que o processo identificatório se inicia no nascimento, quando a criança começa a se relacionar com outras pessoas, especialmente com a mãe, e se faz presente ao longo da vida nas relações do sujeito com os outros. Constitui-se como um processo inconsciente, sendo “a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa” (FREUD, 1921, p. 115). Evoluiu o conceito apresentando-o em três formas, a saber:

- 1) a mais remota forma de laço com outra pessoa – identificação filogenética;
- 2) a introjeção do objeto no Eu pelo empréstimo de um traço isolado (unário) da pessoa que contém esse objeto de maneira regressiva – identificação ao traço;
- 3) a possibilidade de colocar-se em uma situação idêntica com o outro, como ocorre por exemplo no laço entre o indivíduo e o grupo de maneira projetiva – identificação pelo sintoma.

Freud inicia sua discussão sobre a *identificação* em seu texto de 1914 “Sobre o narcisismo: uma introdução”, onde o Eu também se torna objeto de investimento. É também pela via narcísica que surge o Eu Ideal caracterizado pela autossuficiência. Esse estado narcísico é temporário e logo as críticas dos pais e as censuras de outras figuras como professores, por exemplo, e da sociedade em geral, suscita um julgamento que vai desfazendo a ideia de autossuficiência. Contudo, a dificuldade em renunciar a primeira forma de satisfação leva o sujeito tentar resgatá-la a partir de um novo ideal, qual seja o *Ideal do Eu*, instância que funciona como função do Supereu. Diferem-se na medida em que o Supereu dita os interditos e o *Ideal do Eu* se apresenta como função formadora dos ideais reguladores.

Na origem do *Ideal do Eu* jaz oculta a mais importante *identificação* do ponto de vista freudiano, que é a *identificação* ao pai. Em seu texto “Totem e Tabu” (1913), e influenciado pelo darwinismo, Freud explica a origem da civilização pela morte do pai que instaura a lei e como consequência a *identificação* a ele. Na horda primitiva o pai poderoso, antes mesmo de ser simbolizado como tal, foi o detentor de todas as mulheres, mas tendo sido morto pela massa de irmãos, foi incorporado ao totem, inaugurando o tabu e as proibições, sobretudo, a do incesto e a do parricídio. É sobre tais proibições que se funda a civilização onde o ódio ao pai está na origem e provoca o remorso que inaugura os interditos sociais.

¹³ E aqui dizemos do sujeito da modernidade e da contemporaneidade que Freud teorizou com a Psicanálise, e não do ser humano em geral e fora da história.

Esses interditos são reeditados no nível do *Ideal do Eu*, que é herdeiro do declínio complexo de Édipo – de cunho incestuoso – e que vem como uma substituição simbólica do narcisismo primário. É o lugar onde se projeta uma imagem idealizada capaz de substituir o narcisismo infantil pela *identificação* com o par parental (ou ideais parentais), bem como ideais coletivos. Portanto, é uma instância simbólica que substitui a cena inicial com o par parental onde estes estão na condição de ideal. Mas é preciso substituí-los por outras figuras que o representam como professores, médicos, padres, pastores, governantes e outras pessoas que o sujeito admira.

Dessa forma, uma parte desse ideal faz laço com o coletivo. Freud discorre sobre isso em seu texto “Psicologia de grupo e análise do ego” de 1921. Sobre a terceira forma de *identificação* (pelo sintoma), o líder do grupo ocupa o lugar de *Ideal do Eu* para os sujeitos que o colocam como líder (que pode ser uma pessoa, uma ideia, uma ideologia, uma crença, uma causa etc.). Assim, os sujeitos pertencentes a um grupo estão de certa forma identificados entre si na medida em que projetam o mesmo *Ideal do Eu*. O líder é a figura idealizada pelo ideal dos sujeitos do grupo. Esse tipo de *identificação* promove a dispersão do sujeito que, perdido na massa renuncia a difícil tarefa de desejar. Na segunda forma de *identificação*, pela via do traço único ou *unário*, como Lacan (1961-1962) preferiu chamá-lo no Seminário IX, esse traço é o fundamento do *Ideal do Eu* que situado no registro simbólico marca a diferença que faz surgir o sujeito. Nesse sentido, o sujeito emerge da diferença e não da semelhança, do idêntico. Aqui, a *identificação* é aquilo que constitui e, ao mesmo tempo, o que divide o sujeito na relação com o Outro, operação fundamental para fazer emergir o sujeito. A instauração do *Ideal do Eu* se dá como resultado da inserção no campo do Outro.

Na conferência XXXI de 1932, Freud reforça o *Ideal do Eu* como esse lugar que o Eu aspira. É o *Ideal do Eu* que designa a forma como o sujeito vai se identificar e se relacionar com as outras pessoas. Portanto, o *Ideal do Eu* é algo que orienta o sujeito, mas nunca será alcançado, sendo justamente essa sua função, permanecer no horizonte do sujeito orientando seu modo de responder socialmente.

Suspeitamos que na operação do *vínculo educativo* seja necessário que o ASE se oferte enquanto *Ideal do Eu* para o adolescente pela *identificação* de via secundária, a do traço unário. Essa *identificação* pode ofertar um traço capaz de promover uma mudança na estrutura do *Ideal do Eu* do adolescente. Caso a *identificação* ocorra pela via terciária, do sintoma, aconteceria apenas uma

dispersão do sujeito pela *identificação* ao líder, mais fácil de acontecer atualmente, dada a inexistência ou insuficiência de objetos externos nos quais o adolescente possa investir em nível simbólico e sustentá-los no lugar de *Ideal do Eu*.

Portanto, seria o ASE mesmo que no lugar de *Ideal do Eu* ofertaria um novo traço que modificaria a estrutura do *Ideal do Eu* do adolescente, como uma forma de redefinição – ou definição diante da inexistência – da *identificação* ao componente paterno. Mas diante de tantos ideais pulverizados na sociedade, até que ponto isso é possível nos dias de hoje? É o que discutiremos como conclusão desta dissertação.

Em suas múltiplas facetas, o processo de *identificação* está presente de forma inconsciente na construção das relações do sujeito durante toda sua vida. São essas identificações que sustentam o processo de *transferência* presente nas relações.

Entendemos por *transferência* o fenômeno atemporal que promove a reatualização das identificações constituintes e constitutivas do humano. Devido à *transferência*, conteúdos inconscientes infantis recalçados são “transferidos e reeditados nas nossas experiências cotidianas e em nossas relações de objeto, o que lhes dá colorido os mais diversos” (BARBOSA e CECCARELLI, 2008, p.6).

Para Freud (1912), a *transferência* é o processo pelo qual os afetos prototípicos da relação original vivenciada com o par parental são atualizados inconscientemente em uma nova relação. Em termos gerais, o sujeito transfere para uma relação atual os desejos, sentimentos e expectativas da relação original. Importante mencionar que embora o protótipo transferencial seja atualizado, podendo sofrer influência das vivências atuais, “o ponto de partida para o estabelecimento da relação transferencial é a relação original, que o ser humano estabeleceu com seus pais” (MORGADO, 1995, p. 63-64).

Contudo, como já sabemos, uma relação implica pelo menos dois sujeitos, cada qual com suas construções, e que aceitam ou não serem colocados na condição de objeto. É aqui que entra o que se denomina *contratransferência* que é, basicamente, o movimento de reação psicológica inconsciente do sujeito alvo da *transferência*. Ou seja, é o modo como o sujeito responde frente aos afetos que lhe são transferidos, a partir da vivência de seu próprio processo identificatório. Está intimamente ligada ao processo de *transferência*, sendo a reação a este. De qualquer forma, é a intensidade e a natureza dos afetos partilhados entre os atores

da relação que determina se a *transferência* favorece ou dificulta as finalidades relacionais e, conseqüentemente a produção do *vínculo educativo*.

Portanto, o processo de produção do *vínculo educativo* é complexo, dinâmico e marcado pelo encontro das subjetividades do Agente e do Sujeito. Aichhorn (1925), em seu livro *Juventud Desamparada* afirma que o trabalho institucional deve proporcionar aos adolescentes a possibilidade de vivenciar experiências próximas das experiências que poderiam ser vivenciadas extramuros, mais do que a apresentação das normas ou métodos educacionais, exaltando a importância da *transferência* para o processo educativo. Em suas palavras;

Después de una tal solución de un conflicto, se establece una transferencia muy intensa, que es muy importante para el futuro curso de la reeducación, pero que pone en peligro los resultados si el reeducador ve que esta relación emocional se disuelve más tarde. Es fácil ver cómo un lazo tan intenso con el reeducador puede ser causa de celos y cómo esto, a su vez, puede motivar una conducta ulterior disocial. La transferencia es la ayuda más importante en nuestro trabajo, pero puede tener consecuencias indeseables si no comprendemos los mecanismos que intervienen en ella. El tratamiento reeducador del individuo sólo puede empezar cuando se há establecido la transferencia, ya suceda esto en la sala de consultas o en la Institución. No obstante, la reeducación no se consigue por medio de palabras, admoniciones, regaños o castigos, sino por medio de lo que el muchacho experimenta actualmente. (AICHORN, 1925,p.141)

Aichhorn, aponta para a necessidade da função de um Outro que acolha a atuação e a traduza para o adolescente mediante a oferta da palavra, para que, com a *transferência*, viabilize-se a possibilidade de intervenção. A situação institucional pode ser favorável para que a *transferência* aconteça, mas atualmente a infinidade de ofertas a que o adolescente pode se ligar torna a *transferência* ao ASE algo muito mais complexo do que na época do autor.

A *transferência*, portanto, se apresenta como condição essencial, sendo a chave que o ASE precisa manejar para abrir as portas do *vínculo educativo*. Aichhorn, da mesma forma que Freud, ressalta a importância da função paterna como reguladora e o papel da *transferência* com socioeducador no processo de formação do *Ideal do Eu*. Essa discussão será explorada nas considerações finais.

CAPÍTULO 4: EU NÃO SEI DE NADA, MAS DESCONFIO DE MUITA COISA

4.1 A Conversa com os Gestores

Nas unidades de cumprimento de Medida Socioeducativa de Semiliberdade em Minas Gerais a gestão é composta por dois diretores, sendo um diretor geral e um diretor de segurança. Solicitamos que os diretores indicassem os ASE's a serem entrevistados por considerar importante refletirmos sobre a visão da gestão no que se refere à prática desses profissionais, visto que a orientação do trabalho do ASE e de toda a equipe socioeducativa é de responsabilidade dos diretores das unidades. Para além do disposto nas normativas que regem o trabalho do ASE, a organização da rotina de trabalho nas unidades varia de acordo com a orientação de cada direção.

Nas três unidades a recepção foi cordial e a conversa comumente se iniciou pela “propaganda” do trabalho. Mesmo sendo esclarecido o objetivo da pesquisa, transparece o ímpeto de descrever o bom trabalho realizado. Assim, os gestores contam a história da unidade a partir de sua gestão mesclando suas experiências profissionais com o histórico da unidade e do Sistema Socioeducativo, uma vez que todos os diretores entrevistados possuem longa trajetória nesse sistema. A diretora geral da unidade A, por exemplo, que está no Sistema Socioeducativo desde o ano de 2006 conseguiu fornecer, juntamente com o diretor de segurança que também tem aproximadamente o mesmo tempo no sistema, um histórico relevante sobre a construção da função do ASE, a partir do que vivenciou durante sua trajetória profissional na gestão de unidades de execução da medida de Internação e Semiliberdade. Na unidade B o diretor de segurança contribuiu mais durante a entrevista do que a diretora geral, devido sua experiência no sistema como ASE e posteriormente como diretor de segurança ser maior. Na unidade C, tanto a diretora geral quanto a de segurança possuem longa trajetória no sistema, aproximadamente 10 anos e também contribuíram para a construção do histórico da profissão de ASE, já que a diretora de segurança entrou no sistema como ASE e posteriormente assumiu o lugar na direção de segurança.

O fascinante da entrevista com os gestores foi poder escutar uma parte da história do Sistema Socioeducativo contada por quem vivenciou cada momento, as construções, os desafios e as tentativas com seus erros e acertos. É como ouvir uma história contada pelo personagem, com sua subjetividade. São suas palavras,

seus pensamentos, seus sentimentos, suas críticas, sua postura, diante de cada fato dessa história. É aquilo que não coube nos escritos formais da história do Sistema Socioeducativo de Belo Horizonte. A seguir, uma descrição do que foi a entrevista com os gestores em cada unidade de Semiliberdade selecionada.

Na unidade A, a direção geral e de segurança apresentam um histórico da profissão de ASE a partir de sua longa experiência profissional no Sistema Socioeducativo. Em suas palavras, antes do primeiro concurso ocorrido em 2006 não existiam Agentes de Segurança Socioeducativos, e sim os Agentes Penitenciários que lutavam pelo documento de identidade da função que nessa época era uma carteira da extinta Secretaria de Justiça. Nessa época, as unidades de execução da Medida Socioeducativa de Internação eram geridas no sistema de cogestão entre Estado e parceiros de instituições religiosas como os Maristas e os Salesianos. Esses parceiros investiam nas capacitações mensais com ênfase na educação, ministradas por figuras importantes nessa área, como por exemplo, o pedagogo que participou da redação do ECA, Antonio Carlos Gomes da Costa. Era um momento de investimento na Socioeducação com o discurso latente da presença educativa. Ou seja, havia uma ênfase na presença, no sentido de que para se vislumbrar algum avanço era preciso qualificar os profissionais que estavam com o adolescente 24 horas durante o cumprimento da medida.

Segundo os diretores, nessas unidades havia os Agentes Penitenciários que eram contratados para fazer a segurança e os Educadores ou Monitores contratados para educar. O uniforme dos agentes era preto e os profissionais eram identificados com a figura do policial. Para eles, a figura do ASE nasce a partir do primeiro concurso em 2006, no qual constou no edital a designação da função de ASE, localizando este como o marco histórico da profissão. Com o adjetivo da Socioeducação o antigo uniforme preto foi extinto com muita resistência por parte dos ASE's dando lugar ao uniforme verde, trazendo nas costas a nomenclatura "Sistema Socioeducativo". Essa nomenclatura motivou várias discussões e gerou conflitos por parte dos ASE's na época. Na opinião do diretor de segurança, não existe a possibilidade de separar segurança e socioeducação devido o contexto. O adjetivo Socioeducativo surgiu para mediar a segurança rígida. Trouxe possibilidade de, além do fazer a segurança, poder contribuir com reinserção social dos adolescentes. O ASE pode contribuir com a educação dos adolescentes em cumprimento de medida naquilo que lhe faltou em casa, pela ausência da mãe, do

pai ou de alguma referência familiar. Importante marcarmos a visão familiarista¹⁴ com que a direção entende a função do ASE e que autoriza o ASE a lançar mão de uma certa *paternagem* na relação construída com os adolescentes, que será problematizada na análise das entrevistas. Atualmente, a camisa do uniforme continua sendo verde, mas com os dizeres “Sistema Socioeducativo” nas costas.

Outro ponto relevante mencionado pelos diretores foi referente à mudança do trabalho e postura desses profissionais a partir da nomenclatura ASE. Aquele Agente Penitenciário que ficava em pé encostado no muro comendo marmitex, com um pedaço de pau – a tonfa¹⁵ – escondido nas costas¹⁶, sendo ameaçado pelos adolescentes o dia inteiro, teve que assumir a tarefa de Socioeducar e tiveram que construir esse fazer de alguma maneira. Não dava mais para ficar encostado no muro era preciso intervir com os adolescentes de outra forma, era preciso conversar. É na relação com os adolescentes acautelados que a posição sustentada pelo ASE se evidencia através dos modos de interação e dos discursos que circulam no campo da Segurança Socioeducativa. No início era apenas uma troca de palavras autoritárias do tipo “faz isso, faz aquilo”, o ASE não conversava com o adolescente para tentar entender os motivos pelos quais ele poderia estar agindo dessa ou daquela forma porque ele só sabia fazer a segurança pela via procedimental. Com o passar do tempo e o investimento nas capacitações começaram a surgir alguns avanços na mudança de postura e trabalho dos profissionais. Obviamente, aqueles que se identificavam com a segurança repressiva não conseguiram deixar de sê-lo por se apresentar enquanto um profissional limitado que não consegue se refazer a partir daquilo que lhe é proposto.

Contudo, os diretores acreditam que a responsabilidade por essa mudança de postura depende em parte do perfil de cada um e outra parte do aprendizado que seria consequência das capacitações. Reforçam que é preciso maior investimento em capacitações dos ASE’s, uma vez que o desconhecimento em relação à própria função ainda se faz presente. Complementam afirmando que não é possível deixar de ser autoritário quando não se conhece a diferença entre autoridade e autoritarismo, assim como não é possível Socioeducar sem saber o que é Socioeducação.

¹⁴ Neste sentido, os ASE’s confundem o ato de socioeducar com a educação dos filhos e utilizam com os adolescentes nas unidades as mesmas estratégias que utilizam na educação dos filhos no contexto familiar.

¹⁵ O bastão Tonfa, também conhecido como cassetete é um armamento individual, portátil, leve, resistente e durável, utilizado nas ações de policiamento.

¹⁶ Porque não era ostensivo, mas estava ali para ser usado caso o agente julgasse necessário.

Finaliza indicando três agentes segundo eles, um com perfil mais educativo e dois duplo que conseguem mesclar os procedimentos de segurança com as intervenções voltadas ao educativo. Afirma não ter atualmente na unidade nenhum agente com perfil Segurança ou mais rígido no que tange os procedimentos da segurança. Contudo, levantamos a hipótese de que as entrevistas com os ASE's podem revelar algo contrário a essa afirmativa dos gestores, pois a partir das observações, enquanto gestora de uma unidade evidenciou que este perfil se faz presente. Comprovamos a hipótese pelas entrevistas com os ASE's e discutiremos nas análises das entrevistas os possíveis motivos pelos quais os gestores negam a presença desse perfil em suas unidades.

Na unidade B, o diretor de segurança participou mais da conversa enquanto o diretor geral manteve-se mais discreto. O diretor de segurança discorreu sobre sua forma de fazer e pensar a gestão e ressaltou o quanto o olhar da gestão para a equipe pode contribuir para a qualidade do trabalho, afirmando que melhorando as relações no trabalho, melhora-se a qualidade do trabalho prestado, o que reflete diretamente no cumprimento de medida dos adolescentes.

A partir do discurso sobre sua própria atuação profissional foi possível destacar vários pontos relevantes. Segundo ele, antes da sua gestão havia um grande número de absenteísmo dos ASE's. Discorreu sobre a importância de dar voz aos ASE's, afirmando que a mudança desse quadro foi possível a partir do momento em que esses profissionais puderam falar sobre as mazelas do cotidiano do trabalho no Sistema Socioeducativo. Contudo, as entrevistas com os ASE's revelou que não existe um espaço de escuta desses profissionais, o que será discutido na análise das entrevistas.

Outro ponto discutido foi a descrença dos ASE's em relação ao próprio trabalho, ou seja, ASE's que não acreditam que o trabalho socioeducativo realizado pela segurança pode ter algum efeito de mudança na vida do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. Para ele, essa descrença é produto do significado que o trabalho como ASE tem para cada um. Classifica dois tipos de profissionais: os que trabalham pelo salário e os que têm o trabalho enquanto causa, sendo que o segundo apresentaria características de doação ou voluntariado. Afirma ser perceptível a diferença entre esses dois tipos e que o profissional que apresenta um bom trabalho é aquele que trabalha “por amor” (sic). Entretanto, o que colhemos nas entrevistas com os ASE's foi uma falta de credibilidade da equipe de segurança por parte da própria direção e da equipe técnica. Esse ponto também será

evidenciado e discutido na análise das entrevistas com os ASE's.

Seguindo essa linha do trabalho por amor, afirma que o perfil ideal do ASE se iguala ao perfil de pai, transparecendo a *paternagem* embutida no fazer desses profissionais e validada institucionalmente, tal como aparece na conversa com os diretores da unidade A.

Finaliza indicando três ASE's segundo ele, com perfil Educativo e duplo. Da mesma forma que os diretores da unidade A, afirma não ter atualmente na unidade nenhum ASE com perfil Segurança.

Já na unidade C, os diretores relataram experiências muito parecidas com as outras duas unidades mencionadas. Reafirmam a necessidade de capacitação para os ASE's e a *paternagem* presente nas relações entre ASE e adolescente. Diferentes das demais indicam um ASE que apresenta um perfil Segurança e outros dois que apresentam um perfil Educativo e Duplo. O fator que chamou a atenção nessa indicação foi de que esta é uma unidade feminina – a única do estado – e o ASE que os diretores indicaram como tendo um perfil mais rígido da segurança é um homem. Mas o que há de interessante nisso? A função do ASE muda quando exercida em uma unidade feminina?

Teoricamente, não. A função do ASE é a mesma seja em uma unidade masculina ou feminina, independente do ASE ser homem ou mulher, salvo o procedimento de revista pessoal. Ou seja, em uma unidade masculina a ASE mulher não realiza o procedimento de revista pessoal nos adolescentes masculinos, mas realiza o procedimento em familiares do sexo feminino quando necessário. O mesmo vale na unidade feminina em relação ao ASE homem, ele não realizará o procedimento de revista pessoal nas adolescentes femininas, mas poderá realizar o procedimento em familiares masculinos em dias de visita.

Entretanto, na prática, observamos que algumas diferenças se estabelecem, como por exemplo, nas unidades masculinas as ASE's mulheres exercem uma função mais burocrática de escrever o relatório do Livro de Ocorrência que é realizado em todos os plantões obrigatoriamente. Também em situações mais tensas com os adolescentes geralmente quem toma a frente para intervir é o ASE masculino, sendo que a ASE feminina fica mais na retaguarda e geralmente não participam das contenções físicas. O inverso é vivenciado pelo ASE masculino na unidade feminina.

Retomemos então porque essa indicação do ASE masculino como tendo um perfil mais rígido da segurança nos chamou a atenção. Será que a figura masculina

remete a ideia de força? Da mesma forma que as questões suscitadas anteriormente, discutiremos sobre essa questão nas análises das entrevistas.

4.2 O Que Dizem os ASE's?

As entrevistas com os sete ASE's foram realizadas nas unidades de Semiliberdade nas quais cada profissional exerce sua função. Os ASE's foram entrevistados individualmente a partir de uma entrevista semiestruturada, na qual puderam além de responder as perguntas predefinidas, discursar livremente sobre seu fazer e o cotidiano de seu trabalho. As entrevistas tiveram uma duração média de 40 minutos.

O ASE Sebastião¹⁷ possui o ensino médio completo e formação na área da segurança. Já trabalhava nessa área há 12 anos e ingressou no Sistema Socioeducativo em 2013 através de contrato via processo seletivo. Desde que entrou no sistema sempre trabalhou em unidades de Semiliberdade, sendo que já atuou em 3 unidades distintas até o momento. Sebastião foi receptivo, cordial, demonstrou tranquilidade e apresentou propriedade e conhecimento sobre sua função durante a entrevista. Foi indicado por ter um perfil duplo que alinha aspectos da segurança e da socioeducação no seu trabalho com os adolescentes. Durante sua entrevista foi possível perceber que o perfil do ASE foi compatível com a indicação dos diretores. O ASE mostrou conhecimento e habilidade no manejo com a equipe e os adolescentes, sendo referência na unidade em que atua.

A ASE Isabel também já trabalhava na área da segurança e ingressou no sistema socioeducativo no ano de 2009 quando foi contratada por processo seletivo. Trabalha na mesma unidade desde sua entrada no sistema. Isabel está cursando a graduação em pedagogia e pensa em ser pedagoga após a conclusão do curso. Essa ASE não havia sido indicada inicialmente, mas depois os gestores decidiram substituir uma indicação feita anteriormente por ela devido seu perfil mais educativo. A ASE apresentou-se muito prestativa e seu discurso enfatizou a necessidade de melhorar a forma com que alguns ASE's tratam os adolescentes, deixando transparecer a discriminação a que muitas vezes os adolescentes estão submetidos nas unidades por parte da própria equipe socioeducativa. Apesar de trabalhar na

¹⁷ Nome fictício assim como dos demais ASEs abaixo.

área da segurança há muito tempo, afirmou ter a intenção de abandonar o trabalho na segurança e se dedicar a pedagogia após a conclusão de sua graduação.

O ASE Joaquim possui ensino médio completo e curso na área da segurança patrimonial. Ingressou no Sistema Socioeducativo por contrato via processo seletivo em 2010 na mesma unidade em que trabalha atualmente. Apesar do tempo no sistema e da cordialidade na entrevista, Joaquim apresentou-se um pouco inibido e teve dificuldade em dar exemplos de sua prática quando solicitado, apesar de estar nesse trabalho há sete anos. Sua entrevista foi breve e a pesquisadora teve dificuldade em conseguir que o ASE falasse mais sobre seu trabalho. Foi indicado pelos diretores como um ASE com perfil voltado para a segurança, mas o que ficou evidente foi sua dificuldade de manter diálogo e seu embaraço diante do trabalho com o público feminino.

O ASE Antonio possui ensino médio completo e formação técnica na área de saúde. Ingressou no Sistema Socioeducativo no ano de 1999 por contrato através da indicação de um conhecido. Nessa época trabalhou em uma unidade de Internação Provisória, posteriormente em unidade Internação, onde permaneceu até o ano de 2010 quando foi trabalhar na unidade de Semiliberdade na qual permanece. Como sua experiência e tempo de trabalho no sistema é bastante considerável, Antonio forneceu durante a entrevista um material rico no que diz respeito a história da função do ASE e do Sistema Socioeducativo. Foi indicado pelos diretores por seu perfil Educativo e ficou evidenciado que responde à instituição desse lugar.

O ASE Emanuel possui ensino médio completo, está no Sistema Socioeducativo desde 2003 quando ingressou por contrato via processo seletivo. Já trabalhou em unidades de Internação e Semiliberdade, na qual está atualmente. Antonio foi indicado pelos gestores como sendo um ASE com perfil voltado para o educativo porque promove caminhadas com os adolescentes, como uma atividade esportiva. Contudo, no início da entrevista já notamos uma postura diferente. O ASE se intitulou “Agente Penitenciário Socioeducativo” e se referiu aos adolescentes como “menor”, termo que convencionalmente está ultrapassado. Em seu discurso evidenciou a concepção de uma segurança tradicional e de uma educação formal, ou seja, para ele a segurança diz respeito aos procedimentos e o ato de educar é privilégio do pedagogo ou da escola, não conseguindo extrapolar tais concepções durante toda a entrevista.

O ASE Benedito também possui ensino médio completo, formação na área da segurança e ingressou no sistema no ano de 2006 por contrato via processo seletivo para trabalhar em uma unidade de Internação. Segundo ele, na época não se adaptou ao modelo de trabalho e saiu espontaneamente em 2007. Retornou novamente ao sistema em 2014 através de novo processo seletivo. Afirma que retornou porque acredita nesse trabalho e “abraça a causa” (sic). Benedito foi um ASE indicado pela direção devido o perfil mais voltado para o educativo, mas que no que tange os procedimentos de segurança por vezes deixava a desejar. Durante a entrevista fica claro em seu discurso que na sua relação com os adolescentes tenta sempre evitar conflitos e por isso acaba negligenciando alguns procedimentos de segurança que por vezes podem ser invasivos. O ASE deixa evidente sua insatisfação no modo em que a direção de segurança da unidade direciona o trabalho dos ASE’s de forma a deixar os adolescentes muito tempo fechados dentro da casa. Além disso, denuncia que os ASE’s não têm suas opiniões ouvidas pela direção e equipe técnica.

O ASE Miguel possui curso superior na área das ciências humanas e ingressou no Sistema Socioeducativo por contrato via processo seletivo no ano de 2013 por indicação de conhecidos. Desde que assumiu sua função trabalha na mesma unidade de Semiliberdade. Contou que não fez o processo seletivo pensando em ficar muito tempo no Sistema Socioeducativo, mas acabou gostando e permaneceu. Atualmente está na função de Supervisor de Segurança¹⁸. Os diretores o indicaram como sendo um ASE Educativo, porém por estar ocupando lugar de Supervisor de Segurança, se coloca como se não fosse ASE. Seu discurso pende mais para um técnico do que para um ASE e seu contato com os adolescentes é meramente burocrático. Parece que sua indicação como Educativo foi proveniente do seu conhecimento e formação superior, mas não condiz com o perfil Educativo na função de ASE, já que seu contato com os adolescentes se faz em momentos pontuais e como se fosse representante da direção e não enquanto ASE.

No geral, notamos um incômodo com relação ao lugar de realização das entrevistas evidenciado no modo com que os ASE’s se comportaram. O discurso foi defensivo da instituição e dos diretores com muitas respostas padrão, como se fosse o que era esperado institucionalmente, assim como a propaganda institucional que apareceu nas entrevistas com os diretores. Quando o ASE falava algo que escapava

¹⁸ É um ASE escolhido pela direção da unidade para atuar supervisionando o trabalho da equipe de segurança.

das respostas padrões, sussurrava, como se aquilo não pudesse ser dito ou ouvido naquele contexto. Mesmo assim, as entrevistas trouxeram muitos elementos para pensarmos essa prática e evidenciaram pontos em comum que serão problematizados a seguir.

Na tentativa de compreender as possibilidades de ocorrer o *vínculo educativo* entre os ASE's e os adolescentes concomitantemente as ações de segurança, foram realizadas entrevistas semiestruturada com sete ASE's indicados pelos diretores das unidades participantes da pesquisa. A entrevista semiestruturada propiciou uma análise dos sentimentos e valores que os ASE's carregam no cotidiano do trabalho com os adolescentes nas unidades socioeducativas. Além disso, permitiu aos ASE's verbalizarem suas reflexões acerca do seu trabalho com os adolescentes, e nos proporcionou a análise qualitativa do discurso dos entrevistados.

Conforme explicado anteriormente, a entrevista semiestruturada realizada com os sete ASE's entrevistados seguiu um roteiro predefinido com nove questões que podem ser tratadas em quatro blocos:

- 1) Questões gerais relativas à formação e motivação do ASE para o trabalho;
- 2) Questões relacionadas à sua relação com os diretores e demais profissionais da equipe socioeducativa e aos desafios do trabalho;
- 3) Questões direcionadas à concepção do ASE sobre sua função, como ele entende a segurança e a educação no Sistema Socioeducativo, bem como o que pensa sobre a dupla função de fazer segurança e educar;
- 4) Questões realizadas para tentar entender o modo particular do ASE se relacionar e fazer vínculo com o adolescente.

A análise dos dados assentou numa abordagem qualitativa por ter como objetivo a análise de aspectos subjetivos, a partir do material obtido nas entrevistas que passou por um processo de organização, classificação e leitura e releitura a fim de que os dados da pesquisa pudessem ser teorizados.

4.3 À que vim? A formação e motivação do ASE

Pareceu pertinente conhecer a formação e a trajetória profissional dos ASE's para entender o percurso que os levou ao trabalho na Socioeducação, pois o modo com que este profissional concebe o seu trabalho pode dar pistas sobre como constrói seu relacionamento com os adolescentes. Foi importante abrir um espaço para o ASE contar sua história, seu modo de se relacionar dentro e fora do trabalho,

seus gostos e suas dificuldades. Entende-se que pela revelação das motivações acerca da escolha por ser ASE podemos compreender algo de sua prática e posição que sustenta diante do adolescente.

Quanto a isso, todos os ASE's entrevistados são contratados e ingressaram no sistema após processo seletivo. A exigência de escolaridade para a função de ASE é de ensino médio completo, mas para além da escolaridade exigida, foi possível constatar que a maioria dos ASE's, cinco dos sete entrevistados, tem uma formação na área da segurança, os outros dois apresentam formação em outras áreas e ingressaram no Sistema Socioeducativo por incentivo de pessoas próximas que trabalhavam na Segurança Pública.

Minha formação vem da segurança. Fiz curso de vigilante e trabalhei 12 anos na vigilância. Então eu já entrei no Sistema Socioeducativo com noções de segurança. (ASE Sebastião)

Sou formado em administração com ênfase em comércio exterior... Meu irmão trabalha na área da segurança, ele é investigador da Polícia Civil e aí ele me indicou. (ASE Miguel)

Eu tinha um irmão que trabalhava no Socioeducativo, na Internação e eu me interessei. Até então eu trabalhava na segurança... Também tenho curso na área de vigilante, de segurança e me interessou muito o trabalho. (ASE Isabel)

Em termos de representação do trabalho percebemos que para o ASE sua função está relacionada à ideia da vigilância. Os que possuem formação na área da segurança e vigilância patrimonial citam sua formação como aquilo que o torna apto a exercer a função de ASE, uma vez que não existe uma formação específica para tal. Quando o ASE ingressa no Sistema Socioeducativo recebe um Curso Introdutório de 45 horas com duração de uma semana, que lhe fornece noções gerais sobre o desempenho da função de ASE realizada pela EFES¹⁹. Após, acontecem outras capacitações esporádicas e com número de vagas limitado, sendo que a orientação cotidiana do trabalho fica a cargo dos diretores das unidades.

Sobre esse aspecto um estudo realizado por Andreza Adami e Marcela Bauer, em 2013, a título de Mestrado Profissional em Gestão e Políticas Públicas pela Escola de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo gerou muita polêmica nas diretorias da SUASE devido suas constatações que não agradaram os gestores da época. A pesquisa identificou e problematizou os aspectos que influenciam no perfil e prática dos ASE's nos estados do Rio Grande

¹⁹ Escola de Formação da Secretaria de Estado de Defesa Social de Minas Gerais.

do Sul e Minas Gerais. Dentre várias constatações, destacamos a de que o Curso Introdutório não prepara os ASE's para a complexidade do trabalho, sendo que a formação e aprendizagem da função acontecem no cotidiano da prática nas unidades. Obviamente a inexistência de definições institucionalizadas que orientam o trabalho tem consequências, como por exemplo, o ASE atuar a partir de seus valores pessoais. É necessário que a gestão da Medida de Semiliberdade invista na capacitação desses profissionais devido a complexidade de sua função. É negligente por parte de o Estado exigir de um profissional com nível médio de ensino a difícil tarefa de fazer segurança e socioeducar sem ao menos capacitá-lo para tal. Do contrário, paga-se o preço da execução dessa tarefa ficar a cargo dos valores pessoais de cada profissional, o que não condiz com as diretrizes de uma Política Pública.

4.4 Ah! Se eu soubesse... O ASE frente às dificuldades do trabalho

No que se refere às maiores dificuldades que o ASE encontra no seu trabalho, identificamos três perspectivas distintas: a) defasagem do número de ASE's nas unidades; b) divergência no modo de se relacionar com os adolescentes; c) falta de acesso as informações técnicas sobre os adolescentes. Resolvemos evidenciar as três perspectivas por considerarmos que, respectivamente:

a) não há como pensar em um trabalho de qualidade quando não se tem um quantitativo suficiente de profissionais para suprir as demandas;

b) o autoconceito do ASE sobre sua função reflete na forma como se relaciona com os adolescentes;

c) a queixa da falta de informação técnica sobre o adolescente é um ponto importante de ser problematizado porque, embora conste na função do ASE a participação em reuniões de equipe e de estudo de caso, na prática isso não acontece. Além disso, revela a falta de credibilidade do ASE pela direção e equipe técnica.

Sobre a defasagem do número de ASE's (item a), as unidades de Semiliberdade contam com aproximadamente vinte ASE's distribuídos em quatro equipes que trabalham em plantões que se revezam numa escala de trabalho de

12x36²⁰, o que daria um número aproximado de cinco ASE's em cada plantão. Mas esse quantitativo é um dificultador na execução do trabalho, conforme os ASE's.

Acho que a questão mais difícil desse trabalho, o complicador desse trabalho é que são... Muitos adolescentes pra poucos profissionais. (ASE Sebastião)

É... Questão de... Defasagem de agentes isso atrapalha um pouco [...] A primeira coisa a gente precisa de ter é um quantitativo de pessoas pra executar o serviço. (ASE Miguel)

Considerando o número de quatro ou cinco ASE's por plantão para um número de vinte adolescentes nas unidades, essa quantidade de ASE's é insuficiente devido à grande demanda na rotina, uma vez que são eles quem abre e fecham os portões para entrada e saída dos adolescentes, funcionários e visitantes. Também são eles que realizam os procedimentos de revista nos adolescentes e seus pertences a cada entrada e saída, acompanham os adolescentes nas atividades internas e externas, audiências, atendimentos de saúde e atendimentos técnicos dentro da unidade. Além disso, atendem as demandas corriqueiras do dia a dia dos adolescentes, como fornecer creme dental, papel higiênico, fio dental, sabonete, vales sociais para as saídas. Ou seja, com essa rotina, durante o plantão os ASE's tem que se organizarem de modo que toda a programação da rotina seja cumprida, tanto as demandas internas quanto as externas. Não podemos esquecer que nesse quadro de vinte ASE's sempre terá um ou dois gozando do período de férias, isso caso a unidade não tenha nenhum ASE afastado por atestado médico. Portanto, raramente todos os plantões irão contar com o quantitativo de cinco ASE's para atender todas as demandas já expostas.

Para exemplificar, vamos supor um plantão diurno com cinco ASE's e vinte adolescentes na unidade. Nesse dia, na parte da tarde, está agendada uma audiência para um adolescente e está programada uma atividade externa para cinco adolescentes. Um ASE terá que acompanhar o adolescente na audiência, outro terá que acompanhar os cinco adolescentes na atividade externa, restará na unidade, portanto, três ASE's com quatorze adolescentes. Esses três ASE's terão que suprir todas as demandas da rotina interna já citada acima, como abrir e fechar portões, acompanhar os adolescentes em atendimentos técnicos e atividades ou oficinas internas, fornecer materiais de higiene que for demandado, dentre outras.

²⁰ Neste tipo de jornada o trabalhador realiza o seu trabalho pelo período de 12 horas e nas 36 horas subsequentes ele tem direito ao descanso.

Sem contar que ainda nem mencionamos a possibilidade de, em meio a essa rotina, acontecerem eventos de segurança. Ou seja, pode acontecer de um adolescente em um determinado momento apresentar um comportamento mais agitado e agressivo que possa resultar em risco para si ou para outros e ser necessário que os ASE's realizem a contenção física desse adolescente. Assim como podem acontecer eventos de maior proporção que envolva maior número de adolescentes, como tumultos ou rebeliões, por exemplo. Se o número de ASE's já é insuficiente em um dia de rotina normal, imagina com a ocorrência de algum evento de segurança. Não podemos ignorar que estes eventos também fazem parte da rotina, mesmo que em menor frequência, pois os adolescentes estão em cumprimento de uma Medida Socioeducativa que restringe e, em alguns momentos priva sua liberdade.

Além disso, por mais que a estrutura física seja de uma casa, o local não deixa de ser uma unidade de segurança na qual ninguém entra ou sai sem autorização. Há que se considerar também que os adolescentes recém-admitidos na unidade já estavam privados de liberdade por até 45 dias nos Centros de Internação Provisória²¹ e só irão ter sua primeira saída da unidade de Semiliberdade após oito dias, sendo que este prazo pode se estender até vinte e um dias, de acordo com o Regimento Único das Unidades de Execução da Medida Socioeducativa de Semiliberdade. Portanto, somando o tempo restrição de liberdade das internações provisórias e de admissão nas unidades de Semiliberdade, os adolescentes podem estar privados há aproximadamente dois meses. Isso é fator que gera grande ansiedade e torna o ambiente tenso devido o risco de fuga por parte dos adolescentes privados de liberdade, o que pressupõe atenção dos ASE's.

É, portanto, legítima a exposição do baixo quantitativo de ASE's como um dificultador do trabalho se estamos considerando um trabalho de qualidade, tanto no que diz respeito aos procedimentos de segurança quanto ao processo socioeducativo dos adolescentes. Conforme dito anteriormente, não há como garantir uma execução de qualidade sem o número de profissionais necessário para suprir as demandas da rotina. Do contrário, o trabalho vira mera *fazção*, um “apaga incêndio” no qual não há tempo para refletir sobre as ações. Assim, os profissionais não conseguem perceber a importância do seu papel no processo socioeducativo

²¹ São unidades de privação de liberdade onde os adolescentes permanecem pelo prazo máximo de 45 dias aguardando a sentença judicial.

dos adolescentes, o que leva a um sentimento de menos valia da sua função enquanto profissional da Socioeducação.

Outro obstáculo apontado é o autoconceito do ASE sobre sua função reflete na forma como se relaciona com os adolescentes (item b), importante por evidenciar como o ASE se percebe nessa função. Destacamos os seguintes relatos:

São os colegas de trabalho aonde a gente diverge assim as ideias, o modo de pensar, sabe? [...] eu vejo eles como seres humanos. Eu sou incapaz de virar pra um adolescente e chamá-lo de bandido, de vagabundo, de traficante, de maconheiro [...] Então eu vejo dificuldade não em lidar com eles, mas sim às vezes nos adultos, na maneira como eles tratam os adolescentes que às vezes eu vejo e não gosto sabe? Às vezes eu até chamo e falo: oh, eu acho que não é a maneira correta pra você conversar com ele, tratar dessa forma, você deveria tratar mais maleável. (ASE Isabel)

A chefia [...] É a segurança em si [...] A segurança nossa numa casa de Semiliberdade é a conversa porque se os meninos quiserem virar eles viram [...] o pessoal nosso prega muito isso aqui tem que ser firme, tem que dar punição, não sei o quê... de punição o menino já tá cheio de ganhar isso lá fora." (ASE Benedito)

O que chamou a atenção nesses relatos foi a evidência da presença de ASE's que apresentem um tratamento mais voltado para o punitivo com os adolescentes. Retomemos o descrito na metodologia sobre o que foi proposto para os diretores. Solicitamos que indicassem três ASE's que na visão deles se apresentavam com o seguinte perfil: a) Segurança; b) Educativo; c) Duplo.

Das três unidades, em duas os diretores afirmaram não ter atualmente na unidade nenhum ASE com perfil Segurança, mais rígido com os adolescentes. Com isso, já havíamos levantado a hipótese de que as entrevistas com os ASE's poderiam revelar algo contrário a essa afirmativa. E os relatos acima confirmam nossa hipótese. Inclusive, um dos ASE's logo na sua apresentação se intitula "Agente Penitenciário Socioeducativo" e repete essa afirmação ao longo de sua entrevista.

A formação minha é... eu sou Agente Penitenciário Socioeducativo. (ASE Emanuel)

A única unidade que indicou um ASE como tendo um perfil mais voltado para a segurança foi a unidade feminina e a indicação foi de um ASE masculino. Contudo, o que ficou evidente foi sua dificuldade de manter diálogo e seu embaraço diante do trabalho com o público feminino. Parece que a indicação do ASE como tendo um perfil Segurança foi devido à escassez do uso da palavra e por evitar a

proximidade com as adolescentes, e não por trabalhar somente pela via procedimental. Sua indicação evidencia que o perfil Educativo está diretamente relacionado ao uso da palavra, a capacidade do ASE de dialogar, conversar com o adolescente. O contrário disso é visto apenas como Segurança enquanto resquício da concepção tradicionalista de segurança.

Que os ASE's com essa postura de Segurança estão nas unidades de Semiliberdade é fato. Mas por que os diretores negaram a presença desse perfil em suas unidades? Mesmo verbalizando um discurso direcionado aos aspectos da Socioeducação, quando se trata de segurança, os diretores ainda estão arraigados do conceito tradicionalista de segurança no sentido da atuação se dar de forma procedimental. Isso se reproduz nos discursos dos ASE's, fazendo força contrária a superação desse paradigma. Adami e Bauer (2013) apontam que;

A falta de orientações institucionalizadas que contemplem ações educativas e de aspectos relacionais é um ponto crítico da política que demonstra a dificuldade de fazer a transição da segurança tradicional para a segurança socioeducativa. (ADAMI & BAUER, 2013, p. 104)

Diretamente relacionada a essa perspectiva, outra queixa apontada como um obstáculo no trabalho do ASE foi da falta de informação técnica sobre o adolescente (item c). Sobre isso é importante resgatarmos o disposto no Regimento Único das Unidades de Execução da Medida Socioeducativa de Semiliberdade em seu item XXII;

XXII) Participar de reuniões de equipe e de estudo de caso, sempre que designado, a fim de contribuir nas discussões, assim como na elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA), no que se refere à sua área de atuação. (MINAS GERAIS, 2013, p.90)

Apesar de constar no Regimento Único das Unidades de Execução da Medida Socioeducativa de Semiliberdade que os ASE's participem dos estudos de caso e reuniões quando designado, de acordo com a Política de Atendimento Socioeducativo de Minas Gerais:

Os agentes **devem participar**²² dos estudos de caso, das reuniões de alinhamento e da construção das metodologias, da organização da rotina, das assembleias, dentre outros, como participantes ativos na organização de uma instituição para cumprimento de medida socioeducativa. (MINAS GERAIS. SUASE, 2012, p.68)

²² Grifo nosso.

Contudo, nas entrevistas com os ASE's ficou evidenciado que isso não acontece. Discursos nessa mesma linha foram colhidos ao longo das entrevistas, inclusive nos relatos sobre a relação com os diretores e a equipe técnica apresentando-se como um distanciamento entre os ASE's e o restante da equipe socioeducativa.

É a falta de informação sobre o adolescente. (ASE Emanuel)

Eu acho extremamente pobre e isso é uma realidade engessada que muitas vezes os agentes trabalham sem informação. Eu não tô falando de informação do ato infracional não. É informação pro trabalho em conjunto e sempre foi sonegado [...] Só que isso aí é mais uma coisa que institucionalizaram do que algo é... Prático. Então desisti de sonhar isso. Eu acho que isso não vai acontecer [...] Isso de você trabalhar com a coisa transparente. (ASE Antônio)

A dificuldade que as vezes eu vejo, eu sinto, é assim da gente saber pouco sobre o adolescente [...] Então deveria participar dos estudos de caso pra gente tá assim, totalmente interada sobre aquele adolescente. (ASE Isabel)

Os ASE's raramente são demandados para participar de Estudos de Caso e da construção dos PIA's²³, bem como não têm acesso posteriormente as informações, como por exemplo, quais as intervenções ou plano de ação pensado para o cumprimento de medida do adolescente, como se os ASE's não fizessem parte da equipe socioeducativa, nem tampouco do processo socioeducativo do adolescente.

Importante mencionar que quem participa dos estudos de caso e reuniões de equipe é o diretor e o supervisor de segurança como representantes da equipe de segurança, o que a princípio não seria um problema. Contudo, estes não repassam as informações para a equipe de segurança, permanecendo crescente a demanda por informação.

Poderíamos pensar numa falha de comunicação, de circulação da informação na equipe. Entretanto, a entrevista realizada com o ASE Miguel que atualmente está na função de supervisor de segurança revelou um modo de pensar dos diretores que justifica a falta de acesso à informação pela equipe de segurança que não condiz com falha de comunicação, mas com impedimento. Segundo o ASE Miguel:

Temos seguranças de informações [...] vamos supor, aqui eu direto com os técnicos e a direção eu vejo a segurança também das informações. Um adolescente que chegou ele tem um problema na comunidade dele. Eu não preciso transmitir isso pros adolescentes **muito menos pros agentes**

²³ Plano Individual de Atendimento.

porque é coisa sigilosa, coisa de segurança²⁴ pra respaldo da vida dele [...] tem pessoas que você não pode confiar.

Questionado sobre o motivo desse tipo de informação não poder ser passada para os ASE's, já que se tratava de um assunto de segurança, ele responde que essa informação "pode ser mal interpretada pelos agentes" (sic). Portanto, os ASE's são impedidos do acesso a determinadas informações por não serem vistos como confiáveis. Como se somente o corpo diretivo e a equipe técnica soubesse trabalhar com o sigilo da informação. Ora, mas isso soa tão controverso, pensar que uma informação relevante para resguardar a segurança de um adolescente ou da unidade não pode ser repassada para a equipe de segurança, além de controverso é um risco. Suponhamos uma situação em que um adolescente tem guerra²⁵ ou está ameaçado em determinada localidade, é imprescindível que a equipe de segurança tenha informações, pois são eles quem acompanha os adolescentes nas atividades externas. A falta dessa informação pode acarretar em risco para a vida do adolescente e do próprio ASE que o acompanha.

Como pensar em um trabalho de segurança com uma equipe de segurança que não tem credibilidade? A falta de credibilidade é consequência da falta de ética dos ASE's em relação ao sigilo das informações ou um preconceito dos diretores e da equipe técnica sobre a capacidade da equipe de segurança em trabalhar com o sigilo das informações? "Garantir a confiabilidade e o sigilo das informações" (MINAS GERAIS, SUASE, 2012, p. 121) é atribuição geral da equipe de segurança, conforme o disposto no item IV da Política de Atendimento Socioeducativo de Minas Gerais.

Se a equipe de segurança não consegue garantir uma atribuição fundamental da sua função, qual deveria ser a postura dos diretores? Será que impedir o acesso a informação é a solução? Os diretores não deveriam trabalhar as deficiências de sua equipe? Se é que realmente a equipe de segurança negligencia o sigilo. Esses questionamentos não se tratam de afirmar que a equipe de segurança não consegue garantir o sigilo das informações, mas sim de problematizar a postura dos diretores quanto ao impedimento dos ASE's ao acesso a informações imprescindíveis ao bom desempenho de seu trabalho. Faz-se fundamental refletirmos sobre essa questão, pois do pouco que obtivemos podemos concluir que há uma distância entre o que está disposto nos documentos normativos e o que realmente acontece na prática.

²⁴ Grifo nosso.

²⁵ Termo utilizado pelos adolescentes para definir conflitos com grupos rivais.

É relevante ainda mencionar que apesar dos ASE's, de forma unânime, afirmarem ter boa relação com a direção e a equipe técnica, todos afirmaram a dificuldade de serem escutados, dois deles deixaram isso mais evidente;

A gente vê um distanciamento muito grande [...] as pessoas trabalham com o tom separatista: a equipe técnica, a equipe de segurança [...] Eu acho que a segurança precisa ser mais ouvida, ela precisa aparecer mais, porque é... a segurança passa 24 horas com os adolescentes, ela tem muita coisa pra mostrar, tem muita coisa pra falar. (ASE Sebastião)

Uma relação muito boa. Eu tô falando da dificuldade no trabalho no dia a dia, essa... Como posso dizer... Esse negócio de seguir normas, igual de trancar a porta [...] Esses dias aí tá fazendo um calorão do caramba, todo mundo na sala assistindo televisão, a porta fechada porque o diretor quer, e aí a pessoa não pode questionar... É, porque é assim. Pois é sô... Obedecer ordem sem questionar, isso não existe mais gente, isso é arcaico. Então aí você questiona ou você deixa de propósito aquele trem passar mesmo pra fechar. (ASE Benedito)

A dificuldade de serem escutados recai novamente na falta de credibilidade. É como se o saber fosse privilégio dos técnicos, tanto que os ASE's não participam dos Estudos de Caso e construção dos PIA's, ou seja, não existe interesse em ouvi-los ou como se estes profissionais não tivessem nada para contribuir na construção de caso do adolescente. Contudo, os ASE's têm acesso às informações diretas do adolescente por estarem com ele 24 horas. Sabem do que gostam e não gostam, seus costumes, seu modo de tratar os outros adolescentes, suas dificuldades e facilidades no convívio da unidade e no cumprimento da medida, suas relações familiares e comunitárias se têm namoradas, se tem conflitos com grupos rivais, dentre outras informações das quais geralmente se obtêm pela proximidade. O ASE tem acesso privilegiado à escuta do adolescente devido à proximidade da convivência, mas isso é desconsiderado pelo restante da equipe socioeducativa.

4.5 Se vira nos trinta: o jogo de cintura entre fazer a segurança e socioeducar

Na tentativa de entender como os ASE's percebem a dupla dimensão da sua função fizemos duas perguntas básicas: o que entende tanto por Segurança quanto por Educar no Sistema Socioeducativo. No que concerne o conceito de segurança, as opiniões se dividiram entre o cumprimento dos procedimentos padrão de segurança e a concepção da Segurança Socioeducativa que utiliza como instrumento principal a palavra.

Alguns ASE's ainda carregam a visão da segurança como procedimental

baseada na concepção tradicionalista, ou seja, fazer a segurança seria cumprir as normas e os procedimentos descritos no Procedimento Operacional Padrão;

A segurança nossa é resguardar a vida, quanto dos agentes quanto dos técnicos, quanto do adolescente e também o patrimônio [...] A gente tem o padrão que é o POP²⁶, mas saindo disso o que a gente pode melhorar? [...] O POP é segurança total, revista, quem está entrando na unidade, se tá entrando alguma coisa ilícita e tal... Estamos ali firmes pra resolver essa questão [...] Então a gente tem a segurança do patrimônio, a segurança dos adolescentes, dos funcionários, temos seguranças também da informação. (ASE Miguel)

A segurança nossa aqui é, a gente fica, a gente tem que sintonizar. Se a gente tiver sintonizado um ao outro, com HT, com a algema, a gente tá resguardado. Tá despreocupado com a segurança. Mas a gente tem que tá sintonizado. (ASE Emanuel)

A gente tem que usar os instrumentos de trabalho. A gente tem o regimento, tem as comissões que você pode comissionar, você pode fazer o termo de orientação. Então, a gente fala dessa segurança, você pega isso tudo e faz o plantão correr dentro do encaixe. [...] distribuimos as tarefas, fazemos a rotina institucional da limpeza, já olhou a casa, os espaços, já leu o livro da segurança pra ver se da parte da segurança tem alguma suspeita ou sintoma de fuga, ou alguma coisa, e vai fazendo essa segurança misturar com a rotina institucional, a arrumação de casa, o emocional dos menores porque como a gente trabalha na semana, tirando os finais de semana que os menores estão retidos, de segunda a sexta tem todo um emocional funcionando. Segurança é você entrar com um elemento objetivo e subjetivo pra pegar o menor e transitar com ele nesse dia. (ASE Antônio)

Obviamente que os procedimentos de segurança são imprescindíveis para o trabalho do ASE nas unidades. Estes profissionais são responsáveis pela segurança da unidade socioeducativa em geral, do patrimônio e de todas as pessoas presentes na unidade, sejam funcionários ou adolescentes. A negligência ou omissão dos procedimentos padrão, como o procedimento da revista íntima realizada nos adolescentes nas entradas e saídas, por exemplo, pode acarretar em risco para toda a unidade.

Contudo, o que garante a segurança em uma unidade de Semiliberdade está para além da execução de procedimentos padrão de segurança, está pautada na relação construída entre os adolescentes e os profissionais responsáveis pela segurança. Se pensarmos que a proporção é de vinte adolescentes para quatro ou cinco ASE's em um plantão, caso os adolescentes queiram causar algum tumulto provavelmente irão conseguir porque em termos de quantidade os adolescentes estão em maior número e os ASE's não trabalham com nenhuma espécie de arma de fogo capaz de intimidar esse tipo de ação. O único artifício é a algema que não é

²⁶ Procedimento Operacional Padrão.

uma arma, mas um objeto a ser utilizado para a contenção física dos adolescentes nos casos em que a ação representar risco para si ou para os outros, sendo considerado para a proteção tanto daquele que é algemado quanto dos outros que o cercam. Portanto, a inibição dessas ações se dá pela via da palavra. O ASE intervém com o adolescente em todo o período de convivência utilizando a palavra como instrumento que produz um efeito preventivo às ações de risco dos adolescentes dentro da unidade. Conforme os próprios ASE's;

A segurança no sistema socioeducativo, vamos comparar aos outros sistemas, tipo o prisional, lá você trabalha realmente com intimidação, tá armado, entendeu? [...] o sistema socioeducativo é completamente diferente, não tem arma, a gente não trabalha com intimidação, eu não vou intimidar o adolescente [...] A gente não trabalha assim. A gente trabalha... É... Vamos colocar aqui no Se vira nos 30, como o Domingão do Faustão. Se vira no momento. Usa sua experiência de vida. Usa o que você faria em uma situação extrema de limite. Numa situação com seu filho. Uma intervenção que você faria com seu filho. Ah, cria uma coisa no momento [...] A gente não trabalha com arma, a arma é a experiência de vida de cada profissional, de cada agente que trabalha no sistema. A segurança do sistema socioeducativo é uma coisa que não existe em cartilha, não tem como você colocar no papel. (ASE Sebastião)

Dentro do socioeducativo tem que ser na conversa, entendeu? Você tem que trazer o menino, tentar trazer o menino pra esse lado de cá, mesmo que ele não queira. Vamos supor fazer, mostrar pra ele que o lado do bem ainda é melhor [...] Então é mais no lado da conversa [...] Mesmo depois daquela última hora que você algemou e tudo, aí vamos dar mais uma pensada, e voltar e ver se tem jeito de resgatar ele. (ASE Benedito)

A segurança também pensada pela vertente da intervenção pela via da palavra é o que dá o caráter socioeducador da função do ASE. Ser segurança e socioeducador pressupõe estar atento aos procedimentos que a segurança requer e, ao mesmo tempo, através da palavra criar condições para que o adolescente repense suas ações e seu modo de se fazer parte integrante da sociedade, sendo esta a principal característica do socioeducador. Ficou evidente nesta pesquisa que os ASE's têm conhecimento e domínio no que se refere aos procedimentos de segurança. O grande desafio para os gestores seja o de transpor a visão tradicionalista de segurança em termos meramente procedimentais ou punitivos que, como podemos ver ainda se faz presente.

No que diz respeito ao educar no Sistema Socioeducativo, encontramos vários pontos de vista: a educação enquanto educação formal, escolar; a educação enquanto socioeducação ou educação para o social; e a educação como forma de segurança.

Um dos ASE's apresentou muita dificuldade em responder essa questão por ter arraigado a concepção da educação formal. Por mais que tenha tentado explicar não conseguiu transpor essa concepção. Mas não foi exatamente uma surpresa encontrar esse tipo de resposta vinda do ASE que se intitula agente penitenciário socioeducativo e que atua na linha da segurança tradicionalista. No que concerne ao conceito de educação no socioeducativo, para ele parece que não poderia ser diferente. Em suas palavras;

Igual, a gente tem o pedagogo aqui que ele é muito bom, um profissional muito bom [...] a educação dos meninos melhorou muito, o comportamento deles dentro da casa... Que eles são cobrados. Eles têm, são cobrados muito aqui com a gente porque eles têm aula de reforço dentro da unidade, eles são cobrados que eles têm que trazer uma planilha que eles têm de frequência, de comportamento dentro da escola. (ASE Emanuel)

Seguindo outra vertente, encontramos outros ASE's que definem a educação no Sistema Socioeducativo como uma educação para a vida social, característica principal da Socioeducação. O ponto central nesse discurso da Socioeducação dos ASE's é que é feita por eles. É importante o reconhecimento do seu protagonismo na promoção do processo socioeducativo. Assim, são parte ativa no processo socioeducativo dos adolescentes, como podemos ver;

É tentar passar pra eles o máximo, de responsabilidade, para com a sociedade, de responsabilizar eles em relação ao ato que eles tão aqui dentro aqui é... Pagando o ato deles. Então acho que é nesse sentido, de conscientizar eles do que estão fazendo e o que eles vão fazer daqui pra frente." (ASE Joaquim)

O educar nosso é o tempo todo, né [...] O educar não vai ser só uma matéria de matemática ou uma coisa de português, inglês, o que for... o educar é um simples chegar, saber o que é a rotina da unidade, saber as normas de convivência, que tem adolescente que chega é... Num tem a questão do banho, ele não tem aquela coisa: "ah, eu tenho que tomar banho todo dia". Então a gente já chega já apresenta os materiais de higiene pra ele, fala o horário que ele tem que ele pode tomar o banho, qual que é o tempo de duração desse banho. (ASE Miguel)

Indo um pouco além, outros ASE's apresentam uma noção mais elaborada de como a educação se faz presente no Socioeducativo. Concebem a educação associada a segurança e vice-versa, o que dá pistas de como é possível manejar com esses dois conceitos presentes na sua função em seu dia a dia com os adolescentes. Vejamos;

Tem um educar vamos dizer assim, institucional, proposto pelas metodologias, aí tem tudo a ver com as escolas, com as oficinas, os

parceiros e tal. Então eu creio que o educar ele tem o que é proposto, mas esse exercício da segurança, pensando na pergunta anterior, a segurança é uma forma de educação porque você não pede pro menino pra ter uma salvaguarda da proposta institucional que não trabalha a educação. (ASE Antônio)

O educar vem da própria questão da própria palavra que as pessoas usam, né..”segurança”. O termo segurança, ele ficou muito rotulado como um aspecto intimidador, violento. Você fala em segurança, a primeira coisa que a pessoa pensa é uma arma, é alguém tentando te intimidar com supremacia de força com a arma [...] A segurança é rotulada, as pessoas não conhecem o termo segurança, a gente faz segurança em casa com os filhos, você falar com o menino “não faz isso, se não isso vai cair em cima de você”... você tá fazendo segurança, você não tá intimidando, você tá ensinando, né?! Se seu filho ou sua filha fizer aquilo vai causar um acidente, e é assim que a gente trabalha. O educar, a educação, vem disso. A gente tá num ambiente, num lugar que tem um aspecto de segurança, mas não é o aspecto de segurança, intimidador, é de mostrar que aquilo tem causa e consequência, que pode atrapalhar o adolescente na sua vida ou na sua medida... entendeu? (ASE Sebastião)

A noção de educação associada à de segurança feita pelos ASE’s nos indica a possibilidade de educar e fazer a segurança concomitantemente. Quando questionados sobre isso, a resposta geral foi: “sim, é possível”. Mas na hora de explicar como é possível que os ASE’s executem essas duas ações de forma concomitante percebemos que para alguns há uma dificuldade em realmente entender o que é executar essas duas funções em conjunto. Um deles, o ASE Emanuel que apresenta um perfil mais rígido em termos de procedimentos de segurança, como citado anteriormente, embora afirme a possibilidade, não consegue se perceber enquanto profissional capaz de garantir as ações necessárias à segurança e ao mesmo tempo promover aspectos educacionais em sua prática como ASE. Só consegue se responsabilizar pela função de segurança, transferindo a responsabilidade de socioeducar para figuras ligadas à educação formal dentro da unidade.

É. É sim, com certeza. Porque é uma coisa assim, como a gente é profissional, então a pessoa tem que saber diferenciar as coisas pra trabalhar com essas duas formas. Que querendo ou não, nós somos agentes penitenciários socioeducativo. É aonde que a gente vai ter que tá com as duas funções. Nós ganhamos pra isso [...] Você vai preocupar com a segurança e a educação [...] No Santa Helena a gente tinha salas de aula dentro da unidade. Lá foi aonde que a gente tinha que ficar com os adolescentes dentro da sala de aula. Ali ao mesmo tempo a gente era educador e a gente era segurança da professora, do aluno que brigava com outro aluno, né, que é o menino detido ali [...] Ali você tá trabalhando já com segurança e educador. O menino que não pode você não pode tirar o olho dele, que dentro da unidade ele pode tá querendo fugir ou então o outro tá querendo resgatar ele lá dentro, isso é a segurança. E dentro da sala de aula você tá ali junto com os professores pra poder tá ajudando ao

professor a tá ajudando o menino a entender o que ele tá aprendendo. (ASE Emanuel)

Essa é uma particularidade desse ASE que, como já discutimos anteriormente, existem outros com o mesmo perfil no Sistema Socioeducativo, que não conseguem conceber a segurança para além do cumprimento dos procedimentos padrões. Apesar de apontarmos esse desafio para os gestores do Sistema Socioeducativo, podemos inferir que não é o perfil da maioria dos ASE's, pois se pensarmos em termos quantitativos dessa pesquisa, dos sete ASE's entrevistados, apenas um apresentou esse perfil, mesmo sido indicado como um ASE com perfil mais educativo pelos diretores. Digo isso porque poderíamos questionar o fato do baixo número desse perfil na pesquisa devido a indicação ter sido dos gestores. Contudo, mesmo os gestores afirmando não existir ASE's com esse perfil em suas unidades e indicando ASE's com perfil mais voltado para o educativo, este se fez presente, fazendo furo no anúncio feito pelos diretores.

Existem ainda os ASE's que apesar de afirmarem a possibilidade de fazer segurança e educar, deixam claro que o cunho educativo sobrepõe o da segurança baseado no conceito tradicionalista de segurança, atribuindo maior importância para o educativo.

Às vezes tem. Depende da situação [...] Na verdade o dia a dia da gente aqui dentro do sistema é mais mesmo virado pra questão de socializar, tentar socializar o adolescente. [...] A segurança aqui é [...] manter a integridade física dos adolescentes [...] é fazer com que eles cumpram as normas da casa, as tarefas diárias... Eu acho que aqui não seria a questão de segurança... Aqui eu acho que é mínima [...] é igual a palavra fala, socioeducativo [...] acho mais é no sócio mesmo, no socioeducativo mesmo... é educar. Acho que mais é isso. A questão de segurança, segurança mesmo igual no prisional, isso aqui dentro tem, mas não é uma coisa assim muito rígida. (ASE Joaquim)

É possível. É possível sim [...] Se tem aquele momento do adolescente "ah que eu vou fugir, eu vou evadir, eu não vou pagar a medida e tudo e tal", que tá nervoso, que desce de uma comissão e recebeu uma sanção que ele não acha plausível, que ele acha que não é plausível "ah porque eu tomei comissão". Não, você não tomou comissão, você se deu a comissão. Então agora você está pagando por isso. Então, ali você vai com a sua intervenção e ao mesmo tempo com a segurança. [...] Então a gente ensina tudo isso aqui pra eles. A segurança ela é trabalhada muito pouco hoje dentro do socioeducativo. No início da semiliberdade era muito mais aquela área de ter que conter o adolescente, ter que algemar colocar ali. No meu ponto de vista a educação tem mais prioridade do que a segurança. A gente faz a segurança porque um adolescente que tem aquela possibilidade de fugir, de pular o muro ou alguma coisa assim, mas no geral o trabalho é mais socioeducativo mesmo. (ASE Isabel)

Os demais ASE's conseguem exemplificar como conjugam segurança e educação em seu fazer no cotidiano do trabalho com os adolescentes. As intervenções relatam a ação socioeducativa dos ASE's ocorrendo concomitantemente às ações de segurança.

É possível, porque nós fazemos [...] O sistema pede aquela segurança que você já sabe, não deixar o adolescente fugir, de evitar tumulto, evitar briga, esse tipo de coisa. A gente tá ali, fazendo isso, mas [...] de uma forma diferente, não repressiva, eu não to ali com uma arma ali mostrando pro adolescente, o tempo todo. Eu to ali fazendo um trabalho com cultura, de esportes, distraindo o adolescente, com outros tipos de coisa, jogando totó, jogando bola, jogando uno. Então ali vai passando o tempo, a gente vai conversando coisas, sobre cotidiano, a vida dele, a vida da gente [...] O trabalho que a gente faz é esse de segurança, segurança que, a gente trabalha com a caneta, é a arma que a gente tem... Caneta, o diálogo, a fala. E toda intervenção que a gente faz é nisso, mostrar que nós fazemos intervenção não intimidando [...] é mostrando pro adolescente o que ele tá fazendo de errado, e isso tem consequência. (ASE Sebastião)

Sem dúvida. [...] Qual que é as ferramentas de trabalho nossa? O papel, a caneta e a palavra. Por quê? Você vai orientando, você vai orientando, ele teve dificuldade numa situação: "oh, vou relatar aqui no livro que você tá tendo dificuldade, vou pedir um atendimento técnico". O menino continuou posterior, ele já foi orientado, então eu vou transformar em termo, a caneta tá ajudando. O menino depois passa um tempo continua fazendo a mesma coisa, então ele já descumpriu o que foi proposto, então ele vai passar por uma sanção... É, por uma comissão disciplinar [...] Então se a gente consegue sempre conversar, antecipar ao erro, a gente não precisa, assim a gente tá utilizando a segurança. É uma segurança de você se resguardar, mas a intervenção é o tempo todo e você consegue o resultado à base da intervenção. (ASE Miguel)

Com certeza [...] Eu tive que conter um menino. Eu segurei, falei com ele, ele tava nervoso: "se você não ficar calmo eu não te solto". Aí ele bravejou mais um pouquinho, eu apertei mais um pouquinho. Aí ele acalmou, sentou, não precisou algemar, não precisou fazer nada. E falei com ele: "toda vez que você fizer isso vai vim uma força maior contra você, então é melhor você resolver as coisas conversando". Depois disso foi até ser desligado, não precisou fazer mais nada. Toda vez que ele ficava nervoso eu lembrava ele que tem que conversar. (ASE Benedito)

Ainda que nesses exemplos a segurança apareça pela via procedimental, os ASE's evidenciam as ações de segurança e as intervenções de cunho educativo sendo realizadas por eles mesmos, evidenciando a possibilidade de atuar junto ao adolescente pela conjugação das duas vertentes: segurança e educação.

4.6 Cá entre nós: a criação do vínculo entre ASE e adolescente

Obviamente as orientações e normativas indicam um modo esperado do ASE se relacionar com os adolescentes, contudo, a dimensão singular dessa atuação

escapa a qualquer documento. Extrapola a norma, sobrepõem os escritos e se aviva em uma invenção criada por cada um, a cada momento. A substância de sua existência reside nos discursos que tentam explicar como se dá a construção dessas relações. A base que se apresenta é comumente a do diálogo;

Não tá escrito como você vai fazer o seu trabalho no socioeducativo, isso acontece naturalmente, cada agente se vira ali no momento pra conduzir [...] A relação é muito boa porque a gente consegue se virar [...] a minha forma de conduzir a relação com os adolescentes é primeiro no diálogo e no respeito [...] E quando extrapola, quando a relação tá muito difícil, aí eu tenho que mostrar pro adolescente através de uma conversa mais séria, como se eu tivesse com uma questão de... Eu penso até que, em relação a filhos, também em relação a situações mais difíceis de mostrar o certo, do lugar dele ali, que ele tá cumprindo medida, né?! (ASE Sebastião)

Acho que diferencial é questão de querer conversar com os adolescentes. Acho que antes de partir pra contenção ou às vezes pra uma medida mais enérgica, acho que vem o diálogo. Eu converso muito com eles, falo com eles isso, é questão que tudo que é conversado é entendido. Então eu procuro conversar bastante com eles em relação a tudo. Se às vezes ele tá chateado eu aproximo, converso, vejo o que que tá acontecendo, o que que é que o adolescente tá chateado, tá nervoso, tá chorando. Procuro ver o que tá acontecendo e tudo mais, tentar prevenir uma coisa pior. (ASE Joaquim)

Eu sou de conversar [...] Conversar, explicar pra eles que eles podem ser punidos tem as restrições que eles podem sofrer que são as sanções. (ASE Miguel)

Eu sempre comento, se você tá nervosa ou se ele também não é o momento pra você conversar. O momento de você conversar é a hora que a poeira abaixa, aí é onde eu chamo pra uma intervenção, chamo pra conversar sozinha, não juntamente com os outros adolescentes. (ASE Isabel)

A gente procura conversar com eles, explicar pra eles como é a vida hoje do lado de fora da unidade, do lado de dentro, o comportamento deles como é que tem que ser feito aqui dentro pra eles não dá motivo pra não tá tomando comissão, pra não ficarem restrito das atividades. (ASE Emanuel)

Como podemos perceber, os discursos são impregnados de subjetividade e cada um ao seu modo intervém com os adolescentes a partir do que julga importante em cada momento. Algumas vezes foi possível perceber que a proximidade da relação com o adolescente afeta o ASE de forma a nivelar a relação sem que haja mediação de autoridade. Mesmo o ASE relatando uma situação como se acreditasse que a intervenção se dava pela sua autoridade com o adolescente, fica evidente que o afeto presente na relação criou um vínculo entre pares;

Você conversa com ele uma vez ele não dá jeito, você dá nele um gelo. Ele volta e conversa com você:

- _ Oh, eu vou te tratar igual você tá me tratando.
 - _ Não vou limpar não...
 - _ Beleza, não precisa limpar não...
 - _ Oh, pega isso pra mim?
 - _ Não.
- Entendeu? (ASE Benedito).

Esse tipo de vínculo na qual a relação se nivela entre pares, na qual não existe uma mediação pelo saber impede que se estabeleça o *vínculo educativo*, como já discorreremos no capítulo sobre o *vínculo educativo*. É, portanto, um tipo de relação a ser superada.

Um ponto importante que se repete nos discursos de forma acentuada é a proximidade que os ASE's concebem entre suas intervenções que classificam se cunho educativo com os adolescentes na semiliberdade e o ato de educar seus filhos no contexto familiar. Quando indagados sobre como é sua relação com os adolescentes não hesitam em comparar com a relação com seus filhos, conforme pode ver;

Por exemplo, que um dia eu tava passando pra lá e pra cá, ele tava no quarto dele, ai o adolescente se sentiu incomodado achando que eu tava vigiando ele, eu não tava. Eu só tava passando, eu tava andando, caminhando pra lá e pra cá. Ai ele virou pra mim assim “cê ta me tirando? Toda hora cê ta passando aqui, ta me vigiando, sendo meu pai”. Eu falei “não, não to te vigiando, cara. Eu to passando pra lá e pra cá. To caminhando, to te vigiando não. Mas que bom que você se lembrou de mim como seu pai. Seu pai deve pegar muito no seu pé, né?!”. Ele: “não... é... meu pai só fica me vigiando”... “Não, beleza, to te pedindo pra ficar a vontade, entendeu?”. Sempre tem um vinculo. [...] a gente conversa, eles lembram a conversa, eles identificam você como alguma pessoa da família, então há esse vínculo e, na maioria das vezes, isso não é percebido nem pelo agente, mas existe. (ASE Sebastião)

Tipo assim, querendo ou não, de vez em quando eu falo: “ah, você não pode comparar com seu filho”, mas eu sempre trato como se fosse. Não tem as mesmas regalias que meu filho, mas trato como se fosse meu filho porque a maioria não tem pai, não conhece o pai. Então se você dar pra eles uma referência do que seria um pai, isso aí muda completamente a cabeça deles. “Não, se eu fizer alguma coisa errada tem fulano de tal pra me proteger”... Tanto que quando acontece alguma coisa eles me chamam. Só me chamam eu o dia inteiro. (ASE Benedito)

Oh, eu não sei se é por causa da minha idade que eu já sou pai e tal, eu não me coloco nesse lugar, tá?! Mas eu me... Eu fico na sombra desse lugar, eu tento me trabalhar na figura de autoridade e paternidade. [...] Então entre ser polícia, no sentido assim da atitude e ser um educador, eu prefiro ser o mentor. [...] Então eu acho que esse coração de... Essa atitude de... De pai. [...] E eu não faço isso pra substituí-lo, não tô substituindo ninguém, mas eu assim me seguro melhor porque eu prefiro não ser um cara assim: “ah eu sou professor. Eu vou ter que te ensinar”. Não. Mas ele não quer aprender. Então a questão do pai eu, na minha leitura, ela cabe melhor. Aí você pensa em cuidado, em atenção, em ensino. Na minha

cabeça ela abre, entendeu? E as vezes até afetivo... Você botando no seu lugar fica afetivo. (ASE Antônio)

Pela aproximação entre a intervenção enquanto ASE e enquanto pai, o ASE se mantém na zona de conforto, visto que se sente mais seguro em intervir com o adolescente pela familiaridade da intervenção. Dessa forma, o vínculo com o adolescente vai sendo construído a partir aspectos inconscientes que levam o ASE a confundir o socioeducar com a educação dos filhos, através da *paternagem* marcada pela aproximação da figura do ASE com a figura paterna. Assim, na relação com o adolescente nas unidades, o ASE lança mão de estratégias próximas àquelas que utilizam com seus filhos no contexto familiar, referenciando-se do lugar da figura paterna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso dessa pesquisa de investigação acerca do *vínculo educativo* concomitantemente às ações de segurança por parte dos ASE's nas unidades de cumprimento de Medida Socioeducativa em Belo Horizonte – MG mostrou-se tarefa árdua e desafiadora desde o início devido à escassez de construções teóricas concernentes ao tema. Soma-se ainda a escassez de produções que contam a construção histórica da profissão de Agente de Segurança Socioeducativo, para além do descrito nos documentos normativos.

O registro da construção da profissão de ASE é importante porque ainda é possível notar a falta de identidade profissional que reflete no desempenho de sua função. Percebemos o modo com que este profissional concebe o seu trabalho fornece pistas de como constrói seu relacionamento com os adolescentes. É tarefa dos gestores promover espaços nos quais os ASE's possam falar discutir e refletir sobre sua prática, a fim de que construa elementos capazes de significar sua escolha e atuação no Sistema Socioeducativo, pois isso incide diretamente no modo como os ASE's vão se relacionar com os adolescentes nas unidades. É preciso investir no reconhecimento e valorização desses profissionais enquanto portadores de um saber sobre a prática. A criação de um espaço de escuta para acolhimento e discussão dos impasses pode favorecer a formação de profissionais responsáveis e implicados com sua prática e em favor do processo socioeducativo dos adolescentes.

A complexidade da dupla dimensão da função – educar e fazer segurança – me parece o maior nó desse trabalho. Embora os ASE's não verbalizem isso como uma dificuldade, em seus discursos afirmam que fazer segurança e educar é possível e que o fazem. Contudo, constatamos que esse casamento entre educação e segurança não é tão simples como os ASE's dizem. Acumular duas funções tão complexas à figura de um único profissional exige disponibilidade, formação e jogo de cintura, que mesmo assim não garantem o bom desempenho.

No que concerne o conceito de segurança, as opiniões dos ASE's se dividem entre o cumprimento dos procedimentos padrão de segurança e a concepção da Segurança Socioeducativa que utiliza como instrumento principal a palavra como uma aposta para a mediação das relações na instituição. Alguns ASE's ainda carregam a visão da segurança como procedimental ainda muito colados a

concepção tradicionalista de segurança.

Obviamente, os procedimentos de segurança são imprescindíveis para o trabalho do ASE nas unidades. A negligência ou omissão dos procedimentos pode acarretar em risco para toda a unidade. Contudo, o que garante a segurança em uma unidade de Semiliberdade está para além da execução de procedimentos padrão de segurança, está pautada na relação construída entre os adolescentes e os ASE's.

A segurança também pensada pela vertente da intervenção pela via da palavra como mediadora dos conflitos é o que dá o caráter socioeducador da função do ASE. Ser segurança e socioeducador pressupõe estar atento aos procedimentos que a segurança requer e, ao mesmo tempo, através da palavra criar condições para que o adolescente repense suas ações e seu modo de se inserir socialmente.

A educação definida pelos ASE's como uma educação para a vida social comporta a característica principal da socioeducação. Essa constatação é importante porque marca uma educação feita por eles, enquanto agente no processo socioeducativo dos adolescentes, fundamental para o estabelecimento do *vínculo educativo*.

Obviamente, a oferta da palavra por si só não garante um efeito de sujeito. A aposta aqui é que na posição ética, o ASE acolhendo a fala do adolescente sem fazer julgamento moral permita o particular do adolescente. Na instituição, a palavra do adolescente fica situada no impasse entre o que esperam dele e o que ele pode oferecer. O ASE acolhendo o que o adolescente traz em seus discursos, suas experiências sem apoiar-se em moralidades e normativas, pode permitir um movimento do sujeito, uma brecha à subjetividade e singularidade do adolescente em meio aos concretos institucionais. Digo "movimento" porque sabemos que na instituição essa brecha quando se abre não se mantém fixa devido a exigência das normativas institucionais. Mas o movimento já permite o jogo do emergir do sujeito, mesmo que por alguns instantes. Uma lacuna por onde passe um sopro de ar em meio aos concretos, mas que permite ao adolescente algo seu. Essa lacuna proporcionada pela postura do ASE possibilita a operação que inaugura o *vínculo educativo* nessa relação.

Sobre o *vínculo educativo*, consideramos que ao longo da vida, o sujeito está fadado a várias possibilidades de *identificação* que se inicia imperiosamente na convivência familiar. A família nos oferta um lugar e nos insere numa história. Ocupa lugar central no que diz respeito às primeiras aprendizagens das crianças, seja no

que diz respeito ao intelecto ou ao desenvolvimento da civilização. É na família que a criança vivencia o processo de construção da ideia de si e do outro, constitui-se como parte de um grupo e desenvolve sua forma de se relacionar com os outros que vai sendo ampliada conforme sua inserção em outros grupos sociais.

Aos poucos, somos inseridos em outras instituições, em meio a outros sujeitos, cada qual com sua história. À medida que as relações sociais vão sendo ampliadas, os novos grupos e instituições nos quais o sujeito está inserido constituem uma espécie de rede que transmite um modo de se viver em sociedade. Ou seja, estes vários atores sociais vão participando da construção de uma educação para o social, estabelecendo os limites e as possibilidades da vida em sociedade.

Nesses contextos, acontecem várias transmissões importantes para a construção da história de cada um. É na inserção na cultura, no campo relacional com o outro que obtemos nossos referenciais. As relações ofertam um ideal no qual o sujeito se identifica, molda seu modo de construir suas relações e define como nos encaixamos em determinados grupos, bem como valores e crenças.

Mannoni (1977) ressalta a importância de considerarmos o discurso coletivo, uma vez que as relações entre os sujeitos não ocorrem de forma desvinculada “do contexto socioeconômico e político em que essas relações têm lugar” (p. 23). Contudo, o encontro com o outro revela o desencontro das relações marcadas por um ideal que aponta a dificuldade de uma educação para o social.

Freud no prefácio que escreveu para o referido livro de Aichhorn (1925) e em seu texto *Análise Terminável e Interminável* (1937) aponta três ofícios que considera impossíveis, quais sejam: governar, curar e educar. A impossibilidade reside no fato de que o resultado nunca será o esperado, como nos esclarece Pereira (2013);

A psicanálise entende que é impossível que o ato de educar garanta um desempenho elevado e regular dos gestos profissionais; que a noção de competência é bastante vacilante para se fixar como razão; que o fracasso do empreendimento educativo é sempre constitutivo; que toda racionalidade técnica e metodológica não é capaz de excluir nem o erro nem o insucesso. (PEREIRA, 2013, p.486)

Corroboramos com a posição sustentada por Aichhorn na qual considera que o trabalho do reeducador²⁷ “não difere da educação em geral, pois todos objetivam levar o jovem a ocupar seu lugar de direito dentro da sociedade” (PEREIRA, 2016, p.

²⁷ Reeducador é a nomenclatura utilizada por Aichhorn em seu livro *Juventud Desamparada* (1925).

101). Mas esses autores estão se referindo aos profissionais da área técnica (psicólogos, pedagogos e demais profissionais) que trabalham hoje na Socioeducação.

Uma vez atribuída à função do ASE a tarefa de educar ou socioeducar, a dificuldade do ato de educar também está posta para esse profissional. Não obstante, Aichhorn e outros autores contemporâneos²⁸ descrevem a necessidade do educador estar orientado psicanaliticamente para um trabalho no qual o adolescente consinta com o ato educativo. Mas atualmente isso é possível com os ASE's?

Á princípio sim, pois qualquer profissional que se proponha a uma orientação psicanalítica pode se servir disso inclusive no seu trabalho. Não obstante, percebemos pelas entrevistas que o ASE não se encontra dentro dessa possibilidade de estar orientado psicanaliticamente nos dias de hoje, uma vez que isso não apareceu no discurso dos ASE's, e o próprio Sistema Socioeducativo não lhe oferece condição para isso, nem tampouco oferta um espaço de escuta desses profissionais, ainda que seja no coletivo, quem dirá uma escuta sobre seu sintoma. Além disso, não lhe é suposto nenhum saber e, talvez esse seja o motivo pelo qual não se tem interesse em escutá-los.

Portanto, a lógica de um profissional orientado psicanaliticamente é um ideal, mas que hoje não se pode ensejar ao ASE. Nesse ponto reside uma questão importante porque isso não retira do ASE a função de educar. Mas como o ASE o faz?

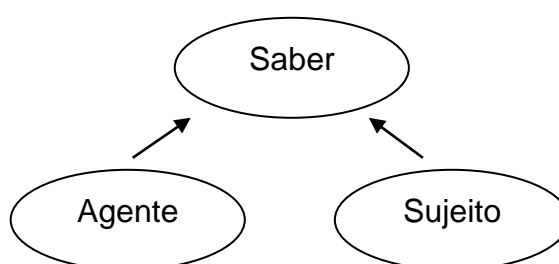
O ASE inventa uma forma de fazê-lo. Busca em suas origens uma remontagem do arcaísmo familiarista como aquilo que lhe deixou um traço capaz de orientá-lo no sentido do educar. Reacende o *Ideal do Eu* outrora marcado pela figura paterna e se veste da *paternagem* para dar vida ao ato de educar. Uma invenção marcada pela aproximação da figura do ASE com a figura paterna que o leva a confundir a tarefa de socioeducar com a educação dos filhos no contexto familiar.

Diante da tarefa de educar, o ASE recorre àquilo que lhe é familiar, que lhe transmite confiança. A veste da *paternagem* lhe permite utilizar com os adolescentes nas unidades as mesmas estratégias que utiliza na educação dos seus filhos; mesmo aqueles que ainda não são pais, carregam consigo a ideia de como sê-lo. O próprio ASE se autoriza a educar pela via que lhe é familiar pela qual se sente

²⁸ PEREIRA, 2016, e KUPFER, M.C.M. Freud e a educação, dez anos depois (p.14 – 26). *Revista Psicanálise e Educação: uma transmissão possível*. Disponível In: www.apoa.com.br/uploads/arquivos/revista16.pdf

confortável por acreditar que sabe. Vestido da *paternagem* e na busca diária de atuar no lugar do *Ideal do Eu* dos jovens, o ASE tem a crença e a confiança de saber e desconhece o impossível da tarefa de educar. Portanto, não cria barreiras. Inventa um modo de educar, a partir de seu próprio ideal e não do ideal da política para esse fim.

Obviamente, esse não é um processo simples, e para que o *vínculo educativo* aconteça é preciso ir além. O adolescente precisa supor que o ASE tem algo a lhe ensinar sobre a cultura e a vida em sociedade. Por sua vez, o ASE precisa ser portador de um saber que provoque o adolescente ao interesse pela cultura, em uma oferta simbólica que considera o singular do adolescente. Para além, cabe ao ASE desejante e detentor do saber perceber-se capaz de despertar um desejo de saber do adolescente. Ou seja, o ASE precisa apostar no adolescente e este, por sua vez, precisa consentir com a oferta. Espera-se que os efeitos dessa relação se ligue as marcas do adolescente e o desperte, abrindo a possibilidade de produção de laço social. Esse saber media a relação entre o ASE e o adolescente, sendo que ao mesmo tempo em que os une, também os separam. Esta separação impede que a relação ASE-adolescente deslize para uma relação entre pares, que anularia a ocorrência do *vínculo educativo*.



A postura do Agente é que dita a possibilidade de ocorrência do *vínculo educativo*. O ASE precisa despertar o interesse do adolescente para a possibilidade do novo, do inusitado. Diferente do aprendizado burocrático a que o adolescente está emergido, o *vínculo educativo* produz novas marcas e impulsiona a construção de um saber próprio sobre a cultura, suas relações e seu modo de se inserir e circular socialmente.

Toda essa operação só é possível a partir da *transferência*, pela qual o sujeito transfere para uma relação atual os desejos, sentimentos e expectativas da relação original. Portanto, o processo de produção do *vínculo educativo* é complexo, dinâmico e marcado pelo encontro das subjetividades do ASE e do Adolescente. A *transferência*, portanto, se apresenta como condição essencial, sendo a chave que o ASE precisa manejar para abrir as portas do *vínculo educativo*. Aichhorn (1925), da mesma forma que Freud ressalta a importância da *transferência* com o socioeducador e o papel da função paterna como reguladora no processo de formação do *Ideal do Eu*.

Vamos lembrar que o autor afirma que a institucionalização pode até ser favorável para que a *transferência* aconteça, mas na Socioeducação o ASE se depara com adolescentes imersos em uma sociedade do imperativo do gozo, com prevalência do imaginário, do imediatismo, onde novos objetos são ofertados a todo o momento. Nesse contexto, qual é o lugar que o ASE está ocupando no *vínculo educativo*? O que possibilita esse vínculo?

Acreditamos que pela *identificação* ao traço *unário* seja possível que o ASE se oferte enquanto *Ideal do Eu* para o adolescente. Essa *identificação* favorece o *vínculo educativo* e pode ofertar um traço capaz de gerar uma mudança na estrutura do *Ideal do Eu* do adolescente. Espera-se que o adolescente possa conferir uma nova interpretação à herança simbólica advinda da relação paterna que orienta seu modo de satisfação, o que atualmente é bastante complexo. O que assistimos nos dias de hoje são adolescentes identificados com novos ideais imaginariamente maciços e potentes, como os agrupamentos, as gangues, a turma do tráfico, que os levam a responder de forma desordenada e deslocada das normas de convivência social e promove o apagamento dos sujeitos e o rompimento do laço social. Ao contrário do mal-estar da época de Freud, estamos desamparados do poder da ordem simbólica que coloca a palavra em questão. É a era do reinado do gozo prevalecendo ao reinado do pai e da transmissão que deixa a palavra de lado e impossibilita o engajamento no simbólico.

Diante dos embaraços típicos da adolescência cada um direciona seu sintoma a quem o acolha. No contexto da socioeducação isso pode ser direcionado tanto aos trabalhadores quanto à instituição. Atualmente não conseguimos afirmar até que ponto o ASE consegue se ofertar enquanto *Ideal de Eu* a ser acolhido desse lugar pelo adolescente. Temos que considerar que vivemos hoje numa sociedade com prevalência do imaginário, diferente da sociedade simbólica a que Aichhorn

referencia (PEREIRA, 2016). Dessa forma, a consistência de *Ideal do Eu* exposta pelo autor perde sua força e se pulveriza em meio à infinidade de ofertas a que o adolescente hoje encontra de *Ideais do Eu*. Embora as inúmeras possibilidades de coisas a que o adolescente pode se ligar nos dias de hoje, faz-se necessário ainda ampliar o leque de possibilidades, mas com referenciais potencialmente capazes de vincular o adolescente à cultura e aos projetos de uma vida em sociedade, referências que suportem o laço social, como o *vínculo educativo*. Nesse sentido, a Política de Atendimento Socioeducativo precisa repensar se o que é oferecido para o adolescente durante o cumprimento de medida – sejam atividades, oficinas, cursos profissionalizantes e até mesmo os próprios profissionais da Socioeducação – se apresentam capacidade de ofertar algum traço que vincule o adolescente a outras saídas que não passe pela via apenas da transgressão ou do crime.

Mesmo diante da complexidade do cenário atual, apostamos que recorrendo à *identificação* ao componente paterno, o ASE possa se ofertar no lugar de *Ideal do Eu* para o adolescente. Aichhorn acreditava que era preciso considerar “o funcionamento do componente paterno do *Ideal do Eu*, como regulador pulsional, para realizar o ato educativo” (PEREIRA, 2016, p. 111). A partir da fundação de uma socioeducação familiar por esses ASE's, a palavra “pai-substituto” e suas variáveis que tanto aparecem no cenário da Segurança Socioeducativa ganham justificação, bem como a *paternagem* utilizada pelos ASE's se legitimam enquanto estratégias de um saber para sustentar o *vínculo educativo*.

Mas há que se considerar que essa estratégia se alcançada, é provisória. Uma *paternagem* que se vale do lugar de pai sem sê-lo. Um *Ideal do Eu* transitório, como defende Pereira (2016), mas suficientemente capaz de produzir uma marca pontual, e não impositiva que permita abrir uma lacuna para o adolescente construir suas estratégias próprias para lidar com a conduta antissocial. Um *Ideal do Eu* que venha, marque presença e se vai, permitindo outras vinculações e produções com potencial de sustentar o laço social. Para fazer uso do trocadilho: aquilo que oferte ao adolescente algo que o *dê link* e não o que lhe *delinque*.

Se para a Psicanálise o imaginário é o registro daquilo que se fixa, da imagem congelada no espelho, é possível que o sujeito se perceba em algum momento fora dela, podendo sair (MRECH, 1999). Nesse sentido, o *vínculo educativo* estabelecido entre o ASE e o adolescente pode ser capaz de alterar o que está posto e balançar as certezas e verdades cristalizadas, permitindo ao adolescente se questionar sobre

o lugar no qual se encontra inserido, o movimento que está engendrado e os caminhos que o levam a acreditar em suas escolhas como próprias.

Ancorada em uma prática ético-política, a Socioeducação pode formar profissionais capazes de propiciar ao adolescente o desprender da imagem estereotipada e menorizada do adolescente infrator, da figura do adolescente perigoso e intratável advinda do imaginário social, e se perceber como protagonista de suas escolhas e de suas possibilidades de fundar um novo lugar no campo social.

REFERÊNCIAS

ADAMI, A; BAUER, M. *Perfil e prática do agente de segurança socioeducativa de meio fechado*: Recomendações para a Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas de Minas Gerais. São Paulo, 2013. Dissertação (mestrado), Escola de Administração Pública de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas.

AGAMBEN, G. *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

AICHHORN, A. (1925). *Juventud Desamparada*. Barcelona: Gedisa, 2006.

ALBUQUERQUE, B. S. *O agente de segurança socioeducativo: reflexões sobre a relação adulto e adolescente no contexto socioeducativo*. Belo Horizonte, 2013. p.25.

BARBOSA, C.; CECCARELLI, P. R. As vicissitudes do fenômeno da transferência na relação padre formador/ seminarista. In : *Horizonte Teológico*, v. 7, p. 127-140, 2008. Disponível em: <http://ceccarelli.psc.br/pt/wp-content/uploads/artigos/portugues/doc/padreformador.pdf>

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente (ECA)*. São Paulo: Cortez, 1990. 181p.

_____. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase)*. Brasília: Conanda, 2012.

_____. Lei nº 15.302, de 10 de agosto de 2004. Institui a carreira de Agente de Segurança Socioeducativo em Minas Gerais. Disponível em: http://www.sindpublicosmg.org.br/smarty/templates/arquivos_template/arquivos/Plano%20de%20Carreira%20-%20Lei%2015.302%20-20AGENTE%20SEG.%20SOCIO%20EDUC..pdf. Acessado em: 20 de março de 2015.

_____. Decreto nº 44.317, de 07 de agosto de 2006. Dispõe sobre as atribuições específicas do cargo de Agente de Segurança Socioeducativo de Minas Gerais, de que trata a Lei nº 15.302, de 10 de agosto de 2004. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=dec&num=44371&comp=&ano=2006>. Acessado em: 20 de março de 2015.

CALLIGARIS, C. *Hello Brasil!* São Paulo: Escuta, 1996.

_____. *A adolescência*. (Coleção Folha explica). São Paulo: Publifolha, 2009.

CARVALHO, V. A.; SILVA, M. R. F. *Políticas de Segurança pública no Brasil: avanços, limites e desafios*. R. Katál., Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 59-67, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v14n1/v14n1a07.pdf>

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

COUTINHO, L.G. Pensando sobre as especificidades da clínica psicanalítica com adolescentes. *Latin American Journal of Fundamental Psychopathology on line*. <<http://www.psicopatologiafundamental.org/?s=79>>Vol. 6 (2), nov. 2006.

FERRARI, Ilka Franco; ARAUJO, Renato Sarriddine. O mal-estar do professor frente à violência do aluno. *Rev. Mal-Estar Subj.* Fortaleza, vol.5, n.2, set. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482005000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 26 de outubro de 2015.

FOUCAULT, M. *A História da Loucura na Idade Clássica (1961)*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

_____. *A ordem do discurso (1970)*. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. *A verdade e as formas jurídicas. (1973)*. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

_____. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões (1975)*. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, M. D. Paradigmas de segurança no Brasil: da ditadura aos nossos dias. *Revista Brasileira de Segurança Pública*. Ano 3. Edição 5. Ago/Set 2009. Disponível em: <http://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/viewFile/54/52>

FREUD, S. (1912). *A Dinâmica da Transferência*. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. 12. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1913). *Totem e Tabu*. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. 13. Rio de Janeiro: Imago, 1996

_____. (1914). *Introdução ao Narcisismo: uma introdução*. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. 14. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1921). *Psicologia das Massas e análise do ego*. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. 21. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1925). Prefácio à “Juventude desorientada” de Aichhorn. *EBOC*, v. XIX, 1980.

_____. (1930). *O mal-estar na civilização*. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. 21. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1932). Conferência XXXI: a dissecação da personalidade psíquica. In: _____. *Novas conferências introdutórias sobre a psicanálise*. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. 22. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1937). *Análise terminável e interminável*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 23. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GARCIA, C.. *Clínica do Social*. Belo Horizonte: UFMG/FAFICH/Mestrado em Psicologia, 1997 (Mimeografado).

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

GOHN, M. G. *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais/ Maria da Glória Gohn*. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleções questões de nossa época; v. 1).

GONÇALVES, M. C.; HERCULANO, J. A. H. Educador Social: segurança e socioeducador, a conciliação. *Serv. Soc. Revista.*, Londrina, v.14, n.1, p.74-101, jul/dez.2001. Disponível em:
www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/download/10674/10889

KANT, I. *Sobre a pedagogia (1724-1804)*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2ª ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

LACADÉE, P. O risco do adolescente. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 16 jun. 2007. Caderno Pensar 3.

LACAN, J. (1961-1962). *O Seminário. Livro 9. A identificação*. Inédito.

_____. Premissas a todo desenvolvimento possível da criminologia. *Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

LAURENT, É. Segregación y diferenciación. *El niño*. Revista Del Instituto Del CAMPO Freudiano. Centro Interdisciplinar de estudos Del niño (CIEN), 6, p.54-64, 1999.

LIMA, R. S. A Participação Tutelada. In: *Instituições Participativas no âmbito da segurança pública: programas impulsionados por instituições policiais*. Almir de Oliveira Junior (Org). Rio de Janeiro: Ipea, 2016. (prefácio)

MANNONI, M. *Educação impossível*. Rio de Janeiro. F. Alves, 1977.

MEDEL, E. Trabajo Educativo com adolescentes. In: *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogia Social y del Psicoanálisis*. Hebe Tizio, coordenadora. Barcelona: Gedisa Editorial, 2003. p.73-83.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Defesa Social. Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas. *Regimento Único dos Centros Socioeducativos do Estado de Minas Gerais*. Maio de 2011.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Defesa Social. Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas. *Política de Atendimento Socioeducativo de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 2012.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Defesa Social. Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas. *Regimento Único das Unidades de Execução da Medida Socioeducativa de Semiliberdade do Estado de Minas Gerais*. Novembro de 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Defesa Social. Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas. *Plano Decenal do Atendimento*

Socioeducativo do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: http://www.social.mg.gov.br/cedca/images/iniciar/Plano_descenal.pdf

MINAYO, M. C. de S., Org. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 6ª. Rio de Janeiro: Ed. Petrópolis, vozes, 1996.

MORGADO, M. A. *Da sedução na relação pedagógica*. São Paulo: Plexus, 1995.

MRECH, L. M. *Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 1999.

NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. Resolução n. 45/113, de 14 de dezembro de 1990. *Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade*. Disponível em: HTTP://www.mprs.mp.br/infancia/documentos_internacionais/id104.htm.

NÚÑEZ, V. El vínculo educativo. In: *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogia Social y del Psicoanálisis*. Hebe Tizio, coordenadora. Barcelona: Gedisa Editorial, 2003. p.19-47.

PARÂMETROS DA SEGURANÇA NO ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO. *Eixo VI*. Curso da Secretaria de Direitos Humanos. Disponível em: http://ens.sinase.sdh.gov.br/ens2/images/Biblioteca/modulos_dos_cursos/Nucleo_Basico_2015/Eixo_6/EixoVI.pdf

PECHON, D. (org.) 1964. *Larouse – Dictionnaire Etymologique et Historique du Français*. Paris: Larouse, 1997.

PEREIRA, M. R. Os profissionais do impossível. *Educação e realidade*. Porto Alegre: UFRGS, 38(2), 2013.

PEREIRA, M. R. A clínica da urgência subjetiva para uma “juventude desorientada”. In Oliveira, J; Kyrillos Neto, F.; Rosário, A. *Violência e Psicanálise*. Belo Horizonte: Puc Minas Ed., 2016.

PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição á ciência*. São Paulo: Edusp – TAQ, 1984.

RASSIAL, J-J. Da delinqüência. *O adolescente e o psicanalista*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1999.

RIBEIRO, P. R. M. História da saúde mental infantil: a criança brasileira da colônia à república velha. *Psicologia em Estudo*, 11, n.1,p.29-38. 2006.

ROSA, M. D.. O discurso da violência e suas implicações para o adolescente. Faces da Violência. *Correio da APPOA*, Porto Alegre, v. 126, n. ano XI, p. 23-28, 2004.

ROSA, M. V. F. P. C; ARNOLDI, M. A. G. C. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação de resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 112p

SELAU, B. & HAMMES, L. J. *Educação inclusiva e educação para a paz: relações possíveis*. São Luis /MA: Eudfma, 2009. Rumo à educação inclusiva, p.21-34.

TIZIO, H. *Reinventar el vinculo educativo*. Barcelona: Gedisa, 2003. 128p.

VICENTIN, M. C. G.; GRAMKOW, G. e MATSUMOTO, A. E. Patologização da adolescência e alianças psi-jurídicas: algumas considerações sobre a internação psiquiátrica involuntária. *BIS, Bol. Inst. Saúde (Impr.)* [online]. 2010, vol.12, n.3, p. 268-272.

ANEXO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS/AS
PARTICIPANTES DA PESQUISA: COMO VIGIAR E EDUCAR?****Sobre o vínculo educativo e a ação de segurança por parte dos agentes de
segurança socioeducativos**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa de mestrado, “COMO VIGIAR E EDUCAR? Sobre o vínculo educativo e a ação de segurança por parte dos agentes de segurança socioeducativos”, orientada pelo professor Doutor Marcelo Ricardo Pereira, professor vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, e realizada pela aluna do curso de mestrado, Leziane Parré de Souza, também vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

O propósito desta pesquisa é investigar no cotidiano do trabalho dos Agentes de Segurança Socioeducativos, nas relações construídas com os adolescentes, as possibilidades de *vínculo educativo* entre os Agentes de Segurança Socioeducativos e adolescentes nas unidades socioeducativas no município de Belo Horizonte, uma vez que consideramos o trabalho do Agente de Segurança Socioeducativo de fundamental importância para o processo socioeducativo do adolescente. Pretende-se a autorização para a realização de uma entrevista com Vsa. Senhora, conforme o modelo metodológico proposto pelo estudo. Para tanto, faz-se o pedido de autorização que prevê: um encontro aonde lhe serão feitas nove perguntas e sobre as quais você poderá dissertar livremente da forma como desejar. A entrevista será registrada através da utilização de um gravador digital. As informações colhidas serão posteriormente transcritas e utilizadas na formulação da dissertação, que será o resultado desta pesquisa. Chamamos à atenção a garantia ao direito do anonimato aos entrevistados, ao sigilo em relação aos mesmos, ao direito à recusa em participar da pesquisa, à garantia da utilização do material somente na elaboração da dissertação resultante da pesquisa citada acima, e por fim, à garantia ao entrevistado em retirar esse consentimento em qualquer momento da investigação

sem qualquer penalidade. Sendo assim, Vsa. Senhoria esta sendo consultada sobre a sua adesão a esta etapa da pesquisa, o que implica autorizar a pesquisadora Leziane Parré de Souza, a desenvolver os procedimentos metodológicos descritos acima. No caso de haver concordância de sua livre e espontânea vontade em participar, assine a autorização que se encontra ao final do termo.

(rubrica do participante da pesquisa)

Acreditamos que esta pesquisa possui o intuito de investigar as possibilidades do *vínculo educativo* no campo da segurança socioeducativa, sendo os Agentes de Segurança Socioeducativos os principais sujeitos dessa pesquisa. O *vínculo educativo* entre os Agentes de Segurança Socioeducativos e os adolescentes pode ser o ponto central de um processo educativo capaz de promover o cumprimento da medida socioeducativa pelo adolescente e, conseqüentemente sua reinserção social. Os resultados que pretendemos alcançar aqui podem contribuir com a política socioeducativa sustentada por esta Secretaria e por toda a rede tornando o nosso produto final, uma dissertação, um ponto de partida para refletirmos acerca da forma mais eficaz de se operar com o público adolescente que se encontra em trajetória infracional.

Cabe esclarecer ainda, que você, como respondente, poderá retirar esse consentimento em qualquer momento da investigação sem qualquer penalidade. Em caso de dúvida, você pode procurar os pesquisadores responsáveis – Leziane Parré de Souza pelos telefones 31-3427-2326 ou 31-99433-8475 ou pelo endereço Rua Faria Lobato, 317, Santa Amélia, Belo Horizonte, MG, CEP 31555-050 e Marcelo Ricardo Pereira pelos telefones 31-3409-6153 ou 31-9957-4785 ou pelo endereço Rua Perdigão Malheiros, 294/201, Cidade Jardim, Belo Horizonte, MG, CEP 30380-174. E, apenas em caso de dúvidas éticas, você pode procurar também o Comitê de Ética da Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais, pelo telefone 31-3409-4592 ou pelo endereço Av. Antônio Carlos n. 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, CEP 31 270.901.

AUTORIZAÇÃO

Eu,....., portador da Carteira de Identidade número, telefone (), informo que entendi as informações prestadas neste termo de consentimento e concordo em participar da pesquisa “COMO VIGIAR E EDUCAR? Sobre o vínculo educativo e a ação de segurança por parte dos agentes de segurança socioeducativos”, como socioeducador a ser entrevistado pelos pesquisadores responsáveis.

....., de, de 2016.
 (Local) (dia) (mês)

.....
 (assinatura)

Marcelo Ricardo Pereira

Leziane Parré de Souza