UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

TAMIRES ALVES MONTEIRO

**As contribuições dos estudos da psicologia moral para a formação continuada dos
profissionais da socioeducação**

SÃO PAULO
2020

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

TAMIRES ALVES MONTEIRO

**As contribuições dos estudos da psicologia moral para a formação continuada dos
profissionais da socioeducação**

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
doutor.

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano.

Orientador: Professora Dra. Maria Thereza C. C. de
Souza.

SÃO PAULO
2020

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Monteiro, Tamires Alves

As contribuições dos estudos da psicologia moral para a formação continuada dos profissionais da socioeducação / Tamires Alves Monteiro; orientador Maria Thereza Costa Coelho de Souza. -- São Paulo, 2020.

178 f.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) -- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2020.

1. Psicologia Moral. 2. Psicologia Genética. 3. Escola Nacional de Socioeducação. 4. Socioeducação. 5. Formação Continuada. I. Souza, Maria Thereza Costa Coelho de, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Tamires Alves Monteiro

As contribuições dos estudos da psicologia moral para a formação continuada dos profissionais da socioeducação

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de doutor.

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Aprovado em __/__/____

Banca Examinadora

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Dedico essa tese a todas as pessoas que ainda não perderam a esperança no ser humano. Que lutam diariamente por uma sociedade mais justa, exercitando a cooperação, a empatia e o respeito pelo outro.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho dessa dimensão não se faz sozinha, mas com muitas mãos. Algumas mãos se fizeram muito presentes, outras apareceram de forma mais pontual, mas não deixaram de ser menos significativas. Ao longo desses quatro anos foram muitas pessoas que fizeram parte desse momento e me ajudaram nessa caminhada, dessa forma quero agradecer a todos que, direta ou indiretamente, estiveram comigo nessa jornada.

Agradeço, especialmente, aos meus pais, Hilton e Mônica, não só por terem me dado a oportunidade de sonhar com a tão idealizada universidade pública, mas, principalmente, por terem me apoiado em todos os momentos e me ajudado a conquistar mais esse sonho: de poder ser a primeira pessoa da minha família a conseguir alcançar um título de doutorado. Obrigada por sempre estarem presentes e vibrando pelas minhas conquistas.

Agradeço a minha orientadora, professora Maria Thereza C. C. de Souza, por ter sido tão generosa durante todo meu processo de formação na pós-graduação. Gratidão e admiração são boas palavras que resumem um pouco do que sinto por ela. Espero um dia poder ser metade da orientadora que ela foi para mim.

Agradeço as minhas avós, Leci e Luzia. A vó Leci por ser minha referência de mulher forte e batalhadora, por me mostrar, desde muito pequena, a importância de ser uma mulher livre. A vó Luzia (*in memoriam*) por sempre vibrar por minhas conquistas, pela admiração que tinha ao me apresentar para alguém “essa é minha neta, ela estuda na USP”. Sempre guardarei com carinho as melhores lembranças da senhora.

Agradeço ao Eder Roberto Silvestre, por ser sempre tão presente, seja no apoio constante, no colo, nas broncas para eu escrever, nos conselhos, no carinho e no amor sem cobranças.

Agradeço as professoras membros da banca: Doutora Luciana Caetano, por tanta generosidade, simpatia e acolhimento. Você me ensinou tanto, não só sobre Turriel, mas sobre o verdadeiro sentido de autoridade e respeito. A doutora Camila Tarif Folquitto, como tenho tantas coisas boas para dizer sobre ela... Sem dúvida um dos presentes mais lindo que o IPUSP me deu. A doutora Betânia Dell Agli, pela presença afetuosa e generosa no meu processo de formação. A doutora Patrícia Bataglia, quanto carinho e admiração tenho por ela. Essa minha trajetória pelo IPUSP tem um pouco dela, afinal foram as dicas dela que me levaram até a professora Maria Thereza. A doutora Cristiane Marquezzine, presente que o grupo de estudo GEPEGE me deu.

Agradeço ao meu ex-chefe, William Lazarretti, por me apresentar a Escola Nacional de Socioeducação, pelo seu engajamento lindo com a socioeducação. É muito bom saber que tenho parceiros tão bem-intencionados e preparados nessa luta por uma educação mais solidária.

Agradeço as amigas que a Unesp de Marília me deu: Bruna Sasso e Amanda de Mattos, que mesmo distantes se fizeram presentes aqui nessa tese.

Agradeço a Patrícia Martins de Novaes pelos dezesseis anos de amizade e companheirismo. Por ter dividido comigo, desde 2004, a sonho da universidade pública e percorrido essa trajetória sempre ao meu lado.

Agradeço a Sandreilane Cano por ter se tornado, ao longo desses nove anos, mais do que uma simples colega de mestrado, permitido que eu fizesse parte de sua vida e pudesse chamá-la de amiga, por que não irmã?

Agradeço a Natalia do Vale pelos anos de parceria, irmandade e amizade sem cobranças. Pelos olhos atenciosos na leitura desse trabalho.

Agradeço as minhas amigas do SENAC, Rosanna Bendinelli e Elizabeth Takeda, que de colegas de trabalho se tornaram parceiras de vida. Obrigada por nunca soltarem a minha mão nessa luta por uma educação que tenha sentido, que gere transformação e que, acima de tudo, respeita o outro.

Agradeço a todos professores que passaram pela minha vida, que despertaram em mim a vontade de ensinar e me ajudaram a transformar a educação em um valor que vale a pena lutar. Em especial, Josiane Melo, Francisco de Assis e Fernando Firmino, que desde o cursinho pré-vestibular me mostraram como a educação pode transformar vidas. A minha orientadora de iniciação científica, Eliane Giachetto Saravali que durante minha graduação foi muito mais que uma orientadora, foi a pessoa que despertou em mim a paixão pela teoria piagetiana, pelo ensino e pela pesquisa.

Agradeço aos funcionários e participantes do curso da Escola Nacional de Socioeducação, que deram vida a esse trabalho.

RESUMO

MONTEIRO, Tamires Alves. **As contribuições dos estudos da psicologia moral para a formação continuada dos profissionais da socioeducação.** 2020. 178 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Esta tese se caracteriza por ser um estudo exploratório fundamentado na teoria psicogenética de Jean Piaget e nas pesquisas que se debruçaram sobre os estudos da moralidade. O objetivo central foi analisar, sob a ótica da psicologia moral, os conteúdos curriculares dos cursos da Escola Nacional de Socioeducação, buscando estabelecer uma relação com a percepção dos ex-alunos a respeito das contribuições desses cursos. Além disso, esse trabalho teve a intenção de destacar as motivações que levaram os profissionais a buscarem os cursos da ENS, quererem atuar na área da socioeducação, como também identificar os atributos destacados pelos profissionais em suas representações de si. Para tanto, foi realizada a pesquisa documental e exploratória, esta última utilizando dois instrumentos metodológicos: entrevista clínica e memorial. Os dados foram analisados de forma qualitativa e categorizados de acordo com os procedimentos metodológicos da análise de conteúdo de Laurence Bardin. Os resultados demonstraram que os cursos da ENS trouxeram contribuições significativas aos alunos, todavia, estas foram mais quanto ao nível de informação do que em termos de uma mudança de postura frente ao trabalho socioeducativo. Além disso, os resultados permitiram observar que os cursos analisados não apresentam conceitos e discussões como fruto dos estudos da psicologia moral. Acreditamos que tais estudos podem contribuir para a socioeducação, principalmente no que diz respeito ao processo de tomada de consciência sobre a prática socioeducativa, auxiliando os profissionais dessa área a olharem e refletirem sobre seus valores morais, representações e práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Psicologia Moral. Psicologia Genética. Escola Nacional de Socioeducação. Socioeducação. Formação Continuada

ABSTRACT

MONTEIRO, Tamires Alves. **The contributions of studies of moral psychology to the continuing education of socio-educational professionals.** 2020. 178 f. Thesis (Doutorate in School Psychology and Human Development) - Institute of Psychology, University of São Paulo, São Paulo, 2020.

This thesis is characterized as an exploratory study based in the Jean Piaget's psychogenetic theory along with the researches that have dwelled on studies of morality. The main goal was analyze, from the perspective of moral psychology, the curricular contents of the courses of national school of socio-education (ENS), seeking for set a relation with the perception of former students about the contributions obtained from these courses. Furthermore, this work had the intention of emphasise the motivations que conducted these professional to pursue these ENS' courses and what made them want to work in the socio-educational area, as well as identify the main features highlighted by these professionals in their representation of themselves. For this task was realized a documental and exploratory research, the latter making use of two methodological tools: clinical interview and memorial. The data was analyzed in a qualitative way and categorized by the methodological process of content analysis from Laurence Bardin. The findings evidenced that the ENS' courses brought substantial improvements to the students, however, these contributions was more in the information level than in terms of a change of stance in the direction socio-educational work. Additionally, the results allowed to observe that the analyzed courses doesn't provide concepts and discussions as a consequence of the studies of moral psychology. We believe that these studies may contribute to the socioeducation, mainly with regard to the awareness process about the socio-educational practices, assisting professionals in this area to examine and reflect on their moral values, representations and pedagogical practices.

Keywords: Moral Psychology. Genetic Psychology. National school of socio-education. Socio-education. Continued Formantion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Classificação do raciocínio moral em níveis de desenvolvimento.....	28
Quadro 2 - Características dos participantes da pesquisa.....	70
Quadro 3 – Documentos oficiais e materiais didáticos dos cursos da Escola Nacional de Socioeducação.....	72
Quadro 4 - Temas abordados no tópico adolescência, o desenvolvimento dos adolescentes na contemporaneidade e a diversidade de arranjos familiares.....	85
Quadro 5 - Temas abordados no tópico adolescência, vulnerabilidade social, violência e criminalização da juventude.....	90
Quadro 6 - Temáticas abordadas no eixo metodologia do atendimento socioeducativo.....	95
Quadro 7 - Temáticas trabalhadas no segundo eixo do curso: justiça e práticas restaurativas	115

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Participantes do curso Núcleo básico da Escola Nacional de Socioeducação.....	77
Figura 2 – Distribuição dos participantes da pesquisa pelas regiões do Brasil que cursaram o núcleo básico.....	77
Figura 3 – Escolaridade dos participantes do núcleo básico da Escola Nacional de Socioeducação.....	78
Figura 4 – Área de atuação dos participantes do curso Núcleo Básico da Escola Nacional de Socioeducação.....	78
Figura 5 – Escolaridade dos participantes da pesquisa que cursaram o núcleo básico.....	79
Figura 6 – Área de atuação dos participantes da pesquisa que cursaram o núcleo básico.....	79
Figura 7 – Participantes do curso de práticas e justiça restaurativa da Escola Nacional de Socioeducação.....	80
Figura 8 – Distribuição dos participantes da pesquisa pelas regiões do Brasil que cursaram o núcleo específico.....	81
Figura 9 – Escolaridade dos participantes do práticas e justiça restaurativa da Escola Nacional de Socioeducação.....	81
Figura 10 – Área de atuação dos participantes do curso práticas e justiça restaurativa da Escola Nacional de Socioeducação.....	82
Figura 11 - Escolaridade dos participantes da pesquisa que fizeram o curso de práticas e justiça restaurativa.....	82
Figura 12 – Área de atuação dos participantes da pesquisa que fizeram o curso práticas e justiça restaurativa.....	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição de respostas nas categorias do primeiro eixo temático.....	129
Tabela 2 – Distribuição das respostas nas categorias do segundo eixo temático.....	132
Tabela 3 – Distribuição das respostas nas categorias do terceiro eixo temático.....	135
Tabela 4 – Distribuição das respostas nas categorias do quarto eixo temático.....	140
Tabela 5 – Distribuição das respostas nas categorias do quinto eixo temático.....	144
Tabela 6 – Distribuição das respostas nas categorias do sexto eixo temático.....	149
Tabela 7 – Distribuição das respostas nas categorias sobre as representações de si como profissional da socioeducação.....	152

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ENS – Escola Nacional de Socioeducação

FONACRIAD - Fórum Nacional de Dirigentes Governamentais de Entidades Executoras da Política de Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente

JR – Justiça Restaurativa

SDH – Secretaria de Direitos Humanos

SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. A CONSTRUÇÃO MORALIDADE	18
2.1 A visão de Jean Piaget	19
2.1.1 A noção de justiça segundo a teoria piagetiana	23
2.2 A abordagem de Lawrence Kohlberg	27
2.2.1 A educação moral segundo Kohlberg	30
2.3 A abordagem de Elliot Turiel	35
3. PESQUISAS EM PSICOLOGIA MORAL	41
3.1 As pesquisas internacionais	41
3.2 As pesquisas nacionais	44
4. A JUSTIÇA RESTAURATIVA NAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS	50
4.1 Pesquisas a respeito das representações sobre os jovens infratores e as medidas socioeducativas.....	55
5. A ESCOLA NACIONAL DE SOCIOEDUCAÇÃO	59
5.1 Objetivos da Escola Nacional de Socioeducação	63
5.2 Parâmetros de Gestão e Organização Estrutural	63
5.3 Confeção dos Materiais dos Cursos da ENS – Conteudista e suas Funções.....	64
5.3.1 Materiais Produzidos.....	65
5.4 Profissionais que Atuam nos Cursos da ENS – Supervisores e Tutores.....	65
5.4.1 Seleção dos Profissionais que Atuam nos Cursos da ENS.....	66
5.4.2 Perfil do Supervisor.....	66
5.4.3 Perfil do Tutor.....	67
6. A PESQUISA	68
6.1 Problemas a Investigar.....	68
6.2 Objetivos.....	68
6.3 Hipóteses.....	69
6.4 Método	69
6.4.1 Participantes.....	70
6.4.2 Instrumentos.....	71
6.4.3 Procedimentos para Coleta de Dados.....	72
6.4.4 Procedimentos para a Análise de Dados.....	73

7	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	76
	7.4 Análise do Panorama dos Cursos já realizados e Caracterização dos Alunos Participantes.....	76
	7.1.2 Núcleo Básico.....	76
	7.1.3 Núcleo Específico – Práticas e Justiça Restaurativa.....	80
	7.2 Análise dos Materiais Didáticos dos Cursos da Escola Nacional de Socioeducação.....	83
	7.2.1 Núcleo Básico.....	83
	7.2.2 Núcleo Específico – Práticas e Justiça Restaurativa.....	106
	7.3 Análise da Entrevista Clínica.....	125
	7.4 Análise do Memorial.....	150
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
	REFERÊNCIAS	161
	APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista Clínica.....	171
	APÊNDICE B – Orientações para o texto escrito: Memorial.....	172
	APÊNDICE C – Dados de análise de concordância entre juízes da entrevista clínica.....	173
	APÊNDICE D – Dados de análise de concordância entre juízes do memorial.....	175
	ANEXO A – Carta de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa	176
	ANEXO B – Modelo de Avaliação Final do Núcleo Básico da ENS.....	177

1. INTRODUÇÃO

As diversas pesquisas em psicologia moral, dentro de uma visão interacionista, apontam que a moralidade é construída por meio de um processo gradual que acontece por toda a vida. As experiências e tipos de interações que o sujeito tem com as situações que o mundo lhe apresenta definirão a construção dos seus valores, julgamentos e ações morais e éticas. Assim, é importante olhar atentamente para a qualidade dessas interações, pois, de acordo com Piaget ([1932], 1994), há dois tipos a serem considerados: de coação (autoridade e submissão) e cooperação (reciprocidade e igualdade).

As relações de coação que a criança estabelece com o adulto pouco ou nada contribuem para o desenvolvimento intelectual e moral, pois nesse tipo de interação a criança se submete às verdades e autoridade que os adultos lhe impõem. Esse tipo de troca leva “ao empobrecimento das relações sociais, fazendo com que na prática tanto o coagido quanto o autor da coação permaneçam isolados, cada um no seu respectivo ponto de vista, mas também ele representa um freio no desenvolvimento intelectual”. (LA TAILLE, 1992, p. 19).

Já nas relações de cooperação estão presentes o respeito mútuo e a autonomia, pois operam num contexto entre iguais, permitindo ao sujeito a descentração e uma maior socialização. Nesse tipo de relação a criança tem a oportunidade de vivenciar e interagir com situações que beneficiam a construção de sua autonomia moral, o que lhe permite, de forma harmoniosa, resolver os conflitos que as trocas sociais lhe impõem.

Segundo La Taille (2002), a qualidade dessas interações necessita ser observada e estudada para além do contexto familiar, pois, evidentemente, elas não acontecem apenas no seio familiar, mas também em outros espaços/contextos, tais como a escola e outras instituições que fazem parte dos ambientes de socialização das crianças e dos adolescentes.

Dentre esses espaços, podemos destacar os projetos que atuam com as medidas socioeducativas, sejam elas de meio aberto ou fechado. Ao olharmos com mais atenção para esses projetos, notamos que houve muitas transformações positivas trazidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pelas diretrizes do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Tais documentos buscaram uma forma mais humanizada e democrática ao olhar para a criança e ao adolescente, sobretudo, o adolescente em conflito com a lei. Todavia, é possível notar que, embora haja uma conquista no campo jurídico em relação

ao atendimento ao jovem infrator, nas práticas cotidianas e no imaginário popular ainda há muito o que se avançar.

Mesmo após vinte nove anos do ECA e treze anos da reformulação de uma política nacional de atendimento socioeducativo (SINASE) ainda é possível notar condutas duvidosas e barreiras a serem transpostas para que se concretize os ideais educativos e ressocializadores que preconizam tais documentos. Essas barreiras são ocasionadas por diversos problemas, indo desde falta de investimentos em infraestrutura nos sistemas que atuam com as medidas socioeducativas (SARTÓRIO, 2007; COSTA, 2014) à fragilidade da capacitação do corpo técnico profissional (BERNARDO, 2011; SILVA, 2014; COSTA, 2014).

Diante desse cenário, algumas inquietações se fazem presentes: Quais são as condutas educativas desses profissionais da socioeducação? Quais são suas representações em relação ao adolescente infrator e as políticas de atendimento a ele?

Na busca por respostas a essas perguntas, notamos que diversas pesquisas (SILVA e GUERESI, 2003; ESPÍNDULA e SANTOS, 2004; TEIXEIRA, 2005; MONTE e SAMPAIO, 2012; COSTA, 2014) apontam que as instituições de atendimento socioeducativo muitas vezes fracassam no seu papel ressocializador, pois ainda se pautam numa lógica carcerária, usando como instrumentos educativos a punição, o medo e a coação.

Em complemento a esse dado, a reportagem de Martins, Adorno e Costa (2019), publicada no portal da UOL, evidencia que, comparado ao ano de 2017, em 2018 houve um aumento de 80% de funcionários demitidos da Fundação CASA de São Paulo, por conta de agressões e maus-tratos aos adolescentes. E em comparação com os dados de 2009, o aumento foi quase seis vezes maior, sendo que entre os funcionários demitidos havia profissionais que exerciam cargos de coordenadores de equipe e de analistas técnicos.

Além disso, segundo os dados fornecidos pelo Levantamento Anual do SINASE (BRASIL, 2018), entre os anos de 2014 a 2016 houve um aumento de 6,3% de internações, isto é, num total de 26.450 adolescentes atendidos, 18.567 estão cumprindo medidas de privação de liberdade, representando 70% dos jovens em conflito com a lei. É importante destacar que a medida de privação de liberdade deve ser aplicada somente em casos mediante ato infracional cometido com grave ameaça e/ou violência à vítima. Todavia, os índices de crimes contra a

pessoa (homicídio e lesão corporal), crimes contra a dignidade sexual (estupro) e crimes contra o patrimônio com resultado de morte (latrocínio), são menores dos que os verificados no ano de 2010. Sendo assim, o dado evidencia que o sistema judiciário, representado pelos juízes da Vara da Infância e da Juventude, adota uma postura punitiva, indo contra os próprios preceitos do ECA e das diretrizes do SINASE, os quais deveriam ser os reguladores das condutas jurídicas.

Dentro desse cenário fica evidente o quanto é preciso que as instituições de atendimento ao adolescente infrator se modifiquem e construam relações pautadas no respeito mútuo, na cooperação e na reciprocidade, pois, só assim será possível um trabalho significativo e transformador. Para que isso aconteça é necessário que os agentes que lidam com as medidas socioeducativas também passem por formações que os façam tomar consciência sobre a importância de práticas pautadas nesses valores, como também reflitam sobre os seus valores.

Segundo Bernardo (2011), tais profissionais precisam estar aptos não só para exercer as funções técnicas do seu trabalho, mas ter habilidades e competências morais para auxiliar esses adolescentes na construção da sua autonomia e da tomada de consciência sobre seus atos de transgressão. Assim, é urgente a necessidade de capacitação dos profissionais que atuam com a socioeducação, a fim de que possam desenvolver as competências necessárias para a atuação com esse público. Afinal, são esses profissionais que serão os principais elos entre o adolescente, sua família e o sistema de redes que garantirão o acesso aos direitos que lhes foram negados ao longo de suas vidas.

Buscando essa possibilidade de mudança de paradigma é que a Escola Nacional de Socioeducação foi pensada. Essa política pública teve como intuito se constituir num espaço de formação, troca de experiências e aprimoramento reflexivo e instrumental de trabalho dentro da uma lógica pautada nos Direitos Humanos.

Observando a organização dos cursos ofertados pela escola, como também seus conteúdos curriculares, surgiram alguns questionamentos, dos quais destacamos: Os cursos ofertados pela ENS contemplam temas e conceitos da psicologia moral? De que forma esses estudos podem contribuir para a formação dos profissionais que buscam os cursos da ENS?

Objetivando responder tais perguntas, esse estudo teve como objetivo principal analisar sob a ótica da psicologia moral os conteúdos curriculares dos cursos da Escola Nacional de Socioeducação, buscando estabelecer uma relação com a percepção dos ex-alunos a respeito das contribuições desses cursos.

Assim, o presente estudo está organizado da seguinte forma: dois capítulos referentes à construção do desenvolvimento moral e o levantamento bibliográfico de pesquisas sobre os estudos em psicologia moral. Os dois primeiros capítulos trazem o arcabouço teórico dos estudos em psicologia moral, partindo das ideias piagetianas sobre a moralidade infantil e complementando com os estudos sobre o desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg e Elliot Turiel. Já o terceiro capítulo apresenta as pesquisas em psicologia moral que se debruçaram sobre o jovem infrator, realizadas no contexto internacional e nacional dos últimos vinte anos.

O quarto capítulo aborda, brevemente, a concepção de crime e infração sob o ponto de vista da Justiça Restaurativa, demonstrando sua aplicabilidade e eficiência no campo das medidas socioeducativas. Além disso, esse capítulo também apresenta uma revisão de estudos que buscaram analisar as percepções de funcionários que trabalham com as medidas socioeducativas.

No quinto capítulo é apresentada a Escola Nacional de Educação. A intenção foi mostrar o percurso histórico e social da consolidação dessa política., como também apresentar os objetivos da ENS, cursos ofertados e dinâmicas de organização dessa escola. Já no sexto capítulo estão apontadas as questões que deram origem a essa investigação, como também os objetivos do estudo, o método e procedimentos utilizados. No capítulo sete buscamos apresentar os resultados e discussões dos dados encontrados na pesquisa. E, por fim, no capítulo oito, estão apresentadas as considerações finais com ênfase nas contribuições desse trabalho para a área da psicologia moral e da socioeducação.

2. A CONSTRUÇÃO MORALIDADE

Se pararmos para refletir se toda ação humana é isenta de intenções, valores ou princípios morais, facilmente chegaríamos à conclusão que não. A conduta humana é carregada de intenções, representações e valores; e a capacidade de tomar consciência sobre nossas ações, analisando os princípios que as sustentam, foi interpretada por diferentes campos da ciência, sobretudo a psicologia, como moralidade. Segundo Freitag (1992), a moralidade pode ser analisada por meio de três campos: a psicologia, a filosofia e a sociologia. Dessa forma, a sociologia estuda as “consequências objetivas de uma ação no contexto social, a filosofia pergunta pelos critérios ou princípios (conscientes) que orientaram essa ação, e a psicologia tenta desvendar as causas subjetivas (os impulsos, os motivos) que levaram o sujeito a agir consciente ou inconscientemente desta e não de outra forma” (FREITAG, 1992, p. 12). Esses três campos podem contribuir de forma interdisciplinar para as pesquisas sobre a moralidade.

Optamos nesse estudo por analisar a questão da moralidade sob o viés da psicologia moral, trazendo o contexto social das medidas socioeducativas e a formação de profissionais desse campo, no anseio de compreender as suas motivações e representações após um curso de formação. Além disso, também buscamos verificar as possíveis contribuições dos estudos da psicologia moral para a área da socioeducação.

Assim, neste capítulo temos a intenção de abordar aspectos teóricos dos estudos em psicologia moral partindo das ideias de Jean Piaget sobre os dois tipos de morais e a evolução da noção de justiça. Apresentaremos também as ideias de Lawrence Kohlberg sobre a visão estruturalista e desenvolvimentista da moralidade e, por fim, a teoria dos domínios sociais de Elliot Turiel.

É importante ressaltar que esses teóricos são primordiais para os objetivos do nosso trabalho, considerando que eles trazem ricas contribuições para nossas análises. Piaget nos faz compreender não só a gênese e a evolução da moral na criança, como também o papel dos adultos nessa construção. Já Kohlberg nos ajuda analisar, por meio das pesquisas apresentadas ao longo do texto, o quanto os adultos e adolescentes ainda estão nos níveis mais elementares e intermediários do desenvolvimento moral, além de nos trazer contribuições para pensar em caminhos práticos para desenvolver trabalhos que busquem formas mais justas e eficientes de

uma educação moral. Por fim, Turiel nos auxilia a compreender onde estão concentradas as motivações desses adultos que cuidam das nossas crianças e jovens.

2.1 A visão de Jean Piaget

Para Piaget o conhecimento nunca é uma cópia da realidade e nem vem pré-programado no DNA do sujeito, mas é construído por meio de um processo lento e gradual a partir das interações estabelecidas com o meio físico e/ou social.

Dentre suas inúmeras obras, podemos citar o livro “O juízo moral na criança” ([1932], 1994) como um importante estudo em que o autor discute a construção da moralidade infantil. Para teoria piagetiana, a moralidade, assim como qualquer outro conhecimento, é o resultado de uma construção interior do sujeito por meio do processo de interação com a realidade.

Dessa forma, a moralidade não pode ser ensinada, pois ela consiste em construções realizadas pelo sujeito durante todo seu processo de desenvolvimento. Para a criança construir esse tipo de conhecimento é necessário interagir com as pessoas e com inúmeras situações, para a partir disso, criar suas noções de realidade e valores morais.

Para Piaget ([1932], 1994) a moralidade consiste num sistema de regras e a essência está na obrigatoriedade de segui-las, isto é, no porquê as pessoas as seguem. Assim, para o autor, o mais importante não é saber se as pessoas são justas, generosas etc., mas entender o que faz as pessoas agirem dessa forma.

Antes de falarmos sobre a moral propriamente dita, é preciso esclarecer um ponto importante dos estudos de Piaget a respeito da moralidade infantil. O autor deixa claro em sua obra que ao estudar esse assunto não teve a intenção de analisar as ações ou os sentimentos morais, mas o julgamento das ações. E justifica que assume essa posição por não ter um método eficiente para olhar para tais dimensões. Em suas palavras:

Propusemo-nos a estudar o juízo moral, e não os comportamentos ou os sentimentos morais. Com esse objetivo, interrogamos um grande número de crianças das escolas de Genebra e Neuchâtel, e com elas conversamos a respeito de problemas morais, como também dialogamos sobre assuntos relativos à representação do mundo e à causalidade. É o resultado dessas conversas que se encontra registrado nas páginas que se seguem. Trata-se, inicialmente, de saber o que vem a ser o respeito à regra, do

ponto de vista da própria criança. Por isso, partimos da análise das regras do jogo social, na medida que são obrigatórias para a consciência do jogador honesto. Da regra do jogo, passamos para as regras especificamente “morais”, prescritas pelos adultos, e pesquisamos qual a imagem que a criança faz a si mesma desses deveres particulares. (PIAGET, [1932], 1994, p. 21).

Ao investigar como se dá essa construção, Piaget ([1932], 1994) descobriu que a evolução da moralidade passa por duas morais, a primeira que ficou conhecida como a moral da coação ou heteronomia, e a segunda como a moral da cooperação ou autonomia. Assim, de acordo com suas observações e análises, foi possível concluir que a criança nasce na anomia, ou seja, numa ausência total de regras, pois ainda está construindo sua noção de eu (self) e de realidade. Mais tarde, ao interagir com as pessoas e com as diversas situações que o mundo impõe a ela, a criança começa a perceber a si mesma e aos outros, percebe também que o mundo é regulado por regras, se tornando heterônoma, ou seja, governada e dirigida pelo o outro, geralmente os pais.

Na heteronomia, a criança já percebe que há coisas certas e erradas, mas são os adultos que as definem, isto é, as regras são ditadas pelos mais velhos e elas precisam obedecer. Nesse tipo de moral há a presença do respeito unilateral, ou seja, uma relação desigual, do mais velho para o mais jovem. Nesse sentido, a criança respeita o adulto por achar que este é a fonte de obediência e de submissão, pois para ela o bem e o justo definem-se pela obediência. Segundo Piaget, esse tipo de respeito é “um instrumento de submissão às regras pré-estabelecidas, e à regra cuja origem permanece exterior ao sujeito que as aceita” ([1932], 1994, p. 53).

Essa relação cega de obediência é baseada numa mistura de sentimentos de medo e amor. A criança respeita o adulto por admiração e amor a ele, ou por medo de perder esse amor e/ou ser castigada. Tal fato nos faz refletir sobre a importância das figuras de referências como modelos de condutas para as crianças, por isso é imprescindível que os adultos tenham posturas adequadas e baseadas nos valores e princípios morais, se quiserem que as crianças construam tais valores.

Nesse momento do desenvolvimento, Piaget ([1932], 1994) identificou a presença do realismo moral, isto é, a tendência de a criança considerar os deveres e valores como obrigatórios pela imposição da figura de autoridade, sem a necessidade de refletir sobre isso. Essa tendência apresenta três características: o dever de cumprir a regra é essencialmente heterônomo, ou seja, a criança obedece porque acredita que as regras são sagradas e não podem

ser questionadas. A segunda característica é que toda e qualquer regra é absoluta e o que precisa ser observado é o seu conteúdo material e não o que ela representa. Tal fato nos direciona para a terceira característica que Piaget ([1932], 1994) chamou de responsabilidade objetiva.

Segundo o autor, a responsabilidade objetiva se caracteriza pela tendência da criança se centrar apenas no dano material de uma infração e não na sua intenção. Um exemplo disso seria uma criança que considera ser mais culpado o sujeito que quebrou dez copos sem querer, enquanto ajudava sua mãe a secar a louça, do que o sujeito que quebrou apenas um copo intencionalmente, porque queria jogá-lo no chão.

As ações práticas da criança, sobretudo nas suas brincadeiras, vão ter um grande impacto na forma como ela concebe as regras e as segue, além de refletirem diretamente na construção do seu juízo sobre vários aspectos da sua vida social, tais como a noção de justiça. Todavia, é importante observar como a influência do adulto ajuda ou atrapalha essa construção, isto é, como essas figuras de autoridade lidam com as infrações cometidas pelas crianças, quais tipos de punições elegem etc., pois isso, certamente, trará impactos no seu desenvolvimento cognitivo e moral.

Se os adultos punem as crianças em razão das consequências materiais dos seus atos e não avaliando suas intenções, é muito provável que a responsabilidade acabe se deslocando para o objeto e não para a intenção. O que faz com que o restabelecimento dos laços sociais rompidos, por conta da infração, não aconteça.

Além disso, a predominância da responsabilidade objetiva também decorre da própria forma como as regras são passadas para as crianças. Muitas vezes, por uma falta de reflexão do adulto sobre suas escolhas de procedimentos de educação moral e/ou por uma questão cultural de achar que essa é a melhor forma de educar, acredita-se que as regras e os valores morais são construídos apenas por meio da transmissão verbal dessas questões. Ou seja, para muitos, apenas falar o que pode ou não ser feito, sem que haja a necessidade de explicar o porquê disso ou de a criança vivenciar essas situações e suas consequências, é o suficiente para elas entenderem e aprenderem. Dessa forma, as regras passam a “serem seguidas por uma necessidade ritual e o que é proibido e errado se torna um tabu” (PIAGET, [1932], 1994, p. 111).

Conforme a criança se desenvolve (intelectual e moralmente) e estabelece vivências e relações com situações que beneficiem seu desenvolvimento, ela, aos poucos, vai conquistando sua autonomia moral. Nesse tipo de moral há a predominância do respeito mútuo e da cooperação. Segundo Piaget ([1932], 1994), a reciprocidade é a fonte da autonomia moral, sendo o momento que o respeito mútuo é “bastante forte para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado. (p. 155).

Muitas vezes essas trocas sociais são marcadas por conflitos interpessoais e discussões, no entanto, agir de forma cooperativa significa se descentrar e equilibrar. Isto é, oportunizar situações em que todos possam colocar seus pontos de vista e com isso buscar soluções que beneficiem a todos os envolvidos de forma satisfatória.

Nesse tipo de moral, a criança vai diminuindo a idealização que tem do adulto e percebendo que ele também falha às vezes, diminuindo assim o medo de perder o amor dele. Apesar de haver a diminuição do medo da perda desse amor, neste momento, as relações ainda são embasadas na mistura de amor e medo. No entanto, o medo agora não é de ser castigado, mas sim de perder o respeito e decair aos olhos do outro.

Por conta de tudo o que as relações recíprocas proporcionam ao sujeito, a responsabilidade objetiva vai se transformando em subjetiva. Isto é, se antes a criança se centrava apenas no dano material, agora ela passa a olhar para a intenção da ação. Assim, para ela será mais culpado aquele que teve a intenção de quebrar um copo ou o quebrou porque estava fazendo algo errado.

Esses dois tipos de morais também estão presentes na vida adulta, podendo haver maior predominância de um ou outro. La Taille afirma que “a pessoa é moralmente autônoma se, apesar das mudanças de contextos e da presença de pressões sociais, ela permanece, na prática, fiel a seus valores e a seus princípios de ação. Assim, a pessoa heterônoma será aquela que muda de comportamento moral em diferentes contextos.” (2001, p. 16).

2.1.1 A noção de justiça segundo a teoria piagetiana

Diversos teóricos de diferentes campos da ciência se debruçaram sobre a temática da justiça. Dentro da área da psicologia moral podemos destacar as teorias de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg.

Tanto Piaget quanto Kohlberg estudaram a noção de justiça entendendo-a como uma virtude universal, isto é, para ambos, esse valor estava presente e era desejado em todas as sociedades. Todavia, é importante esclarecer que “enquanto Piaget elegeu a justiça como objeto de pesquisa, mas sem afirmar que ela é a virtude maior da moral, Kohlberg fechou a questão: a justiça é a virtude moral por excelência, e não apenas uma entre outras (LA TAILLE, 2006, p. 24).

Em suas pesquisas, Piaget ([1932], 1994) teve a intenção de investigar as relações entre justiça e autoridade no raciocínio infantil. Embora o autor concorde com a ideia de que o sentimento de justiça pode ser reforçado pela autoridade e exemplos práticos do adulto, esse sentimento é independente dessa influência, pois necessita do respeito mútuo e da solidariedade entre as crianças. Diferente da regra social que é externa, a justiça “é uma espécie de condição imanente ou de lei de equilíbrio das relações sociais” (PIAGET, [1932], 1994, p. 157).

Ao entrevistar crianças sobre a noção de justiça, Piaget ([1932], 1994) observou que essa noção mudava qualitativamente e seguia um caminho evolutivo em decorrência do desenvolvimento moral, cognitivo e das interações sociais que o sujeito vai vivenciando ao longo de sua vida. Com isso, constatou que essa evolução passava por três tipos de justiça: imanente, retributiva e distributiva.

Antes de falar diretamente sobre a noção de justiça, é necessário trazer alguns apontamentos a respeito dos julgamentos infantis e juvenis sobre as sanções e mostrar como isso se relaciona com a ideia de justiça. Para atingir tal objetivo, Piaget ([1932], 1994) utilizou como recurso metodológico histórias que continham diferentes sanções, por exemplo, uma em que a criança era punida retirando dela algo de que gosta, e outra que os pais apenas repreendiam seus filhos explicando as consequências dos seus atos. Após isso pedia para os sujeitos considerarem qual era a sanção mais justa e eficaz, no sentido de não ter reincidência.

A partir disso percebeu que, geralmente, as crianças menores tendiam a achar mais justa a sanção que preserva a ideia de punição expiatória. Isto é, a sanção que tem pouca relação com o ato a ser sancionado e conduz o sujeito à obediência cega e sem muita reflexão. Assim, é comum que as crianças respondam que é mais justo, numa situação em que a criança desobedece a sua mãe, ela apanhar ou ser privada de algo que gosta, por exemplo.

Já os sujeitos mais velhos consideravam justa a sanção que tinha como princípio a reciprocidade. Nesse tipo de sanção é esperado que os laços sociais que foram rompidos se restabeleçam a partir da reflexão sobre as consequências dos seus atos. Assim, a sanção adotada sempre tem relação direta com o ato a ser sancionado. Todavia, essa reciprocidade passa por diferentes categorias que vai da mais “severa para a menos severa”.

A primeira que costuma aparecer com certa frequência nos julgamentos infantis é a exclusão, que pode ser momentânea ou definitiva. Aquela na qual criança opta por não brincar mais com a outra criança que não cumpriu as regras da brincadeira. A segunda são as sanções que apelam para consequência direta e material dos atos, como, por exemplo, a criança ficará sem comer pão já que não quis ir comprá-lo (PIAGET, [1932], 1994, p. 163). Segundo Piaget ([1932], 1994), essa sanção corresponde às punições recíprocas porque parte da aprovação social de mostrar que houve uma ruptura do elo social e que este deve ser restaurado por mais natural e simples que seja.

A terceira corresponde a privar o culpado de algo que ele causou o dano, por exemplo, não emprestar mais objetos ao sujeito porque ele não cuidou bem. Para Piaget essa sanção é uma mistura das duas primeiras, pois “é uma espécie de ruptura de contrato decorrente do fato de que as condições do contrato não foram observadas” (p.163). Em quarto lugar, o autor cita a sanção denominada de reciprocidade simples, isto é, fazer o sujeito receber aquilo que ele fez. Por exemplo, não emprestar o brinquedo já que a outra criança não emprestou. Piaget destaca que a sanção é legítima quando se trata de levar a criança a vivenciar as consequências dos seus atos, todavia é importante ter cuidado para não cair na armadilha de apenas “devolver o mal com o mal e de responder a uma destruição irreparável com outra destruição irreparável” (PIAGET, [1932], 1994, p. 164). A quinta sanção seria a restitutiva, isto é, a tentativa de reparar o dano. Como por exemplo, consertar o brinquedo quebrado, cuidar da criança que foi machucada etc. O autor destaca a possibilidade de um sexto tipo de sanção, que seria a simples repreensão sem punições, “a repreensão que não se impõe autoritariamente, mas que se limita

a fazer compreender ao culpado em que rompeu o elo de solidariedade” (PIAGET, [1932], 1994, p. 164). Todavia não se aprofunda nessa questão.

De maneira geral, Piaget ([1932], 1994) notou que as crianças menores tinham a tendência de eleger as sanções por expiação, em contrapartida, os mais velhos escolhiam as recíprocas. No que diz respeito à questão da reincidência, as crianças mais novas eram mais propensas a escolher castigos mais severos no intuito de proporcionar ao culpado bastante dor, pois assim os infratores entenderiam o poder da autoridade e da regra exterior. Já as crianças mais velhas elegiam sanções que tinham como objetivo fazer o infrator refletir sobre os seus atos, pois para elas era mais importante que a criança aprendesse com seus erros, como também com as consequências dele, a fim de evitar futuras infrações.

Tais comportamentos remetem a presença das duas tendências morais apresentadas anteriormente, a heteronomia e a autonomia. Sendo que a moral da heteronomia corresponde à sanção de expiação, em que a regra é externa e imposta pelas figuras de autoridade e a desobediência é vista como afronta ao adulto e que deve ser penalizada. É importante frisar que aqui o que se rompe é a relação de obediência. Já a moral autônoma tem como base a sanção de reciprocidade, em que se busca reparar a ruptura do elo de solidariedade e fazer compreender as consequências dos seus atos.

Voltemos a noção de justiça... A primeira que Piaget ([1932], 1994) nos apresenta é a justiça imanente, ela está relacionada a ideia de que a punição é dada automaticamente por algo divino e/ou pela própria natureza, sem apresentar uma relação causal ou coerência com o ato a ser sancionado, como por exemplo, a criança que cai de uma árvore depois que o pai pediu para não subir, essa criança achará que foi castigada por Deus porque desobedeceu ao seu pai. Esse tipo de resposta é típico das crianças bem pequenas e seria resultante da moral heterônoma e do pensamento egocêntrico. Com o decorrer do desenvolvimento moral e cognitivo isso tende a desaparecer. Todavia, Piaget ([1932], 1994) sugere que este tipo de ideia pode perdurar por toda vida por conta da influência do contexto cultural e social.

O segundo tipo de justiça identificada foi a retributiva. Essa noção está atrelada a ideia de punição, isto é, todo ato infracional é compreendido como uma quebra do elo social e, por este motivo, necessita ser sancionado (PIAGET, [1932], 1994).

Ao estudar o pensamento infantil sobre a ideia de punição, Piaget ([1932], 1994) observou que as crianças mais novas defendiam que o castigo deveria ser aplicado de forma rígida e, muitas vezes, severa, o que o autor chamou de sanção expiatória. Como já afirmamos anteriormente, esse tipo de sanção não tem uma relação direta com o ato a ser sancionado, e o objetivo é causar desconforto no culpado.

Conforme a criança vai vivenciando situações de cooperação e reciprocidade essa obediência cega vai se transformando e a ideia de justiça vai se tornando superior à autoridade. As sanções de ordem expiatórias não são mais consideradas justas e adequadas, pois agora a reciprocidade se faz presente nas relações. Assim, quando há uma quebra do elo social, a situação é avaliada e caso necessite de uma punição, essa precisa ter uma relação direta com o ato a ser sancionado.

Aos poucos a noção de justiça vai sofrendo modificações, quando a criança consegue se desprender da ideia de obediência como reguladora das ações e analisa as situações como justas ou injustas, podemos dizer que ela começou a construir a noção de justiça distributiva. Todavia, Piaget ([1932], 1994) afirma que esse tipo de justiça passa por algumas fases que vai da igualdade a equidade.

Num primeiro momento a justiça se confunde com a autoridade, pois as crianças entendem que é justo tudo aquilo que o adulto manda. Nesse sentido, podemos dizer que não é uma justiça propriamente distributiva, pois a retributiva ainda prevalece sobre a igualdade, principalmente quando a ordem vem do adulto. Isto é, nesse momento há o início da igualdade, pois num contexto entre iguais a criança se sente injustiçada quando passa por alguma situação em que lhe é negada a igualdade, mas o sentimento muda caso a autoridade do adulto se faça presente. Piaget ([1932], 1994) explica:

Mas é verossímil que há algo muito primitivo na relação de reciprocidade, e encontramos germes de igualitarismo desde as primeiras relações das crianças entre si. Apenas, enquanto predomina o respeito pelo adulto, isto é, precisamente durante toda a primeira etapa, tais germes não poderiam dar lugar a manifestações reais, senão na medida que criam conflitos com a autoridade. Assim, uma criança de dois ou três anos achará correto que um doce seja repartido entre ela e um colega, ou que um amigo lhe empreste os brinquedos como ela empresta os seus próprios. Mas, se lhe afirmamos que é preciso dar mais ao outro ou guardar mais para si, logo transformará isso num dever ou num direito. (p. 215).

No que diz respeito ao sentimento de igualdade, este é bem estrito, isto é, pelo fato de a criança interpretar a regra como sendo justa e necessária para todos, quando há uma infração a punição deve ser igual para todos que desobedecerem a regra, sem uma avaliação prévia da situação ou ponderamento para os casos de exceção. Por exemplo, numa situação em que a regra seja respeitar o horário da aula, caso haja um atraso, o aluno não poderá entrar na sala. Para a criança que vivencia esse sentimento de igualdade será justo que o atrasado não entre na sala, independente do motivo que o levou a chegar fora do horário.

Posteriormente, essa igualdade vai se transformando em equidade. Aqui a igualdade passa ser analisada sobre o contexto e a situação particular de cada um. Além disso, ao pensar em punir um ato infracional, as intenções também são levadas em consideração, o que se configura na sanção por reciprocidade.

Embora Piaget destaque que a obediência seja fruto da coação adulta, a evolução da noção de justiça não se dá apenas por essa superação da coação ou mesmo pela passagem do tempo. São necessárias relações de cooperação e reciprocidade para que a criança saia de uma condição de heteronomia para a autonomia. Dessa forma, o autor destaca que as relações entre os pares são excelentes oportunidades para que as crianças vivenciem situações de conflitos e percebam as injustiças e com isso comecem a tomar consciência da importância da igualdade, do respeito mútuo e da cooperação.

2.2 A abordagem de Lawrence Kohlberg

Os princípios e as ideias da teoria piagetiana foram amplamente investigados, estudados e complementados ao longo dos anos e, como consequência, deram origem a outros estudos que se fundamentam na visão psicogenética.

Um desses estudos é o do psicólogo americano Lawrence Kohlberg. Para o citado autor (1992), assim como para Piaget ([1932], 1994), o desenvolvimento da moralidade está ligado, sobretudo, ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e às interações sociais estabelecidas ao longo da vida. No entanto, apesar de Kohlberg ter se inspirado nos estudos de Piaget sobre a moralidade infantil, o autor acreditava que os conceitos de heteronomia e autonomia, propostos

por Piaget, eram insuficientes para classificar e categorizar todos os tipos de ¹raciocínio moral que tinham aparecido entre os sujeitos que ele estudava.

Buscando compreender esses diversos tipos de raciocínio moral, o teórico realizou pesquisas longitudinais e interculturais, ao longo de mais de vinte anos, em diferentes países, tais como, Estados Unidos, México, China e Turquia (KOHLBERG, 1981, 1984). E tendo como inspiração algumas obras de Immanuel Kant (1724 – 1804), Kohlberg incorporou às suas pesquisas alguns princípios desse pensador. Como os da dignidade humana, do respeito e do uso da lei universal como reguladora das ações humanas.

Vale ressaltar que tais princípios são extremamente interessantes para nosso objeto de estudo, principalmente os princípios de justiça e respeito, considerando que temos como objetivo analisar um programa que está ligado tanto ao campo da educação, como também o do direito, por isso a necessidade de explorar tal teórico em nossa pesquisa.

Kohlberg (1992), por meio de um instrumento de pesquisa denominado *Moral Judgment Interview (MJI)*, que se constitui de uma série de dilemas morais hipotéticos, observou certas regularidades nas respostas que seus participantes davam, as organizando em três grandes níveis: pré-convencional, convencional e pós-convencional, subdivididos em dois estágios cada. Conforme pode ser visto no quadro a seguir.

Quadro 1 - Classificação do raciocínio moral em níveis de desenvolvimento

NÍVEIS	Bases do Julgamento Moral	Estágios de Desenvolvimento
I: Pré-convencional	O valor moral reside em acontecimentos externos quase físico; em maus atos ou em necessidades quase físicas mais do que em pessoas ou crenças.	Estágio 1. Orientação ao castigo e à obediência. Referência egocêntrica ao poder ou prestígio superiores, ou a uma tendência a evitar problemas. Responsabilidade Objetiva.
		Estágio 2. Orientação ingenuamente egoísta. A ação correta é a que satisfaz as necessidades de si próprio e ocasionalmente as de outros. Consciência do relativo valor da perspectiva e necessidades de cada pessoa. Orientação à troca e à reciprocidade simples.

¹ Optamos por utilizar a palavra raciocínio porque além dos estudos kohlberbianos adotá-la para explicar o processo evolutivo da moralidade, entendemos que ela diz respeito ao processo de leitura e entendimento dos fatos para, a partir disso, formular ideias e elaborar juízos sobre eles. Ou seja, condizente com os objetivos dos estudos de Lawrence Kohlberg.

II: Convencional	O valor moral reside em interpretar papéis bons ou corretos, em manter a ordem e as expectativas dos demais.	Estágio 3. Orientação do bom menino. Orientação em agradar e receber aprovação dos demais, assim como em ajuda. Conformidade com imagens estereotipadas da maioria e julgamento por intenções.
		Estágio 4. Orientação de manutenção da autoridade e da ordem social. Orientação em cumprir o dever e em mostrar respeito pela autoridade e manter a ordem social dada, por si mesma.
III: Pós-Convencional	O valor moral reside na conformidade do ego com padrões, direitos ou deveres compartilhados ou compartilháveis.	Estágio 5. Orientação legalista contratual. Reconhecimento de um elemento arbitrário ou ponto de partida nas regras ou expectativas para se chegar a um acordo. O dever se define em termos de contrato, evitando a violação dos direitos dos outros e segundo ao bem-estar da maioria.
		Estágio 6. Orientação de consciência ou de princípios. Orientação não só para com as regras sociais ordenadas como, também, a princípios de escolha que requerem uma consistência e universalidade lógica. Orientação à consciência como um agente dirigente e ao respeito mútuo e confiança

Fonte: KOHLBERG (1992, p. 80).

Em suma, no nível pré-convencional o pensamento moral é orientado por uma visão centrada em si mesma, algumas vezes assumindo uma reciprocidade simples e elementar, fazendo com que o sujeito aja em função de evitar as punições ou receber recompensas pelos bons comportamentos.

Já no nível II o sujeito passa a considerar o outro, além do seu próprio ponto de vista, esse outro é, geralmente, alguém próximo e que representa uma referência importante. Aqui a pessoa busca pela aprovação social dos grupos ou de figuras de autoridade. Por fim, no último nível, pós-convencional, esse raciocínio é orientado pelos princípios universais. Por meio desse raciocínio o sujeito tem a possibilidade de se enxergar como membro de um grupo social e questionar as leis em decorrência dos valores e princípios que elas trazem, as reconhecendo como justas ou injustas.

É importante frisar que tais estágios apresentados por Kohlberg (1992) não são uma simples presença de conteúdos morais diferentes, mas um raciocínio moral organizado e integrado a uma estrutura generalizada de justiça. Assim, para teoria kohlbergiana, a justiça “tal como a reversibilidade, é o que assegura o funcionamento das ‘operações’ de igualdade, reciprocidade, adoção de papéis ou busca de universalidade, em cada estágio; tal como acontece nos estágios do desenvolvimento cognitivo, essa reversibilidade se reconstrói em diferentes patamares.” (MENIN, 2005, p. 24).

Essa evolução não ocorre de forma mecânica, mas por meio de um processo que envolve diferentes fatores, tais como a evolução da inteligência e a experiência social. Segundo Kohlberg (1992) somente o desenvolvimento cognitivo não possibilitaria a evolução do desenvolvimento moral, pois é necessário a estimulação social e a troca de papéis para que o sujeito consiga se descentrar.

2.2.1 A educação moral segundo Kohlberg

Preocupado em trazer suas descobertas teóricas para uma prática educacional, Kohlberg e alguns de seus alunos viram a possibilidade de experimentar as discussões sobre os conflitos morais em sala de aula, a fim de que construíssem uma oportunidade de estimular o desenvolvimento da moralidade. Assim, junto com Blatt (1975 *apud* KOHLBERG; POWER e HIGGINS, 2008) desenvolveram um estudo piloto para discussão de dilemas morais com o objetivo de levar os estudantes ao processo de tomada de consciência moral.

Tal projeto consistia em agrupar dez a doze alunos de diferentes estágios de desenvolvimento moral para a discussão de dilemas hipotéticos, supervisionados por um professor, psicólogo ou outro profissional. Esse profissional tinha a função de coordenar e intervir nas discussões, a fim de que os alunos conseguissem se descentrar de seu próprio ponto de vista e pensar como o outro se sentia e raciocinava.

A principal ideia por trás dessa técnica se baseava no conflito sociocognitivo de acordo com a abordagem piagetiana, isto é, por meio do conflito o sujeito era estimulado a se descentrar do seu ponto de vista e a passar pelo processo de tomada de perspectiva, fazendo

com que vivenciasse conflitos capazes de motivá-lo a buscar níveis mais elaborados de desenvolvimento, seja de ordem moral e/ou cognitiva

Blatt e Kohlberg (1975 *apud* KOHLBERG; POWER e HIGGINS, 2008) defendiam a ideia de que os efeitos do programa permanecem a longo prazo e são mais eficazes quando se trabalha com pré-adolescentes e adolescentes. Destacando que a pré-adolescência seria um período crítico para o desenvolvimento da moralidade, por isso trabalhar com esses jovens poderia ser uma proposta interessante para o desenvolvimento de uma autonomia cada vez mais orientada pelos princípios morais, sobretudo, da justiça.

A eficácia do programa estaria numa educação baseada na participação ativa do sujeito, sem cair numa educação moral focada em doutrinação ou relativismo. Tal programa evitava a doutrinação, pois a discussão dos dilemas morais não estava focada no profissional que era o responsável pelos grupos, mas nos sujeitos que participavam e na reflexão que essas discussões promoviam. Assim, nesse contexto, o professor ou qualquer outro profissional tinha como função estimular essas reflexões, sem oferecer respostas prontas ou verdades absolutas. Além disso, evitava o relativismo, pois defendia a ideia de princípios universais e estágios hierarquizados em busca de um equilíbrio cada vez melhor e mais justo.

É importante ressaltar que tais ideias foram replicadas em estudos brasileiros (RIQUE e CAMINO, 1997; BIAGGIO *et. al.*, 1999; DIAS, 1999). Os resultados desses estudos corroboram com a ideia piagetiana de que os conflitos cognitivos e interpessoais têm o poder de promover avanços no desenvolvimento cognitivo e moral, além de validar a técnica construída por Blatt e Kohlberg (1975). Todavia, os pesquisadores ressaltam que é preciso adaptações no contexto educacional brasileiro, tais como, organização do espaço físico, capacitação dos profissionais, motivação dos alunos, incorporação da proposta num currículo escolar e regular e a construção de um espaço verdadeiramente democrático.

Seguindo essa linha de raciocínio, Kohlberg e Mayer (1972 *apud* KOHLBERG; POWER e HIGGINS, 2008) argumentam que um programa que tem como objetivo a educação moral não deve apenas ensinar os estudantes sobre valores morais ou desenvolver certas atitudes desejáveis, mas promover situações que levem a tomada de consciência sobre seus pensamentos e ações, para que assim haja a possibilidade de uma mudança estrutural no plano cognitivo e moral.

Apesar da técnica desenvolvida por Blatt e Kohlberg ter tido sucesso em seus resultados, sua proposta sofreu algumas críticas de estudiosos do campo da psicologia moral, o que fez com que Kohlberg e seus colaboradores (2008) começassem a se questionar o quanto de impacto real os dilemas verbais e hipotéticos poderiam proporcionar aos estudantes. Assim, complementaram a técnica com dilemas morais reais baseados nos problemas do cotidiano educacional, pois acreditavam que somente lidar com dilemas hipotéticos não garantiria que os sujeitos agissem conforme o raciocínio moral construído.

Em decorrência desses questionamentos, Kohlberg e seus colaboradores (2008) resgataram a ideia de Durkheim (1925 – 1973), sobre o espírito de comunidade nas salas de aula. Tal teórico defendia a ideia de que a escola tinha a função de instruir seus alunos moralmente, mas não apenas pelo currículo oficial, como também pelas práticas morais empregadas pelos professores e outros agentes escolares, tais como as regras constituídas naquele espaço, as punições, valores compartilhados etc., o que se chama de currículo oculto.

Kohlberg (1971 *apud* KOHLBERG; POWER e HIGGINS, 2008) pode ter um olhar mais crítico sobre a ideia de Durkheim quando passou um tempo nos *Kibutz*² Sassa, em Israel. Nesse período, o teórico pode perceber que o forte senso de comunidade tinha uma influência muito grande sobre o processo de socialização daquelas crianças e jovens, possibilitando uma maior consciência moral e a presença do coletivismo.

As escolas que estavam inseridas nesse tipo de comunidade tinham um caráter democrático. Assim, as práticas educacionais não eram unicamente focadas nos professores ou em outras figuras de autoridade, mas no grupo. As decisões eram discutidas em assembleias e todos tinham escuta e atuação. Além disso, havia um forte sentimento de pertencimento ao grupo, fazendo com que a conduta moral dos membros sofresse influência direta das expectativas sociais e normativas do grupo. Embora essas escolas não tenham se inspirado de forma direta nas ideias de Durkheim, Kohlberg notou muitas semelhanças com a ideia de coletivismo defendida pelo sociólogo.

² Os Kibutz são comunidades agrícolas judaicas israelenses criadas em 1910 com o forte caráter coletivo e democrático. Uma das suas prioridades é a educação das crianças no seio social e com forte presença do coletivismo e a distribuição igualitária da produção.

Um dos desafios do teórico foi trazer esse modelo para o sistema educacional norte americano, considerando que eram sociedades diferentes no que diz respeito a todo aporte cultural. Sendo assim, Kohlberg buscou equilibrar os princípios de justiça e comunidade para promover o coletivismo, e, ao mesmo tempo, respeitar e proteger os direitos individuais dos estudantes a fim de oportunizar o crescimento pessoal e moral deles.

Assim, aprimorou seu programa de educação moral, desenvolvendo práticas mais democráticas no ambiente escolar, que recebeu o nome de comunidade justa. Dentro dessa perspectiva, o teórico não só buscava desenvolver moralmente os estudantes, mas propor uma mudança radical no ambiente escolar, por meio da democratização das decisões e do debate dos dilemas morais.

Kohlberg (1971 *apud* KOHLBERG; POWER e HIGGINS, 2008) buscou transformar o currículo oculto, presente nas escolas, num currículo de justiça. Isto é, um espaço em que as práticas dos agentes escolares (professores, diretores, alunos etc.) fossem orientadas pelo valor da justiça e não mais pelo valor da autoridade. Pois, acreditava que para que os estudantes aprendessem sobre justiça, era preciso que eles fossem tratados de forma justa, além de serem estimulados a atuarem dessa forma.

Assim, dentro dessa perspectiva, a autoridade não era mais focada numa única pessoa, isto é, na figura do professor, mas no grupo. E ao mudar essa lógica houve uma equiparação das relações de poder e os estudantes eram convidados a experimentar as oportunidades de serem ouvidos, terem poder de decisão e, por consequência, desenvolverem o sentimento de pertencimento ao espaço em que faziam parte e ao grupo.

Apesar dessa quebra de relações assimétricas, a autoridade do professor ainda se fazia presente. Todavia, se manifestava de uma forma diferente, isto é, dentro dessas novas relações o professor ainda mantinha seu poder manifestado pela sua responsabilidade pedagógica, tendo a tarefa de promover experiências em que os estudantes fossem os sujeitos ativos de suas aprendizagens, tanto do ponto de vista intelectual quanto moral.

Uma das primeiras escolas a vivenciarem essa experiência foi a Cluster, que pertencia *Cambridge High Schooll*, nos Estados Unidos, por volta do fim da década de setenta. Segundo Power (1979 *apud* KOHLBERG; POWER e HIGGINS, 2008) a experiência foi muito valiosa,

pois houve muitas mudanças de comportamento, tanto dos alunos quanto dos professores, além da presença de estágios morais superiores encontrados nos alunos.

Nessa escola havia “reuniões de comunidade” que aconteciam semanalmente ou conforme a necessidade. Nessas reuniões, que contavam com a presença dos professores e dos alunos, eram discutidas a construção das regras e sua manutenção. Todas as decisões eram votadas de forma democrática, prevalecendo a vontade da maioria. Quando uma regra era violada, a decisão da postura a ser adotada era discutida por uma comissão, que buscava formas mais justas e equitativas para resolver o problema, pois o objetivo não era promover a vingança contra o infrator, nem lhe causar dor, mas levá-lo a refletir sobre a ruptura do elo de solidariedade, com também reafirmar o valor da autoridade do grupo. Kohlberg (1979 *apud* KOHLBERG; POWER e HIGGINS, 2008) acreditava que envolver a comunidade escolar nessas decisões faria com que todos se sentissem responsáveis pelo sucesso ou fracasso desse grupo. Assim, as violações das regras eram concebidas como uma violação da própria comunidade.

Dessa forma, era importante e imprescindível que valores como confiança, solidariedade, responsabilidade coletiva estivessem presentes nas ações cotidianas e fossem desenvolvidas nos sujeitos, pois sem isso a comunidade escolar seria apenas um aglomerado de pessoas, onde cada uma buscaria apenas satisfazer seus interesses individuais.

Outra experiência com essa proposta foi o programa *Y. E.S (Your Excellence in School)*, coordenado pelo orientando de doutorado de Kohlberg, F. Clark Power. O projeto atendia adolescentes em situação de risco e/ou com dificuldades escolares encaminhados por pais, professores ou por iniciativa própria desses jovens. Segundo Biaggio (2006) o programa tinha o seguinte funcionamento:

[...] aulas na parte da manhã, com três professores totalmente dedicados ao programa, em grupos de 10 alunos aproximadamente. Recebiam, assim, um tipo de atenção mais especializada e personalizada. Na parte da tarde, tinham outras matérias com o grupo grande, isto é, nas turmas regulares da escola, conforme as matérias em que estivessem matriculados. [...] Esse grupo de alunos e professores tinha um estatuto do programa Y. E.S., elaborado e votado democraticamente, com suas regras de funcionamento. O grupo elegia periodicamente (a cada dois meses) uma diretoria, composta de presidente, vice-presidente, secretário (a) e tesoureiro (a). As reuniões eram semanais [...] tinham uma agenda para cada reunião, liam a ata da reunião anterior, bem como o relatório do secretário (a) e do tesoureiro (a). (p 62 – 63).

O programa acabou se diluindo e terminando em decorrência do corte de verba, em 1994. Além disso, a avaliação do sucesso ou fracasso do programa se mostrou um pouco delicada devido à flexibilidade da entrada e saída dos alunos do programa, como também eles serem oriundos de diferentes escolas. Todavia, houve uma pequena avaliação, contando com pré e pós-teste, com 15 estudantes, em que foi possível observar uma melhora nos estágios morais propostos por Kohlberg, além de uma significativa mudança quanto a redução no número de faltas e atrasos e uma melhora da autoestima desses alunos.

No Brasil, Biaggio (1997) buscou aplicar uma adaptação do programa em Porto Alegre. Para isso foi oferecida aos professores, coordenadores e diretores uma formação que tinha como objetivo apresentar a teoria de Kohlberg, as técnicas de debates de dilemas morais e a proposta da comunidade justa.

A autora destaca que houve alguns problemas enfrentados: dificuldade em reunir os professores, devido ao excesso de carga horária e jornada dupla, dificuldades financeiras para se pensar em mudanças estruturais, falta de motivação e engajamento dos profissionais, dentre outros. E em decorrência desses diversos problemas o programa precisou ser interrompido.

Em 2009 alguns pesquisadores ligados ao grupo de trabalho “psicologia da moralidade” da Associação Nacional de Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) iniciaram uma pesquisa, em nível nacional, com intuito de identificar projetos bem-sucedidos em educação moral ou educação em valores em escolas públicas. Na obra organizada por Menin, Bataglia e Zechi (2013) podem ser encontradas treze experiências que se enquadram nessa proposta e mais informações sobre essa pesquisa.

2.3 A abordagem de Elliot Turiel

Assumindo uma visão um pouco diferente de Piaget e Kohlberg, Elliot Turiel (1989) acreditava que ao se pensar sobre as noções sociais e julgamentos morais não se podia assumir uma visão estruturalista dessas construções.

Turiel (1983) discordava de Kohlberg a respeito das crianças terem que passar primeiro por uma etapa pré-convencional para depois interiorizarem as regras e, posteriormente pensar e agir por meio de princípios morais. Para o teórico, as crianças, desde muito cedo, conseguem

distinguir as regras morais das convencionais, principalmente quando se trata de causar dano físico ao outro. Por isso a ideia de um raciocínio moral organizado por meio de estágios sequenciais não fazia tanto sentido.

Turiel (1983) fiel a lógica do pensamento piagetiano, acreditava no processo de interação como propulsor do desenvolvimento humano, todavia, defendia a tese de que o sujeito vivencia interações com diferentes objetos e acontecimentos fazendo com que haja a construção de conceitos distintos que se organizam dentro de alguns domínios. Tais domínios são formas organizadas e categorizadas de pensamento que vão sofrendo modificações conforme a qualidade das interações.

A fim de ilustrar essa ideia, Turiel (1983) apresentou a teoria do domínio social, que perpassa por três domínios: pessoal (ou psicológico), convencional e moral.

De forma sucinta, podemos dizer que o domínio pessoal se refere a uma série de ações que o indivíduo enxerga como pertencentes a si mesmo, ou seja, assuntos e decisões que são mais individualizadas, como, por exemplo, um lugar preferido, um corte de cabelo etc. Sendo assim, essas ações e escolhas não ferem os direitos e nem bem-estar de outras pessoas, pois estão centradas no próprio sujeito.

Esse domínio se configura na ideia que o sujeito tem de si próprio, na formação da sua identidade (*self*) e na representação que tem das pessoas (TURIEL, 1989). Por meio dessas construções sobre si e sobre o outro, o sujeito pode compreender as ações e consequências psicológicas do seu comportamento, como também das outras pessoas com quem ele interage. Além disso, diferenciar as escolhas pessoais das morais e convencionais é importante para a formação da personalidade, pois coloca limites entre o *self* e o mundo social, fazendo que o sujeito construa e conquiste a sua autonomia pessoal (SMETANA; JAMBON e BALL, 2014).

Já o domínio convencional se relaciona às regras sociais, que são arbitrárias e que, portanto, mudam de cultura para cultura. Por exemplo, o modo das mulheres se vestirem e se comportarem. Para uma mulher muçulmana, andar com o cabelo descoberto ou com partes do corpo à mostra, como acontece naturalmente aqui no Brasil, é um ato indigno frente aos valores culturais e religiosos.

Assim, é possível notar que as regras de origem convencional são reguladas pela autoridade, pelas tradições culturais e expectativas sociais em relação ao grupo. E por serem arbitrárias, podem ser modificadas. Basta que haja um consenso entre os membros do grupo.

O domínio moral se relaciona aos conceitos de justiça, bem-estar e direitos dos outros (TURIEL, 1989). Aqui são incluídas as interações sociais que são reguladas por meio de princípios morais universais, isto é, aqueles que são generalizáveis para diferentes contextos e culturas. Dessa forma, as regras não assumem um caráter arbitrário e nem são conduzidas pelas preferências pessoais ou pressões sociais e de autoridades.

Embora as regras morais estejam presentes e façam parte da organização social, elas não são definidas pelas necessidades e consensos do contexto social, pois são de outra ordem. Todavia, isso não significa que elas sejam imutáveis. Mudanças históricas e sociais podem afetar e alterar os valores morais que as pessoas possuem, como, por exemplo, os casos da escravidão no Brasil e sua abolição ou mesmo a perseguição do povo judeu durante o governo nazista de Hitler.

Para Turiel (1989) as regras morais não são somente decorrentes da educação moral que as crianças recebem dos seus pais ou de outras figuras de autoridade, mas, principalmente, fruto das suas interações e vivências. Assim, o autor acredita que as crianças têm a possibilidade de aprender mais sobre as regras morais a partir das suas próprias experiências ou tendo a oportunidade de vivenciar as experiências dos outros. Para isso ela precisa ver ou sentir a dor do outro (da vítima) e ter a possibilidade de conhecer os motivos que levaram o infrator a agir dessa maneira. Com todos esses elementos, a criança poderá coordená-los e formar a sua concepção da situação.

Nesse sentido, a teoria do domínio social defende a tese de que as crianças não precisam que os outros lhes digam se uma atitude é boa ou má, pois elas mesmas chegam a essa conclusão observando as situações e buscando entendê-las. Dessa forma, durante a primeira infância (*early childhood*), a criança, ao avaliar uma situação, se centra no dano físico causado, como também no bem-estar do outro, todavia é importante frisar que aqui se trata daquilo que é concreto, pois o dano e o bem-estar psicológico ainda não é levado em consideração pela criança dessa fase. Por volta do “meio” da infância (*midle childhood*) o foco está mais centrado nas questões relacionadas aos conceitos de justiça e igualdade. Na pré-adolescência (*early*

adolescence) as preocupações giram em torno do conceito de equidade nas relações. Por fim, na adolescência (*adolescence*) os jovens já conseguem aplicar todos os conceitos de justiça, levando em conta as diversas situações (SMETANA, 2013).

É importante destacar que para Turiel (1983) esses domínios estão presentes desde a infância e não são organizados de forma hierarquizada e sequencial, pelo contrário, tais domínios se desenvolvem paralelamente em decorrência da qualidade das interações ofertadas ao sujeito. Além disso, o teórico concentrou seus estudos nos domínios convencionais e morais, todavia, seus colaboradores, como Larry Nucci e Judith Smetana, se debruçaram mais aos estudos sobre o domínio pessoal e prudencial, apresentando uma vasta literatura sobre tal tema (NUCCI, 1981; SMETANA, 2005; SMETANA; JAMBON e BALL, 2014).

No que diz respeito ao domínio prudencial, esses teóricos têm demonstrado que as ações e decisões que a regulam estão direcionadas as noções de segurança, conforto e a saúde de si. Por exemplo, usar ou não alguma substância ilícita, como a cocaína, pode ser uma decisão que corresponde a esse domínio. Pois a consequência está diretamente relacionada aos impactos dessa substância na saúde mental e física do sujeito. Dessa forma, as ações prudenciais se diferem das morais, pois as consequências negativas são para si, já nas ações morais as consequências sempre envolvem o outro.

As questões que se enquadram nesse domínio são as que geram muitas discordâncias entre pais e filhos, pois os filhos, sobretudo, os adolescentes, se sentem no direito de decidir sobre seus próprios corpos, inclusive sobre decisões que podem colocar sua saúde em risco, como o uso de drogas. Já alguns pais defendem a ideia de que seus filhos são muito imaturos para tomar decisões dessa ordem (SMETANA, 2011).

Vale a pena ressaltar que a apresentação fragmentada de cada domínio é por uma questão didática, a fim de explicar como se compõe cada um e quais são suas especificidades. Todavia, nas interpretações e decisões do indivíduo, os limites entre eles não são tão claros e precisos. Assim, é possível que alguns temas façam parte de mais de um domínio, surgindo assim os julgamentos multifacetados. Isso acontece porque as pessoas “podem diferir entre si em termos da informação que elas possam trazer para uma situação, ou do peso que elas podem dar a uma ou outra característica de um determinado assunto” (NUCCI, 2000, p.76).

Há duas possibilidades básicas de se ter a constituição de julgamentos multifacetados, sendo elas: a sobreposição, que seria quando as regras convencionais estão em harmonia ou entram em conflito com as de ordem moral. Como exemplifica Nucci (2000, p. 77):

[...] as convenções como a de se fazer fila para comprar ingresso ou as de gênero, que proíbem áreas que homens e mulheres podem participar. No primeiro caso, a convenção (fazer fila), sendo um modo moralmente neutro e arbitrário de organizar as pessoas, poderia estar a serviço de uma justiça distributiva (cada um aguardando sua vez), de acordo com a qual furar fila tornar-se-ia, então, injusto. No segundo caso, a convenção (de gênero) pode estar em conflito com o senso de justiça se a convenção impedir que membros de um gênero possam usufruir de oportunidades disponíveis ao outro.

A segunda possibilidade é quando há eventos de segunda ordem, isto é, quando dentro de uma determinada convenção que é fortemente solidificada pelos membros do grupo, há uma violação que gera dano psicológico ao outro (NUCCI, 2000). Por exemplo, “em nossa cultura comparecer a um funeral em trajes de banho seria geralmente visto como uma atitude de desconsideração para com o defunto e a família num momento de sofrimento, e não somente como um exemplo de conduta não convencional” (NUCCI, 2000, p. 77).

É importante que se analise as justificativas que as pessoas apresentam para eventos desse tipo, pois essas avaliações sempre trazem questões de ordem emocional, psicológica (como as crenças), cultural, social e educativa. O que Smetana (2013) chamou de pressupostos informacionais (*informational assumptions*). Tais pressupostos podem influenciar como as pessoas veem eventos e práticas sociais e agem conforme suas crenças, por exemplo as crenças religiosas ou pseudocientíficas, como é o caso do movimento antivacina ou terraplanista que vem surgindo nos últimos tempos.

Levando essas ideias em consideração, Nucci (2000) defende que é preciso se pensar numa educação moral que leve nossas crianças e adolescentes a desenvolverem os valores de justiça e bem-estar perante o outro. E para que isso se concretize é necessário que superemos a ideia de educar as crianças para serem apenas boazinhas e ajustadas as normativas sociais.

Partindo dessa premissa, o autor traz uma nova concepção ao pensar esse tipo de educação. Para ele, é preciso que primeiro o professor conheça seu aluno, saiba quais são as ideias que ele tem a respeito das noções de justiça e bem-estar. É importante que o trabalho educativo se inicie a partir dessas ideias, pois as discussões são mais efetivas quando se leva em consideração a perspectiva do aluno. Além disso, é preciso respeitar o desenvolvimento dos

alunos, pois, como já dito anteriormente, as crianças pequenas têm dificuldade de pensar a justiça por meio das noções de igualdade ou equidade.

É importante lembrar que as preocupações morais são geralmente permeadas por práticas que se fundamentam nas normas convencionais, por isso é preciso que a escola ajude o aluno a refletir sobre essas questões e, a partir disso, o faça prestar atenção nas consequências morais dessas ações, em vez de apenas se conformar com as tradições e convenções (NUCCI, 2000).

E, por fim, se quisermos que nossos alunos desenvolvam os valores de justiça e bem-estar, é primordial que eles sejam tratados com justiça e respeito. E para que isso aconteça, a escola precisa se modificar e ter em mente que as relações precisam ser de cooperação, isto é, os alunos precisam ter voz ativa nas decisões que são tomadas dentro desse espaço. Afinal, para se pensar numa educação moral efetiva não basta apenas uma disciplina dando conta disso, é preciso que as vivências e práticas escolares sejam justas e democráticas.

3. PESQUISAS EM PSICOLOGIA MORAL

Considerando a expansão dos estudos sobre a construção da moralidade, a psicologia moral também tem se preocupado em investigar diferentes temáticas, tendo como base os autores apresentados no capítulo 2, se configurando num campo sólido, rico e diversificado de pesquisas, tanto no âmbito nacional quanto internacional.

Neste capítulo tivemos a intenção de apresentar como está configurado o campo de pesquisas em psicologia moral. Para isso, adotamos como critério de seleção das pesquisas apresentadas, aquelas que tinham como objetivo o estudo da adolescência nos últimos vinte anos, mais especificamente, jovens em conflito com a lei, tema do nosso estudo.

A apresentação desses estudos está organizada de duas formas: em pesquisas internacionais e nacionais; em ordem cronológica do ano de publicação (do mais antigo para o mais recente).

3.1 As pesquisas internacionais

É importante ressaltar que as pesquisas aqui apresentadas trazem, principalmente, como fundamentação teórica os estudos de Lawrence Kohlberg e Elliot Turiel. Além disso, algumas dessas pesquisas fazem menção a trabalhos realizados por Judith Smetana (1990), já que a pesquisadora tem se mostrado uma importante referência no que diz respeito a pesquisas contemporâneas sobre a adolescência e os conteúdos morais. Todavia, não nos debruçaremos sobre os estudos dessa autora, pois entendemos que seu enfoque, atualmente, está mais voltado para os estudos das relações parentais e seus conflitos.

Outro fato interessante que vale a pena ser mencionado foi a constatação de que as pesquisas em língua inglesa se debruçaram sobre essa temática entre as décadas de setenta e oitenta, se tornando escassas após os anos 2000. Assim, as pesquisas aqui destacadas, em sua maioria, são oriundas de países da América do Sul. Países que têm uma legislação e um olhar para o adolescente infrator muito próximo ao do Brasil.

A primeira pesquisa a ser destacada é a de Hernandez e Marttens (2002). Os autores buscaram investigar o nível de desenvolvimento moral de jovens infratoras institucionalizadas.

Participaram desse estudo 27 adolescentes entre 13 e 17 anos de idade, que foram submetidas a entrevistas individuais e dilemas morais. Os resultados encontrados evidenciaram que as jovens apresentaram um raciocínio moral abaixo do esperado. Grande parte da amostra ficou concentrada no período de transição entre o nível pré-convencional e convencional dos estágios de Kohlberg.

Os pesquisadores destacaram que uma vida marcada por muitas vulnerabilidades e um entorno familiar desajustado, no qual não há modelos ou referências morais e afetivas, contribui para o empobrecimento do raciocínio moral, além de favorecer comportamentos antissociais e delinquentes. Resultados semelhantes também foram evidenciados nos estudos de Stams et. al. (2006) e Sarmiento, Córdoba, Mendivil e Amaya (2007). Tais conclusões também são destacadas nos estudos de Gallo e Williams (2004) e Freitas e Teixeira (2014) quando olham para o perfil do adolescente em conflito com a lei. Grande parte desses jovens são provenientes de famílias de baixa renda, com histórico de violência doméstica e 60% estão fora da escola. Dados oficiais do SINASE de 2016 (BRASIL, 2018) também corroboram com esse perfil.

Além disso, Stams et. al. (2006) defendem a ideia de que ambientes em que há poucas possibilidades de descentração e trocas de perspectivas sociais favorecem os comportamentos delinquentes e inibem a construção de julgamentos morais mais elevados, como também a construção de valores morais e éticos.

As pesquisadoras Sanabria e Rodriguez (2009) buscaram investigar as manifestações de condutas antissociais e criminosas em adolescentes infratores e não infratores, além de estabelecerem uma correlação dessas condutas com as variáveis idade e gênero. Participaram desse estudo 179 adolescentes, de ambos os sexos, entre 12 e 18 anos de idade. Desses 179 adolescentes, 107 eram jovens infratores e 72 não infratores.

Os resultados encontrados demonstraram haver mais condutas antissociais e criminosas nos jovens não infratores do que nos infratores que estão cumprindo medidas socioeducativas em um centro de formação da Colômbia. Um dado preocupante que as autoras destacam é o fato de alguns adolescentes afirmarem que esses comportamentos começaram no início da adolescência e ainda persistem mesmo diante do fato de alguns desses jovens já terem começado a entrar na fase adulta.

No que diz respeito a correlação da idade com tais comportamentos, foi evidenciado que os jovens entre 16 a 18 anos de idade são os que mais demonstraram ter condutas desse tipo. Tal dado leva a pensar na necessidade de investigar qual é o padrão de comportamento antissocial e criminoso que persiste por toda adolescência, a fim de que se possa refletir sobre intervenções para tal problemática. Já na correlação entre gênero e condutas antissociais e criminosas, os meninos foram os que apresentaram pontuações mais altas que as meninas.

Zapata e Vera (2011) tiveram como intuito descrever as infrações cometidas por um grupo de jovens que se encontravam institucionalizados, além de identificar os critérios morais que os jovens apresentavam ao justificar as ações cometidas. Para isso entrevistaram 12 adolescentes, de ambos os sexos, que cumpriam medida de internação no município de Quindío, na Colômbia. Como proposta metodológica, utilizaram dilemas morais, grupo focais e entrevistas individuais.

As principais infrações cometidas eram: roubo, porte ilegal de armas, homicídio, sequestro e extorsão. Em relação as justificativas para cometerem tais atos, a que foi mais apresentada diz respeito a sobrevivência e a melhora da qualidade de vida, isto é, utilizavam o roubo, por exemplo, para conseguir melhores condições econômicas. Já a segunda justificativa mais mencionada era de resguardar a própria vida. Muitos utilizavam essa argumentação defendendo a ideia de que cometeram a infração (homicídio) por legítima defesa.

No que diz respeito aos critérios morais eleitos por esses jovens ao cometerem as infrações, o valor mais mencionado era a preservação da vida, isto é, a sua sobrevivência e a de seus familiares. Muitos jovens também apresentaram admiração por uma figura reconhecida na Colômbia, Pablo Escobar. Em suas falas foi possível notar que comparavam Escobar com o personagem “Robin Hood”, justificando suas ações por uma causa nobre. Tais argumentos demonstram que Escobar se tornou um modelo a ser seguido por esses jovens, destacando o quanto os valores afetivos têm uma influência nas ações morais desses sujeitos.

Outro fator importante que pode ser observado pelas autoras foi a interpretação de que os jovens têm a respeito da lei da infância e da adolescência da Colômbia. De acordo com tal lei, o jovem menor de 18 anos de idade é imputável, assim, para as pesquisadoras, é provável que os adolescentes não compreendam o contexto jurídico dessa expressão e tenham a

impressão de que não serão penalizados, usando isso ao seu favor e como justificativa para cometerem o delito.

A pesquisa de Villarreal (2012) teve a intenção de comparar a relação entre a empatia e a agressividade em adolescentes que cumpriam medida de internação por conta de um ou vários delitos violentos. Além disso, buscou comparar se em casos de delitos mais graves a empatia poderia funcionar como um fator modulador da agressão. Para tal fato, entrevistou 76 jovens entre 14 e 21 anos, divididos em dois grupos: reincidentes e não reincidentes no delito.

Era esperado que sujeitos reincidentes em delitos graves apresentasse uma maior agressividade comparado aos jovens não reincidentes. Todavia, essa hipótese não foi confirmada. Da mesma forma que não houve correlação entre reincidência e empatia, pois tanto os sujeitos não reincidentes quanto os que reincidiram nos delitos apresentaram níveis similares de empatia. Tal fato nos faz pensar se diferentes níveis de desenvolvimento moral explicariam esse resultado, como também os valores morais e afetivos que esses jovens elegem como importantes e integram a sua personalidade.

No que diz respeito a correlação entre empatia e agressividade, os resultados mostraram que há uma relação significativa entre ambos, principalmente vinculada a sentimentos negativos. Ou seja, quando os adolescentes violentos têm a oportunidade de vivenciar a dor do outro, há a possibilidade de haver uma inibição desse comportamento agressivo, principalmente no que diz respeito a situações de agressividade física. Tal dado é importante para se pensar em programas de intervenção semelhantes para os jovens dos dois grupos. Nesse contexto, o trabalho com o desenvolvimento da empatia seria primordial para inibir futuros comportamentos agressivos.

3.2 As pesquisas nacionais

A respeito dos estudos mais gerais em psicologia moral, especificamente sobre a moral e a ética, temos um importante pesquisador brasileiro que vem buscando analisar essas temáticas do ponto de vista dos aspectos cognitivos e afetivos, Yves de La Taille.

La Taille (2006) buscou apresentar uma distinção sobre a ética e a moral, analisando-as sob as dimensões intelectual e afetiva. Para o autor (2006), a moral se refere aos deveres e a

ética à “vida boa”. Logo, a pergunta que sustenta a moral é “como devo agir?” E a pergunta ética “que vida eu quero viver?” Se a primeira dessas questões indica, portanto, um sentimento de obrigatoriedade, isto é, do dever, a segunda aponta um sentido para a vida e para expansão de si, ou seja, o querer.

Na busca pela relação entre moral e ética, La Taille (2006) afirma que para compreender os comportamentos morais dos indivíduos é necessário conhecer suas perspectivas éticas, assim o plano ético engloba o plano moral, pois “somente sente-se obrigado a seguir determinados deveres quem os concebe como expressão de valor do próprio eu, como tradução da sua autoafirmação” (p. 51).

A expansão de si próprio ou a construção do eu (self) é composta por um conjunto de representações de si. Essas representações são sempre valores, ou seja, investimentos afetivos. Os valores que o sujeito constrói, ao longo do seu desenvolvimento, podem ser organizados de formas periféricas ou centrais, isto é, os valores centrais são aqueles que, além de terem sido construídos a partir da ação projetiva de sentimentos positivos, apresentam intensidade muito grande. Por outro lado, construímos alguns valores cuja intensidade dos sentimentos é pequena e, por isso, se posicionam na periferia de nossa identidade.

A construção e manutenção dos valores centrais gera uma força motivacional, pois a pessoa deseja agir de forma condizente com eles. Logo, se os valores chamados centrais forem mesmo morais (ser justo, ser honesto, solidário etc.), haverá maior probabilidade de a ação moral ser seguida. A consolidação desse processo, La Taille (2006) denominou de personalidade ética. Nas palavras do autor:

[...] a energética do sentimento de obrigatoriedade, essencial ao plano moral, deve ser procurada no plano ético na busca de representações de si com valor positivo. [...] o auto respeito é o sentimento que une os planos moral e ético, pois ele é, por um lado, expressão da expansão de si próprio – portanto, elemento da “vida boa”, e, por outro, causa essencial do sentimento de obrigatoriedade, portanto motivação para a ação moral. Logo, o desenvolvimento moral e o fortalecimento do sentimento de obrigatoriedade que o inspira deve ser explicado pela construção de uma personalidade ética. (p. 133)

Ao pensarmos sobre tais conceitos e ideias, relacionando com o tema de pesquisa, surgem as seguintes indagações: O que levam esses profissionais a escolherem atuar com as medidas socioeducativas? Será que essas escolhas estão relacionadas a uma escolha ética?

No âmbito dos estudos sobre as construções morais de jovens infratores, podemos destacar a pesquisa de Menin (2000) que buscou analisar as representações sociais a respeito de justiça em jovens infratores. Como instrumentos metodológicos utilizou questões, associações livres e histórias sobre temas envolvendo a justiça, como a origem e a mutabilidade de leis, o conhecimento de instituições ligadas à justiça e situações consideradas como injustas. Seus resultados apontaram o aparecimento de respostas que apresentaram tendências para princípios de igualdade, liberdade e respeito mútuo consideradas universais. No entanto, não encontrou uma lógica nas respostas dos adolescentes às questões colocadas. Assim, os julgamentos dos adolescentes podiam ser “pré- convencionais para questões mais abertas, como associações livres, convencionais para outras mais estruturadas, autônomos em questões que pedem idealizações e heterônomos noutras mais ligadas à realidade.” (MENIN, 2000, p. 16).

Guará (2000), por sua vez, empreendeu uma investigação com adolescentes autores de infração internos da FEBEM. Baseada nas ideias de Lawrence Kohlberg, Jean Piaget e Agnes Heller buscou uma relação entre a moralidade desses adolescentes e o seu cotidiano. Utilizou instrumentos como entrevistas com grupos para discussão de dilemas morais hipotéticos e dilemas reais vividos, além de entrevistas individuais sobre temas ligados ao cotidiano desse adolescente (escola, família, trabalho, grupo de amigos e a FEBEM). Não utilizou para sua análise os métodos de avaliação descritos por Kohlberg, embora tenha trabalhado com os estágios como categorias prévias, encontrando, na maioria dos adolescentes, níveis pré-convencionais. Em seus dados foi possível evidenciar valores, como de lealdade, humildade, honestidade e liberdade, nos temas e nas argumentações dos adolescentes sobre os dilemas reais.

O estudo de Noguchi e La Taille (2008) teve como objetivo verificar as formas de legitimação e valores morais que sustentavam a prática conhecida como “seguro” dentro das instituições que lidam com as medidas socioeducativas. Tal prática foi criada pelos jovens internos da FEBEM/SP em que era composta por uma série de regras de convivência, cuja desobediência implicava na exclusão do transgressor. Por tal fato, foram entrevistados 14 jovens, entre 16 e 18 anos de idade, internos de uma antiga unidade da FEBEM da cidade de São Paulo. Os resultados demonstram o predomínio de formas heterônomas de legitimação das regras, para a valorização e certos traços de caráter (virtudes) como a firmeza, a virilidade, a coragem e para a desvalorização de seus contrários (fraqueza, homossexualidade, medo). Os

dados também apontaram para a construção de uma identidade que inclui valores do chamado mundo do crime e que se opõe claramente ao mundão, que inclui as pessoas que não são os “malandros”.

Salgado (2010) teve o intuito de analisar as concepções sobre honra em adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas de privação de liberdade, como também discutir as representações que esses jovens construía sobre si mesmos por meio do olhar do outro.

Para isso entrevistou 30 jovens entre 16 e 17 anos de idade, do sexo masculino, que estavam internados numa instituição socioeducativa do Estado do Espírito Santo. Foi possível concluir que esses jovens admiravam virtudes como respeito, bondade, lealdade e perseverança quando relacionadas às pessoas e aos seus projetos de vida. Em relação as representações que esses adolescentes tinham a respeito de como a sociedade os vê, as noções mais apresentadas foram referentes a alguém que não mudará de vida, sem perspectivas de um futuro diferente da vida no crime e representando um perigo para a sociedade. A respeito da honra, grande parte dos adolescentes se consideravam pessoas honradas, pois estavam buscando mudar de vida e melhorar seus relacionamentos interpessoais. Ao conceituarem essa virtude, traziam ideias ligadas a ter uma ação correta e a construir uma boa reputação.

Tanto os valores trazidos pelos jovens pesquisados por Noguchi e La Taille (2008) e Salgado (2010) remetem aos relatos de vida de alguns adolescentes demonstrados pelo estudo de Mallart (2014). Nesses relatos é possível notar que muitos jovens valorizam atitudes e comportamentos que os auxiliam a sobreviverem no mundo do crime ou dentro das unidades de internação. Alguns garotos chegam até a desejarem o prolongamento da medida, por serem reconhecidos dentro da instituição como uma figura importante e de poder. Como pode ser visto no relato de um dos meninos:

[...] No dia que eu fui embora, os cara me carregou no colo. Eu saí carregado nos braços de todo mundo. Aqui fora eu era só mais um, lá dentro eu tocava uma cadeia. Você sai aqui no mundão e parece que você é inútil, não tem aquela ação, você não vive aquela adrenalina, dá vontade de voltar. (MALLART, 2014, p. 97).

A pesquisa de Bernardo (2011) buscou avaliar a competência moral dos profissionais que atuavam com as medidas socioeducativas, a fim de verificar se eles estavam aptos a lidar com as questões do desenvolvimento sociomoral desses adolescentes. Foram entrevistados 27 profissionais que trabalhavam com as medidas socioeducativas de liberdade assistida e

prestação de serviços à comunidade de três cidades do interior do Estado de São Paulo. A coleta de dados foi feita por meio do instrumento *Moral Judgment Test* (MJT) de Lind (2000) e uma entrevista semiestruturada em que procurou-se conhecer o perfil dos participantes.

Foi possível concluir que os participantes apresentam um nível médio de desenvolvimento das competências morais, segundo os padrões desenvolvidos pelo teórico Lind (2000). Além disso, os resultados da entrevista semiestruturada evidenciaram uma desorganização do sistema socioeducativo, no que diz respeito a formação e capacitação dos profissionais e baixa qualidade de serviços e infraestrutura. Os funcionários relataram estarem se sentido desmotivados em relação ao seu campo de atuação e inseguros.

Monte *et. al.* (2011) tiveram a intenção de discutir os princípios que regem o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) sob à luz dos estudos de Piaget e da psicologia moral. Essa análise teve como foco a questão da negociação, exercício da autonomia e situações democráticas, especialmente entre funcionários e jovens.

Em seus resultados foi possível notar que embora haja um avanço do ponto de vista jurídico, há muito a avançar, especialmente no que diz respeito a execução dessas políticas e leis. A lógica da punição ainda se faz muito presente nas práticas pedagógicas e de ressocialização desses jovens, dificultando um trabalho em prol da autonomia moral e intelectual. Em muitas instituições, esse jovem é visto como irrecuperável, delinquente e sem futuro, desconsiderando a visão de alguém em desenvolvimento que sofre pressões e influências do contexto social em que vive e das desigualdades e injustiças que vivencia. Por fim, os autores destacam que os estudos em psicologia moral, especialmente sob à luz da teoria piagetiana, tem muito a contribuir com os programas de intervenção de medidas socioeducativas.

Os resultados trazidos por Bernardo (2011) e Monte *et. al.* (2011) nos fazem pensar na importância do acolhimento e formação adequada dos funcionários que lidam, direta ou indiretamente, com os adolescentes em conflito com a lei. O quanto é necessário se pensar no universo moral e afetivo não só dos adolescentes, mas, principalmente, dos funcionários. Para que se busque formações adequadas a fim de melhorar a competência moral desses sujeitos para poderem fazer um trabalho efetivo, com o objetivo de alcançar a tão almejada reinserção social desses jovens.

Segundo os dados levantados pelo SINASE (BRASIL, 2018), 43% do número de óbitos de jovens dentro das instituições são decorrentes de conflitos interpessoais e 12% decorrentes de suicídios. Tais dados nos fazem pensar que um trabalho significativo com as questões que envolvem o desenvolvimento da moralidade e da resolução de conflito poderiam ajudar diretamente nessas problemáticas, mas para isso é imprescindível que se tenha um profissional munido de conhecimentos e técnicas, além de competência moral para lidar com essas questões.

Tendo como foco essa preocupação, a Escola Nacional de Socioeducação vêm buscando dar formações pautadas nos princípios dos direitos humanos. Todavia, questionamos se essas formações têm sido efetivas para contornar esses problemas e modificar a forma de tratar o adolescente que é direcionado ao atendimento socioeducativo.

Por meio das pesquisas aqui apresentadas, podemos notar que a temática a respeito do adolescente infrator, apesar de ter importantes estudos que nos ajudam a compreender o universo moral desses jovens, ainda necessita ser mais explorada pela psicologia moral. As pesquisas ainda são muito focadas em estudos diagnósticos sobre o nível de desenvolvimento moral e valores afetivos que esse público traz. Poucas exploram projetos de intervenções com esses jovens, apesar de trazerem indícios importantes para pensar em boas possibilidades de propostas nesse sentido.

Além disso, vemos uma escassez de pesquisas, sob o ponto de vista da psicologia moral, que estudam os sujeitos que trabalham com esse público. Nos estudos aqui apresentados só encontramos duas pesquisas (BERNARDO, 2011; MONTE et. al., 2011) que tiveram como foco de análise os funcionários. Tal fato justifica a importância deste trabalho, pois além de focarmos nos funcionários, buscamos olhar para a formação continuada que eles procuram, entendendo a importância de ela estar atrelada aos estudos da psicologia moral para que a prática socioeducativa seja efetiva e pautada em valores almejados pelos direitos humanos.

4. A JUSTIÇA RESTAURATIVA NAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

No âmbito dos estudos sobre a noção de justiça e do desenvolvimento moral podemos perceber que muitos autores, das mais diversas áreas do conhecimento, se debruçaram sobre o tema, tendo uma vasta literatura a respeito de pesquisas em psicologia e educação moral. Adentrando a área do direito, mais especificamente, nos estudos sobre criminalidade e justiça, onde nossa proposta de pesquisa também se encaixa, há uma diversidade de estudiosos que buscam estudar o impacto da Justiça Restaurativa no sistema judiciário (ZEHR, 2008; PINTO, 2009; ANUNCIAÇÃO, 2009; GOMES, 2013; ORSINI e LARA, 2013).

Antes de abordarmos essa temática, é importante destacar que não temos a intenção aqui de fazer um estudo mais aprofundado sobre a Justiça Restaurativa e as medidas socioeducativas; apenas trazer alguns elementos que consideramos importantes para discutirmos como os estudos em psicologia moral podem contribuir para esse campo de pesquisa.

Segundo Howar Zehr (2008), que é considerado um dos pioneiros nessa temática, a Justiça Restaurativa representa uma quebra de paradigma no que diz respeito à lógica coercitiva do sistema prisional e da justiça retributiva. Por meio dessa perspectiva, o direito foi obrigado a repensar suas interpretações e práticas ao aplicar a lei.

O termo foi utilizado pela primeira vez por Albert Eglash, com intuito de descrever algumas práticas utilizadas para a resolução de um crime e restauração dos danos entre os envolvidos. Todavia, a Justiça Restaurativa só foi reconhecida com um conjunto específico de práticas no fim de 1980, quando foi lançado na Nova Zelândia, o primeiro programa pautado no modelo de resolução de conflitos na justiça juvenil (ZEHR, 2008; BENEDETTI, 2009).

De acordo com Benedetti (2009), tais práticas foram ganhando força e sofrendo algumas transformações de acordo com as culturas dos países que a adotavam. Por apresentarem bons resultados, as práticas restaurativas chamaram a atenção da Organização das Nações Unidas (ONU) e impactaram a Declaração de Viena no ano 2000. No Brasil, a Justiça Restaurativa passou a ser implantada formalmente a partir de 2004 pelo Ministério da Justiça, por meio do projeto “Promovendo Práticas Restaurativas no Sistema de Justiça Brasileiro”.

Mesmo sendo mundialmente reconhecida e incentivada, ainda não há um consenso sobre a definição a respeito do termo entre os pesquisadores da temática. Nesse sentido, alguns

autores (ZÜGE, 2010; SPAGNA, 2012) a entendem como um conceito ainda em construção e defendem que fixá-la a um único significado limitaria suas possibilidades de práticas e ações. Outros autores, como Anunciação (2009), preferem definir esse conceito a partir da oposição as outras formas de justiça mais comumente utilizadas, tais como a justiça retributiva.

Apesar dessa falta de definição exata do termo, há um consenso entre os teóricos em compreender a Justiça Restaurativa como um novo olhar para enxergar o crime e seus desdobramentos. Nessa perspectiva, o crime não é visto como uma ofensa ao Estado, mas às pessoas. De acordo com Zehr (2008) a Justiça Restaurativa apresenta uma compreensão mais ampla sobre o crime, que supera o entendimento do direito em relação a infração de uma lei. Para o autor, o crime acontece dentro de um contexto que envolve e afeta pessoas, portanto, o foco deve ser essas pessoas (vítimas, familiares, infrator) ao se pensar na intervenção.

Ao contrário da justiça retributiva, que se baseia na lógica da punição, e por isso tem como objetivo punir o autor do ato infracional, a Justiça Restaurativa busca construir um espaço de diálogo, respeito e protagonismo para cada um dos envolvidos (vítima e infrator) na intenção de restaurar os danos causados. Na medida que se constrói esse ambiente, se humaniza o processo da resolução do conflito, pois permite que o infrator seja ouvido e ouça o outro lado, possibilitando o processo de tomada de consciência sobre suas ações e os danos causados.

O objetivo é levar as partes envolvidas ao diálogo, de forma livre e sem acusações, para que o autor do crime se responsabilize pelo ato cometido, e para que a vítima e os demais envolvidos mostrem ao infrator o impacto do ato em suas vidas, as mudanças ocorridas, os sentimentos despertados, numa tentativa de não haver a reincidência. Conforme afirma Pinto *et. al.* (2005):

A Justiça Restaurativa baseia-se num procedimento de consenso, em que a vítima e o infrator, e, quando apropriado, outras pessoas ou membros da comunidade afetados pelo crime, como sujeitos centrais, participam coletiva e ativamente na construção de soluções para a cura das feridas, dos traumas e perdas causadas pelo crime (p. 20).

Para que os objetivos restaurativos sejam garantidos, algumas práticas são consensualmente utilizadas, tais como: o círculo da paz, proposto por Kay Pranis (2011), e a comunicação não violenta, desenvolvida por Marshal Rosenberg (2006).

Em suma, Zehr e Mika (1997 *apud* BOONEN, 2011) elegeram os dez elementos de principais referências da Justiça Restaurativa, demonstrando sua ampla abrangência e implicações:

- 1 - Foca mais no dano do que nas regras quebradas;
- 2 – Há empatia e compromisso com todos os envolvidos, sejam eles vítimas ou infratores;
- 3 – Trabalha com o restabelecimento das vítimas por meio da consciência do dano causado e atendendo as demandas que as vítimas elegem;
- 4 – Acolhe os infratores e os incentiva a reconhecer, aceitar e cumprir suas obrigações perante o restabelecimento do dano causado;
- 5 – Reconhece que, embora as obrigações possam ser difíceis para os infratores, elas não devem ser entendidas como punições dolorosas para eles. Precisam ser passíveis de serem realizadas e alcançadas;
- 6 – Propicia um espaço direto (ou indireto) de diálogo entre vítima e infrator;
- 7 – Envolve e capacita a comunidade afetada pelo processo de restauração;
- 8 – Favorece a cooperação em vez da coação;
- 9 – Da atenção às consequências involuntárias de suas ações e programas
- 10 – Respeita de forma igualitária todos os envolvidos nesse processo.

Na busca por outros métodos para pensar a resolução dos atos infracionais cometidos por adolescentes, esse tipo de justiça tem se mostrado uma alternativa para o universo das medidas socioeducativas. Dentro dessa perspectiva há diversas pesquisas que têm como objetivo estudar a relação da Justiça Restaurativa e seus impactos nas medidas socioeducativas (KONZEN, 2007; ANUNCIAÇÃO, 2009, SANTOS e CAGLIARI, 2011; LACERDA, 2012; PINTO e NIELSSON, 2015; GOUVÊA, 2015; MACEDO, 2016).

Dentre essas pesquisas apontadas, gostaríamos de destacar três que não estão na área do direito, mas da psicologia social. O primeiro estudo é de Aguinsky e Capitão (2008) que apresentaram uma discussão sobre o estigma que a sociedade constrói em torno do jovem infrator, além de analisarem como as medidas socioeducativas, por vezes, apresentam uma lógica punitiva em sua prática. Propondo uma quebra de paradigmas, as autoras trouxeram a Justiça Restaurativa como uma possibilidade de mudanças desse cenário, pois acreditam que ela:

abre novas possibilidades para a construção de responsabilidade genuína, no seio da experiência de interação com a força coercitiva do Estado. Numa perspectiva de redução de danos destas intervenções, busca minimizar a violência de práticas institucionais e profissionais no seu âmbito de atuação. Esse novo paradigma de justiça, ao invés de competir com os procedimentos usuais, adotados pela justiça convencional, dá a eles um sentido novo, baseado na participação, autonomia, inclusão. (p. 263).

Lainetti (2009) buscou investigar quais eram as percepções dos jovens em conflito com a lei sobre o processo dos círculos restaurativos, como também o impacto que essas práticas tiveram em relação aos adolescentes. Para isso fez uso de entrevistas estruturadas com adolescentes em restrição de liberdade. A partir da fala dos jovens foi possível notar que há uma valorização desses espaços de diálogo, que permitem que eles sejam ouvidos e possam ter a dimensão de todo o processo de quebra do elo social e sua restauração. Todavia, a autora aponta a necessidade de formação dos profissionais que lidam com as medidas socioeducativas dentro dessa perspectiva, para que as práticas sejam, de fato, restaurativas e não apenas uma reprodução de um modelo punitivo.

A pesquisa de Gomes (2013) teve a intenção de investigar as experiências de jovens infratores que passaram pelo sistema de justiça da cidade de São Caetano do Sul e foram encaminhados para participar dos círculos restaurativos. Para tanto, entrevistou esses jovens utilizando entrevistas semiestruturadas, organizadas em quatro blocos: 1 – concepção dos círculos restaurativos, 2 – o adolescente em cena; 3 – implicações e efeitos e 4 – concepção de justiça. O roteiro foi organizado nesse formato, pois a autora tinha a intenção de compreender a concepção dos jovens sobre os círculos restaurativos, identificar o que a participação nesses círculos provocou nos adolescentes e a sua implicação pessoal no processo.

Os resultados demonstram que os jovens ficaram surpreendidos com essa técnica, pois esperavam que seriam punidos já que tinham que pagar suas dívidas com a sociedade. Em suas

falas, os jovens relataram que a experiência com os círculos restaurativos possibilitou a expressão livre dos seus sentimentos, a oportunidade de compreender a visão do outro sobre a situação de conflito e a possibilidade de diálogo para a resolução.

Apesar das experiências terem sido positivas em relação aos círculos restaurativos, elas não possibilitaram mudanças significativas no imaginário coletivo desses jovens, principalmente no que diz respeito a percepção sobre a justiça. Os adolescentes continuaram reproduzindo falas como: “matou tem que morrer”, “errou tem que ser preso”, reconhecendo a prisão como uma saída para a resolução do conflito. A pesquisadora explica que para se modificar essas concepções são necessárias mudanças mais amplas e estruturais, principalmente no se fazer justiça. Nesse sentido conclui:

Apostamos, portanto, nos movimentos de descriminalização e despenalização do sistema de justiça – descriminalizar como forma de extrair dos códigos penais certas condutas e fazer com que a infração perca seu caráter criminal. Apostamos em novas soluções para o sistema de justiça, e de práticas que promovam a restauração, responsabilização e autonomia – ensaiando novas relações entre produção de subjetividade e práticas jurídicas; juntamente com o engajamento de políticas públicas voltadas para a prática da cidadania. (GOMES, 2013, p. 158).

Todas as pesquisas aqui apontadas evidenciam que ao adotar essa proposta de resolução e socioeducação, constrói-se um espaço em que o jovem infrator possa ser reconhecido em todas suas potencialidades, além de ter a oportunidade de tomar consciência sobre as consequências dos seus atos e buscar a transformação social e pessoal.

A respeito da construção desse espaço, Lainetti (2009) alerta:

[...] é necessário manter atenção constante à capacitação e formação dos agentes e atores da justiça restaurativa, visto ser uma prática jurídica que implica e se desenvolve no bojo de uma mudança de modos de pensar, ou seja, uma mudança cultural considerável, que precisa ser levada em conta. (p. 88).

Para que possamos compreender as percepções dos funcionários sobre as medidas socioeducativas, como também a necessidade de mudanças dessas ideias, apresentaremos a seguir algumas pesquisas que tiveram como foco essa discussão.

4.1 Pesquisas a respeito das representações sobre os jovens infratores e as medidas socioeducativas

No âmbito dos estudos sobre as representações sociais e atuação profissional de agentes que lidam diretamente com as medidas socioeducativas, podemos notar que a literatura aponta que a postura desses profissionais é, em grande parte das vezes, marcada pelo autoritarismo e ações coercitivas (MALLART, 2014).

Indo ao encontro dessas ideias, os resultados evidenciados por Espíndula e Santos (2004) corroboram a suposição de que as instituições de ressocialização de adolescentes refletem a realidade carcerária do Brasil. Esses pesquisadores entrevistaram socioeducadores em unidades de assistência a adolescentes que cometeram ato infracional, e constataram que esses profissionais mostravam descrédito quanto à recuperação dos adolescentes, inclusive adotando práticas que se baseavam exclusivamente em punição e castigo. Segundo os autores, a representação social que os educadores possuem do adolescente como “anormal” e irrecuperável é alimentada pela própria instituição socioeducativa e funciona como um empecilho à prática das mudanças propostas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ou seja, a prioridade do desenvolvimento integral e ressocialização do adolescente.

Outra pesquisa que também apresenta em seus resultados um forte discurso autoritário e punitivo é a de Sartório (2007). O autor teve como intuito analisar o discurso de profissionais jurídicos e sociais da Vara da Infância e Juventude de duas cidades do Espírito Santo. O estudo foi realizado tendo como base documentos legais e discursos de cinco tipos de profissionais envolvidos com as medidas socioeducativas, sendo eles: juiz, promotor de justiça, advogado ou defensor público, assistente social e técnicos do juizado. Os resultados demonstram que em todas as fases do processo (aplicação da medida e execução dela) o discurso jurídico foi fortemente apresentado, deixando de lado questões sociais como a situação de violação de direitos dos adolescentes e as circunstâncias sociais de envolvimento destes na prática de infração, apresentando na forte presença do caráter punitivo.

A pesquisa de Cella e Camargo (2009) buscou investigar as representações de professores e assistentes sociais que atuavam diretamente com adolescentes em medida de internação e privação de liberdade. Foi possível evidenciar a dificuldade em executar um trabalho efetivo que gerasse algum tipo de transformação na vida desses jovens. Além disso, a

ausência de incentivos, investimentos e políticas públicas específicas e direcionadas ao trabalho que realizavam determinava a fragmentação de suas atividades, apresentando uma dissociação das escolas, famílias e comunidade em que o adolescente está inserido. Foi possível notar nas falas que cabe também à instituição e ao Judiciário abandonar a antiga noção de punição e entender a necessidade de investir na escola e em medidas socioeducativas como processos de transformação.

Monte e Sampaio (2012) tiveram como objetivo investigar as relações entre práticas e modelo pedagógico adotados numa unidade socioeducativa do interior de Pernambuco e as concepções morais desenvolvidas por socioeducadores e adolescentes daquela instituição, à luz da psicologia do desenvolvimento sociomoral e do Estatuto da Criança e do Adolescente. Participaram desse estudo 17 socioeducadores e 29 adolescentes internos, entre 13 e 18 anos de idade. Como proposta metodológica utilizaram entrevistas individuais com monitores e adolescentes a partir de roteiros semiestruturados distintos. O roteiro de entrevista dos funcionários versou sobre suas concepções de justiça e leis, além de conter questões relativas à satisfação dos monitores com o seu trabalho. No que se refere à entrevista com os adolescentes, buscou-se entender o cotidiano da instituição pesquisada a partir da perspectiva dos internos, bem como suas noções de justiça e leis. Além disso, também foram aplicados dilemas morais em ambos os grupos.

Os resultados demonstraram que as concepções de justiça e leis da maior parte dos adolescentes e monitores apontam para uma moralidade do tipo heterônoma, uma vez que, de maneira geral, as respostas a essas duas temáticas mostraram concepções muito mais voltadas à valorização da manutenção da ordem social por meio do cumprimento cego às normas do que à consideração da importância da justiça e das leis enquanto garantias dos direitos das pessoas. Quanto ao modelo pedagógico da instituição, foi possível notar a reprodução do modelo carcerário, baseado na punição, disciplina e hierarquia das relações, além da descrença em relação à ressocialização destes adolescentes.

Souza e Barcelos (2013) buscaram investigar as representações sociais de funcionários sobre os adolescentes em conflito com a lei. Para isso entrevistaram 27 operadores jurídico-sociais envolvidos na designação e acompanhamento de medidas socioeducativas. A amostra foi composta por seis sujeitos que atuavam no Sistema Judiciário, sete no Programa Liberdade Assistida e quatorze em instituições que ofereciam espaço para o cumprimento das medidas.

Foi possível notar que representações sociais dos três grupos pesquisados não foram divergentes. Embora alguns sujeitos tenham atribuído características positivas aos adolescentes, prevaleceram nos discursos as negativas. Silva (2014) também encontrou resultados semelhantes ao analisar historicamente o sistema de medidas socioeducativas e as falas de funcionários. A autora conclui que, embora o sistema socioeducativo possua uma nova lógica pautada nos direitos dos adolescentes, na prática ele ainda reproduz aspectos do modelo correcional-repressivo, o que demonstra que, embora no âmbito legal, a política já esteja consolidada, é preciso um trabalho de conscientização e formação desses profissionais para que o atendimento pautado nos princípios dos direitos humanos seja, de fato, concretizado.

Ao olharmos para os resultados desses estudos notamos o quanto é importante pensarmos numa mudança de paradigmas, principalmente no que diz respeito à formação dos profissionais que lidam diretamente com as medidas socioeducativas. Acreditamos que a formação tem grande influência na prática profissional e nas representações sociais que esses sujeitos têm sobre os adolescentes infratores, por este motivo ela deve ser pensada com muito cuidado.

Ao falarmos de uma formação, a primeira questão que poderíamos destacar é a importância e o papel da educação, afinal, nesse contexto, os profissionais que lidam com esses jovens, seja na própria unidade de atendimento, ou em outros locais, como nas escolas e varas da infância, acabam assumindo a responsabilidade pela educação moral e o processo de reinserção desses jovens na sociedade. E para que isso se efetive, sabemos que o tipo de educação que esses profissionais elegem, como também suas experiências e vivências educativas pessoais, influenciam diretamente na construção da autonomia moral e no processo de ressocialização desses adolescentes.

Dessa forma, notamos o quanto é importante que a formação desses funcionários se fundamente nos estudos de psicologia moral e nos princípios da justiça, do respeito e da cooperação. É por meio dessa formação que esses sujeitos poderão compreender a importância de um ambiente cooperativo, um local em que os internos sejam vistos como sujeitos de direitos e, principalmente, construtores da sua moralidade e da sua inteligência.

Ao resgatarmos na literatura estudos sobre o papel do ambiente cooperativo para a construção da autonomia moral (NUCCI, 2000; GALVÃO, 2005; VINHA e TOGNETTA,

2009; FRANÇA, 2012 dentre outros.) notamos que a participação ativa dos indivíduos em discussões e debates acerca de temas sociais diversos, como também a construção de um ambiente solicitador e cooperativo, propiciam o desenvolvimento da consciência moral autônoma.

Embora esses estudos não estejam focados no atendimento ao jovem que cumpre medidas socioeducativas, eles nos possibilitam a reflexão de como uma mudança de paradigma e, por consequência, uma mudança na postura educativa podem influenciar no desenvolvimento desses sujeitos.

5. A ESCOLA NACIONAL DE SOCIOEDUCAÇÃO

Antes de analisarmos o processo histórico da construção da política pública de formação de funcionários que trabalham com as medidas socioeducativas, intitulada Escola Nacional de Socioeducação, precisamos voltar, mesmo que brevemente no tempo, e falarmos sobre as políticas de atendimento às crianças e adolescentes no Brasil.

Podemos notar que a legislação destinada a esse público é um tanto recente na nossa história. Somente em 1990 nasce o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), documento que reforça a responsabilidade do Estado, da família e da sociedade civil perante os menores de 18 anos de idade e os reconhece como sujeitos de direitos. Assim, essa política foi ganhando incorporações e sofrendo transformações ao longo do tempo, sempre buscando o reconhecimento desses menores como sujeitos de direitos e vinculados aos preceitos dos Direitos Humanos, construindo possibilidades de defesa desses direitos.

Com a diversas transformações no atendimento socioeducativo, em 2012, é decretada a lei 12.594, conhecida como lei do SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo). Esta lei teve como objetivo regulamentar a execução de medidas socioeducativas destinadas a adolescentes que praticam ato infracional. Segundo o órgão deliberativo CONANDA (BRASIL, 2006), essa lei deve ser interpretada como um “conjunto de princípios, regras e critérios de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa” (p.23). Isto é, tal lei foi incorporada à legislação destinada ao atendimento socioeducativo com o intuito de suprir algumas lacunas ainda existentes no ECA e na Resolução do CONANDA, não perdendo seu caráter pedagógico ao sancionar o cumprimento das medidas.

Em decorrência dos diversos eventos nacionais/estaduais e discussões sobre as políticas de atendimento e formação de funcionários da socioeducação, além da constatação de que alguns programas de formação e atuação profissional ainda reproduziam concepções que não compreendem o jovem infrator como sujeitos de direitos, a Escola Nacional de Socioeducação foi pensada. Como pode ser visto a seguir:

Os parâmetros de gestão, metodológicos e curriculares explicitados neste documento resultaram de amplo debate propositivo do Fórum Nacional de Dirigentes Governamentais de Entidades Executoras de Políticas de Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (FONACRIAD), gestores e profissionais do

sistema socioeducativo dos estados e Distrito Federal, da Coordenação Geral do SINASE – Secretaria Nacional de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH-PR) e Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). Algumas orientações na perspectiva da criação de uma escola de formação de socioeducadores vêm sendo discutidas desde a Resolução Conanda 119/2006 - e aprofundadas no Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (SDH/2013, Resolução do Conanda 160/2013).

Em agosto de 2013 realizou-se um primeiro seminário em João Pessoa para debater e propor encaminhamentos acerca da criação da ENS. Em outubro, do mesmo ano, o tema foi a principal pauta proposta pelo FONACRIAD e SDH-PR, na reunião que ocorreu em Curitiba, sendo a proposta inicial revisada, qualificada e aprovada. No final de outubro, um grupo de representantes escolhidos pelo FONACRIAD encontrou-se em Brasília para aprofundar e ampliar a referida proposta. Em dezembro, no encontro do FONACRIAD, com a participação da SDH e do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), o documento foi objeto de estudo e proposições e, finalmente, aprovado em plenária. (BRASIL, 2014, p. 2-3).

Sendo assim, a ENS surgiu da necessidade de criar um espaço onde os profissionais que atuam nas medidas socioeducativas de meio aberto, restritas ou privadas de liberdade, pudessem fundamentar a sua prática, trocar experiências e aprimorar instrumentos de trabalho, tendo como foco o jovem em cumprimento de medida socioeducativa. O curso está organizado em 3 núcleos, sendo eles: núcleo básico, específico e especialização.

O núcleo básico tem como objetivo proporcionar formação continuada para os diferentes profissionais que atuam direta ou indiretamente no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, por meio de espaço de reflexão crítica, sistematizada e registro de práticas institucionais regidas pelo SINASE. O curso está organizado a partir de seis eixos temáticos (BRASIL, 2014):

Eixo I - Adolescência e juventude: questões contemporâneas (15h)

1. Adolescência, teorias do desenvolvimento e diversidade de arranjos familiares
2. Adolescência, vulnerabilidade social, violência e criminalização da juventude
3. Garantia de direitos e políticas públicas para adolescência e juventude enfocando questões de gênero, orientação sexual, etnia, diversidade religiosa, espiritualidade, bem como, as deficiências

Eixo II - Políticas Públicas e marco legal da Socioeducação no Brasil (15h)

1. Legislações protetivas e SINASE
2. Intersetorialidade e execução da medida socioeducativa
3. Socioeducação na perspectiva dos direitos humanos

Eixo III - Metodologia do atendimento socioeducativo (30h)

1. A função pedagógica da socioeducação
2. Adolescência e ato infracional na perspectiva do sujeito em desenvolvimento
3. Ação pedagógica e responsabilização na metodologia da socioeducação

Eixo IV - Orientações pedagógicas do SINASE (30h)

1. Socioeducação: Planos de Atendimento, Projeto Político Pedagógico, equipe multiprofissional e regimentos

2. Construção compartilhada do PIA, estudos de caso e protagonismo
3. Planos de atendimento e avaliação do processo pedagógico

Eixo V - Parâmetros de Gestão do Atendimento Socioeducativo (60h)

1. Atendimento socioeducativo e intersetorialidade
2. Administração pública e responsabilização no atendimento socioeducativo
3. Gestão e formação de pessoas no atendimento socioeducativo

Eixo VI - Parâmetros de Segurança no Atendimento Socioeducativo (15h)

1. O papel da segurança no atendimento socioeducativo
2. Violência institucional e mediação de conflitos
3. Socioeducação, segurança e direitos humanos

É importante ressaltar que em virtude desse trabalho adentrar os estudos que visam compreender, sob o ponto de vista dos funcionários, as questões do processo de ressocialização e da justiça, dentro do âmbito dos estudos da psicologia moral, decidimos eleger os eixos I e III do núcleo básico para que seja feita uma análise. Pois, entendemos que dentre todos os módulos apresentados do núcleo básico, são esses eixos que abordam questões a respeito do desenvolvimento humano e práticas que se baseiam nesses conhecimentos.

A ENS também tem como proposta de curso os núcleos específicos e de pós-graduação. O núcleo específico se destina a cursos de extensão de várias temáticas, sendo um dos focos dessa pesquisa, o curso de práticas e Justiça Restaurativa, com a carga horário de 60 horas. Já o núcleo especialização conta com cursos *latu sensu* de 360 horas, tendo como objetivo aprofundar os conhecimentos trabalhados no núcleo básico.

O curso de práticas e Justiça Restaurativa tem como objetivo promover e estimular o uso de práticas restaurativas em situações de resolução de conflitos nos atendimentos socioeducativos. O curso está organizado sob dois eixos centrais apresentados a seguir (BRASIL, 2014).

Eixo I – Abordagens Interdisciplinares Sobre Resolução de Conflitos

Parte 1 – Considerações Introdutórias Sobre o Conflito

Introdução

1. Conflitos e Relações Sociais
2. Conflitos e Convivência: Transgressões e Tensões na Adolescência
 - 2.3. Adolescências e Juventudes
 - 2.4. A Transgressão e a Invisibilização da Adolescência
3. O Conflito com a Lei

Parte 2 - Formas de Resolução de Conflitos

1. Autotutela
2. Jurisdição
3. Arbitragem
4. Autocomposição

- 4.1. Negociação
- 4.2. Mediação e Conciliação

Eixo II – Justiça Restaurativa e Apresentação dos Modelos de Práticas

Parte 1 – Justiça Restaurativa

Noções Gerais

- 1. Surgimento da Justiça Restaurativa
- 2. Aspectos Conceituais, Valores e Princípios Restaurativos
- 3. Principais Práticas Restaurativas
 - 3.1. Mediação Vítima-Ofensor
 - 3.2. Reunião de Grupo Familiar (“Family Group Conferencing” - FGC)
 - 3.3. Círculos Decisórios

Parte 2 – Justiça Restaurativa Juvenil

- 1. Intervenção Socioeducativa e Prática Restaurativa
- 2. Métodos, Dinâmicas e Práticas Aplicadas à Socioeducação
 - 2.1. Experiências em Curso

A partir do exposto, podemos notar que essa pesquisa permeia e transita entre três áreas distintas: educação, psicologia e direito. Todavia, é importante ressaltar que apesar de termos contribuições das diferentes áreas, o foco central de análise é a psicologia, especificamente, a psicologia moral. Todavia, não podemos deixar de destacar que essas três áreas trazem contribuições para a pesquisa, cada uma dentro da sua especificidade.

Assim, notamos que a educação nos oferece o campo de pesquisa, a ENS, sua estrutura e conteúdos curriculares. Já o direito, nos dá a relação entre as temáticas de infração, justiça e medidas socioeducativas. E a psicologia moral nos permite compreender os processos que permeiam todas essas relações.

Concordamos com Sampaio (2007) ao ressaltar a importância da interrelação entre diferentes áreas com o intuito de buscar medidas favoráveis ao desenvolvimento moral e ético.

[...] a Educação moral tem muito a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e solidária, na qual os sujeitos são moralmente autônomos e se respeitam mutuamente. Todavia, ressalta-se que essa contribuição deve passar, necessariamente, por uma análise cuidadosa do conhecimento até então produzido em diversas áreas e por uma reflexão acerca da construção de espaços nos quais esses conhecimentos possam ser aplicados de maneira eficaz. A nosso ver, um desses espaços é constituído justamente na interface ocupada pela Psicologia e pela Educação, no âmbito da educação moral. Nesse sentido, a Psicologia tem se mostrado muito eficaz em investigar e compreender os processos envolvidos no desenvolvimento sócio moral, ao mesmo tempo em que caminha muito lentamente quando se pensa na aplicação do conhecimento produzido fora de contextos experimentais. A Educação, por sua vez, trabalha com questões pertinentes para a promoção do desenvolvimento sócio moral, mas de maneira puramente didática e com ênfase, sobremaneira, apenas nos aspectos cognitivos envolvidos naquele processo.

5.1 Objetivos da Escola Nacional de Socioeducação

A escola Nacional de Socioeducação tem como objetivos (BRASIL, 2014):

- Desenvolver, fomentar e qualificar a formação continuada dos profissionais vinculados ao trabalho socioeducativo, proporcionando alinhamento conceitual, metodológico e curricular em âmbito nacional, de acordo com as legislações vigentes.
- Fomentar o desenvolvimento e a divulgação de pesquisas, bem como a criação de centros de documentação, registro e memória do SINASE, a realização de atividades acadêmicas e a produção de material técnico-científico sobre a socioeducação em diferentes instâncias acadêmicas e do terceiro setor.
- Desenvolver formas de cooperação e intercâmbio cultural e educativo, com instituições do campo socioeducativo, públicas ou privadas, em nível nacional ou internacional.
- Assessorar técnica e metodologicamente as Unidades Federadas na elaboração de estratégias de formação em recursos humanos em socioeducação.

5.2 Parâmetros de gestão e organização estrutural

Os cursos ofertados diretamente pela Escola Nacional de Socioeducação podem ser oferecidos dentro das seguintes modalidades: presencial, à distância ou semipresencial. É importante ressaltar que os cursos aqui eleitos para análise (núcleo básico e específico – práticas e justiça restaurativa) pertencem a modalidade à distância, sendo 100% EAD.

Além disso, os cursos também podem ser ofertados por meio de convênio com instituições de ensino superior (privada ou pública), ONGs, Fundações e órgãos de execução de medidas socioeducativas (estadual, distrital ou municipal), desde que respeitem as políticas e diretrizes curriculares e metodológicas da Escola Nacional de Socioeducação. Sendo elas:

A metodologia e a escolha dos conteúdos curriculares devem estar referenciadas na proteção integral dos direitos dos adolescentes, observando os princípios, fundamentos e normativas legais. Os métodos e conteúdos curriculares precisam proporcionar aos (as) profissionais da socioeducação um posicionamento de promoção, garantia e defesa dos direitos dos adolescentes, portanto, contrário às concepções que defendem o castigo, a punição, a dor e a vingança, como modelo de

atendimento aos adolescentes a quem se atribua autoria de atos infracionais. (BRASIL, 2014, p. 4).

Fica sob responsabilidade da ENS emitir os certificados de conclusão de curso, respeitando sempre a carga mínima de 75% de aproveitamento para a obtenção dele. Além disso, a estratégia de acompanhamento, supervisão e avaliação dos cursos, deverá ser efetivada pelos Núcleos Gestores Estaduais e repassada ao Comitê Gestor da ENS. Cabe aos Estados serem responsáveis pelo histórico administrativo/operacional do curso, com manutenção de banco de dados dos alunos e o aproveitamento obtido por cada um, bem como dos planos de aula e conteúdo programático.

No que diz respeito à organização da ENS, a diretoria geral fica sob a responsabilidade de um comitê gestor nacional formado por seis membros, sendo eles: dois da coordenação nacional do SINASE da SDH/PR, dois da FONACRIAD (presidente e vice-presidente) e 2 da CONANDA a serem indicados. Além disso, o conselho gestor nacional de caráter deliberativo deverá ser formado por um representante de cada sistema socioeducativo estadual e distrital e um representante das políticas setoriais nacionais, dos seguintes setores: assistência social, educação, saúde, esporte, cultura, trabalho e esporte. Em âmbito estadual, o conselho deverá ser formado pelos responsáveis pela formação do sistema de atendimento socioeducativo estadual.

É recomendável que haja a participação dos conselhos de direitos e demais parceiros, como também das instituições de ensino (privadas e públicas) em caráter consultivo e colaborativo.

5.3 Confeção dos materiais dos cursos da ENS – conteudista e suas atribuições

Os materiais ofertados pelos cursos aqui analisados são confeccionados pelos conteudistas, que são profissionais selecionados por meio de editais que contemplam duas fases: a análise de currículo lattes e entrevista.

A natureza da relação de trabalho acontece por meio de um contrato provisório sem vínculos empregatícios. E o profissional assume a responsabilidade de entregar os materiais

produzidos dentro do cronograma estipulado pela ENS, além de manter contato regular com a equipe responsável por essa demanda, no caso, o revisor técnico.

Para ser um conteudista da ENS, o profissional precisa ter mestrado e/ou doutorado nas áreas de direitos humanos, gestão de atendimento socioeducativo ou justiça juvenil. Além de ter produção científica ou técnica nessas áreas. Também é desejável que ele tenha alguma articulação com movimentos sociais, governo ou universidade.

5.3.1 Materiais produzidos

Ao ser selecionado e contratado, o conteudista deverá entregar os seguintes materiais:

- Vídeo curto que tem como objetivo orientar e explicar a respeito do módulo que será apresentado.
- Texto no *Word* que se configurará numa apostila do módulo que está responsável.
- Indicações de materiais complementares, tais como, referências de livros, artigos, vídeos relacionados ao assunto.
- Testes: questões de múltipla escolha relacionadas à temática trabalhada.
- Uma pergunta norteadora para debate nos fóruns.
- Uma proposta de tarefa final, de acordo com o modelo da ENS³

5.4 Profissionais que atuam nos cursos da ENS – Supervisores e Tutores

Dentro da organização operacional dos cursos da Escola Nacional de Socioeducação há dois tipos de profissionais responsáveis pela aplicação dos cursos ofertados, sendo eles: Supervisores e tutores.

Cabe ao supervisor coordenar e auxiliar os tutores quanto a dinâmica e organização das suas responsabilidades técnicas. Como também pelo treinamento e trabalho da equipe de tutores e elaboração de relatórios de desempenho de sua equipe e das turmas sob sua supervisão.

³ O modelo de avaliação final do Núcleo Básico se encontra no anexo B.

Já os tutores têm a responsabilidade de orientar o desempenho acadêmico dos alunos, tirar suas dúvidas (ambiente virtual em tempo real) sobre os conteúdos e encaminhar possíveis questões administrativas. Corrigir as atividades dos alunos e dar a cada um deles, de modo personalizado, o devido feedback sobre seu desempenho. Além de encaminhar ao supervisor de tutores as notas dos alunos e manter o aluno motivado e estimulado durante todo o processo de construção do conhecimento.

5.4.1 Seleção dos profissionais que atuam nos cursos da ENS

Tanto os tutores quanto os supervisores são selecionados por meio de editais que contemplam as seguintes fases: Análise de currículo e entrevista.

Em caso de empate são utilizadas como critério de seleção e classificação, a pontuação obtida nas respostas do formulário de ficha de inscrição e a análise curricular, sempre ponderadas por meio do desempenho prévio em tutorias de cursos anteriores que tenham participado e/ou desempenho no curso de formação de mediadores ofertados pelo SINASE.

A natureza da relação de trabalho acontece por meio de contrato provisório, sem vínculo empregatício (CLT) e pelo tempo de oferta do curso em que estão pleiteando a vaga. No caso da nossa pesquisa, o curso núcleo básico (165 horas) e núcleo específico, práticas e justiça restaurativas (60 horas).

No que diz respeito à carga semanal de trabalho, tanto do supervisor e tutor, são de 20 horas semanais. É importante esclarecer que os editais não deixam claro como os profissionais deverão cumprir essa carga horária, nem em qual local isso deverá acontecer (em casa ou em alguma instituição).

5.4.2 Perfil do supervisor

É esperado que esse profissional possua:

- Curso superior, preferencialmente nas áreas das ciências humanas e sociais com ênfase em políticas públicas, direitos humanos e socioeducação.

- Experiência em supervisão de tutoria, preferencialmente nas áreas das ciências humanas e sociais com ênfase em políticas públicas, direitos humanos e socioeducação.
- Experiência comprovada de pelo menos 02 anos em educação à distância.
- Experiência em liderança de equipe multidisciplinar.
- Conhecimento em técnicas na elaboração de relatórios de pesquisa.
- Conhecimento em técnicas para elaboração de instrumentais e coleta de dados.

5.4.3 Perfil do tutor

É esperado que esse profissional possua:

- Curso superior nas áreas de ciência políticas, serviço social, economia, administração, estatística ou áreas afins.
- Experiência em pesquisas nas áreas de políticas públicas, direitos humanos, atendimento socioeducativo ou justiça juvenil.
- Experiência comprovada de pelo menos 01 ano em ensino à distância.
- Conhecimento e técnicas na elaboração de relatórios de pesquisa.
- Conhecimento e técnicas para elaboração de instrumentais e coleta de dados.
- Desejável ter realizado curso de formação de tutores, incluindo curso de formação de mediadores oferecido pela ENS.

6. A PESQUISA

6.1 Problemas a Investigar

As perguntas que nortearam esse trabalho foram:

- Os cursos oferecidos pela Escola Nacional de Socioeducação contemplam temas e conceitos da moralidade sob o ponto de vista dos estudos da psicologia moral?
- Quais são as percepções dos participantes sobre as contribuições dos cursos ofertados pela Escola Nacional de Socioeducação para sua prática profissional?
- Quais são as motivações que levam esses profissionais a buscarem os cursos da Escola Nacional de Socioeducação?
- Quais são as motivações que são usadas para justificar a escolha desses profissionais para atuarem com as medidas socioeducativas?
- Quais são as representações de si que esses profissionais da socioeducação manifestam?

6.2 Objetivos

Objetivo Geral: Analisar sob a ótica da psicologia moral os conteúdos curriculares dos cursos da Escola Nacional de Socioeducação, buscando estabelecer uma relação com a percepção dos ex-alunos a respeito das contribuições desses cursos.

Objetivos Específicos:

- Verificar se alguns conteúdos da estrutura curricular do núcleo básico abordam conteúdos da psicologia moral.
- Verificar se o núcleo específico, práticas e Justiça Restaurativa aborda conteúdos da psicologia moral.
- Evidenciar as motivações que levam os profissionais a procurarem os cursos ofertados pela ENS.
- Identificar os motivos usados para justificar a escolha desses profissionais para atuar com as medidas socioeducativas.
- Identificar os atributos destacados pelos profissionais em suas representações de si.

6.3 Hipóteses

- Acreditamos que os cursos ofertados pela ENS estão muito focados nos conteúdos estudados pelas áreas do Direito e da Sociologia, o que faz com que os temas e conceitos discutidos nos estudos da psicologia moral pouco se façam presentes.
- Acreditamos que os estudos em psicologia moral, sobretudo os que abordam investigações com adolescentes e adultos, podem contribuir para a formação dos profissionais de lidam com as medidas socioeducativas.
- Com base nos estudos de Elliot Turiel, acreditamos que os motivos que levam os profissionais a atuarem com as medidas socioeducativas e a optarem em fazer os cursos ofertados pela ENS estão centrados no domínio moral.
- Com base nos estudos de Yves de La Taille, acreditamos que a escolha pela atuação com as medidas socioeducativas está diretamente relacionada às representações positivas que os profissionais têm sobre si.

6.4 Método

A presente pesquisa se configura como um estudo qualitativo de natureza documental e exploratória.

Segundo Gil (2007), a pesquisa exploratória “tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. [...] habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não-padronizadas e estudos de caso. (p. 72).

Nesse sentido, consideramos que seja exploratória, pois temos como objetivo analisar algo pouco explorado pelas temáticas da psicologia moral e da formação e aplicação das medidas socioeducativas. Além disso, se configura em uma pesquisa documental, pois temos a intenção de analisar os documentos oficiais e didáticos-pedagógicos da ENS, a fim de entender melhor sua organização e dinâmica, como também ver até que ponto os assuntos relacionados

a psicologia moral estão ou não presentes nesses documentos e quais seriam as suas possíveis contribuições.

6.4.1 Participantes

Participaram dessa pesquisa dez funcionários que trabalham com as medidas socioeducativas e que foram alunos dos cursos da Escola Nacional de Educação, núcleo básico e/ou específico.

Os participantes foram selecionados por amostra de conveniência, não aleatória. Isto é, por contato e indicações de pessoas do nosso convívio que já foram funcionários de alguma unidade da Fundação CASA, como também por meio de buscas em redes sociais, tais como o *Facebook*, o que nos permitiu o acesso a essas pessoas e o convite para que pudessem participar desse estudo.

A seguir apresentaremos um quadro contendo alguns dados dos participantes da pesquisa.

Quadro 2 - Características dos participantes da pesquisa

Participante	Idade	Sexo	Local onde reside	Profissão	Escolaridade	Tempo de atuação com as medidas socioeducativas	Cursos Realizados na ENS
Sujeito 1	34	F	Brasília/D F	Agente Socioeducativo	Graduação	8 anos	Núcleo Básico
Sujeito 2	33	M	Brasília/D F	Psicólogo	Mestrado em andamento	10 anos	Núcleo Básico e de Práticas e justiça Restaurativa
Sujeito 3	39	F	João Pessoa/ PB	Psicóloga	Especialista	12 anos	Núcleo Básico
Sujeito 4	30	F	Ibiúna/ SP	Assistente Social	Especialista	3 anos	Núcleo Básico
Sujeito 5	41	M	Águas de Santa Bárbara/ SP	Agente Socioeducativo	Especialista	16 anos	Núcleo Básico e de Práticas e justiça Restaurativa
Sujeito 6	33	F	Fortaleza/ CE	Assistente social	Graduação	5 anos	Núcleo Básico e de práticas e

							justiça Restaurativa
Sujeito 7	36	F	Ibiúna/SP	Psicóloga	Especialista	4 anos	Núcleo Básico
Sujeito 8	37	F	Águas de Lindóia/SP	Psicóloga	Especialista	7 anos	Núcleo Básico
Sujeito 9	41	F	Foz do Iguaçu/ PR	Assistente Social	Graduação	12 anos	Núcleo Básico e de Práticas e Justiça Restaurativa
Sujeito 10	38	F	Iperó/SP	Psicóloga	Especialista	3 anos	Núcleo Básico

Fonte: elaborado pelo autor.

Como pode ser observado no quadro apresentado, dentre os sujeitos analisados, 50% são da região sudeste do Brasil. Sendo a maioria do sexo feminino (80%), entre 30 a 41 anos de idade. Em relação a escolaridade, 70% da nossa amostra têm cursos de pós-graduação. No que diz respeito ao tempo de serviço, 70% têm mais de cinco anos de atuação com as medidas socioeducativas, nas mais diversas profissões, todavia, metade da nossa amostra é composta por pessoas que atuam como psicólogas no Centro de Referência de Assistência Social (CREAS).

6.4.2 Instrumentos

Com intuito de analisar a estrutura e conteúdo curriculares da Escola Nacional de Socioeducação, sob o ponto de vista da psicologia moral, como também verificar as percepções dos participantes sobre os cursos, a pesquisa foi dividida em duas etapas: análise documental e exploratória contendo dois instrumentos.

Na primeira etapa buscamos selecionar documentos oficiais a respeito da elaboração da ENS, como também os materiais didáticos utilizados nos cursos e eixos temáticos investigados. Esses documentos e materiais foram obtidos por meio do site da Escola Nacional de Educação.⁴

⁴ Até o ano de 2018 as informações sobre os cursos da ENS, tais como materiais didáticos, editais, relatórios de cursos já finalizados etc. podiam ser consultadas por meio do seguinte endereço eletrônico: <http://ens.sinase.sdh.gov.br/ens2/>, todavia, em 2019, com a mudança do Governo Federal, os dados foram removidos, deixando de serem publicizados.

Essa etapa teve como objetivo investigar em qual contexto histórico e social a ENS foi pensada, os princípios sustentados e os componentes curriculares eleitos, a fim de que pudéssemos analisar se havia conteúdos da psicologia moral implícitos ou explícitos nesses aspectos e/ou como esta pode contribuir nessa formação.

A segunda etapa consistiu na aplicação de dois instrumentos: a entrevista clínica e um documento escrito pelos participantes, denominado memorial. Essa etapa teve como intuito conhecer a opinião dos ex-alunos sobre o programa e de que forma ele contribuiu na sua formação e prática profissional, bem como suas percepções sobre sua atuação com as medidas socioeducativas.

É importante ressaltar que a entrevista se apoiou no método clínico-crítico piagetiano (PIAGET, [1926], 1979). Assim, a sequência das perguntas, o tipo de pergunta que foi feita e a maneira como foi conduzido o interrogatório podem ser analisados, de acordo com o proposto por Piaget ([1926],1979). A entrevista foi composta por treze perguntas e pode ser vista na íntegra no apêndice A.

Já o memorial foi organizado com base numa pergunta norteadora, sendo ela: Quem sou eu como profissional atuando com as medidas socioeducativas? A orientação para escrita do texto pode ser encontrada no apêndice B.

6.4.3 Procedimentos para coleta de dados

Conforme já dito, a pesquisa foi organizada em duas etapas: Primeira etapa documental; segunda etapa investigativa exploratória. Na primeira etapa analisamos os documentos oficiais e materiais didáticos dos eixos eleitos. Conforme pode ser visto no quadro apresentado a seguir.

Quadro 3 – Documentos oficiais e materiais didáticos dos cursos da Escola Nacional de Socioeducação.

Documentos Oficiais e Materiais Didáticos
Panorama dos Cursos já realizados
Apostila do eixo I “Adolescência e juventude: questões contemporâneas” do núcleo básico
Apostila do eixo III “Metodologia do atendimento socioeducativa” do núcleo básico.
Material completo do curso justiça restaurativa do núcleo específico.

Fonte: elaborado pelo autor.

Já a segunda etapa consistiu na aplicação de dois instrumentos: a entrevista clínica e o memorial.

Após a seleção dos participantes, explicamos os objetivos da pesquisa e os instrumentos que seriam utilizados. Vale ressaltar que tomamos a decisão, em consentimento com os membros da banca de qualificação, de não usarmos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), pois observamos que o documento se configurou num impedimento para a realização da pesquisa⁵. Considerando que os sujeitos esqueciam de entregá-lo assinado ou ficavam receosos de assinar e terem suas identidades reveladas, mesmo o termo sinalizando que seria mantido o sigilo.

Além disso, devido à abrangência territorial do curso, as entrevistas foram realizadas à distância por meio do aplicativo *Skype*, em horários convenientes para nós e para os participantes.

Primeiro foi realizada a entrevista clínica como uma forma de bate papo, assim tínhamos a liberdade de fazer novas perguntas quando necessário, com o intuito de entender melhor o pensamento do entrevistado. Num segundo momento foram explicados os procedimentos para a elaboração do memorial. De acordo com esse instrumento, o sujeito era convidado a pensar sobre a sua atuação como profissional atuando com as medidas socioeducativas. Era dado um dia para que o participante fizesse o texto e nos enviasse.

6.4.4 Procedimentos para a análise de dados

Os resultados foram analisados de forma quantitativa e qualitativa. Com intuito de analisar os dados sociodemográficos dos participantes da pesquisa e o panorama dos cursos já realizados pela ENS⁶, optou-se em fazer uma análise estatística descritiva.

Já para a análise do material didático do curso, núcleo básico e núcleo específico, foi realizada uma análise qualitativa descritiva, buscando demonstrar como o material estava

⁵ O projeto já se encontra aprovado pelo comitê de ética em pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, conforme mostra o anexo A.

⁶ Esse panorama contém alguns dados sociodemográficos dos alunos que já concluíram os cursos da ENS entre os anos de 2015 e 2016.

organizado, destacando os temas que poderiam ser discutidos sob a perspectiva da psicologia moral e evidenciando como os estudos da psicologia moral poderiam auxiliar nessas discussões.

Para a análise da entrevista clínica e do memorial foi utilizada a Análise de Conteúdo de Bardin (2004), que se configura numa técnica de análise qualitativa dos dados que tem como objetivo identificar temáticas que se repetem no texto (oriundas de entrevistas, observações etc.), possibilitando o agrupamento por unidades comuns, denominadas categoria de análise.

Assim, as entrevistas clínicas foram transcritas na íntegra e, a partir disso, foi realizada uma leitura geral de todos os protocolos, o que Bardin (2004) chama de leitura flutuante. Esse procedimento permite identificar, de forma não organizada e não sistematizada, aspectos importantes que se repetem nos protocolos. Após isso, foram organizadas as unidades de análise. Segundo Bardin (2004) essas unidades podem sofrer influências dos objetivos do estudo, das teorias que o fundamenta e das inferências do pesquisador, podendo ser, portanto, categorias construídas *a priori* ou *posteriori*.

No caso da entrevista clínica as categorias foram construídas posteriormente com base na leitura dos protocolos. Já as categorias do memorial foram construídas com base nos estudos de Yves de La Taille (2006, 2010) e dos textos produzidos pelos participantes do estudo.

Todas as categorias da entrevista clínica e do memorial foram submetidas a uma análise de concordância entre juízes (MATTOS, 2014). Para realização desse procedimento foram convidadas duas especialistas da área, sendo uma doutoranda do programa de Educação, da linha de Psicologia Educacional, da Universidade Estadual Paulista (campus de Marília) e uma professora doutora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (campus Pantanal).

De acordo com Matos (2014), a literatura indica diferentes formas de se calcular a concordância entre juízes, entretanto, a porcentagem de concordância absoluta (*percentage of absolute agreement*) é uma das técnicas comumente utilizada em pesquisas na área de educação. O procedimento é calculado pelo número de vezes em que os juízes concordam, dividido pelo resultado do número total de avaliações, variando entre 0 a 100%. Assim, o índice de 75% de concordância é considerado um valor aceitável e 90%, um valor alto.

Os índices alcançados foram satisfatórios, sendo que, na entrevista clínica a média de concordância foi de 86% e no memorial de 92%. Tais resultados podem ser visualizados com mais detalhamento nos apêndices C e D.

A seguir apresentaremos a análise de dados e discussão de resultados de cada instrumento do estudo.

7. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta parte do trabalho temos a intenção de apresentar algumas reflexões a respeito da análise dos cursos da ENS, como também dos materiais resultantes da entrevista e memorial dos ex-alunos da escola. Para tanto, esta apresentação dos resultados e discussões será exposta na seguinte sequência: no primeiro momento há a apresentação de alguns dados dos alunos que já cursaram o núcleo básico e o curso de práticas e Justiça Restaurativa. Aqui optamos por fazer um cruzamento com os dados dos nossos participantes. No segundo momento, tivemos a intenção de demonstrar a análise descritiva do eixo I e III do núcleo básico da ENS, buscando verificar se havia conteúdos fundamentados nos estudos da psicologia moral e de que forma essa área poderia contribuir. Já no terceiro momento, apresentamos os dados da análise do curso de práticas e Justiça Restaurativa, novamente buscando mostrar como os estudos em psicologia moral poderiam contribuir com essa temática. Por fim, o quarto e quinto momento apresentamos os resultados referente à entrevista clínica e análise o memorial.

7.1 Análise do panorama dos cursos já realizados e caracterização dos alunos participantes do estudo

7.1.2 Núcleo Básico

O curso é ofertado na modalidade à distância desde o ano de 2015. Segundo os dados da Escola Nacional de Socioeducação (BRASIL, 2014) já são quatros turmas finalizadas entre os anos de 2015 e 2016⁷, totalizando um pouco mais de quatro mil alunos certificados, conforme pode ser observado na figura apresentada a seguir.

⁷ Os dados encontrados no site da ENS não estão atualizados, portanto, só há informações sobre as turmas que foram concluídas entre os anos de 2015 e 2016.

Figura 1 – Participantes do curso Núcleo básico da Escola Nacional de Socioeducação

Fonte: http://ens.sinase.sdh.gov.br/ens2/index.php?option=com_content&view=article&id=230&Itemid=264

É possível evidenciar que muitos desses alunos estão concentrados nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, dados esses condizentes com a nossa amostra, conforme mostra o gráfico 1 apresentado a seguir.

Figura 2 – Distribuição dos participantes da pesquisa pelas regiões do Brasil que cursaram o núcleo básico.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Além disso, a figura 1 também nos mostra que o curso possui um índice de evasão considerável, se somarmos os alunos não certificados e os que evadiram (57%). Todavia, os

dados fornecidos pela ENS não oferecem uma análise do porquê isso acontece. Algo que seria interessante verificar, a fim de trazer possíveis intervenções a esse respeito.

No que diz respeito à formação desses alunos, grande parte já possui nível superior completo ou já tem alguma especialização. Além disso, muitos são assistentes sociais que trabalham nos Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) ou Centro de Referência Especializada de Assistência Social (CREAS), conforme mostram as figuras a seguir.

Figura 3 – Escolaridade dos participantes do núcleo básico da Escola Nacional de Socioeducação

Fonte: http://ens.sinase.sdh.gov.br/ens2/index.php?option=com_content&view=article&id=230&Itemid=264

Figura 4 – Área de atuação dos participantes do curso Núcleo Básico da Escola Nacional de Socioeducação

Fonte: http://ens.sinase.sdh.gov.br/ens2/index.php?option=com_content&view=article&id=230&Itemid=264

Os dados relacionados à formação desses alunos convergem com os da nossa amostra. Todavia, temos uma maior concentração de psicólogos ($n=5$) do que de assistentes sociais ($n=3$).

A seguir apresentaremos dados relacionados a escolaridade e área de atuação dos participantes da nossa pesquisa.

Figura 5 – Escolaridade dos participantes da pesquisa que cursaram o núcleo básico.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 6 – Área de atuação dos participantes da pesquisa que cursaram o núcleo básico.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Analisando os gráficos 3 e 4 é possível notar que temos uma maior quantidade de funcionários que possuem pós-graduação *lato sensu* completa ($n = 6$), enquanto os que têm graduação completa representam 29% da amostra ($n = 3$). No que diz respeito à área de atuação, metade da nossa amostra ($n = 5$) é composta por psicólogos que atuam no CRAS e CREAS.

7.1.3 Núcleo Específico – Práticas e Justiça Restaurativa

O curso de justiça e práticas restaurativas é ofertado dentro do núcleo específico da ENS e na modalidade à distância. Segundo os dados fornecidos pelo site da Escola Nacional de Socioeducação, há duas turmas finalizadas no ano de 2016, totalizando 1.424 alunos certificados, grande parte desse contingente se concentra no Estado de São Paulo, conforme pode ser visto na figura a seguir.

Figura 7 – Participantes do curso de práticas e justiça restaurativa da Escola Nacional de Socioeducação

Fonte: http://ens.sinase.sdh.gov.br/ens2/index.php?option=com_content&view=article&id=230&Itemid=264

É possível notar que, assim como os dados dos alunos do núcleo básico, há uma maior concentração de sujeitos provenientes das regiões sul e sudeste. No que diz respeito a nossa amostra, os sujeitos foram distribuídos igualmente em quatro regiões do Brasil, somente não apresentando participante da região norte, conforme mostra o gráfico a seguir.

Figura 8 – Distribuição dos participantes da pesquisa pelas regiões do Brasil que cursaram o núcleo específico.

Fonte: elaborado pelo autor.

Em relação à escolaridade dos alunos que cursaram o núcleo específico nas duas turmas de 2016, grande parte possui graduação completa, além disso, atuam, em sua maioria, nos CRAS, dados semelhantes aos dos alunos que cursaram o nível básico, conforme mostra as figuras a seguir.

Figura 9 – Escolaridade dos participantes do práticas e justiça restaurativa da Escola Nacional de Socioeducação

Fonte: http://ens.sinase.sdh.gov.br/ens2/index.php?option=com_content&view=article&id=230&Itemid=264

Figura 10 – Área de atuação dos participantes do curso práticas e justiça restaurativa da Escola Nacional de Socioeducação

Fonte: http://ens.sinase.sdh.gov.br/ens2/index.php?option=com_content&view=article&id=230&Itemid=264

Tais dados também convergem com a nossa amostra, conforme mostram as figuras a seguir.

Figura 11 - Escolaridade dos participantes da pesquisa que fizeram o curso de práticas e justiça restaurativa.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 12 – Área de atuação dos participantes da pesquisa que fizeram o curso práticas e justiça restaurativa.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Do total da nossa amostra, quatro participantes fizeram o núcleo específico, direcionado ao curso de práticas e Justiça Restaurativa, assim, desses quatro sujeitos, 50% possuem graduação completa ($n=2$) e 50% são assistente sociais ($n=2$).

7.2 Análise dos materiais didáticos dos cursos da Escola Nacional de Socioeducação

7.2.1 Núcleo Básico

O núcleo básico é um curso de 165 horas ofertado na modalidade à distância, decorrente da parceria entre o SINASE e a Universidade de Brasília. O curso é destinado a profissionais, equipes técnicas e gestores que trabalham com as medidas socioeducativas de meio aberto, restritivas ou privativas de liberdade.

Esse curso tem os seguintes objetivos:

Proporcionar formação continuada para os (as) diferentes profissionais que atuam direta ou indiretamente no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

Criar um espaço para reflexão crítica, sistematização e registro de práticas institucionais e aprimoramento de instrumentos de trabalho, tendo como foco o/a adolescente em cumprimento de medida socioeducativa.

Oferecer educação permanente e continuada por meio de unidade conceitual e metodológica para todas as unidades federativas. (BRASIL, 2014, p. 5).

O curso é composto por seis eixos temáticos que têm como proposta discutir desde os fatores que permeiam a noção de adolescência até os parâmetros de atendimento ao adolescente em conflito com a lei, conforme já apresentado no capítulo 5. Como já dito anteriormente, nos comprometemos a analisar somente os eixos I e III do curso núcleo básico da ENS, pois, acreditamos que sejam os eixos que mais têm proximidade com os assuntos estudados pela psicologia, sobretudo, a psicologia moral.

Dessa forma, optamos por fazer uma análise descritiva e analítica desse material, buscando demonstrar como ele está organizado, quais são seus objetivos, os teóricos que fundamentam esses textos, bem como verificar se há temas e conceitos da psicologia moral nessas discussões.

- Eixo I

O eixo I intitulado “adolescência e juventude: questões contemporâneas” tem como objetivo analisar as relações entre o desenvolvimento do período da adolescência, a organização familiar e social, as principais vulnerabilidades enfrentadas pelos adolescentes brasileiros e a criminalização desse público.

Esse material foi elaborado por Tatiane Yokoy de Souza. A autora é psicóloga, com mestrado e doutorado na área de Psicologia pela Universidade de Brasília, se dedicando aos estudos sobre as medidas socioeducativas, principalmente sobre o contexto prático das aplicações dessas medidas e formação dos profissionais que lidam diretamente com esse público. Atualmente, a Dra. Tatiane é professora adjunta na área de Psicologia da Educação da Faculdade de Educação, na Universidade de Brasília. Também é membro do grupo de trabalho “psicologia dialógica” da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação (ANPEPP).

O material ofertado para esse eixo é composto por uma apostila que contém 83 páginas, destinadas aos assuntos sobre a construção social da adolescência e seus diversos contextos e vulnerabilidades. Além disso, também são disponibilizados alguns materiais complementares, tais como dois curtas-metragens e dois artigos.

No que diz respeito aos materiais complementares, os curtas-metragens são destinados aos assuntos envolvendo a questão da construção social do conceito de infância e da adolescência, cujo título é “a invenção social da infância”, e o outro sobre a vida cotidiana de pessoas comuns, relatando um pouco do contexto social do século XX, intitulado “cemitério da memória – fragmentos da vida comum”.

Já os artigos são todos de autoria da Professora Doutora Tatiane Yokoy de Souza com colaboração de seus orientandos de pós-graduação da Universidade de Brasília. Um dos artigos, cujo título é “Trajetórias de desenvolvimento e contextos de subjetivação e institucionalização de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas”, tem como objetivo investigar os processos de subjetivação e institucionalização de adolescentes que cumpriam medidas de semiliberdade no Distrito Federal. O aporte teórico utilizado para analisar esses contextos e representações foi a psicologia histórico-cultural. Já o outro, intitulado “Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: aspectos históricos e tendências atuais”, tem como intuito fazer uma revisão da construção histórica da psicologia do desenvolvimento até chegar à epistemologia qualitativa, buscando mostrar essa relação e suas implicações, principalmente, no que diz respeito ao uso das entrevistas narrativas nas pesquisas qualitativas na área da psicologia do desenvolvimento.

Voltando ao material principal desse eixo, como já dito, é apresentado um texto que tem como intuito discutir as questões que envolvem a adolescência. O material está organizado em dois tópicos, sendo eles: tópico um - adolescência, o desenvolvimento dos adolescentes na contemporaneidade e a diversidade de arranjos familiares; tópico dois - adolescência, vulnerabilidade social, violência e criminalização da juventude.

O tópico um busca discutir os seguintes assuntos apresentados no quadro a seguir.

Quadro 4 - Temas abordados no tópico adolescência, o desenvolvimento dos adolescentes na contemporaneidade e a diversidade de arranjos familiares.

Temáticas	Detalhamento
Infância e adolescência como construções sociais	História da infância e da adolescência no Brasil e no mundo, destacando o papel da escola e das modernas relações de trabalho nessa construção social.
Diferentes perspectivas sobre a adolescência e a contemporaneidade	Vieses etários, sociais, desenvolvimentais e culturais.

Novos contornos da família na sociedade contemporânea	Transformações históricas dos grupos familiares, características e necessidades da família na sociedade contemporânea e políticas sociais para a família brasileira.
--	--

Fonte: SOUZA (2014, p. 5)

Nas duas primeiras temáticas apresentadas, a autora busca discutir sobre os conceitos de infância e adolescência, mostrando suas complexidades. Com o intuito de provar que esses conceitos são construções sociais atrelados aos contextos culturais e históricos, desconstruindo uma visão meramente biológica, traz diversos critérios para identificar como cada um define o que é ser adolescente. Para isso apresenta critérios tanto do âmbito legal, como por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), como também os critérios sociais, que são as regras convencionais que cada cultura utiliza para pensar esse momento da vida e seus atributos.

Entrando nesse assunto sobre os valores culturais e a complexidade que envolve a definição da adolescência, a autora traz à tona a problemática da construção da identidade do adolescente e a falta de parâmetros claros no que diz respeito aos valores morais e éticos dentro de uma sociedade que tem estruturas sociais cada vez mais fluídas e inconstantes. Apesar de destacar aspectos importantes para compreender o fenômeno da adolescência do ponto de vista psicológico, não há um aprofundamento nessas temáticas, apenas menções sobre essas dificuldades e a crítica aos estereótipos negativos que são construídos ao adolescente, como alguém imaturo, irresponsável etc.

Acreditamos que aqui seria uma boa oportunidade para apresentar e discutir os estudos da psicologia moral, sobretudo, as pesquisas de Elliot Turiel e as reflexões de Yves de La Taille, que buscaram compreender o papel dos valores morais e éticos nos julgamentos e nas escolhas dos sujeitos. Afinal, sabemos que o período da adolescência é crucial para o desenvolvimento da personalidade; assim, compreender o papel e o processo de incorporação dessas questões que estão presentes na construção da personalidade seria extremamente rico.

Segundo La Taille (2006), para ser uma pessoa ética, dotada de valores morais socialmente desejáveis (como justiça, respeito, generosidade e afins), exige que o sujeito queira ser ético. Mas para querer é necessário primeiro construir e compreender esses valores. Essa construção só acontece por meio do processo de interação com esses aspectos, assim, o sujeito precisa estar inserido num meio social em que esses valores estejam presentes e, a partir dessa

interação e construção, ele poderá ressignificá-los por meio de um processo de hierarquização. Isto é, eleger valores que serão centrais na constituição da sua personalidade.

Embora os estudos em Psicologia moral destaquem a importância do ambiente moral fundamentado na cooperação para o auxílio na construção dessa personalidade ética, algumas pesquisas já apresentadas no nosso trabalho (HERNANDEZ e MARTTENS, 2002; GALLO e WILLIAMS, 2004; STAMS *et. al.*, 2006; SARMIENTO, CÓRDOBA, MENDIVIL e AMAYA, 2007; FREITAS e TEIXEIRA, 2014) nos mostram que os adolescentes, principalmente, os que infringem a lei, vivem uma ausência de modelos e referências afetivas que dificultam esse processo. Essa falta da presença significativa dos cuidadores nesse processo, nos leva a refletir sobre qual seria o papel do Estado, enquanto responsável pela construção de políticas públicas, para mudança desse quadro.

Pensamos que a Escola Nacional de Socioeducação, enquanto política pública de formação, poderia contribuir para essa realidade. Isto é, ser uma oportunidade de acolher esses adultos que precisam cuidar dos nossos jovens e mostrar outras possibilidades de educação moral, apresentando os estudos que são importantes para a desconstrução da ideia de punição e coação pelo medo como as melhores ferramentas para a construção de valores morais e éticos.

Além dos critérios legais e sociais, o texto também apresenta os aspectos do desenvolvimento humano para se pensar o período da adolescência. A Profa. Dra. Tatiana Yokoy de Souza ao se debruçar sobre isso traz à tona conceitos da psicologia do desenvolvimento, demonstrando assumir uma visão interacionista, embora não deixe muito claro em quais teóricos essas ideias se fundamentam. Todavia, há diversos trechos que apresentam críticas à teoria piagetiana, como pode ser visto na citação a seguir.

a adolescência também pode ser vista como uma fase típica do desenvolvimento humano, marcada por características universais e conquistas compartilhadas por todos os adolescentes, no plano psicológico, social e cultural. As próprias pesquisas científicas sobre a adolescência, ao longo de todo o século XX, tenderam a buscar regularidades e aspectos comuns entre os adolescentes. Um representante bastante conhecido dessa tendência é biólogo suíço Jean Piaget, que realizou importantes pesquisas sobre o desenvolvimento do pensamento hipotético-dedutivo na adolescência. [...] Apesar de reconhecermos o valor de cada um dos diferentes modos de compreender a adolescência apresentados anteriormente, permanece neles a ideia de uma evolução normal, típica, universal e esperada na vivência da adolescência. No entanto, se desejamos compreender como atuar junto às múltiplas adolescências brasileiras, em suas diversas realidades sociais e culturais e estilos de vida, precisamos questionar, de modo profundo, essa visão limitada sobre a adolescência. (SOUZA, 2014, p. 22)

Concordamos com a autora a respeito da busca por regularidades nos estudos piagetianos no campo das funções psicológicas para compreender o período da adolescência. E que essa é apenas uma visão, de um ponto muito específico, sobre o adolescente, e, portanto, insuficiente para entender todos os aspectos desse fenômeno. Todavia, notamos que há um certo equívoco, por parte da autora, em compreender o objetivo dos estudos de Jean Piaget.

Os estudos de Piaget nunca tiveram o intuito de normatizar o fenômeno da adolescência, mas compreender os mecanismos necessários para construção e evolução do conhecimento. Assim, o que Piaget ([1967], 1973) trouxe como universal não foram as condutas dos adolescentes, sejam elas afetivas ou cognitivas, mas os mecanismos internos primordiais para o desenvolvimento e a aprendizagem. Mostrando como essa evolução vai passando por sucessivas fases de transformação e aperfeiçoamento.

Seguindo a linha dos estudos psicológicos sobre a adolescência, a autora deixa claro que prefere adotar os pressupostos socioculturais ao analisar a temática, pois acredita que só assim é possível compreender todos os aspectos que compõem essa fase da vida, considerando que cada contexto sociocultural tem suas expectativas sobre esse fenômeno, que impactará nos papéis sociais esperado para esse momento. Apesar de dar um papel de destaque às evidências socioculturais, em nenhum momento o texto esclarece qual é o aporte teórico em que essas ideias se baseiam, deixando, apenas, subentendido que seja a linha dos estudos vigotskianos.

Adentrando o último tema desse tópico, as novas configurações familiares e as relações com os impactos na vida do jovem brasileiro, a autora busca mostrar como essa configuração foi se transformando ao longo do tempo e das mudanças culturais. No decorrer do texto, a autora traz várias definições de família, todavia adota a perspectiva de que família é um sistema complexo de subsistemas integrados e interdependentes, que estabelecem relações mútuas influenciadas pelo contexto social e histórico. Além disso, destaca que nos dias de hoje os laços afetivos estão substituindo os laços sanguíneos quando pensamos na composição familiar, o que nos distancia, cada vez mais, da ideia de família nuclear burguesa da modernidade (pai, mãe e filhos).

Nesse sentido, a autora ressalta que para pensar no desenvolvimento do adolescente de hoje, principalmente os que infringem a lei, e no trabalho significativo do atendimento socioeducativo, é necessário desconstruir a ideia de que qualquer outra composição familiar

que foge à regra da família nuclear, seja considerada desestruturada e, portanto, nociva ao desenvolvimento do adolescente. É necessário que o trabalho socioeducativo reconheça visões mais plurais desses arranjos e com isso busque medidas efetivas para o ciclo de desenvolvimento familiar saudável.

A autora destaca os desafios que as famílias enfrentam numa sociedade em que os valores estão cada vez mais focados no consumo e individualismo. O que faz com que uma possível instabilidade econômica leve a instabilidade emocional e, por consequência, produza cuidadores incapazes (tanto econômica, quanto emocionalmente) que não conseguem dar conta de suas responsabilidades, principalmente de prover um ambiente com boas demandas para os seus filhos. Assim, gera uma necessidade de o Estado intervir por meio de programas de acesso a direitos básicos, como saúde e moradia, buscando uma proteção à infância e adolescência.

Destacando o papel do Estado nesses programas de proteção à família e acesso a direitos, a autora apresenta um recorte histórico de como eles, que ora tinham um viés extremamente assistencialista e paternalista (como o projeto da Fundação Estadual do Bem Estar do Menor), foram se transformando e mudando a sua visão, se solidificando em propostas que buscavam dar um pouco mais de autonomia para esses sujeitos, desconstruindo a visão de “culpabilização” da família e de pais ineficientes. A fim de exemplificar essa mudança de paradigma, a autora destaca dois programas governamentais que tiveram esse intuito, sendo eles: Estratégia de Saúde da Família e o Bolsa Família.

Novamente nesta temática, vemos uma descrição, por vezes até detalhada, desses componentes que a autora se dispõe a discutir. Todavia, não há um aprofundamento dessas ideias, principalmente no que diz respeito aos estudos da psicologia do desenvolvimento e/ou a psicologia moral. Acreditamos que seria interessante e um grande ganho para o aluno que procura o núcleo básico da ENS, conhecer alguns estudos da psicologia moral, sobretudo, os que se dedicaram a estudar a questão dos estilos parentais e os impactos no desenvolvimento afetivo e moral do adolescente, tais como as pesquisas de Gomide (2006), Prust e Gomide (2007) e Caetano (2009).

Reconhecemos que nesse primeiro momento do curso, por se tratar de um núcleo básico destinado ao atendimento socioeducativo, não há espaço para discussões mais aprofundadas sobre o universo moral que envolve o adolescente e sua família. Todavia, achamos importante

que essas questões sejam olhadas cuidadosamente, inclusive para pensar num curso de aprofundamento para os profissionais que trabalham diretamente com essa demanda.

Finalizando o primeiro tópico que teve como objetivo discutir sobre a construção social da adolescência e seus contextos familiares, falaremos agora sobre o segundo tópico, o qual busca refletir sobre os seguintes temas apresentados no quadro apresentado a seguir.

Quadro 5 - Temas abordados no tópico adolescência, vulnerabilidade social, violência e criminalização da juventude.

Temas	Detalhamento
Contextualização socioeconômica e as principais vulnerabilidades enfrentadas pelos adolescentes brasileiros	Panorama sociodemográfico da adolescência brasileira.
Panorama da situação dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no Brasil	Quantidade de adolescentes, tipologia de atos infracionais, medidas preferencialmente aplicadas, ações em rede para a garantia de direitos dos adolescentes.
A criminalização da adolescência no Brasil	Individualização da violência, fomento a práticas e políticas higienistas, menoristas, repressoras e de contenção penal da miséria social.

Fonte: SOUZA (2014, p. 41)

A autora introduz esse tópico fazendo uma crítica ao modelo de assistência que o adolescente brasileiro recebe. Um modelo que, desde os primórdios, se configura numa proposta asilar, tutelar e disciplinadora, sendo pouco efetivo para a promoção do desenvolvimento pessoal e da transformação da realidade social em que esse jovem se insere. Embora apresente progressos na visão da construção de políticas de assistência e proteção à infância e a adolescência, esse cenário ainda se mostra problemático.

No que diz respeito ao panorama sociodemográfico do adolescente no Brasil, o texto traz dados do relatório da UNICEF (2011) sobre a quantidade de adolescentes no Brasil, sendo 21 milhões de pessoas entre os 12 e 17 anos, isto é, representando 11% da população brasileira. Tal dado leva a autora a destacar a importância de um olhar mais atencioso para esse momento da vida, com políticas de fortalecimento para as ações de saúde, educação e de inclusão social. Afinal, grande parte desses adolescentes enfrentam diversas situações de vulnerabilidade, tais como: pobreza, baixa escolaridade, privação da convivência familiar e comunitária devido à exploração do trabalho, gravidez precoce, homicídios, abuso de drogas, dentre outros.

A autora destaca que tais vulnerabilidades não são vivenciadas de forma isolada, pelo contrário, se articulam entre si. Embora atinjam adolescentes de todas as classes socioeconômicas, é o adolescente pobre que mais sofre e corre riscos, devido às condições precárias de vida e à privação de acesso a direitos básicos.

O texto apresenta detalhadamente cada vulnerabilidade, evidenciando os dados estatísticos sobre cada uma e os impactos na vida do adolescente. Dentre os dados apresentados, gostaríamos de destacar três que também estão muito associadas às características do adolescente infrator, sendo elas: a pobreza, a baixa escolarização e a falta de vínculos familiares e comunitários.

Em relação a situação de pobreza, desses 21 milhões de adolescentes, 3,7 milhões (17,6%) vivem em condições de extrema pobreza. Viver sob essas condições potencializa outras vulnerabilidades, além de fragilizar os ambientes de proteção e segurança, como a família, e colabora para que o adolescente seja pessimista quanto ao seu futuro e do seu país. Quanto à escolarização, os adolescentes entre 15 e 17 anos são os mais impactados no que diz respeito aos ciclos de repetência, dificuldades de aprendizagem e evasão escolar. Dos 85% que estão matriculados na escola, somente 51% estão no Ensino Médio. Uma das maiores evidências para o baixa escolarização desse público é a necessidade de colaborar com a renda familiar, assim a “combinação de baixa escolaridade e de inserção precária no mundo do trabalho resulta em obstáculos duradouros para o futuro profissional dos adolescentes brasileiros, contribuindo para a manutenção da sua exclusão social, da violação de seus direitos e da desproteção social” (SOUZA, 2014, p. 48).

Pensando no atendimento socioeducativo, não só de adolescentes que estão em conflito com a lei, mas também do jovem que está sob tutela do Estado, em situações de abrigos, é importante que os profissionais que lidam com esse público conheçam melhor a adolescência no Brasil e suas vulnerabilidades, pois dessa forma poderá desenvolver um trabalho efetivo e de desconstrução de preconceitos e representações sociais que os discriminem.

No que diz respeito aos dados sociodemográficos dos adolescentes em conflito com a lei, a autora apresenta números de 2012 ofertados pelo SINASE. Em relação ao total de adolescentes brasileiros, os dados evidenciam a existência de 0,41% adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em meio aberto (prestação de serviços à comunidade e liberdade

assistida) e 0,10% em restrição de liberdade (internação e semiliberdade). Sobre essa última medida, restrição de liberdade, as infrações mais cometidas pelos adolescentes são ações vinculadas ao roubo e ao tráfico de drogas.

Os Estados brasileiros que possuem as maiores taxas de atos infracionais (em geral) são: São Paulo (40,16%), Pernambuco (7,54%), Minas Gerais (6,69%), Ceará (6,66%) e Rio de Janeiro (4,87%). Apesar dos dados evidenciarem que a maioria dos atos infracionais não se referem a atos contra a vida, a internação ainda é uma medida socioeducativa mais aplicada no Brasil.

Um outro dado que a autora destaca, que vale a pena apresentar, é em relação aos casos de óbito de adolescentes que faleceram enquanto cumpriam a medida. Só no ano de 2012, 30 adolescentes morreram e essas mortes foram causadas, em sua maioria, devido a conflitos interpessoais e suicídios. Evidências que corroboram com os últimos dados do SINASE divulgados em 2018 (BRASIL, 2018), isto é, pouca coisa mudou em relação aos conflitos e casos de suicídios nos últimos anos.

A fim de garantir os direitos desses adolescentes, a autora elenca algumas ações necessárias dentro das diferentes redes que atendem esse público. Destacamos algumas que a nosso ver são interessantes para nosso tema de pesquisa:

- Oferta de capacitação para os operadores do sistema socioeducativo.
- Realização de estudos e/ou pesquisas sobre o atendimento socioeducativo.
- Maior eficiência na aplicação das medidas sem um caráter punitivo, a fim de que as medidas de meio aberto sejam mais valorizadas.
- Inserção dos adolescentes que cumprem medidas em meio aberto na rede de atendimento das políticas de esporte e lazer, de cultura e de profissionalização, para além das redes de saúde e de educação, contribuindo para: a elaboração de novos projetos de vida, a inserção no mundo do trabalho na condição de aprendiz ou estagiário, a melhoria da sociabilidade, a ampliação de referências culturais e o fortalecimento do sentimento de pertencimento à comunidade.

Consideramos que as duas primeiras ações sejam extremamente necessárias para que as demais sejam efetivadas, afinal estão interligadas. Com mais estudos sobre o atendimento

socioeducativo e, como uma das consequências, com a construção de programas de capacitação desses profissionais, eles poderão ter um olhar mais cuidadoso para esses atendimentos, que busque uma desconstrução das representações negativas sobre o adolescente e apresente práticas mais assertivas no que diz respeito ao desenvolvimento desse jovem. Nesse sentido, destacamos o quanto achamos importante que essas formações contenham conteúdos frutos das pesquisas em psicologia moral, pois tais estudos poderão oferecer subsídios para se pensar em ações sem um viés punitivo.

Adentrando o último item desse tópico, a criminalização da adolescência no Brasil, a autora traz um panorama social do Brasil durante seu processo de redemocratização política, elencando os problemas estruturais que esse momento apresentou, tais como: aumento da desigualdade social, crise financeira, aumento da criminalidade e forte sensação de insegurança.

A sensação de insegurança contribuiu para a naturalização do fenômeno da violência, trazendo teorias que já tinham sido superadas desde o século XX, como a do psiquiatra Cesare Lombroso, que buscou identificar criminosos pelos seus traços físicos e psíquicos. Todavia, apesar dessas ideias terem sido superadas, do ponto de vista teórico, no imaginário social, principalmente de juristas e agentes que lidam com infratores, elas ainda seguem enraizadas.

Graças a essa naturalização e aos estereótipos negativos atribuídos ao jovem, sobretudo ao adolescente pobre, como alguém imaturo e irresponsável, esses passaram a ser os principais protagonistas da violência social e da criminalidade, sendo alvo de diversas medidas como:

o aumento da repressão policial; reiteradas propostas visando à redução da maioridade penal e ao tratamento mais severo da infração juvenil; e a adoção mais frequente de enclausuramentos, que levaram ao inchaço das unidades de internação. Em resumo, ao longo da nossa constituição como sociedade, tem sido atribuído aos adolescentes e jovens pobres o papel de personificação do mal, que precisa ser combatido para restauração da suposta harmonia social (resultado da criminalização da juventude e da pobreza). (SOUZA, 2014, p. 67).

Segundo a autora, tal processo faz com que haja a ideia da construção da criminalização da pobreza e a individualização de um problema que precisa ser visto sob um espectro mais amplo. Além disso, contribui para uma prática higienista e menorista para com os adolescentes, ideia essa fortemente presente antes da consolidação do Estatuto da Criança e do Adolescente, todavia ainda muito empregada.

Por fim, a autora conclui que é preciso muito cuidado, principalmente daqueles que têm interesse em estudar e trabalhar com a adolescência, pois é preciso enxergar esse momento da vida sob vários aspectos e desconstruir visões enraizadas em nossa sociedade que criminaliza esse jovem, sobretudo, como alguém que “não tem mais jeito”, que é irrecuperável.

- Eixo III

O eixo III intitulado “metodologia do atendimento socioeducativo” tem como objetivo apresentar a organização desse atendimento por meio das medidas socioeducativas e sua relação com a função pedagógica.

Esse material foi organizado por duas autoras: Anita da Costa Pereira Machado e Geisa Rodrigues Gomes. Anita possui graduação em Psicologia pela PUC Paraná e mestrado em Psicologia escolar e do desenvolvimento humano pelo Instituto de Psicologia da USP. Tem experiência profissional em Psicologia institucional e clínica. Já Geisa é psicóloga, formada pela Universidade Mackenzie e mestre em Psicologia social pela PUC São Paulo. Atua como consultora de gestão de conflitos nas relações familiares, empresariais e sociais, além disso, possui experiência em implementação de projetos de justiça restaurativa em instituições.

No que diz respeito aos materiais desse eixo, ele é composto por uma apostila de 77 páginas, dois vídeos de apresentação das autoras (sendo um de cada) e uma dissertação de mestrado, ofertada como material complementar. Este último é composto pela dissertação de mestrado da autora Anita Machado, que teve como objetivo investigar como os cursos de qualificação profissional básico de uma OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) habitavam o campo de forças da Fundação CASA. Para isso utilizou como base teórica os estudos de Foucault e Spinoza, com o intuito de compreender as relações institucionais em jogo e suas repercussões no referido trabalho educativo. Deste modo, foi empreendida uma pesquisa-intervenção com os educadores de qualificação profissional por meio da técnica do grupo focal.

Voltando ao material principal, a apostila está organizada em quatro grandes temáticas, apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 6 - Temáticas abordadas no eixo “metodologia do atendimento socioeducativo”

Temática	Detalhamento
Medidas Socioeducativas	Caracteriza as medidas de meio aberto e meio fechado, seus princípios e especificidades conforme disposto no ECA - Lei 8.069/90 e regulamentado no SINASE.
Função Pedagógica da Socioeducação	Apresenta a função pedagógica da socioeducação a partir da exposição dos Parâmetros da Ação Socioeducativa propostos pelo SINASE na Resolução nº 119/2006 e regulamentados pela Lei Federal nº 12.594/2012.
Organização Técnica e Operacional para Efetivação as Medidas Socioeducativas	Apresenta instrumentos técnicos e operacionais que permitem a efetivação das medidas socioeducativas. Além disso, é destacado importância do mapeamento da realidade, bem como das conexões e articulações entre SINASE e o trabalho em rede para operacionalização e efetivação das medidas socioeducativas.
Adolescência, Ato Infracional e Metodologia do Atendimento Socioeducativo	Trata de relacionar adolescente e ato infracional não como algo intrínseco ao sujeito, mas sim construído a partir de relações e condições sociais determinadas historicamente. Problematisa, portanto, a perspectiva estigmatizante da patologização e da periculosidade como encobridoras da leitura dos fenômenos sociais de exclusão, de vulnerabilidade social e subjetiva que também determinam o ato infracional. A dimensão relacional da ação socioeducativa, fundamentada na teoria da Justiça Restaurativa, também é apresentada como metodologia de atendimento e um dos possíveis caminhos para superar modelos de atendimento tutelares e punitivos ainda vigentes.

Fonte: MACHADO e GOMES (2015).

O primeiro item “medidas socioeducativas” tem como intuito apresentar as medidas e os princípios que as regem, reforçando o respeito pelos direitos humanos e as liberdades fundamentais. A fim de caracterizar essa apresentação dos princípios, as autoras trazem os critérios que regem o artigo 35 do SINASE, da lei 12.594/2012, para a execução dessas medidas, sendo eles:

I - legalidade, não podendo o adolescente receber tratamento mais gravoso do que o conferido ao adulto; II excepcionalidade da intervenção judicial e da imposição de medidas, favorecendo-se meios de auto composição de conflitos; III - prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas e, sempre que possível, atendam às necessidades das vítimas; IV - proporcionalidade em relação à ofensa cometida; V - brevidade da medida em resposta ao ato cometido, em especial o respeito ao que dispõe o art. 122 da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) ; VI - individualização, considerando-se a idade, capacidades e circunstâncias pessoais do adolescente; VII - mínima intervenção, restrita ao necessário para a realização dos objetivos da medida; VIII - não discriminação do adolescente, notadamente em razão de etnia, gênero, nacionalidade, classe social, orientação religiosa, política ou sexual, ou associação ou pertencimento a qualquer minoria ou status; e IX - fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários no processo socioeducativo. (MACHADO e GOMES, 2015, p. 78).

Após isso, apresentam como se dá o encaminhamento das medidas executadas pela Vara Infância e Juventude, levando em consideração a gravidade do ato infracional, histórico de reincidência e/ou não cumprimento de medidas mais brandas. Destacando que as medidas de meio fechado só devem ser aplicadas mediante ato infracional cometido com grave ameaça ou violência à vítima, ou caso seja cometido outras infrações graves, ou ainda o descumprimento de medida imposta anteriormente.

As autoras explicam que as medidas executadas pelos juízes caracterizam os aspectos jurídicos da ação, já a execução dessas medidas por meio dos programas de atendimento aos adolescentes é de ordem pedagógica. Além disso, esse atendimento é feito com base na lógica da intersectorialidade, isto é, num sistema de rede que abrange as áreas da saúde, educação, assistência social, justiça e segurança pública.

Após a apresentação dos aspectos mais gerais das medidas socioeducativas, as autoras detalham cada uma delas. Apresentaremos aqui os dados resumidos dessas informações, dando apenas destaques aos assuntos que convergem com os temas de estudo da psicologia moral.

A primeira medida apresentada é a de execução imediata, que é decorrente de infrações leves, tais como dano a propriedade. Essa medida consiste em advertência verbal feita por um juiz da Vara da Infância e da Juventude ou por reparação do dano, por meio do ressarcimento do dano material.

Uma informação que vale a pena destacar é o peso que o texto dá a forma como é feita essa advertência verbal. Segundo as autoras, é esperado que a figura do juiz imponha respeito/autoridade e faça o adolescente refletir sobre sua conduta. Todavia, questionamos o ponto de vista das autoras sobre a relação entre respeito e autoridade. Da forma que é apresentado, inferimos que o respeito aqui é dado pela figura que representa poder, numa relação de medo. Assim, o que existe é um respeito unilateral, em que não há espaço para a reflexão da conduta praticada e nem da sanção que o adolescente sofre.

Segundo a teoria piagetiana, as relações de coação que o jovem estabelece com o adulto pouco ou nada contribuem para o desenvolvimento intelectual e moral, pois nesse tipo de interação as crianças e adolescentes se submetem às verdades e autoridade que os adultos lhe impõem. Assim, esse tipo de relação leva “ao empobrecimento das relações sociais, fazendo

com que na prática tanto o coagido quanto o autor da coação permaneçam isolados, cada um no seu respectivo ponto de vista, mas também ele representa um freio no desenvolvimento intelectual”. (LA TAILLE, 1992, p. 19). Por isso é tão necessário que os agentes que lidam com as medidas, sejam eles juízes ou assistentes sociais e outros, saibam a diferença entre as relações de coação e cooperação e os impactos que têm no desenvolvimento humano, pois assim poderão escolher condutas condizentes com aquilo que esperam do adolescente.

Em relação à medida de meio aberto, as autoras destacam que o princípio que a sustenta é o de liberdade, ou seja, é dado ao jovem a possibilidade de rever seu erro usufruindo da sua liberdade. Todavia, isso não significa dizer que não há sanções impostas ao adolescente, pelo contrário, essas reparações podem ocorrer de duas formas: prestação de serviços à comunidade ou liberdade assistida, sempre respeitando a lógica da intersetorialidade.

O serviço prestado à comunidade se caracteriza numa sanção em que o jovem precisa realizar “tarefas gratuitas de interesse geral e de relevância comunitária a fim de que o adolescente possa compensar o dano social e restaurar sua respeitabilidade pública ao favorecer a compreensão do impacto social de suas ações.” (MACHADO e GOMES, 2015, p. 10). Essas tarefas podem ser realizadas em diversos lugares, tais como: ONGs, hospitais, escolas etc. Todavia, é importante que haja uma investigação sobre a vida do adolescente para escolher o local em que esse trabalho irá acontecer, pois é necessário que seja um lugar que evite situações de constrangimento.

A segunda medida que está vinculada ao meio aberto é a liberdade assistida. O objetivo dessa medida é promover ações que possam acompanhar, auxiliar e orientar esse adolescente na busca pela sua inclusão social, por meio da lógica intersetorialidade. Todo esse acompanhamento, que é feito por diferentes profissionais das mais diversas áreas, deve ser analisado por um juiz da Vara da Infância e da Juventude a cada seis meses, com intuito de avaliar a evolução desse jovem.

Nesse contexto, notamos o quanto é necessário que os agentes que lidam com esse público seja alguém que, de fato, acredite nas diretrizes do SINASE e na equidade, pois, caso não concorde com esses ideais e acredite que fazer justiça é promover situações de vingança, ou seja, acredite na justiça retributiva, poderá colocar esses jovens em situação de humilhação,

o que não promoverá a reflexão sobre a conduta praticada e o deixará distante do processo de reinserção social.

Conforme vimos no capítulo quatro, há diversos estudos (ESPÍNDULA e SANTOS, 2004; SARTÓRIO, 2007; MONTE *et. al.*, 2011; MONTE e SAMPAIO, 2012; SILVA, 2014) que destacam o quanto à representação social de funcionários que lidam com as medidas socioeducativas ainda estão centradas na figura do adolescente irrecuperável, além de reproduzirem, em suas práticas profissionais, modelos de uma educação autoritária e repressiva. O que justifica a importância de programas de formação que promovam a reflexão sobre as questões de justiça e construção de valores morais.

Por fim, é apresentada a medida de meio fechado, conforme já dito, essa medida só deve ser aplicada mediante infração considerada de grave ameaça e uso de violência. Para sua aplicação é necessário respeitar os princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

O princípio de brevidade diz respeito à tentativa de minimizar “o tempo de aplicação da medida de internação, gerando condições para que o adolescente possa ter sua medida socioeducativa extinta ou progredir para outra medida menos institucionalizante” (MACHADO e GOMES, 2014, p. 15). Já o de excepcionalidade é considerar sempre a aplicação de outras medidas para evitar a internação, a deixando para último caso. E o respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento é respeitar a etapa de desenvolvimento do adolescente e a sua capacidade de compreender seu ato e as condições da medida que está sendo imposta a ele.

Dentro desse tipo de medida há duas formas de sanções: a de semiliberdade e a internação. A medida de semiliberdade pode ser uma forma de transição da internação para as medidas de meio aberto, a diferença entre a internação e essa medida é que nela o adolescente não precisa de autorização judicial para realizar atividades externas. Nesse tipo de situação é obrigatório oferecer “escolarização e profissionalização ao adolescente, buscando os recursos na comunidade, além de oportunizar a participação do adolescente em atividades externas junto à família e à comunidade” (MACHADO e GOMES, 2015, p. 13). Já a internação se configura na restrição de liberdade do adolescente e é aplicada quando se mostra como a única via capaz de contribuir para o rompimento do círculo vicioso da infração. O tempo de internação deve ser

avaliado a cada seis meses e a duração máxima deve ser de até três anos ou a desinternação compulsória quando o jovem completar 21 anos de idade.

Essa sanção é interpretada como restrição de liberdade, pois o adolescente não está privado desse valor, mas possui algumas peculiaridades que limitam o acesso ao seu pleno direito. Mesmo sob a tutela do Estado, o adolescente é autorizado a visitar seus familiares ou ir para as atividades educativas e de saúde. Caso haja algum impedimento judicial “a equipe do programa, juntamente com o adolescente e sua família, deve traçar metas, na ocasião da elaboração do PIA” (MACHADO e GOMES, 2015, p. 13).

Mesmo sendo uma medida que deveria ser utilizada como último recurso, vimos, anteriormente, que é uma das que mais são aplicadas em diversos estados brasileiros. O que demonstra que a interpretação que se tem da socioeducação ainda está distante dos preceitos e valores que regem a legislação de proteção à infância e à adolescência. Em convergência a essa ideia, as pesquisas de Sartório (2007) e Souza e Barcellos (2013) evidenciam o quanto o judiciário ainda carrega o discurso punitivo e correlacional destinado ao atendimento socioeducativo. Em que se é dada mais atenção a infração cometida do que a situação psicossocial do sujeito e a busca por uma inclusão social.

Se repararmos nas figuras 4 e 6, localizadas nas páginas 78 e 79, vemos que a quantidade de profissionais do sistema judiciário que participam dos cursos ofertados pela Escola Nacional de Socioeducação é pequena, comparado ao profissionais que atuam no CRAS e CREAS, o que nos leva a pensar que seria interessante uma ação por parte da escola para atrair esse público, visto que esses profissionais poderiam se beneficiar da intersecção das diferentes áreas de conhecimento para sua formação e assim refletir sobre o peso da execução de medidas para a vida do adolescente.

No segundo item “função pedagógica da socioeducação” as autoras buscam discutir os parâmetros da ação socioeducativa prevista pelo SINASE na resolução n°. 119/2006, trazendo as diretrizes para estruturação do atendimento socioeducativo, as dimensões básicas para esse atendimento (organização do espaço físico, compreensão do desenvolvimento pessoal e social do adolescente, acesso e exercício dos direitos humanos, acompanhamento técnico, recursos humanos e alianças estratégicas) e os oito eixos estratégicos que indicam como os programas podem, no cotidiano de suas práticas, implementar os princípios dos Direitos Humanos.

Segundo as autoras, a finalidade da medida socioeducativa é a responsabilização do adolescente, sua integração social por meio do cumprimento do Plano Individual de Atendimento (PIA) e desaprovação do ato infracional. Para isso é necessário que essas ações reparadoras sejam significativas para o adolescente e desperte o interesse na busca por sua transformação, favorecendo:

a autonomia responsável na consideração de si mesmo e dos demais em suas tomadas de decisões, e em perseguir uma trajetória existencial alternativa ao cometimento de atos infracionais. Para tanto, devem estar previstas nestas atividades o desenvolvimento e aprimoramento das potencialidades globais dos adolescentes – física, afetiva, emocional, cognitiva e social. Nesta perspectiva todos, e cada um dos socioeducadores, tem um valor e papel fundamental na organização e sustentabilidade de projetos que propiciem experiências significativas nesta direção e, especialmente, em flexibilizar e reinventar possibilidades se assim for necessário para atender a demanda dos adolescentes. (MACHADO e GOMES, 2015, p. 22)

Dentro de tudo que é apresentado, podemos perceber que embora as diretrizes do SINASE não elucidem explicitamente a educação moral, várias questões que são colocadas tratam de assuntos ligados à construção da moralidade. Pois, como nos diz Bernardo (2011):

Falar em apreensão de valores é falar em moral. Quando as medidas socioeducativas pressupõem, além de garantir os direitos e condições de uma vida digna, que os adolescentes sejam reconhecidos como sujeitos pertencentes a uma coletividade e que também devem compartilhar tais valores, é acima de tudo falar em moral (p. 99).

Além disso, podemos notar que dentro dos parâmetros defendidos pelo SINASE se espera que o adolescente seja um sujeito ativo na construção da sua moralidade e do processo de reinserção social, quando afirma a “participação do adolescente na construção, no monitoramento e na avaliação das ações socioeducativas. Considerando que o objetivo da ação socioeducativa é formar cidadãos autônomos, críticos e responsáveis [...] (MACHADO e GOMES, 2015, p. 24). Dessa forma, não podemos deixar de destacar a importância dos profissionais que lidam diretamente com esse público, pois é por meio de suas ações e da construção de um ambiente favorável a essas demandas que tal objetivo será alcançado. Portanto, é preciso ter clareza que o processo educativo é complexo e envolve diversas questões de ordem afetiva, contextual, conceitual, representacional e expectativas do sujeito que se deseja formar. Dentro desse processo é preciso considerar o meio sociocultural que esse jovem está inserido e suas relações com esse meio, como também o ajudar na construção e reorganização de seus valores morais e éticos a fim de que suas condutas caminhem nessa direção.

Levando em consideração a teoria piagetiana, como também os estudos de Lawrence Kohlberg, a respeito do papel do adulto na educação moral vemos que:

a questão do respeito, da justiça, da equidade, são questões extremamente morais, e ligam-se à prática do serviço socioeducativo nos domínios de uma medida ressocializadora. A competência moral dos técnicos e educadores pode agir diretamente na apreensão de valores dos adolescentes submetidos a tais medidas, pois, se o adulto não é competente moralmente, ele não tem condições de propiciar situações para que seus educandos cheguem a exercer papéis autônomos e de cidadania. [...] devemos olhar para as competências dos profissionais e promover intervenções a fim de auxiliá-los no trabalho cotidiano com os adolescentes, bem como suscitar questões acerca da importância do grupo de discussão de dilemas com esses técnicos, a fim de proporcioná-los melhores condições de trabalhar com questões morais dos adolescentes e de exercer com eficiência seu papel neste trabalho (BERNARDO, 2011, p. 101).

Conforme aponta Bernardo (2011), esses cuidadores só terão condições de acolher e fazer um trabalho significativo com esses adolescentes se tiverem a oportunidade de questionar suas condutas e representações sobre o seu trabalho com a socioeducação. É preciso ter clareza que lidar com a formação moral exige, antes de tudo, querer ser um sujeito ético, exige agir conforme os princípios e valores morais. Uma formação adequada que tenha como intuito discutir sobre essas questões pode ajudar esses profissionais a refletirem sobre o seu processo, os ajudar a olhar para suas condutas e assim buscar um trabalho mais adequado com os adolescentes no que diz respeito a essas questões.

A terceira temática apresentada diz respeito à organização técnica e operacional dos serviços de atendimento ao adolescente infrator. Dentro dessa temática são discutidos os programas e planos de implementação do SINASE, a importância do mapeamento da realidade, bem como das conexões e articulações entre SINASE e SUAS (Sistema Único de Assistências Social) e do trabalho em rede para efetivação das medidas socioeducativas.

É importante destacar que essa parte do texto foca muito nas diretrizes técnicas e operacionais do trabalho com a socioeducação, por esse motivo não nos preocuparemos em descrever todo esse passo a passo, e nos focaremos apenas nos pontos em que é possível uma análise com os estudos da psicologia moral.

As autoras começam discutindo o papel do governo federal, estadual e municipal no que diz respeito ao atendimento socioeducativo, mostrando como estão articulados. Sendo que no âmbito estadual é tratam das diretrizes do atendimento ao adolescente que cumpri medidas de meio fechado, e no âmbito municipal das medidas do meio aberto. É importante ressaltar que,

embora as medidas em meio fechado sejam responsabilidade dos estados, elas são executadas nos municípios e dependem da articulação com as demais políticas que são concretizadas no município. Além disso, é imprescindível conhecer o local e a realidade de onde os programas de atendimento estão funcionando, pois são informações extremamente necessárias para a elaboração do projeto político-pedagógico e o planejamento das ações socioeducativas.

Segundo as autoras, mapear consiste em:

- Caracterizar o local em que o programa está instalado e ao qual o adolescente pertence, em seus aspectos: demográficos, sociais, econômicos, políticos e culturais.
- Caracterizar a rede social de serviços, programas, projetos públicos e privados que possa ser acessada, de acordo com as demandas dos adolescentes e especificidades dos programas de atendimento das diferentes medidas socioeducativas.
- Caracterizar o perfil psicossocial do grupo de adolescentes atendidos pelo programa.

A fim de atingir os objetivos do mapeamento é esperado que se utilize diversos recursos, tais como: visita aos locais, contatos telefônicos, uso de materiais de instituições como IBGE e estudos de ONGs e universidades. Aqui novamente vemos o quanto a prática socioeducativa precisa estar atrelada com os conhecimentos científicos produzidos nos centros de ensino e pesquisa, pois tais estudos podem ajudar o profissional a fazer uma leitura mais criteriosa dos dados que está mapeando.

Outro aspecto que essa temática busca levantar é a respeito da importância do trabalho em rede para que a execução das medidas socioeducativas sejam efetivas e atinjam o objetivo principal que é garantir o processo de reinserção social e a garantia de direitos. Os profissionais das diversas áreas precisam estar em contato uns com os outros e buscar um trabalho que tenha os mesmos princípios e valores, isto é, o foco voltado para a inclusão social do adolescente que infringe a lei.

A respeito desse trabalho em redes, as autoras destacam o aparecimento dos conflitos, buscando mostrar, mesmo que brevemente, que estes são oportunidades de aprendizado e

fortalecimento das relações entre todos, por isso não devem ser negados. A esse respeito comentam:

As táticas de diálogo, como apaziguamento, negociação, confrontação e resolução de problemas, são abordadas por Moscovici (2004) e indicam possibilidades para construção desses recursos a partir das relações e situações concretas vividas pelos envolvidos. Nesta perspectiva, encontros periódicos potencialmente participativos entre funcionários, podem propiciar a necessária organização dos adultos do programa de atendimento em suas relações de trabalho, e na qualificação da escuta e abordagem com o adolescente. A confrontação dos saberes e o manejo dos tensionamentos, próprios da complexidade que é socioeducar, se constitui como interessante alternativa ao enfrentamento do hibridismo de práticas punitivas, tutelares e garantistas que, em geral, caracterizam as ações socioeducativas (MACHADO e GOMES, 2015, p. 54).

Entendemos que a capacidade para lidar com os conflitos de forma assertiva está vinculada ao desenvolvimento da moralidade e afetividade, isto é, da construção da competência moral. Essa construção só acontece quando é dada ao sujeito a possibilidade de experimentar situações em que os valores morais estejam presentes, onde a troca de perspectivas sociais seja possível e o sujeito possa se sentir acolhido e pertencente ao lugar em que está inserido. Em outras palavras, formas saudáveis de estratégias de resolução de conflitos só são possíveis em ambientes em que as relações de cooperação e solidariedade sejam valorizadas e, acima de tudo, exercitadas.

Se considerarmos que muitos adultos são fruto de uma educação moral fundamentada no autoritarismo, com pouca possibilidade de escuta e trocas de perspectivas, chegaríamos à conclusão de que esses sujeitos precisariam experimentar outros tipos de relações para que possam compreender a importância do conflito e as formas assertivas de resolução. Assim, defendemos a ideia da necessidade de uma formação continuada desses profissionais, principalmente dos trabalhadores que são diretamente responsáveis pela formação moral de outro sujeito. Essas formações, além de se constituírem em espaços democráticos e com propostas ativas de aprendizagem, devem oferecer o acesso aos estudos fundamentados na psicologia moral, sobretudo os de Lawrence Kohlberg e sua proposta de educação moral e comunidade justa (KOHLBERG; POWER e HIGGINS, 2008).

Na quarta e última temática desse eixo, as autoras buscam discutir a relação entre o adolescente infrator e suas condições de vida, o olhar social direcionado a esse sujeito, como também apresentar a justiça restaurativa como uma forma eficiente de condução do trabalho socioeducativo.

No que diz respeito à vida social desses jovens, as autoras resgatam algumas discussões já apresentadas no eixo I desse curso, falando sobre a concepção de adolescência e as condições de vida do adolescente infrator que, em sua grande maioria, é marcada por muitas vulnerabilidades e exclusão de acesso a direitos básicos. Assim, as autoras compreendem que a “inconsistência do contrato social e a desresponsabilização da estrutura social são produtoras de modos de subjetivação do adolescente, em que a recusa recíproca à integração manifesta-se em atos que vão desde o protesto ao ato infracional e violência” (MACHADO e GOMES, p. 58).

No âmbito social vimos no eixo I o quanto a criminalização da juventude é naturalizada pela sociedade e os impactos que isso gera na vida dos adolescentes, sobretudo dos jovens negros e provenientes das camadas mais pobres da população. Além disso, a mídia, os profissionais da saúde mental e o próprio poder público, representado pelos agentes do judiciário, têm vinculado a ideia de periculosidade e irrecuperabilidade ao jovem, conforme nos mostra Machado e Gomes (2015):

Importante compreendermos que essa associação do adolescente com periculosidade e irrecuperabilidade e, conseqüentemente, intratável, sujeito à contenção química (medicalização) começou a ser forjada no final dos anos 90. Assim, a entrada do tema saúde mental no campo da justiça e da socioeducação juvenil foi sendo sustentada pela articulação do saber jurídico e psi (psiquiátrico, psicológico, psicofarmacológico). Tal processo permitiu que progressivamente a noção de transtorno de personalidade antissocial tivesse uma importância significativa na decisão judicial, ensejando a redefinição do significado “adolescente perigoso”, o qual não se referia mais ao adolescente “estruturado” na vida do crime, e sim, como um portador de um transtorno mental grave que deveria ser tratado. Destaca-se que essa mudança engendra o risco de haver um esvaziamento da discussão sobre as múltiplas causalidades em jogo na prática infracional, vinculadas a situações sociais críticas de exclusão e vulnerabilização social (p. 59).

Nesse sentido, as autoras destacam o quanto o trabalho socioeducativo se esvazia ao adotar tais perspectivas, pois retira do adolescente a “possibilidade de escolha, decisão e responsabilização, justificando a ação do Estado de contenção física e química do adolescente” (MACHADO e GOMES, 2015, p. 60). A tarefa da ação socioeducativa é reprovar os atos infracionais dando a oportunidade de reparação e inclusão social desse jovem, assim, é preciso se pensar em medidas efetivas para que tal objetivo seja alcançado. Pedir penas mais duras ou maior tempo de internação não atende às necessidades das vítimas, dos adolescentes infratores e nem da comunidade como um todo, pois:

as vítimas continuam não sendo ressarcidas materialmente e nem atendidas em suas necessidades psicológicas e emocionais. Os adolescentes que infracionaram, por sua vez, diante do sofrimento decorrente dos processos de vulnerabilização a que ficaram expostos, e da intensificação do caráter punitivo da medida socioeducativa, dificilmente conseguirão refletir empaticamente acerca da pessoa que vitimou. E a comunidade perde com os altos custos, próprios das modalidades retributivas de intervenção, e com a reduzida resolutividade que este proceder vem demonstrando oferecer ao problema (MACHADO e GOMES, 2015, p. 61).

Para as autoras a Justiça Restaurativa é um procedimento alternativo e muito adequado para pensar as condutas e práticas do trabalho com a socioeducação, pois dentro dessa perspectiva a infração é compreendida como a “manifestação de uma necessidade desatendida, e transformada em uma oportunidade de efetiva reflexão pelos ofensores, vítimas, familiares e comunidade sobre o valor afetado com a norma rompida” (p. 61). Além do uso dos procedimentos da Justiça Restaurativa na reconstrução coletiva dos laços sociais rompidos, é preciso também pensar no processo de responsabilização coletiva, em que todos (judiciário, rede de atendimento, familiares e comunidade) dividam a responsabilidade na busca coletiva pelo atendimento das necessidades que foram negligenciadas ao longo da vida do adolescente infrator.

Diante disso, as autoras destacam que o objetivo do trabalho da socioeducação não é somente a prevenção de uma possível reincidência, mas um resgate do acesso a direitos e inclusão social, em que o adolescente possa se sentir reconhecido como um sujeito que merece uma vida digna. Para que isso aconteça é preciso pensar em metodologias que acolham esse jovem, que os façam sentir pertencentes ao meio social ao qual fazem parte. A esse respeito, Machado e Gomes (2015) comentam:

Sabemos que modalidades punitivas acirram os conflitos e, não raro, em vez de resolver, acabam por agravá-los. Quando, por outro lado, as práticas punitivas resultam numa postura menos arrojada e mais adaptada às normas do programa por parte do adolescente, esta mudança não se dá por um processo transformativo e de conscientização, mas sim pelos prejuízos pessoais que envolvem. O adolescente, portanto, aprende a temer e desenvolve comportamentos para evitar a punição, ao invés de aprender novos modos de relacionar-se e viabilizar a própria vida. A metodologia de atendimento sustentada numa proposta relacional, reafirma-se como um dos possíveis caminhos de superação a estes, entre outros desafios, que a tarefa de socioeducar convoca (p. 65).

Partindo dessa premissa, vemos o quanto os estudos de Piaget podem auxiliar nessa reflexão sobre as condutas dos socioeducadores. Afinal, Piaget ([1932], 1994) nos mostra a importância do adulto na formação moral das crianças e adolescentes, assim, notamos que se quisermos que as crianças e adolescentes tenham consciência de seus atos e ajam de forma mais justa e cooperativa, as práticas educativas devem estar fundamentadas nas relações de

cooperação, na promoção do diálogo e nas sanções que busquem a reflexão sobre as consequências dos atos praticados. Mas para que isso aconteça, precisamos de adultos que tenham consciência de seu papel e dos benefícios da construção de uma relação baseada na confiança, na cooperação e no respeito mútuo.

Por fim, as autoras defendem que uma educação que tenha como premissa o diálogo e acolhimento é a escolha ideal para o trabalho socioeducativo. Além disso, destacam que as práticas restaurativas, sejam elas decorrentes da teoria da Justiça Restaurativa ou de outros estudos, necessitam de uma parceria com centros de ensino e pesquisa para uma maior sistematização, monitoramento e avaliação dos resultados dessas práticas no âmbito das condutas do trabalho socioeducativo. Tal fala só reforça a convicção de que os estudos produzidos no campo da psicologia moral podem contribuir para uma maior conscientização das práticas empregadas na socioeducação, como também na construção de um espaço mais democrático e justo.

7.2.2 Núcleo Específico – Práticas e Justiça Restaurativa

O curso “práticas e justiça restaurativa” pertence ao núcleo específico da ENS e tem carga horária de 60 horas, sendo ofertado na modalidade à distância. Ele é destinado a profissionais da área da socioeducação que tenham interesse no tema.

Esse curso tem como objetivo promover as práticas restaurativas nas medidas socioeducativas, com o intuito de auxiliar na resolução dos conflitos. No que diz respeito à organização da estrutura curricular, ele é composto por dois eixos temáticos que têm como proposta discutir como as práticas restaurativas podem auxiliar o processo de inserção social dos adolescentes em conflito com a lei. Cada eixo possui 30 horas de duração, compreendendo três aulas de conteúdo, a indicação de leituras obrigatórias e a realização de um fórum de discussão previamente indicado/dirigido pelas professoras responsáveis. Ao final do curso, consta o questionário de avaliação que abrange os conteúdos dos dois eixos trabalhados⁸.

⁸ O modelo de avaliação não foi disponibilizado no site da Escola Nacional de Socioeducação.

O primeiro eixo intitulado “Abordagens Interdisciplinares sobre a Resolução de Conflitos” está organizado em duas partes. A primeira parte - Considerações Introdutórias sobre o Conflito e a segunda parte - Formas de Resolução de Conflitos. O segundo Eixo designado “Justiça Restaurativa e Apresentação de Modelos de Práticas” também se divide em duas partes: Justiça Restaurativa e Justiça Restaurativa Juvenil.

Todo o material aqui apresentado foi organizado pelas doutoras Karyna Batista Sposato e Luciana Aboim Machado Gonçalves da Silva. Karyna Sposato é bacharel em Direito, doutora em Direito pela Universidade Federal da Bahia, mestre em Direito pela USP. Atua como docente no curso de Direito na Universidade Federal de Sergipe e desenvolve pesquisas sobre direito penal juvenil. Já Luciana Silva é bacharel em Direito, mestre e doutora em Direito do trabalho pela USP. Atualmente é docente do curso de Direito da Universidade Federal de Sergipe e desenvolve pesquisas relacionadas ao Direito do trabalho e mediação de conflitos.

Assim como feito no núcleo básico, optamos por uma análise descritiva e analítica desse material, buscando demonstrar como está organizado, quais são seus objetivos, os teóricos que fundamentam esses textos, bem como verificar se há temas e conceitos da psicologia moral nessas discussões.

- Eixo I

O eixo I intitulado “Abordagens interdisciplinares sobre resolução de conflitos” tem como objetivo apresentar os principais conceitos, documentos e referenciais teóricos que demarcam a evolução da temática, como também evidenciar algumas metodologias e procedimentos no campo da Justiça e do Direito que favorecem a resolução pacífica dos conflitos.

Esse eixo está organizado em duas partes, sendo elas: abordagens interdisciplinares sobre a resolução de conflitos e formas de resolução de conflitos. Cada parte é composta por uma apostila de aproximadamente 50 páginas.

A primeira parte tem como intuito falar sobre o conflito e seus múltiplos sentidos, trazendo as discussões para o campo da adolescência. Além de apresentar formas de resolução de conflitos que busquem o diálogo e o respeito ao outro.

As autoras começam a discussão trazendo a ideia do conflito no sentido mais amplo, sob o ponto de vista político, dentro de uma sociedade democrática. Fundamentando suas falas na ideia de Marilena Chauí, afirmam que numa sociedade democrática o conflito é dado pela discussão e confronto de ideias, que faz parte de um processo natural de interação. Além disso, destacam a necessidade de não se negar o conflito, pois “evitá-los é permitir que persistam, degenerem ou sejam camuflados. O que a sociedade democrática deve fazer com o conflito é trabalhá-lo, de modo que, a partir da discussão, do confronto, sejam encontradas efetivas possibilidades de superação” (SPOSATO e SILVA, 2014, p. 5).

Trazendo para o campo do direito, o conflito é compreendido como uma transgressão/infração das regras sociais, assim, nessa área, de forma mais usual, a resolução se dá pela punição do conflito e não pela mediação. Dentro de uma abordagem mais social e psicológica, as autoras afirmam que o conflito é entendido sob os aspectos subjetivos (conflitos intrapessoais) e os aspectos intersubjetivos (conflitos interpessoais).

De modo geral, as autoras buscam mostrar as diferentes visões sobre o conflito e sua conceitualização, todavia, destacam que há um consenso em compreender o conflito como um produto do processo de interação entre as pessoas, cujo desejos, vontades, ideias, valores etc. são colocados em contraposições. Além disso, mostram que, embora muitos vejam o conflito como algo negativo e o evitam, é necessário buscar soluções assertivas para resolvê-los, pois “na maioria dos casos, quando não trabalhados construtivamente, dificultam ainda mais a compreensão dos que estão envolvidos nele, levando a violência.” (SPOSATO e SILVA, 2014, p. 10). Assim, as pessoas perdem a oportunidade de melhorar a qualidade de suas interações sociais e o processo de autoconhecimento.

Em seguida, as autoras buscam mostrar como o conflito se faz presente na fase da adolescência, demonstrando que a adolescência é por si só um período conflitante, dadas as questões de ordem coletiva, como também pessoal/psíquica. Trazendo a obra de Afonso Armando Konzen, Justiça Restaurativa e Ato Infracional, afirmam que esse momento é marcado pelo desejo de mudar o mundo, assim este, às vezes, descolado da realidade, leva o

jovem a transgredir regras sociais. Além disso, as autoras também fazem uma análise sob o ponto de vista das mudanças sociais em decorrência da hipermodernidade; para elas essa nova dinâmica levou ao esvaziamento de sentidos da vida, dos laços sociais e, por consequência, ao enfraquecimento dos referenciais identificatórios da família e da escola. Como nos mostram as autoras:

A sociedade hipermoderna é marcada pela indiferença ao bem público, pela prioridade dada ao presente, em detrimento do futuro, pela valorização dos particularismos e dos interesses corporativistas, pela desagregação do sentido de dever e de solidariedade. [...] A hipermodernidade revela, desta forma, o paradoxo da sociedade contemporânea: a cultura do excesso e da moderação, com fortes impactos a todas as gerações, mas de forma mais aguda, aos adolescentes e jovens (SPOSATO e SILVA, 2014, p. 14).

A fim de mostrar como essa nova dinâmica atinge a vida dos nossos adolescentes, as autoras se propõem a falar sobre esse momento da vida, relatando que segundo os documentos de órgãos internacionais, como as Nações Unidas, e a legislação nacional destinada a proteção da criança e do adolescente, nossos adolescentes são vistos como sujeitos de direitos e em desenvolvimento, por este motivo precisam da proteção do Estado e da sociedade civil.

Buscando justificar a ideia de proteção, as autoras trazem para a discussão alguns teóricos da psicanálise para falar sobre as particularidades que envolvem o fenômeno da adolescência. Baseando-se nas ideias de Jean-Jacques Rassial, as autoras afirmam que o adolescente vive uma transição entre uma crise de identidade e a necessidade de ocupar um lugar de reconhecimento no contexto social em que vive. E essas crises identitárias podem levá-lo a praticar atos transgressores na busca pela autoafirmação, principalmente quando se veem imersos em situações de vulnerabilidades.

A escola e a família que deveriam ser as instâncias de proteção e boas demandas ao pleno desenvolvimentos, têm falhado em suas responsabilidades. No que diz respeito à escola, esta poderia ser um lugar de proteção, todavia, muitas vezes, tem sido reforçadora de padrões de comportamentos violentos originados em outros contextos, como o familiar e o comunitário. Assim, as autoras defendem que “mais do que indagar quem é o adolescente, cabe questionar e refletir sobre as representações sociais que comumente fazemos dele” (SPOSATO e SILVA, 2014, p. 20).

Tais dados são evidenciados em alguns estudos (ASSIS, 1999; TOREZAN, 2005; DIAS, 2011; PIRES, SARMENTO e DRUMMOND, 2018) que mostram o quanto esses jovens são discriminados e, por consequência, excluídos desse ambiente, que deveria ser um local de acolhimento e proteção.

Assim, para as autoras essas representações giram em torno de um adolescente transgressor/infrator. Além disso, essa ideia tem um recorte de classe e raça, pois os adolescentes, sobretudo brancos e de classe média, são vistos apenas como rebeldes ou “aborrecentes”, já os pobres e, sobretudo negros, são “estigmatizados como desajustados sociais, infratores da ordem e da lei, e até mesmo pequenos bandidos” (SPOSATO e SILVA, 2014, p. 22). Dessa forma, a rotulação do adolescente como delinquente é a face da exclusão e do processo de invisibilidade da real condição de sujeito e das reais demandas que envolvem ser adolescente ou jovem no Brasil hoje.

Em síntese, as autoras explicam que essa exclusão e deturpação social do fenômeno da adolescência são dinâmicas que podem resultar na infração e colocar o adolescente em conflito com a lei. Assim, para as autoras uma boa estratégia de gestão de conflito é o diálogo, pois por meio dele que se constrói “o caminho pedagógico de respeito ao outro, com ações e sentimentos de reciprocidade que podem ajudar a eliminar a violência, construindo possibilidade de encontro” (SPOSATO e SILVA, 2014, p. 27).

Voltando a questão do conflito com a lei, as autoras abordam o assunto pela lógica do direito, afirmando que o conflito é sempre uma ação antijurídica que pode ser de ordem contratual, administrativa, civil ou penal. Seguindo essa linha de raciocínio, as autoras explicam a infração pela lógica do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), mostrando a origem desse pensamento por meio do tratado de Beijing, ao falar sobre a proporcionalidade, culpabilidade e respeito à condição peculiar de desenvolvimento e excepcionalidade da internação.

Nessa primeira parte do texto é possível notar uma explicação mais geral sobre o que é o conflito e, principalmente, como o adolescente se insere dentro desse contexto. Além disso, as autoras assumem uma linguagem muito técnica da área jurídica para explicar toda questão que envolve o conflito e a socioeducação. Apesar de trazerem autores da filosofia e da psicanálise para a discussão, pouco se avança numa discussão interdisciplinar, principalmente,

sob o viés da psicologia moral, que acreditamos que tem uma visão que vai ao encontro das ideias aqui apresentadas, com ricas contribuições sobre o conflito interpessoal e suas formas de resolução (LEME, 2004; VICENTIN, 2009; TOGNETTA e VINHA, 2011, dentre outros).

Na segunda parte desse primeiro eixo, intitulada formas de resolução do conflito, as autoras começam afirmando que a análise do conflito e suas consequências transcendem um discurso jurídico, já que é necessário adotar uma perspectiva interdisciplinar que dê conta dos aspectos afetivos e sociais desse fenômeno. Assim, esse item tem como objetivo discutir formas de resolução do conflito sob uma perspectiva interdisciplinar.

Apesar de defender essa posição interdisciplinar, as autoras iniciam a discussão mostrando formas mais usuais de resolução de conflito dentro da área dominante do direito processual, sendo elas: autotutela (ou autodefesa), autocomposição e heterocomposição. Nos dois primeiros casos somente as partes envolvidas fazem parte da resolução do conflito, já no terceiro caso, a heterocomposição, há um terceiro agente que impõe “a solução do conflito por meio de uma decisão que tem natureza jurídica de título executivo judicial.” (SPOSATO e SILVA, 2014, p. 40). Ainda dentro dessa abordagem, a heterocomposição pode ser representada pelos meios da jurisdição e arbitragem, e a autocomposição pelos meios da negociação, conciliação/mediação de conflitos e da Justiça Restaurativa, sobre os quais falaremos com mais detalhes a seguir.

Começando pela autotutela, as autoras explicam que é a forma mais primitiva de resolução de conflito. Ocorre quando um sujeito impõe suas vontades em relação ao outro de forma coercitiva, isto é, por exercer poder sobre um outro agente a resolução acontece de forma unilateral. Nossa legislação, como o código civil, prevê esse tipo de resolução no caso de legítima defesa, “prevendo a possibilidade de o indivíduo utilizar sua própria força para preservar a si ou a outrem em situações de agressão (SPOSATO e SILVA, 2014, p. 42). E na legislação trabalhista, no âmbito do conflito coletivo, no direito à greve. Todavia, seja no código civil ou trabalhista, há regras legais que precisam ser cumpridas para que esse direito seja preservado.

O segundo meio apresentado é a jurisdição, que de acordo com as autoras é a heterocomposição por excelência, no qual o Estado é representado pela figura do juiz, que dá um desfecho para o conflito. Todavia, com as mudanças sociais essa forma de fazer justiça tem

sido cada vez mais questionada, trazendo a necessidade de se buscar novos mecanismos e novos protagonismos no acesso ao direito e à justiça. Assim, o ideal é que os próprios envolvidos busquem soluções para os seus conflitos e para que isso ocorra há a necessidade de o conflito ser:

trabalhado em uma perspectiva interdisciplinar, principalmente entre o Direito, a Psicologia, o Serviço Social e a Antropologia. Sabemos que a lei, por sua natureza, tem limites para dialogar com a diversidade e que não se altera com a mesma rapidez das mudanças sociais, pois dificilmente levam em conta o conhecimento produzido pelas ciências. [...] Nessa mira, é importante implementar uma nova diretriz para resolução dos conflitos, de democracia participativa, na qual as partes sejam protagonistas por meio de condutas cooperativas (SPOSATO e SILVA, 2014, p. 44 - 45).

Assim, dentro dessa nova perspectiva de jurisdição, o Conselho Nacional de Justiça publicou em 2010 a resolução n. 125/2010, cujo objetivo foi responsabilizar o Poder Judiciário no que diz respeito ao gerenciamento de disputas, focando mais na qualidade das formas de resolução dos conflitos do que na quantidade de sentenças publicadas.

O terceiro elemento apresentado é a arbitragem que também é um instrumento da heterocomposição. Nesse tipo de resolução há a presença de um terceiro agente que não é representado pelo Poder Judiciário, como no caso de um juiz, mas alguém ou alguma instituição de confiança das partes envolvidas que se responsabiliza pela resolução. Embora seja um método informal, há procedimentos escritos e regras definidas em contrato firmado pelas partes e/ou órgãos arbitrais, que procuram oferecer decisões, geralmente, mais especializadas e mais rápidas que as judiciais.

Passando para os instrumentos de autocomposição, as autoras apresentam o primeiro que é a negociação. Esse instrumento tem como princípio a cooperação, cujo objetivo é ter um acordo entre as partes envolvidas. Todavia, nem sempre é possível manter um diálogo entre os envolvidos, sendo necessário envolver um terceiro agente como mediador/facilitador desse processo, o que nos leva ao segundo instrumento da autocomposição, a mediação/conciliação.

A mediação e a conciliação são instrumentos que visam o diálogo, parceria e colaboração, em que é esperado que todos saiam satisfeitos da negociação. Embora os dois instrumentos sejam, em grande parte das vezes, apresentados em conjunto, há alguns detalhes que os diferenciam.

A conciliação é um meio que convida um terceiro agente para que, de forma ativa e imparcial, intervenha na condução da resolução do conflito. Já a mediação consiste num mecanismo de facilitação do diálogo e da resolução. Aqui é esperado que o mediador promova um espaço para que as partes consigam dialogar de forma autônoma e cooperativa e, por meio desse processo, elas mesmas cheguem a uma decisão. Assim, observamos que o objetivo da mediação é:

transformar o conflito, de sorte a possibilitar que as partes cheguem a um consenso satisfatório, o que difere de uma decisão imposta seja pelo Poder Judiciário ou árbitro ou de uma solução influenciada diretamente por terceiro (conciliador), que muitas vezes se afastam dos reais interesses dos dissidentes [...] Assim sendo, a conciliação tem o escopo de buscar a melhor solução para o conflito entre as partes enquanto que a mediação busca proporcionar o restabelecimento da comunicação e transformação do relacionamento, possibilitando o ensejo de acordo. (SPOSATO e SILVA, 2014, p. 51).

Devido ao fato de o conflito envolver diversos fatores de ordem afetiva e social e a mediação buscar trabalhar com eles em seus diferentes contextos, é necessária uma abordagem interdisciplinar, assim, a área do Direito vem sofrendo influências da psicologia e outras ciências. Sob essa nova perspectiva surge o modelo circular narrativo, fruto da abordagem psicológica sistêmica, tendo como referenciais representativos a norte-americana Sara Cobb e a argentina Marinés Suares, os quais se apoiam na teoria da comunicação e em algumas técnicas utilizadas pelas terapias familiares. Assim, é esperado que a mediação foque na construção de um espaço que dê autonomia para os envolvidos, fazendo com que eles sejam os responsáveis ativos pela resolução do conflito, de tal forma que eles tomem conhecimento dos problemas envolvidos e busquem soluções justas para todos.

A mediação também vem sendo aplicada em situações de violência e essa nova forma de enxergar o conflito e buscar soluções vem sendo estudada sobre a perspectiva da Justiça Restaurativa.

A Justiça Restaurativa visa envolver todos (vítima, infrator e comunidade) na busca pela reparação do dano ocorrido. Assim, se cria um espaço cooperativo e de diálogo para que todos possam pensar em estratégias de resolução e com isso restaurar os laços sociais e materiais que foram rompidos. É importante ressaltar que tal temática será mais bem explorada na apresentação do último eixo desse curso.

Apesar das autoras iniciarem a discussão dessa segunda parte defendendo a ideia de uma visão interdisciplinar, novamente vemos que pouco se avança nesse sentido, pois o discurso jurídico ainda é fortemente presente nas explicações e referências utilizadas. Se olharmos para a figura 10, localizada na página 82, notamos que o curso é muito procurado por profissionais que atuam no CRAS, isto é, assistentes sociais, psicólogos e profissionais de nível técnico. Devido a isso, reiteramos o quanto é importante que uma abordagem interdisciplinar se faça presente, principalmente trazendo contribuições das áreas da psicologia e sociologia, para que assim os assuntos trabalhos e a aprendizagem seja, de fato, significativa para os alunos.

Insistimos na defesa das contribuições que os estudos em psicologia moral podem oferecer para o campo da socioeducação, especialmente para a resolução do conflito. Nessa perspectiva, as formas de resolução, principalmente as que necessitam de atitudes mais cooperativas, não acontecem de forma imediata, mas são fruto de um processo gradual e interativo, em que o ambiente precisa ser preparado para oferecer demandas que solicitem esse tipo de conduta. Dessa forma, acreditamos que é importante que os profissionais saibam como se dá esse desenvolvimento e como o ambiente pode auxiliar nesse processo, pois assim poderão planejar ações que sejam condizentes com os objetivos que pretendem alcançar.

- Eixo II

O segundo eixo do curso de justiça e práticas restaurativas, intitulado *Justiça Restaurativa e apresentação dos modelos práticos*, tem como objetivo apresentar o conceito, seus objetivos e práticas, além de analisar como essa metodologia pode ser implementada nas práticas socioeducativas.

A seguir apresentaremos um quadro mostrando como estão organizadas as informações contidas na apostila desse segundo eixo.

Quadro 7 - Temáticas trabalhadas no segundo eixo do curso “justiça e práticas restaurativas”

	Temáticas	Detalhamento
PARTE I	Noções Gerais	Busca apresentar a lógica do sistema de justiça e o conceito de justiça restaurativa.
	Surgimento da Justiça Restaurativa	Busca apresentar a origem das práticas restaurativas que deram base a nova forma de se fazer justiça.
	Aspectos Conceituais, Valores e Princípios Restaurativos	Busca apresentar elementos primordiais da justiça restaurativa e seus valores e princípios.
PARTE II	Intervenção Socioeducativa e Prática Restaurativa	Busca apresentar os benefícios da incorporação das práticas restaurativas no sistema de justiça juvenil.
	Métodos, Dinâmicas e Práticas Aplicadas à Socioeducação	Busca apresentar exemplos práticos dos processos restaurativos na justiça juvenil.

Fonte: Elaborado pelo autor.

No que diz respeito às noções gerais, as autoras iniciam o texto trazendo um panorama de como a lógica do Sistema de Justiça brasileiro está estruturado, demonstrando o quanto ele necessita se modificar no que tange às novas configurações de acesso e práticas jurídicas. Dessa forma, apresentam a Justiça Restaurativa como um meio alternativo e interdisciplinar de se fazer justiça.

Partindo dos conceitos apresentados por Howard Zehr, as autoras mostram que a Justiça Restaurativa é uma nova lente para olhar o fenômeno do delito e a forma de se fazer justiça, assumindo a ideia de que não há uma definição fechada do termo, mas um consenso ao se defender que é uma metodologia que está focada nos procedimentos e processos realizados e não nos resultados.

De forma geral, a Justiça Restaurativa busca oferecer a todos os envolvidos (vítima, infrator e grupo social afetado) meios eficientes e cooperativos para que todos possam compreender e lidar com o crime ocorrido, possibilitando “a construção de respostas aptas a contemplar a complexidade que cada caso carrega consigo, e que permita pensar a questão para além do anacrônico modelo causal do crime-sanção” (SPOSATO e SILVA, 2014b, p. 13).

Essa nova dinâmica dá a possibilidade para que os autores de ato infracional tenham a oportunidade de entender o dano que causaram a vítima e ao grupo social afetado, além de possibilitar a oportunidade de desenvolver planos de reparação e responsabilização pelo ato.

Todavia, para que isso aconteça é mais eficiente se o agressor se apresentar de forma voluntária para vivenciar esse processo, caso isso não ocorra há a possibilidade de exigir a sua participação. É importante ressaltar que essa obrigatoriedade deve ter um caráter educativo e não de vingança, para que assim o ofensor possa, de fato, vivenciar o processo, refletir sobre seu ato e pensar em soluções.

Em relação à vítima, é dela o papel principal na definição e condução dos termos e condições de troca. Suas necessidades, segurança, a validação dos seus sentimentos etc. são o ponto de partida da justiça. Assim, essa forma de justiça maximiza as oportunidades para a troca de informações, participação, diálogo e consentimento mútuo entre a vítima e o ofensor.

No que diz respeito à comunidade, essa tem obrigações com as vítimas e os agressores, na busca pelo bem-estar geral. É seu dever ajudar essas vítimas a satisfazerem suas necessidades, como também apoiar os esforços para reintegrar os infratores, assegurando as oportunidades necessárias para que eles possam indenizar as vítimas e a sociedade. Dessa forma, o processo de justiça pertence à comunidade e os membros desse grupo social precisam estar ativamente engajados nesse processo. Tal fato contribui para que haja a construção e o fortalecimentos dos vínculos comunitários, buscando auxiliar na não reincidência desses crimes.

O envolvimento da comunidade no processo de reparação dos danos e, por consequência, na construção dos vínculos comunitários se assemelha muito aos objetivos do projeto de comunidade justa de Lawrence Kohlberg (KOHLBERG; POWER e HIGGINS, 2008). Nessa perspectiva, a resolução dos conflitos acontece por meio das discussões em grupo (assembleias) em que se olha para o dano a ser reparado e para as estratégias e combinados que precisam ser respeitados por todos. Vale ressaltar que Kohlberg e seus colaboradores (1980 *apud* KOHLBERG; POWER e HIGGINS, 2008) também desenvolveram pesquisas no sistema prisional e evidenciaram que as estratégias de resolução de conflitos presentes no projeto de comunidade justa poderiam auxiliar, mesmo que de forma modesta, na mudança do clima moral do ambiente prisional e com isso melhorar o desenvolvimento moral de cada sujeito pertencente ao local.

O segundo item trabalhado nesse eixo diz respeito à origem da Justiça Restaurativa. Baseando-se na dissertação de mestrado de Juliana Benedetti e nas obras de Howard Zehr, as

autoras buscam fazer um resgate das práticas restaurativas que já aconteciam em diversos lugares e que deram origem a Justiça Restaurativa. O primeiro caso apresentado data do ano de 1974, na província de Elmira, localizada em Ontário (Canadá), onde dois jovens foram acusados de praticar atos de vandalismo contra propriedades privadas. Na ocasião foram propostos encontros com as vítimas e ofensores que resultaram no ressarcimento dos danos depois de meses de encontros.

A partir dessa experiência e da vivência de práticas de solução de conflitos indígenas, outros programas de reconciliação entre vítima e ofensor foram estruturados no Canadá. Em 1977, o psicólogo Albert Eglash cunhou a expressão “justiça restaurativa”. Já em 1989, na Nova Zelândia, foi inaugurado um programa no sistema de justiça da infância e juventude chamado “*Children, Young Persons and Their Families Act*”, onde os atos infracionais cometidos por crianças e adolescentes passaram a ser resolvidos de maneira informal pela polícia.

No Brasil as primeiras práticas restaurativas surgiram nas escolas como forma de lidar com os problemas de indisciplina e violência escolar. Somente no ano de 2004, com a Secretaria da Reforma do Judiciário, que a implementação da Justiça Restaurativa foi impulsionada pelo Ministério da Justiça. E em 2005 numa parceria entre Ministério da Justiça e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) nasceu o projeto “Promovendo Práticas Restaurativas no Sistema de Justiça Brasileiro.”

É importante ressaltar que os estudos envolvendo a Justiça Restaurativa no ambiente escolar vêm sendo bastante explorado pelas pesquisas em educação e psicologia moral. Nos últimos anos podemos citar os trabalhos de Vinha *et. al.* (2011), Baroni (2011), Lucatto (2012) e Assis (2016). Todas essas pesquisas têm destacado a importância das práticas restaurativas para o auxílio na resolução de conflito mais assertiva e para a construção de um ambiente moral cooperativo. Todavia, elas também têm evidenciado que tem sido falhas as formas como os trabalhos com os processos restaurativos são vivenciados, apresentado problemas como: a falta de engajamento dos profissionais da escola como um todo, a falta da construção de um ambiente adequado para que as práticas restaurativas aconteçam, a postura autoritária dos profissionais que são responsáveis pelos círculos restaurativos, dentre outros.

Em relação a esses problemas, Vinha *et.al.* (2011) destacam que é preciso que a democratização seja favorecida pela instituição, que haja preocupação e cuidado com a

formação profissional continuada de todos que atuam na escola, que sejam garantidas condições estruturais para que possa haver a implantação das práticas restaurativas.

O terceiro item desse eixo tem como objetivo apresentar os elementos que permeiam a Justiça Restaurativa, seus princípios e valores. As autoras trazem como componentes primordiais para pensar a Justiça Restaurativa a escuta, trocas e diálogos, o que em geral não se tem na justiça tradicional, que é centralizada na figura do juiz como o reconciliador. Além disso, outros componentes como flexibilidade e restauratividade são características importantes nessa forma de se fazer justiça.

Trazendo a obra de um estudioso australiano John Braithwaite, que coloca como alicerce da JR um elemento primordial: a vergonha reintegrativa, as autoras explicam:

Acredita que após a prática de qualquer crime, a comunidade em que o ofensor está inserido se incumbe de inculcar-lhe um sentimento de vergonha. Essa vergonha, segundo Braithwaite, pode ser desintegrativa, se implicar a marginalização do ofensor, com a introjeção de uma nova identidade e o aprofundamento de seu envolvimento com o crime como diagnosticado, no campo da criminologia, pelos teóricos do chamado “*labelling approach*”, também conhecido como teoria da rotulação social. Outra possibilidade é transmitir-lhe uma espécie de vergonha reintegrativa, quando a reprovação do ato é acompanhada de esforços de reaceitação do indivíduo pela comunidade. Neste toar, a Justiça Restaurativa seria um mecanismo de vergonha reintegrativa, que, ao mesmo tempo reprova e readmite o indivíduo no seio de sua comunidade (SPOSATO e SILVA, 2014b, p. 29).

A ideia da vergonha reintegrativa se aproxima das ideias defendidas por alguns estudos da psicologia moral. Segundo Araújo (2000) e La Taille (2002), a vergonha é um sentimento moral importante na conduta ética, pois exerce o papel regulador entre a ação e o juízo moral. Todavia, isso só acontece quando os valores morais são centrais e integrados a personalidade do sujeito, pois assim há a motivação para o agir moralmente. Dessa forma, é esperado que ao cometer um delito que vá contra esses valores, o sujeito se veja de forma negativa, tendo vergonha de si, pois como diz La Taille (2002, p. 21) “quem experimenta a vergonha não julga tanto sua ação, mas sobretudo sua qualidade enquanto pessoa”. Assim, acreditamos que o trabalho socioeducativo precisa dar atenção para a construção das representações que o adolescente faz de si e busque propostas que auxilie o jovem nesse processo de reorganização e hierarquização de valores integrados a sua personalidade.

Além disso, os autores destacam que numa situação de interação interpessoal o sentimento de vergonha se manifesta quando o outro é uma figura valorativa para a pessoa, isto

é, quando há uma identificação com a pessoa e/ou o grupo social que pertence. Assim, notamos que a Justiça Restaurativa está alinhada com as ideias da psicologia moral, pois além de dar oportunidade para o infrator refletir sobre o ocorrido, cria condições que o possam levar a se sentir pertencente aquela comunidade, sentir vergonha a respeito do que fez, e com isso, querer reparar o erro, mostrando uma metodologia eficiente no trabalho com sujeitos em desenvolvimento, conforme nos mostra os estudos de Aginsky e Capitão (2008), Lainetti (2009) e Gomes (2013).

Adentrando aos valores que são essenciais para as práticas de Justiça Restaurativa, as autoras destacam o respeito, a responsabilidade, a empatia e a interrelação do infrator com a comunidade. Assim, o respeito deve estar sempre presente em todo o processo e perpassar todas as relações, seja com o infrator, vítima ou comunidade. Já a interrelação não é apenas a conexão entre todos, mas fazer algo por todos e com todos. Ela é a essência da Justiça Restaurativa, pois auxilia o ofensor a buscar um caminho diferente, favorecendo o sentimento de pertencimento ao grupo social e, ao mesmo tempo, fortalecendo o apoio desse grupo para sua reinserção. A responsabilidade e a empatia fazem parte do compromisso dessas relações, “mostrando que os infratores possuem necessidades, mas, também e sobretudo, a responsabilidade de fazer o correto, de devolver o bem pelo mal que fez por meio da reparação do dano” (SPOSATO e SILVA, 2014b, p. 34).

Em relação as práticas restaurativas, as autoras dialogam com alguns estudiosos da área buscando mostrar diferentes formas de se fazer a Justiça Restaurativa e apontando críticas há alguns modelos. Todavia, focam suas análises na apresentação da Resolução 2002/12 da ONU, que destaca três grandes modelos práticos, sendo eles: mediação vítima-ofensor, reunião de grupo, familiar ou comunitária e círculos decisórios ou grupos de sentença.

O modelo vítima-ofensor é uma prática muito utilizada nos países da Europa e América. Nessa prática é oferecida as partes a oportunidade de se reunirem num ambiente seguro e estruturado, acompanhados por um mediador, buscando oportunizar o diálogo sobre o conflito e a sua resolução. Dessa forma, há a redução do medo da vítima e uma maior efetividade no cumprimento do acordo por parte do ofensor. Sobre isso as autoras comentam:

O procedimento de mediação entre vítima-ofensor, geralmente, inicia por reuniões com o mediador, nas quais se separam vítima e ofensor, visando observar e promover maturidade dos envolvidos no conflito para o diálogo. A seguir, há o encontro entre

ambos, no qual o mediador comunica ao ofensor os impactos (físicos, emocionais e financeiros) sofridos pela vítima em razão do ato infracional e o ofensor tem a possibilidade de retratar os motivos que levaram a sua ação/omissão, bem como de assumir sua responsabilidade. Depois desse diálogo, ambos buscam acordar a reparação do dano (SPOSATO e SILVA, 2014b, p. 38).

Já o modelo de Reunião de Grupo Familiar (ou comunitário) é aplicado para as infrações de pouca gravidade, exceto na Nova Zelândia, onde também é utilizado para crimes severos. Essa prática tem como inspiração as formas de resoluções de conflitos ocorridas nas comunidades indígenas. Sua metodologia se aproxima muito da prática vítima-ofensor, em que são promovidos encontros entre o ofensor e o grupo social envolvido para a promoção do diálogo e trocas na busca pelo entendimento do conflito e sua resolução

Os círculos decisórios ou círculos de sentença consistem num procedimento que vem sendo utilizado não somente na resolução do conflito e reparação do dano, mas também no processo de reinserção social do ofensor. Sobre seu funcionamento, as autoras explicam:

Nos círculos participam as partes envolvidas no conflito (infrator/vítima), suas respectivas famílias e amigos, bem como qualquer pessoa da comunidade que tenha interesse, sendo um processo direcionado para gerar um consenso compartilhado entre as pessoas que figuram no processo. O uso frequente de reuniões em círculos está se tornando chave de sucesso em escolas e unidades residenciais. Inicialmente, os círculos podem ser usados para as pessoas expressarem suas experiências, sentimentos, necessidades e refletirem sobre o impacto de seu próprio comportamento, desenvolvendo a consciência em resposta a um incidente comportamental. Ademais, ajudam a desenvolverem a empatia, respeito mútuo e responsabilidade coletiva (SPOSATO e SILVA, 2014b, p. 40).

No que diz respeito as explicações ao uso da Justiça Restaurativa na Justiça Juvenil, as autoras começam explicando qual é o objetivo da justiça especializada na infância e juventude. Elas acreditam que a implementação da Justiça Restaurativa nas práticas socioeducativas auxilia a reinserção social do adolescente em conflito com a lei, pois faz com que o jovem tome consciência dos danos causados pelo seu comportamento e busque medidas de reparação, junto com os profissionais da socioeducação, a fim de atender as necessidades de todos. Além disso, para as autoras, os processos restaurativos também auxiliam a equipe técnica no processo de regaste ao acesso a direitos que foram negados a esses adolescentes.

Utilizando o relatório das Nações Unidas “Promovendo Justiça Restaurativa para Crianças e Adolescentes”, as autoras apresentam três enfoques para a Justiça Juvenil, sendo eles: reparador, holístico e restaurador. O enfoque reparador busca dar atenção a reparação ao

dano causado, assim o foco não está na punição que deverá ser dada ao infrator, mas na resolução para o conflito decorrente da infração cometida. Sobre isso as autoras comentam:

Deve-se favorecer que o adolescente autor do ato assuma sua responsabilidade e responda pelas consequências de seu agir. Destaque-se que não há uma vinculação direta e obrigatória entre a reparação e a compensação patrimonial, admitindo outras formas de composição que possam amparar a vítima e promover sua satisfação ou necessidade. Dentre alguns possíveis resultados pretendidos está a diminuição do medo que a vítima possa sentir em voltar a sofrer alguma violência ou violação do seu direito. Dos dados colhidos pelo documento, identificou que as restituições simbólicas tendem a ser mais importantes que as restituições materiais (SPOSATO e SILVA, 2014b, p. 46).

O enfoque holístico se desdobra em duas dimensões: a primeira é a intenção de se respeitar os interesses do adolescente e a segunda é adotar ações multisetoriais, como os serviços de saúde, educação e apoio psicológico, a fim de garantir a proteção social e integral do adolescente. O terceiro enfoque, o restaurativo, tem como objetivo compreender os mecanismos e procedimentos que permitam “restaurar a justiça, regenerar este sentimento de justiça às partes, [...] reconectar o adolescente com a comunidade, eliminando a percepção de ser o adolescente uma ameaça, e concomitantemente devolver à comunidade a confiança na justiça” (SPOSATO e SILVA, 2014b, p. 47).

Assim, a justiça juvenil restaurativa tem como objetivo viabilizar as práticas socioeducativas com eficiência e respeito às garantias do adolescente, por meio de uma metodologia participativa interdisciplinar. Tendo como foco a mediação entre a vítima e o adolescente infrator, na busca por um espaço que priorize o diálogo, a cooperação e a troca de perspectivas.

A respeito dos benefícios da aplicação da Justiça Restaurativa nas práticas socioeducativas, as autoras comentam:

A reparação pode ajudar ao adolescente e a toda a comunidade a compreender as consequências de seu ato, e ao mesmo tempo dar oportunidade ao adolescente de compreender-se como sujeito e de reivindicar-se e restituir-se como pessoa. Os diferentes níveis de responsabilidade vinculam o sistema de garantia de direitos para incluir o preenchimento das lacunas sociais e a garantia de direitos de forma gradual. Tal compreensão permite utilizar o enfoque restaurativo seja utilizado na Justiça convencional da Infância e Juventude, mas não exclui que também possibilite experiências comunitárias e diversificadas de utilização, incluindo o campo da execução das medidas socioeducativas, a cargo da Socioeducação (SPOSATO e SILVA, 2014b, p. 49).

Analisando a Lei do SINASE (n. 12.594/2012) as autoras concluem que a própria lei tem características e viés restaurativo no seu artigo 35, que diz:

A execução das medidas socioeducativas rege-se á pelos seguintes princípios: I. A responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação; II. excepcionalidade da intervenção judicial e da imposição de medidas, favorecendo-se meios de autocomposição de conflitos; III. prioridade às práticas ou medidas que sejam restaurativas e, sempre que possível, que atendam às necessidades das vítimas.

Com base nesse documento, como também no ECA, as autoras defendem a ideia de que os mecanismos restaurativos sejam adotados numa etapa anterior à sentença dada pelo juiz da Vara da Infância e da Juventude e/ou antes mesmo do registro de ocorrência policial. Assim, as práticas restaurativas seriam uma alternativa de desjudicialização do processo de atuação convencional da justiça juvenil. Tal conduta poderia ser aplicada nos casos de pouca gravidade, tais como o dano a propriedade, assim poderia envolver a comunidade nesse processo ao invés da mobilização do aparato judicial.

Além do artigo 35, as autoras também fazem menção ao artigo 52, que traz como diretriz de atendimento ao adolescente infrator o Plano Individual de Atendimento (PIA). Para as autoras, o PIA representa um processo restaurativo, pois dá a oportunidade para o adolescente e seus responsáveis participarem da elaboração das ações planejadas para o adolescente. Assim, o PIA parte das necessidades do adolescente tendo em vista a infração cometida e suas consequências, demonstrando “total sintonia com a perspectiva restaurativa e todos os enfoques que conformam a Justiça Juvenil Restaurativa como um todo” (SPOSATO e SILVA, 2014b, p. 57).

As autoras defendem que as práticas restaurativas têm um enorme potencial para subsidiar as elaborações dos planos de atendimento e os pareceres técnicos relativos à definição dos objetivos, metas e condições de cumprimento das medidas, pois acreditam que esses processos restaurativos são mais eficientes e autênticos do que uma sanção dada por um juiz, sem uma participação ativa do adolescente. Além disso, possibilitam que esses compromissos não sejam só do adolescente, mas da comunidade como um todo, envolvendo o processo de corresponsabilização.

No quinto e último item desse eixo, as autoras têm a intenção de apresentar modelos práticos utilizados na justiça juvenil. Como exemplo trazem a experiência do programa “Justiça

para o século XXI”. O programa tem o objetivo divulgar e aplicar as práticas da Justiça Restaurativa na resolução de conflitos em escolas, ONGs, comunidades e Sistema de Justiça da Infância e Juventude como estratégia de enfrentamento e prevenção à violência em Porto Alegre.

No que diz respeito aos procedimentos adotados, o programa se estrutura em três etapas, sendo elas: pré-círculo, círculo e pós-círculo. Sobre cada etapa, as autoras explicam:

Pré-Círculo: Propicia e organiza as pré-condições que permitirão a convergência de todos os participantes de círculo em torno de um mesmo fato. Os participantes são convidados pessoalmente ou através de contatos telefônicos ou correspondência. Círculo: Propicia que as pessoas possam falar e serem ouvidas, com respeito, esclarecendo suas dúvidas e anseios sobre o fato que iniciou o conflito, e a definição dos termos de um acordo voltado à reparação direta ou indireta do dano e à integração social do ofensor. A realização do encontro é subdividida em três momentos distintos: 1º Momento – Compreensão Mútua – Está voltado para as necessidades atuais dos participantes em relação ao fato ocorrido, e orientado para a compreensão mútua, entre os participantes, destas necessidades. 2º Momento – Autorresponsabilização – Está voltado para as necessidades dos participantes ao tempo dos fatos, e orientado para a autorresponsabilização dos presentes. 3º Momento – Acordo – Está voltado para as necessidades dos participantes a serem atendidas, e orientado para o acordo. Pós-Círculo: Objetiva verificar o cumprimento das ações e o grau de restauratividade alcançado com relação a todos os envolvidos, além de ressignificar a ação cumprida e adaptar o acordo às novas condições (SPOSATO e SILVA, 2014b, p. 60).

Iniciativas como essas vêm sendo exploradas no sistema socioeducativo, oportunizando variações de procedimentos restaurativos, tais como: círculos restaurativos, círculos familiares e círculos de compromisso.

Os círculos restaurativos contam com a participação da vítima, ofensor e comunidade de apoio, o objetivo é a confrontação dos envolvidos com as respectivas responsabilidades pelas consequências do ato infracional e na busca por um acordo para a resolução do dano. Já os círculos familiares contam somente com o infrator e a comunidade de apoio (pessoas próximas ao adolescente, tais como, familiares e amigos), em que se busca dialogar sobre o delito e pensar em formas de resolução para a infração e a reinserção do adolescente no grupo social. O círculo de compromisso conta apenas com a participação do infrator e a comunidade de apoio, representada pelos familiares e técnicos socioeducativos, dentre outros. O objetivo é a elaboração do Plano Individual de Atendimento, especificando as condições de cumprimento da medida socioeducativa, em qualquer de suas etapas de elaboração, ajustamento ou implementação.

Além dos círculos, as autoras destacam outros procedimentos, como painéis com vítimas, encontro com familiares e reflexões individuais e em grupos operativos. Sobre tais procedimentos as autoras explicam:

Painéis com vítimas. Encontro de pessoas voluntárias que já tenham sido vítimas de crimes. As vítimas são convidadas a prestar depoimentos, relatando com a mais viva emoção a experiência de terem sido vitimizadas, os prejuízos que sofreram e os abalos emocionais originados da experiência de vitimização. Após o relato, os adolescentes são convidados a traduzir o que escutaram das vítimas. Ocorre neste momento uma oportunidade de reflexão e de empatia com as vítimas, pois colocam-se no lugar delas. Encontros com familiares. A exemplo da reflexão promovida nos “Círculos Familiares”, mas atuando de forma mais aberta, promove-se um encontro com a participação de diversos adolescentes e respectivos familiares, oportunizando que tragam depoimentos sobre como foram afetados pela prática do ato infracional. São encontros plenos de expressão de sentimentos em que familiares podem relatar desde o momento em que tomaram conhecimento da ocorrência (ou da apreensão) do adolescente, como se sentiram ao vê-lo na polícia (ou detido) e como estão convivendo com a situação agora etc. O adolescente é convidado a traduzir o que seus familiares expressaram e, assim, busca-se recompor relações familiares afetadas pelo delito e suas consequências.

Reflexões individuais e em grupos operativos. O tema das consequências do ato infracional, envolvendo o sofrimento trazido para a vítima, a perda de seus bens ou eventuais dores físicas ou emocionais que lhe foram impostos pelo infrator pode ser um ingrediente muito rico para um processo reflexivo em atendimentos individuais ou em grupo, principalmente quando utilizada a metodologia dos grupos operativos (SPOSATO e SILVA, 2014b, p. 62).

Por fim, as autoras concluem que um dos principais desafios desta implementação reside na superação da ideia de punição e responsabilidade passiva do adolescente sobre o processo e sua sanção. A responsabilidade ativa é o alicerce da Justiça Juvenil Restaurativa, e essa responsabilidade vai para além do adolescente, “mas orienta-se também para a construção de responsabilidades mútuas que alcancem o próprio ofensor, vítimas e a comunidade, visando a superação gradual de lacunas sociais e a garantia de direitos (SPOSATO e SILVA, 2014b, p. 63).

Em complemento a ideia dos desafio da implementação da Justiça Restaurativa, Lainetti (2009) enfatiza que antes de se adotar processos restaurativos é preciso haver uma mudança estrutural como um todo no ambiente em que isso é feito, pois não basta apenas executar os círculos restaurativos se os profissionais não estão engajados com os valores que sustentam essa metodologia. Em outras palavras, é preciso haver uma mudança do paradigma que se tem da socioeducação e das representações a respeito do adolescente em conflito com a lei, a fim de se ter coerência entre a dinâmica da instituição e as medidas tomadas.

Pensamos que essa formação precisa estar respaldada nos estudos da psicologia moral, pois, embora o conceito de Justiça Restaurativa venha da área do Direito, as pesquisas em psicologia moral também têm se debruçado sobre o tema, mas sob o ponto de vista do funcionamento psíquico dessas questões. O conceito de Justiça Restaurativa se aproxima muito da justiça distributiva apresentada por Piaget ([1932], 1994) e de como os tipos de sanções, principalmente a sanção por reciprocidade, contribuem para o avanço da noção de justiça. Assim, ao olharmos para os estudos do teórico notamos que tais concepções só surgem nos estágios mais avançados do desenvolvimento cognitivo, além de serem frutos de relações baseadas no respeito mútuo e na cooperação, destacando a importância do papel do adulto na organização da qualidade dessas relações.

Portanto, notamos que a justiça não só é aprendida nas teorias que se debruçam sobre o assunto, mas nas experiências de relações em que as regras são necessárias e para todos, sendo assim, é preciso que não só as crianças e adolescentes, mas também aqueles que cuidam, no caso aqui os funcionários da socioeducação, estejam imersos em situações que a justiça e outros valores se façam presentes.. Além dessas vivências, reforçamos que é preciso que haja reflexão sobre os valores morais, considerando que a moral é um objeto de conhecimento que também se aprende racionalmente, isto é, um tipo de conhecimento que deve ser objeto de estudo e reflexão.

7.3 Análise da entrevista clínica

Com o intuito de conhecer a opinião dos profissionais sobre os cursos da ENS e de que forma eles contribuíram na formação e prática profissional, bem como suas percepções sobre sua atuação com as medidas socioeducativas, buscamos explorar ao máximo os meandros do pensamento a fim de encontrar as tendências gerais das ideias apresentadas pelos profissionais da socioeducação, pois segundo Delval (2002) “o que temos que encontrar é uma lógica da organização dessas ideias [...] por isso precisamos fazer uma análise interna das explicações para ver como os elementos se articulam entre si. (p. 167 – 168). Além disso, nossa análise também se apoiou na metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2004), que tem a intenção de compreender as características ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens que buscamos analisar.

Como o instrumento é composto por diferentes questões, optamos por apresentar a análise das entrevistas por meio de uma divisão por eixos temáticos, pois acreditamos que as respostas agrupadas em um eixo se referem a um mesmo tema e, portanto, é o resultado de seu conjunto que irá permitir uma melhor compreensão do raciocínio dos sujeitos. Os eixos temáticos foram assim definidos:

- Primeiro eixo temático: Motivação para a escolha do trabalho com a socioeducação,
- Segundo eixo temático: Motivação para fazer os cursos da Escola Nacional de Socioeducação.
- Terceiro eixo temático: Contribuições dos cursos da Escola Nacional de Socioeducação.
- Quarto eixo temático – Contribuições do Núcleo Básico da ENS.
- Quinto eixo temático – Contribuições do Núcleo Específico “Práticas e Justiça Restaurativa” da ENS.
- Sexto eixo temático – Dificuldades para implementação das medidas socioeducativas.

Após essa divisão, foram analisadas as respostas das perguntas de cada eixo e construídas as categorias de análises a partir das regularidades que surgiram nas falas dos participantes.

Primeiro eixo temático – Motivação para a escolha do trabalho com a socioeducação

Nesse primeiro eixo buscamos analisar quais foram as motivações que levaram os participantes a quererem atuar profissionalmente na área socioeducativa. As respostas enquadradas aqui correspondem a pergunta “O que o motivou a escolher esse público para exercer a sua profissão?”

Assim, esse eixo é composto por três categorias:

Categoria 1 – Obtenção de cargo no setor público

Aqui foram agrupadas respostas que mostram interesse em conseguir um cargo público, apontando como motivo a estabilidade que a carreira no setor público oferece. Conforme mostram os exemplos a seguir:

S1 - Escolhi ingressar na carreira pública, realizei o concurso sem saber exatamente sobre o que se tratava. Meu interesse era unicamente de ingressar no serviço público.

S5 - Na verdade foi a estabilidade do serviço público.

Categoria 2 – Demanda do cargo que ocupa

As respostas incluídas nessa categoria mostram que a escolha pela área foi em decorrência das demandas dos cargos que ocupam, muitos dentro da área da assistência social e seus diversos setores, como expressam as falas apresentadas a seguir.

S4 - Na verdade, foi uma consequência de ter sido inserida na política pública de Assistência Social, cuja rotina de trabalho abrange a atuação com este público, contudo minha profissão tem um projeto ético voltado à defesa dos Direitos Humanos, o que nos aproxima muito das bases da política de socioeducação.

S6 - Não houve escolha por esse público específico, no desempenho da função no âmbito da política de assistência social e, posteriormente, da política de juventude, um dos públicos atendidos é o adolescente em conflito com a lei, seja o que esteja em cumprimento de medida, seja o egresso em posição de fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Você disse que foi uma consequência do seu trabalho atuar com as medidas. Todavia, se isso não tivesse acontecido, você teria o interesse em trabalhar com esse público? Por quê? Exato, foi uma consequência. Até aquele momento, não tinha despertado interesse para esse público porque, em experiências anteriores de trabalho e estudo, não havia sequer surgido oportunidade. Porém, a partir dessa relação de trabalho, fui focando mais atenção ao assunto.

Categoria 3 – Afinidade com a área

Nessa categoria foram agrupadas respostas que expressam interesse pela área em questão, seja por motivos ligados à afinidade com os estudos teóricos da temática, seja pelo engajamento social com os direitos humanos ou outros valores.

S2 - Meu interesse nas questões de desenvolvimento e violência. Além disso, a atuação dos meus pais com questões sociais, de criança e adolescência sempre foram uma inspiração.

S3 - Eu brinco que a socioeducação é tipo um bichinho, quando ele pica começa a coçar e você vai descobrindo como é legal trabalhar. É muito legal trabalhar com essa questão ressignificação do ato infracional com os adolescentes que estão em conflito com a lei. E eu gosto também de trabalhar na gestão, gosto de pensar no como fazer... O vento me levou. E como esses programas também trabalhava com a violação de direitos, eu sempre tive um pé na questão da violação dos direitos humanos, como a socioeducação também tem. Ai acabou culminando que meu mestrado, que decidi fazer agora, está indo para isso ai.

S7 - Minha motivação a escolher este público como atividade principal é por identificar o histórico de violação de direitos que os adolescentes e seus familiares já vinham sofrendo antes mesmo deles praticarem o ato infracional, identificando na Medida Socioeducativa, uma oportunidade de contribuir com a efetivação dos direitos deles, como também de contribuir para o protagonismo, para que a execução transcendesse a determinação judicial, mas que fosse um espaço de reflexão, onde era permitido sonhar com o futuro que eles realmente desejavam e tivessem apoio para conquistarem uma vida mais digna e com a garantia de seus direitos, acreditando assim, que a probabilidade de recorrência dos atos infracionais diminuíssem.

Na tabela a seguir se encontram os dados referentes à quantidade de respostas dos participantes inseridos nas categorias do primeiro eixo.

Tabela 1 – Distribuição de respostas nas categorias do primeiro eixo temático

Categorias	%
Categoria 1 – Cargo no setor público	25%
Categoria 2 – Demanda do cargo que ocupa	42%
Categoria 3 – Afinidade com a área	33%
TOTAL	100%

Ao observarmos a tabela 1 evidenciamos que 42% da nossa amostra se concentram na categoria 2, isto é, a motivação é oriunda das necessidades que o cargo ocupado impôs aos sujeitos, não sendo, portanto, uma motivação interna orientada por valores morais, algo que inferimos que ajudaria numa melhor condução do trabalho socioeducativo, pois, esses profissionais estariam fazendo algo que gostam, acreditam e defendem, estando diretamente ligado aos valores morais que elegem e integram a sua personalidade ética e, portanto, presentes nas suas condutas, conforme nos explica La Taille (2006, 2010).

Ao somarmos os resultados das duas primeiras categorias (67%) é possível notar que grande parte da nossa amostra não teve uma vontade inicial de fazer parte do sistema socioeducativo, mas foram escolhas decorrentes de desejos e necessidades externas. Tais resultados também foram encontrados no estudo de Bernardo (2011). Do total de sua amostra, 51,8% declararam que trabalhar com a socioeducação não foi exatamente uma escolha, mas uma consequência do cargo que estavam assumindo, seja pela necessidade de estar empregado, seja pela vontade de assumir uma carreira no setor público.

É importante destacar que tínhamos a hipótese de que as motivações de nossos participantes estariam ligadas ao domínio moral de Elliot Turiel, algo que não se confirmou. Como podemos perceber, as justificativas mais mencionadas pelos participantes se enquadram no domínio convencional.

Ao analisarmos os dados sob a ótica dos estudos de Elliot Turiel, notamos que as categorias apresentadas podem ser enquadradas nos três domínios sociais estudados pelo teórico e seus colaboradores. Assim, a categoria 1 pode ser enquadrada no domínio pessoal,

pois diz respeito a uma escolha pessoal do sujeito e algo que afeta direta e exclusivamente a ele. Já a categoria 2 se vincula ao domínio convencional, pois as motivações fazem parte das exigências contextuais de suas ocupações. Por fim, acreditamos que a categoria 3 está de acordo com os preceitos do domínio moral, já que os sujeitos são orientados por valores morais ao fazer essa escolha, todavia, podemos perceber que essa categoria também apresenta julgamentos multifacetados, isto é, ao mesmo tempo que falam sobre o engajamento social e luta pelos direitos humanos, e defendem valores como justiça e vida digna, eles também apresentam motivações de origem pessoal, como por exemplo, o interesse pela temática como área de estudo.

Segundo eixo temático: Motivação para fazer os cursos da Escola Nacional de Socioeducação

Esse segundo eixo é referente às motivações que levaram os profissionais da socioeducação a procurarem os cursos da ENS. Assim as perguntas que se enquadram aqui são: Como ficou sabendo a respeito dos cursos da Escola Nacional de Socioeducação? Quais foram os motivos que o levaram a querer fazer o curso?

Grande parte dos nossos participantes alegaram que uma das principais motivações foi a capacitação para o cargo que exercem na socioeducação, todavia, esse interesse teve diferentes justificativas que exploraremos a seguir.

Categoria 1 – Capacitação para o cargo

Nessa categoria foram incluídas as respostas dos sujeitos que expressaram que o principal motivo para procurar o curso da ENS foi para se ter um melhor entendimento do universo da socioeducação, já que tinham pouco ou nenhum conhecimento sobre o assunto e precisavam de uma capacitação para o cargo que exerciam.

S1 - Após entrar na carreira socioeducativa, percebi o quanto estava despreparada para lidar com os desafios diários, por isso sempre

busquei cursos para me capacitar profissionalmente. Em uma dessas buscas na internet encontrei o site da ENS._

S4 - A necessidade de qualificar minha atuação, tendo em vista que tinha muito pouco conhecimento específico na área.

Categoria 2 – Capacitação e por ser um EAD gratuito

Aqui foram agrupadas as respostas que demonstram que a procura pelos cursos da ENS se deu não só pela capacitação, como também pela flexibilidade que o ensino à distância oferece, além de ser gratuito. Conforme pode ser visto nos exemplos a seguir.

S6 - Inicialmente, a facilidade de realização através de modalidade à distância, gratuita e com bom conteúdo. fui me aprofundando nos conceitos e desenvolvendo interesse crescente em estudar o assunto, visando aplicar no cotidiano profissional.

S7 - Pela relevância do tema, pois não era comum encontrar cursos na área; pela apresentação do site, pois foi a partir dele que conheci a Escola Nacional de Socioeducação; o conteúdo programático; por ser a distância; e, por ser gratuito.

Categoria 3 – Aprimoramento dos conhecimentos

Aqui foram incluídas as respostas que evidenciam que os sujeitos procuravam os cursos para expandir e melhorar seus conhecimentos sobre a temática. A diferença dessa categoria para as outras já apresentadas, é que aqui os sujeitos já demonstravam ter conhecimentos sobre a área, mas sentiam a necessidade de aprimorar esses conhecimentos. Como nos mostram as falas a seguir.

S3 - Foi quando eu atuava com o meio aberto... Na questão de você se atualizar mesmo. Como a municipalização aqui em João Pessoa aconteceu em 2010, poucos municípios do estado executavam medidas,

então como eu trabalha lá no interior com as medidas tive que fazer um curso muito grande, acho que de 180 horas, viajava 3 horas toda segunda-feira, porque era um curso super concorrido, pois pouco tinha sobre socioeducação aqui... Então foi uma questão de escolha e acho que a gente precisa sempre fazer tudo, sabe?

S9 - Necessidade de buscar atualização sobre outras práticas socioeducativas, atualização sobre a prática profissional.

Na tabela a seguir se encontram os dados referentes à quantidade de respostas dos participantes inseridos nas categorias do segundo eixo.

Tabela 2 – Distribuição das respostas nas categorias do segundo eixo temático.

Categorias	%
Categoria 1 – Capacitação para o cargo	36 %
Categoria 2 – Capacitação e por ser um EAD gratuito	18 %
Categoria 3 – Aprimorar os conhecimentos	46 %
TOTAL	100%

Ao analisarmos a tabela 2, vemos que 46% da nossa amostra se concentram na categoria 3, demonstrando que são profissionais que têm algum conhecimento sobre a área e estão preocupados com sua formação e com a qualidade do seu trabalho. Todavia, se somarmos as duas primeiras categorias, notamos que 54% não têm qualquer conhecimento sobre a atuação na área da socioeducação. Dado preocupante quando olhamos para as diretrizes do SINASE a respeito das competências exigidas para o corpo técnico que lida com os adolescentes em conflito com a lei. Segundo Bernardo (2011) é esperado que o profissional que atua com a socioeducação tenha formação superior na área de ciências humanas, experiência profissional na área e conhecimento técnico e legislativo sobre a socioeducação. Além disso, espera que ele também tenha “capacidade de não fazer julgamentos precipitados, preconceituosos à ética e à moral dos adolescentes e famílias atendidas, entre outras” (p. 48).

Dados semelhantes também foram encontrados na pesquisa de Bernardo (2011). Do total da sua amostra, 55,5% não tinham nenhuma formação necessária e/ou específica para a

atuação na área da socioeducação, evidenciando o despreparo dos profissionais para assumir o cargo socioeducativo.

Os dados de Bernardo (2011) e outras pesquisas apontadas por ela (FRANCISCHINI e CAMPOS, 2005; BAZON e BIASOLI-ALVES, 2000), assim como nossos dados, evidencia que, embora haja alguns resultados satisfatórios dessas formações, pouco se avançou nessa questão, demonstrando o quanto a área da socioeducação precisa de uma atenção especial referente à formação continuada desses profissionais.

No que diz respeito as motivações sob o olhar da teoria do domínio social, é possível notar que todas elas se concentram no domínio pessoal, isto é, partem de interesses pessoais do sujeito no intuito de melhorarem sua atuação. Todavia, há respostas que nos faz inferir que sentimentos como a esperança numa mudança do paradigma da atuação socioeducativa e a confiança depositada na escola, também se faz presente nessas justificativas, como o do sujeito 2, o qual reproduziremos a fala a seguir:

S2 – [...] a crença que a ENS pode ser um elemento transformador nas medidas socioeducativas. Por que você acredita que a ENS é um elemento transformador? Convivi e convivo com muitos entraves para que o ECA e o SINASE sejam política que se efetuem no sistema socioeducativo onde trabalho. Muitos deles, passam por uma questão de formação, como o papel e atuação dos técnicos que acompanham os jovens, e o problema da insistência de um pensamento correccional-repressivo entre vários operadores do sistema. Por isso, acredito que é por meio de formação que algumas mudanças estruturais podem ser efetivadas para o melhor atendimento e a efetivação das políticas públicas socioeducativas.

Assim, podemos afirmar que, embora a categoria 3 pertença ao domínio pessoal, há alguns sujeitos, como é o caso do sujeito 2, que apresentam julgamentos que vão além do seu próprio bem-estar. Isto é, trazem expectativas de transformação de um sistema, que perante o seu olhar, é baseado em atitudes punitivas. Ansiando por uma formação que trará um outro olhar para se fazer justiça nesses espaços, orientado pela equidade e garantia de direitos primordiais para a vida digna.

Vale destacar que novamente nossa hipótese não foi confirmada, considerando que esperávamos que as motivações pela procura dos cursos estariam ligadas ao domínio moral.

Terceiro eixo temático – Contribuições gerais dos cursos da Escola Nacional de Socioeducação

No terceiro eixo buscamos investigar quais eram as contribuições nos aspectos gerais, isto é, sem especificar se era núcleo básico ou específico, que os cursos trouxeram para os profissionais que o buscaram. Assim, as perguntas que foram destinadas a esse eixo foram: Você acha que o curso trouxe alguma contribuição para sua prática profissional? Se sim, qual (ais)? De que forma você utiliza os conhecimentos aprendidos e construídos durante o curso na sua atuação profissional? O que você considera de bom no curso que te ajudou na sua prática profissional?

As respostas fornecidas pelos sujeitos foram agrupadas em duas categorias de análise, apresentadas a seguir.

Categoria 1 – Mudança de paradigma do trabalho socioeducativo

Aqui foram incluídas as respostas que mostraram avanços na percepção que o profissional tinha a respeito do trabalho socioeducativo e do adolescente em conflito com a lei, assumindo uma visão menos punitiva e mais educativa desse trabalho. Conforme nos mostram os exemplos a seguir:

S4 - Com certeza trouxe muitas contribuições. Algo essencial foi o reconhecimento da função pedagógica da MSE em detrimento da perspectiva punitiva muito enraizada na nossa sociedade. Também permitiu que eu reconhecesse as diferenças de medidas em meio aberto e fechado, e as estratégias metodológicas de atuação com cada uma delas. Assimilar os princípios e diretrizes do SINASE, e o percurso histórico da socioeducação no Brasil.

S8 - Sem dúvida! Eu não sabia nada a respeito. No município as MSE se resumiam a cumprir serviço comunitário, mandavam todos os meninos irem lavar carros no almoxarifado.... Comecei a cobrar mudanças, que tudo aquilo estava errado, tentei por ordem e estava até começando a funcionar. Nem sabia o que era o PIA, cheguei a aplicar com uma jovem... Com todos os cursos que fiz, hoje sou especialista em Socioeducação! Concluí o núcleo básico da ENS na edição 01 de 2015. Depois fiz de Mediadora, e, por fim, a Especialização em Políticas Públicas e Socioeducação. Estou trilhando junto à evolução do SINASE e me apaixonei pela área.

Categoria 2 – Possibilidade de trocas com outros profissionais

Nesta categoria foram agrupadas respostas que evidenciaram que uma das maiores contribuições ofertadas pelos cursos foi o contato e troca com outros profissionais de diferentes Estados brasileiros. Como pode ser visto nas falas apresentadas a seguir.

S2 - Os conteúdos não me surpreenderam, porém, o contato com os outros participantes foi enriquecedor até os dias de hoje.

S9 - A interação com profissionais de outros Estados, proporcionando conhecer novas práticas, dificuldades e estratégias de enfrentamento.

Na tabela a seguir se encontram os dados referentes à quantidade de respostas dos participantes inseridos nas categorias desse terceiro eixo.

Tabela 3 – Distribuição das respostas nas categorias do terceiro eixo temático.

Categorias	%
Categoria 1 – Mudança de paradigma do trabalho socioeducativo	80%
Categoria 2 – Possibilidades de trocas com outros profissionais	20%
TOTAL	100%

Conforme pode ser observado na tabela 3, grande parte da nossa amostra se concentra na categoria 1 (80%), demonstrando que alguns objetivos da ENS foram alcançados, tais como a promoção de um espaço que possibilitasse um alinhamento conceitual e metodológico fundamentado nos preceitos da legislação destinada a socioeducação.

Segundo as falas dos nossos participantes foi possível notar que essas formações criaram condições para que eles pudessem tomar conhecimento sobre as diretrizes do SINASE e possíveis condutas mais alinhadas com os princípios dos Direitos Humanos. Todavia, questionamos se essa reflexão permitiu uma mudança de postura frente a sua prática profissional, inferimos que não.

Com exceção de alguns participantes, como os sujeitos 6, 8 e 9, que demonstraram, em suas falas, o quanto os conhecimentos adquiridos nos cursos possibilitaram uma mudança mais assertiva de postura, os demais sujeitos apresentaram respostas que expressaram transformações do ponto de vista conceitual sobre os assuntos pertinentes a socioeducação. Assim, notamos que essa mudança de paradigma ainda se concentra no nível da informação e não de uma tomada de consciência sobre o fazer profissional.

Esse dado também nos faz pensar em algumas hipóteses, que consideramos complementares, e que podem ser mais bem exploradas em estudos posteriores: a novidade do tema e a modalidade de oferta do curso. Conforme vimos nos resultados do segundo eixo, muitos profissionais apresentaram um desconhecimento sobre a sua área de atuação e os assuntos pertinentes a ela, procurando os cursos da ENS para sanar essas lacunas. Acreditamos que por ser um primeiro contato com essas temáticas, era esperado que a mudança viria mais no nível da informação. Além disso, o fato de o curso ser à distância, do como acontece a mediação entre tutoria e aluno também possa ter contribuído para que não houvesse um avanço sobre as reflexões do fazer profissional.

Conforme vimos com os estudos da psicologia moral, sobretudo, os de Yves de La Taille (2006, 2010), não basta apenas saber, isto é, conhecer do ponto de vista conceitual sobre determinados conteúdos e/ou valores, como é o caso aqui, que as ações devem ser orientadas pelos princípios dos Direitos Humanos, é preciso querer ser. Esse querer ser implica no como o sujeito se vê, ou seja, quais são as suas representações de si com valor positivo, pois para La

Taille (2006) o sujeito só agirá de forma ética se suas representações de si estiverem ligadas aos valores morais. Retomaremos essa discussão quando apresentarmos a análise do memorial.

Um dado interessante que vale a pena mencionar, é a respeito da categoria 2. Do total da nossa amostra, 20% consideraram que a possibilidade de trocas com outros profissionais da socioeducação de diferentes lugares do país foi a maior contribuição que os cursos da ENS puderam dar a eles. Esse dado nos leva a algumas reflexões: o conceito de cooperação apresentado por Piaget e o que ele possibilita ao desenvolvimento intelectual/ moral e o como os cursos à distância podem explorar isso.

Segundo Piaget ([1932], 1994) a cooperação implica o respeito pelo outro, pois não há cooperação sem reciprocidade e sem a presença do respeito mútuo. O processo de interação, a troca entre as pessoas dentro de um ambiente em que se valoriza o respeito mútuo, permite aos sujeitos o diálogo, a troca de experiências, o aprendizado coletivo e, como consequência, o seu desenvolvimento intelectual e moral. Partindo desse pressuposto, seria extremamente rico se os cursos à distância explorassem melhor essas possibilidades de interação e mediação, criando espaços formais de trocas de experiências, de discussão de casos, de uma aprendizagem baseada em problemas que acontecem no cotidiano das suas atuações profissionais, isto é, espaços em que os métodos ativos de aprendizagem estivessem presentes.

O que pôde ser observado na estruturação dos cursos da ENS é que esses elementos são poucos explorados, o foco da mediação se dá apenas nos fóruns de dúvidas e nos feedbacks das atividades avaliativas. Fonseca e Neto (2017) também evidenciaram resultados semelhantes ao fazerem um estudo da arte sobre as aplicações de metodologias ativas no ensino à distância. Segundo os autores, a participação ativa do aluno está centrada nos fóruns de dúvidas e, mesmo nesses espaços, a mediação é feita de forma “pouco criativa e insuficiente para explorar todo o potencial de contribuição e reflexão/debate, de maneira a tornar o curso mais dinâmico e atrativo” (FONSECA e NETO, 2017, p. 190).

Quarto eixo temático – Contribuições do Núcleo Básico da ENS

Este eixo tinha como objetivo investigar as percepções dos participantes sobre as contribuições que o curso do núcleo básico da ENS possibilitou para suas vidas e atuação

profissional. As perguntas que se enquadram neste eixo foram: No curso básico, o eixo I aborda questões sobre a adolescência e juventude, você poderia me falar de que forma os conteúdos desse eixo o ajudaram na sua formação e prática? No curso básico, o eixo III aborda questões sobre metodologia e ação educativa no contexto das medidas socioeducativas. Você poderia me falar o que aprendeu com esse eixo e de que forma ele auxiliou na sua formação e prática?

Categoria 1 – Não lembra

Nessa categoria foram agrupadas as respostas em que os sujeitos relatavam, num primeiro momento, não lembrar muito bem dos conteúdos trabalhados no curso. Como pode ser visto nas falas a seguir.

S1 - Como o curso foi realizado há mais de três anos, confesso que não guardo referências dessa parte.

S3 - Não lembro de muita coisa, mas pode ter contribuído no início, porque eu não tinha muita prática profissional nessa área.

Categoria 2 – Melhora na compreensão sobre a área socioeducativa e o adolescente infrator.

Aqui foram enquadradas as respostas que demonstravam uma melhora conceitual no entendimento sobre qual é o objetivo da prática socioeducativa e quem é o adolescente em conflito com a lei. Conforme mostram os exemplos a seguir.

S4 - Aprendi que a metodologia de trabalho assume uma função pedagógica a partir da responsabilização, pelo juiz da Vara da Infância e Juventude, do adolescente quando comete um ato infracional. A ação educativa visa promover reflexão sobre o ato infracional e a relação com o contexto social, fortalecendo a reconstrução do projeto de vida, por isso há a obrigatoriedade de ser elaborado um Plano Individual de Atendimento (PIA), construído de

maneira participativa junto ao adolescente e responsável. Outro ponto fundamental é a necessidade de se atuar com a intersectorialidade tendo em vista assegurar, efetivamente, a proteção integral.

S7 – Já faz alguns anos que fiz o curso (2016), mas com certeza agregou conhecimentos e influenciou no meu olhar à adolescência e juventude, principalmente que na verdade além de ser uma fase de transição da infância para a vida adulta, que por si só já é complexa devido as questões biológicas, sociais e emocionais. Foi ressaltado os diferentes modos de “adolescer”, as diversas realidades, principalmente sociais que cercam esta fase do desenvolvimento e que influenciam diretamente dos comportamentos dos socioeducandos.

Categoria 3 – Mudança na atuação profissional

As respostas enquadradas aqui demonstram que o curso proporcionou uma mudança qualitativa na atuação profissional dos participantes. Conforme mostram as falas a seguir.

S5 - Ajudou a entender melhor essa fase tão complicada para os adolescentes e a com isso facilitar o meu trabalho diário com os socioeducandos.

S9 - Possibilitou realizar reflexões sobre a metodologia utilizada na instituição que atuo, contribuindo para a revisão de algumas práticas utilizadas, além de fornecer subsídios para ampliar as discussões com os demais colegas de trabalho, inclusive da rede atendimento, que também participaram do curso.

Na tabela a seguir se encontram os dados referentes à quantidade de respostas dos participantes inseridos nas categorias do quarto eixo.

Tabela 4 – Distribuição das respostas nas categorias do quarto eixo temático.

Categorias	%
Categoria 1 – Não lembra	20 %
Categoria 2 – Melhora na compreensão sobre a prática socioeducativa e o adolescente infrator.	53 %
Categoria 3 – Mudança na atuação profissional	27%
TOTAL	100%

Conforme pode ser observado na tabela 4, 53% dos participantes desse estudo se concentram na categoria 2, comprovando novamente que alguns objetivos da ENS foram alcançados, tais como a construção de um espaço de reflexão e diálogo sobre as atividades socioeducativas. Além disso, inferimos que os objetivos específicos destinado ao núcleo básico também foram alcançados, principalmente no que diz respeito a intenção de se construir um espaço de formação continuada para que os diferentes profissionais da socioeducação pudessem aprimorar seu conhecimento sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

No entanto, apesar de o curso ter apresentado aspectos positivos no que diz respeito a formação desses profissionais, acreditamos que um dos objetivos pretendidos (criar um espaço para reflexão crítica, sistematização e registro de práticas institucionais e aprimoramento de instrumentos de trabalho, tendo como foco o/a adolescente em cumprimento de medida socioeducativa) para o núcleo básico foi parcialmente alcançado. Se observarmos a tabela 4, é possível notar que apenas 27% da nossa amostra considerou que o curso trouxe benefícios para sua prática profissional, dado semelhante encontrado e discutido no terceiro eixo temático.

Outro dado que nos chamou a atenção foi a respeito dos 20% que relataram não lembrar de nenhuma contribuição oriunda do curso, afirmando não recordar dos conteúdos estudados. Sobre tal acontecimento, levamos a hipótese de que isso pode ter ocorrido por conta da modalidade de oferta do curso. Conforme já relatado, observamos que a estratégia de organização e oferta do curso não explorou muito as possibilidades ativas de educação, algo que acreditamos que pudesse possibilitar um maior engajamento do aluno no seu processo de aprendizagem.

Quinto eixo temático – Contribuições do Núcleo Específico “Práticas e Justiça Restaurativa” da ENS

Este eixo tinha como intenção investigar as percepções dos participantes sobre as contribuições que o curso “práticas e Justiça Restaurativa” possibilitou para suas vidas e atuação profissional. É importante ressaltar que do total da nossa amostra, apenas quatro profissionais cursaram o núcleo específico.

As perguntas que se enquadram neste eixo foram: Qual a sua opinião sobre o uso da justiça restaurativa no contexto das medidas socioeducativas? Qual (ais) foi (oram) a (as) contribuição (ões) do curso “justiça restaurativa” para sua formação e atuação profissional?

Categoria 1 – Não fizeram o curso

Nessa categoria foram alocadas as respostas que demonstraram que apesar dos sujeitos conhecerem, mesmo que superficialmente, a Justiça Restaurativa, não fizeram o curso por diversos motivos, tais como: falta de interesse, vagas etc., conforme mostram os exemplos a seguir.

S4 - Tenho pouco conhecimento sobre Justiça Restaurativa, porém o suficiente para considerar como uma forma eficaz de implementar a proposta da socioeducação, especialmente pela possibilidade de reconhecimento das consequências do ato infracional junto às vítimas ou contextos da infração e a abordagem educativa do trabalho. Entretanto, considero que apesar da tênue proximidade pedagógica da MSE e da Justiça Restaurativa, a política de Socioeducação tem muito a explorar sobre o tema e muitos desafios estruturais para executar essa proposta. [...] Não fiz esse curso pois não havia inscrições abertas.

S7 - Defendo justamente a aplicação da Justiça Restaurativa dentro dos fóruns, e, posteriormente, o encaminhamento para os atendimentos transversais dentro do município de origem, tendo como referência um CREAS, CRAS, ou outro órgão da Assistência Social que lhe permita

cumprir com as propostas das MSEs (por ex. encaminhamento para cursos de capacitação, acompanhamento individual e/ou familiar, havendo necessidade tratamento ambulatorial, etc.). Desta maneira, com encaminhamentos judiciais, há a garantia que os municípios estão adotando políticas públicas voltadas a esta população, oferecendo o que lhe é de direito. Onde atuo não há um curso voltado para esta faixa etária específica, oferecem apenas futebol. Não há fiscalização que determine o cumprimento destas condicionalidades, e no modelo proposto haveria como reverter estas falhas. Enfim há muito o que dizer sobre esta ideia/modelo. [...] Não fiz o urso da ENS. Me matriculei este ano, com início em março, na especialização: “Sistemas de Justiça: Conciliação, Mediação e Justiça Restaurativa”, pela Unisul (EaD).

Categoria 2 – Melhora na compreensão sobre as formas de execução das medidas socioeducativas.

Aqui foram agrupadas as respostas que mostraram uma melhor compreensão, do ponto de vista conceitual, de como a Justiça Restaurativa poderia contribuir para as execuções das medidas socioeducativas. Como mostram as falas a seguir.

S5 - Entendo como perfeitamente cabível, mas ainda distante da realidade e aquém das expectativas do senso comum. Estamos em um contexto de lei de talião, no olhar do “cidadão de bem”. Há uma criminalização crescente da pobreza a despeito de todas as tratativas em contrário e a mediação de conflitos, a abertura de diálogo e a responsabilização conjunta tende a ser desacreditada, infelizmente.

S9 - A justiça restaurativa tem muito a acrescentar no contexto do cumprimento das medidas socioeducativas, possibilitando novas formas de intervenção que não sejam pautadas exclusivamente na punição. Também sua utilização tende a melhorar as intervenções entre

os próprios adolescente, nas questões de conflito que surgem no cotidiano e ainda entres os próprios funcionários. [...] O curso abordou de forma breve a utilização da justiça restaurativa. Acredito ser necessário aprofundar o conhecimento sobre o tema por parte dos profissionais e a necessidade por parte dos gestores e da justiça de ampliar os investimentos nessa área.

Categoria 3 – Aperfeiçoamento na atuação profissional

Nessa categoria foram incluídas as respostas que mostraram uma contribuição no aspecto prático, isto é, os participantes relataram que os conteúdos trabalhados possibilitaram reflexão e modificação de suas atuações profissionais.

S2 - A Justiça Restaurativa é fundamental em minha formação, já que busco conciliar práticas restaurativas com a ideia de responsabilização dos adolescentes e jovens com que trabalho. Atualmente estou trabalhando em um projeto de manejo de conflitos com socioeducandos que tem inspiração na Justiça Restaurativa. [...] O curso serviu de inspiração e início de alguns projetos que estão sendo praticados inicialmente, como comentei acima. Além disso, o curso corroborou algumas de minhas ideias sobre o atendimento.

S5 - As contribuições foram várias. Até então desconhecia tal justiça. Só conhecia a justiça tradicional, aquela que tem a função apenas de punir. Na minha atuação profissional contribuiu para eu poder desenvolver melhor meu trabalho e mudando minha visão em relação ao cometimento do ato infracional pelo socioeducando. Que devemos trabalhar mais o diálogo entre todos os envolvidos na socioeducação.

Na tabela a seguir se encontram os dados referentes à quantidade de respostas dos participantes inseridos nas categorias do quinto eixo.

Tabela 5 – Distribuição das respostas nas categorias do quinto eixo temático.

Categorias	%
Categoria 1 – Não fizeram o curso	60 %
Categoria 2 – Melhora na compreensão sobre as formas de execução das medidas socioeducativas.	30 %
Categoria 3 – Aperfeiçoamento na atuação profissional	20%
TOTAL	100%

Um dado que nos chama a atenção nesse bloco é a questão do elevado número de participantes que não fizeram o curso, algo que, ao nosso ver, precisa ser cuidadosamente explorado. Se compararmos o número de oferta de vagas do núcleo básico e do núcleo específico (curso práticas e justiça restaurativa), é possível notar que aquelas destinadas ao núcleo básico é quase quatro vezes maior do que a do núcleo específico. É compreensível que a oferta seja maior para esse curso, considerando que ele funciona como uma espécie de introdução aos assuntos da socioeducação. Todavia, notamos que a temática da Justiça Restaurativa também é um tema emergente nesse contexto, pois condiz ao que é esperado dos profissionais da socioeducação.

A literatura aponta (LAINETTI, 2009; LACERDA, 2012, SPAGNA, 2012; GOMES, 2013; MACEDO, 2016) o quanto os procedimentos restaurativos têm mostrado bons resultados na condução do trabalho socioeducativo, modificando a conduta dos profissionais que atuam com os adolescentes e construindo um ambiente que, de fato, se olhe para todos os envolvidos e não apenas para a infração e a punição. Tais evidências reforçam a importância de o curso ser mais explorado pela ENS, possibilitando maior número de vagas e estratégias que oportunizem um maior interesse desses profissionais pelo curso.

É importante ressaltar que as pesquisas de Sartório (2007) e Souza e Barcelos (2013) têm destacado que os profissionais que atuam no sistema judiciário juvenil apresentam um olhar enviesado sobre o adolescente infrator, direcionando sua conduta socioeducativa muito mais para a infração e para a punição do adolescente, do que para a restauração dos laços rompidos e a garantia de direitos. Esses resultados são confirmados quando olhamos para o número de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de privação de liberdade. Segundo os

dados do Levantamento anual do SINASE (BRASIL, 2018), 70% dos jovens em conflito com a lei estão cumprindo medida de internação nas unidades socioeducativas, sendo, portanto, a medida mais executada pelos juízes das varas de infância e juventude.

Tais constatações demonstram o quanto os estudos sobre a Justiça Restaurativa são interessantes para esse público e podem ajudá-los a refletir sobre suas condutas jurídicas. Todavia, conforme vimos na página 82, são poucos os profissionais dessa área que procuram os cursos da ENS, o que nos leva a seguinte indagação: quais são as estratégias que a ENS pode construir para atrair esse público?

Outro dado que vale ser destacado é a respeito da categoria 2. Novamente notamos que as contribuições ainda estão mais concentradas no plano conceitual das diretrizes do SINASE do que nas condutas destinadas ao atendimento socioeducativo. É interessante observar que mesmo sendo um curso que traz vários exemplos de procedimentos restaurativos, apenas trabalhar no plano da informação não garante que haja uma motivação forte para a mudança de postura. Pois, como apontam as pesquisas de Vinha et. al. (2011), Baroni (2011), Lucatto (2012) e Assis (2016), para que as técnicas restaurativas tenham efetividade é preciso se modificar o ambiente, todos precisam estar envolvidos e quererem agir conforme os princípios que sustentam as técnicas restaurativas. Assim, vemos que muito mais do que informar, é preciso estratégias que mobilizem os sujeitos a pensar sobre os seus valores, que os levem a construir uma competência moral.

Sexto eixo temático – Dificuldades para implementação das medidas socioeducativas

Neste eixo buscamos compreender as dificuldades que os profissionais da socioeducação encontram no seu dia-a-dia para implementação das medidas socioeducativas. Assim, as respostas que fazem parte desse eixo se referem a pergunta: Quais seriam as principais dificuldades que você encontra para a implementação das medidas socioeducativas?

Categoria 1 – Falta de investimentos

Aqui foram agrupadas as respostas que demonstravam dificuldades por conta da falta de investimentos nas políticas públicas destinadas à socioeducação. As respostas giravam em torno da falta de verbas, de infraestrutura nos locais, da falta de funcionários e da pouca atenção a formação continuada desses profissionais. Como pode ser visto nos exemplos a seguir.

S1 - Como dito na questão anterior, a falta de recurso, a falta de estrutura física, a superlotação, o preconceito da sociedade.

S5 - A falta de investimento governamental, tanto material como humano. A cada ano que passa as verbas que são destinadas à socioeducação diminuem, pois se percebe isso vendo que os materiais básicos destinados às unidades têm diminuído cada vez mais e também o número de socioeducandos está muito aquém do necessário. Outra grande dificuldade é a capacitação dos socioeducadores, pois não temos um programa de capacitação. Por exemplo: esses cursos que realizei pela ENS foram através do meu próprio esforço sem que em nenhum momento fosse ajudado pela instituição responsável, pela aplicação de medidas socioeducativas no estado de São Paulo.

Categoria 2 – Preconceito

Nessa categoria foram incluídas as respostas que destacaram o preconceito como um dos maiores entraves para a implementação das medidas socioeducativas, seja contra o adolescente infrator, seja a respeito da forma como deve ser conduzido o trabalho socioeducativo. Esse preconceito é oriundo tanto da sociedade, como dos profissionais que estão envolvidos com a socioeducação.

S3 – [...] gente trabalha muito com a questão da concepção social de quem comete ato infracional, do porquê ele comete, a percepção do adolescente que comete o ato infracional... Então toda essa questão que está em volta do ato infracional e do adolescente é muito complicado

você trabalhar... Porque por mais que você faça um bom trabalho dentro das unidades de internação ou semiliberdade... Enfim... Mas ele vai voltar para essa sociedade, que é preconceituosa, que em vez de garantir direitos, em muitas situações nega. Então o ato infracional não é simplesmente só o ato infracional, ele vem de todo um contexto do qual o adolescente foi inserido. Acho que é o grande entrave que a gente tem hoje, essa sociedade. Se a gente for pensar, por exemplo, a redução da maioridade penal a gente vê o quanto ainda a sociedade não consegue entender o que se passa para esse adolescente. Não é ruindade, não é safadeza, não é isso. Eu acho que esse é um ponto que é um grande entrave para gente trabalhar. Porque as pessoas que estão no contexto da comunidade socioeducativa estão enraizadas com esses conceitos

S9 - Acredito que apesar dos avanços da legislação, uma das principais dificuldades ainda é uma visão punitiva, pautada no discurso do encarceramento.

Categoria 3 – Falta de cooperação entre os profissionais da socioeducação

As respostas enquadradas nessa categoria se referiam a falta de cooperação, troca e diálogo entre os diferentes profissionais para planejar as ações socioeducativas, resultando num ambiente pouco democrático, de poucas parcerias e presença do respeito mútuo. Como ilustra as falas a seguir.

S2 - A inexistência de um espaço democrático de discussão de propostas no esquema hierárquico.

S8 - Chefias despreparadas, sem conhecimento, cargos de confiança de engajamento político, que querem impor uma maneira de trabalhar errônea, que vai contra as diretrizes e mesmo ética profissional.

Categoria 4 – Outros

Nesta categoria foram enquadradas as respostas pouco frequentes que os sujeitos deram ao falar sobre as dificuldades enfrentadas para a implementação das medidas socioeducativas, conforme mostram os exemplos a seguir.

S3 – [...] você conciliar a segurança da socioeducação do meio fechado com a própria execução da medida. De como você consegue garantir esse aspecto pedagógico da medida com a segurança. Falando da minha prática, aqui a gente tem muita dificuldade de garantir muitas coisas em prol da segurança. Porque não é seguro, porque pode acontecer algo etc. Mas aí a gente termina perdendo um pouco desse aspecto pedagógico, que é o principal objetivo da medida.

S6 - Atualmente, o conflito entre territórios devido disputa por tráfico de drogas, o que coloca adolescentes e jovens em risco quando da ocupação de espaços dominados por facção rival. Você poderia me explicar melhor como a disputa de territórios impacta na implementação das medidas socioeducativas? Em territórios em conflitos, no nosso caso específico por comando no tráfico de drogas na região, a simples residência de um jovem em território considerado de "comando rival" inviabiliza o deslocamento, a acessibilidade desse jovem a equipamentos públicos localizados no outro extremo. Assim, o jovem não consegue ter acesso a rede de serviços ofertados seja para cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto, seja para acordos traçados a partir de um acompanhamento pelo serviço PAEFI, por exemplo.

Na tabela a seguir se encontram os dados referentes à quantidade de respostas dos participantes inseridos nas categorias do sexto eixo.

Tabela 6 – Distribuição das respostas nas categorias do sexto eixo temático.

Categorias	%
Categoria 1 – Falta de investimentos	41%
Categoria 2 – Preconceito	29%
Categoria 3 – Falta de cooperação entre os profissionais da socioeducação	18%
Categoria 4 – Outros	12%
TOTAL	100%

Podemos observar, por meio da tabela 6, que a justificativa mais mencionada pelos nossos participantes gira em torno da falta de investimento no sistema socioeducativo. Essa ausência de investimento vai desde a infraestrutura dos sistemas de atendimento, como também da capacitação dos profissionais que atuam nesses segmentos. Dados semelhantes também foram encontrados nas pesquisas de Cella e Camargo (2009), Bernardo (2011) e Silva (2014).

Especialmente sobre a falta de investimento na capacitação dos funcionários, Bernardo (2011) destaca que isso dificulta uma maior reflexão sobre a atuação socioeducativa, em que se busca repensar as condutas e procedimentos cotidianos a fim de oportunizar melhorias tanto para o público atendido, quanto para os próprios profissionais. Pois, como o próprio SINASE destaca, a formação continuada:

dos atores sociais envolvidos no atendimento socioeducativo é fundamental para a evolução e aperfeiçoamento de práticas sociais ainda muito marcadas por condutas assistencialistas e repressoras. Ademais, a periódica discussão, elaboração interna e coletiva dos vários aspectos que cercam a vida dos adolescentes, bem como o estabelecimento de formas de superação dos entraves que se colocam na prática socioeducativa exigem capacitação técnica e humana permanente e contínua considerando, sobretudo o conteúdo relacionado aos direitos humano. (BRASIL, 2006, p. 49).

Bernardo (2011) destaca que é primordial que os profissionais da socioeducação passem por formações que os auxiliem na construção da sua competência moral, pois será essa competência que influenciará diretamente na condução do trabalho com os adolescentes. Segundo a autora, se o profissional “não é competente moralmente, ele não tem condições de propiciar situações para que seus educandos cheguem a exercer papéis autônomos e de cidadania.” (p. 101).

Partindo dessa ideia, notamos que a categoria 3 nos remete a falta de uma competência moral desses trabalhadores. A ausência de cooperação entre as equipes foi algo relatado pelos nossos participantes, demonstrando haver um ambiente pautado nas relações hierárquicas de poder e com poucas possibilidades de trocas. Tal dado é preocupante quando olhamos para os princípios de gestão participativa apresentados pelo SINASE, em que se prioriza o diálogo e a troca entre os diferentes personagens que compõe esses cenários, como mostra um dos pontos destacados do SINASE (BRASIL, 2006):

Muito embora as ações desenvolvidas pela equipe multiprofissional (técnicos e educadores) sejam diferenciadas, essa diferenciação não deve gerar uma hierarquia de saberes, impedindo a construção conjunta do processo socioeducativo de forma respeitosa, democrática e participativa. Para tanto, é necessário garantir uma dinâmica institucional que possibilite a contínua socialização das informações e a construção de saberes entre os educadores e a equipe técnica dos programas de atendimento. (p. 48).

Dessa forma, notamos que o trabalho em equipe é imprescindível para o bom andamento dos objetivos de cada medida socioeducativa aplicada e do trabalho como um todo. Ideias divergentes são naturais, todavia, conforme vimos nos estudos de psicologia moral, sobretudo nas pesquisas de Kohlberg e colaboradores (2008) e outros teóricos (RIQUE e CAMINO, 1997; BIAGGIO et. al., 1999; DIAS, 1999; LEME, 2004; VICENTIN, 2009; TOGNETTA; VINHA, 2011), é importante ter em mente que as resoluções do conflito devem se pautar na cooperação e no respeito mútuo, a fim de que se tenha relações respeitosas e solidárias, possibilitando a construção de um ambiente democrático e cooperativo, algo tão almejado pelos documentos destinados à proteção da criança e do adolescente.

7.4 Análise do memorial

Apresentaremos a seguir os resultados obtidos a partir da análise dos textos escritos pelos participantes da pesquisa. Conforme já foi relatado, os participantes elaboraram um texto respondendo a seguinte pergunta: quem sou eu como profissional que atua com as medidas socioeducativas?

As representações de si constatadas nos memoriais foram analisadas e categorizadas seguindo os pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2004) e com base nos estudos de La Taille (2006, 2010). Assim, as categorias foram construídas a partir de vários elementos e

atributos apresentados pelos participantes ao se representarem enquanto profissionais da socioeducação, organizadas em três categorias que apresentaremos a seguir.

Categoria 1 – Representações de si negativas com valor moral

Esta categoria diz respeito às respostas dos participantes que mostraram uma visão negativa de si, trazendo o preconceito como elemento desencadeador desse processo. Conforme mostra o exemplo a seguir:

S1 - Por desvios do destino tornei-me uma profissional que atua com medidas socioeducativas. Confesso que ingressei no sistema com todo o preconceito com relação a menores infratores. Assim, como o senso comum, ficava indignada com a bondade do Estado para com esses indivíduos. Muita regalia para quem apenas causava prejuízo. Com o passar dos anos, pude perceber que a questão ali envolvida era muito mais complexa e que envolvia uma série de fatores que se iniciavam antes mesmo da prática do ato infracional. A busca por capacitação e por todo tipo de debate que envolvesse socioeducação também acrescentaram lenha para meu processo de reflexão sobre o trabalho e para com meu compromisso com a atividade que estava exercendo.

Categoria 2 – Representações de si positivas sem valor moral

Nessa categoria foram agrupadas as respostas dos participantes que apresentaram os aspectos positivos de sua atuação como profissional da socioeducação, geralmente mostrando o quanto se esforçaram para se aperfeiçoar no cargo em questão. Como mostra o exemplo a seguir.

S10 - Eu sou uma profissional motivada a buscar conhecimento para aplicar no cotidiano do trabalho, seja diretamente com a pessoa atendida, seja discutindo os entraves na equipe multiprofissional, além

de buscar entender os fenômenos sociais implicados nas diversas formas de relações estabelecidas entre os seres humanos, e estes com o meio em que vivem.

Categoria 3 – Representações de si positivas com valor moral

Aqui foram agrupadas as respostas dos que apresentavam representações positivas de si, destacando a dignidade e a justiça como elementos centrais. Nessas falas foi possível perceber que os sujeitos se viam como profissionais que lutavam para que os princípios dos Direitos Humanos fossem preservados nas práticas socioeducativas. Como podemos ver no exemplo a seguir.

S3 - Sou uma profissional que ainda quer acreditar que existe soluções, saídas, bons gestores, bons profissionais, um sistema que pode ser recuperado e ressocializador, acima de tudo. Trabalhar com MSE, principalmente, em Meio Fechado, é um dos maiores desafios profissionais que já encarei. Estar diante de violações que você mesma desaprova, que vai contra seus princípios éticos e morais é muito desgastante, porém, perceber que garantir direitos que são básicos e fundamentais para qualquer ser humano é o que mais me move em direção a um caminho que, honestamente, não sei onde vai dar.

Na tabela a seguir se encontram os dados referentes à quantidade de respostas dos participantes inseridos nas categorias sobre as representações de si como profissional da socioeducação.

Tabela 7 – Distribuição das respostas nas categorias sobre as representações de si como profissional da socioeducação.

Categorias	%
Categoria 1 - Representações de si negativas com valor moral.	8,4%
Categoria 2 – Representações de si positivas	58,3%

Categoria 3 – Representações de si positivas com valor moral	33,3%
TOTAL	100%

Conforme podemos observar na tabela 7, somando as categorias 2 e 3 (91,6%), a maioria da nossa amostra se reconhece como bons profissionais da socioeducação. Entretanto, apesar dos participantes apresentarem representações positivas sobre si, grande parte estão centradas em valores que não são morais. Isto é, ao falarem sobre si trazem elementos que giram em torno do esforço pessoal para buscar conhecimentos sobre a área de atuação e/ou o esforço para conseguir fazer um trabalho adequado, dentro do que é esperado pelas diretrizes do SINASE, mesmo com todas barreiras infraestruturais que encontram no dia-a-dia. Dessa forma, não é possível dizer que esses sujeitos apresentam uma personalidade ética ao falarem de si como profissionais da socioeducação.

Podemos dizer que esses sujeitos possuem uma boa autoestima a respeito dos profissionais que são, mas não um autorrespeito. Segundo La Taille (2006), a autoestima pode ser compreendida como a valorização de si fundamentada em valores que podem não ser morais, tais como, a beleza, o status social e, no caso aqui, o esforço pessoal. Já o autorrespeito, apesar de existir uma autoestima, o sujeito julga a si mesmo por meio de valores morais, tais como a justiça, a generosidade, a dignidade, dentre outros, como é o caso das respostas agrupadas na categoria 3.

Dessa forma, por meio dos textos apresentados pelos participantes podemos inferir que esses profissionais agem motivados por expectativas sociais que estão desconectadas de valores morais. Tal dado se confirma quando olhamos para os motivos que eles elegem ao escolherem a socioeducação como área de atuação, sendo, em grande parte, de natureza convencional.

Para La Taille (2006), a ação moral não depende apenas do conhecimento sobre as regras, mas também da tomada de consciência que temos sobre nossos valores e projetos de vida. Todavia, essa consciência nem sempre é tão clara, considerando que esses investimentos afetivos podem se dar de forma inconsciente “seja no sentido psicanalítico do termo (influência de pulsões a que não se tem acesso), seja no sentido mais simples: não tendo sido objeto de reflexão, os investimentos afetivos são experimentados como forças ‘naturais’ que guiam a razão em vez de serem eles mesmos guiados por ela” (p. 75).

Em complemento a esse dado, Bernardo (2011) aponta que a precariedade da formação continuada dos trabalhadores da socioeducação dificulta a reflexão sobre o fazer profissional e a construção de uma competência moral. Assim, notamos o quanto é importante que as formações voltadas a esse público auxiliem não só o acesso ao conhecimento a respeito das diretrizes e normativas que orientam o trabalho socioeducativo, algo que os cursos da ENS faz com bastante eficiência, mas também contribuam para que os sujeitos reflitam quais são os valores que eles legitimam e trazem para suas representações de si, pois certamente são esses valores que conduzem suas práticas educativas durante sua atuação com as medidas socioeducativas.

Um outro dado que merece destaque é a respeito da categoria 1, apesar de ter pouca representatividade na nossa amostra (8,4%), ela nos traz uma informação importante: a possibilidade de a autorreflexão despertar o sentimento de vergonha.

Ao falar sobre suas representações como profissional da socioeducação, nossos sujeitos trazem a ideia de se reconhecerem como preconceituosos perante o adolescente infrator e o trabalho socioeducativo. No entanto, podemos inferir que ao terem a possibilidade de refletir melhor sobre tudo que envolve o trabalho com a socioeducação, o sentimento de vergonha se faz presente. Para La Taille (2006) a vergonha é um sentimento importante para a ação e o juízo moral, pois é um dos elementos centrais na construção da personalidade ética. Somente sente vergonha aquele que julga a si mesmo por aquilo que se é, diferente do sentimento de culpa que o sujeito sente-se culpado por aquilo que fez, a vergonha se desloca para a identidade, portanto, se refere ao autojuízo negativo por meio da análise das representações que o sujeito faz de si.

No sexto eixo da entrevista clínica, o preconceito também apareceu com bastante representatividade, sendo a segunda categoria mais mencionada ao se falar sobre os entraves para a realização do trabalho socioeducativo. Alguns estudos (ESPÍNDULA e SANTOS, 2004; SOUZA e BARCELOS, 2013; SILVA, 2014) apontam o quanto funcionários de diversos segmentos da socioeducação, sobretudo, os que atuam na área jurídica e nas unidades de internação, apresentam uma visão deturpada e preconceituosa a respeito do jovem infrator e do trabalho socioeducativo. Tais dados reforçam a necessidade de um olhar mais cuidadoso para a formação desses profissionais. Como já ressaltado, é necessário que essas formações olhem também para os valores legitimados por esses trabalhadores, que os ajudem a refletir sobre suas

representações de si e tomarem consciência de como estão organizando esses valores na sua identidade.

Portanto, reforçamos a tese de que os estudos em psicologia moral podem contribuir não só para as formações já ofertadas pela ENS, mas também para auxiliar na organização de novos cursos. Trazendo propostas que estejam interessadas em discutir sobre o papel dos valores morais na construção das representações de si de cada sujeito, seja ele os funcionários ou os adolescentes, que destaquem a importância do ambiente cooperativo para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos favoráveis a construção da autonomia, que ajude os profissionais a refletirem sobre suas práticas socioeducativas e avaliem se estão, de fato, adequadas aos princípios do SINASE. Afinal, como diz Bernardo (2011) o trabalho socioeducativo não só diz respeito ao olhar para o meio social, a estrutura familiar ou as condições de vulnerabilidades que esses adolescentes enfrentam, mas envolve também olhar e favorecer “o desenvolvimento do adolescente durante o cumprimento da medida, no aqui e agora, no contato educador-educando. Não nos parece fácil tal tarefa, por isso não podemos nos abster de uma práxis da moral e da técnica nos serviços de atendimento a essa população” (p. 62).

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa tese teve como objetivo central analisar, sob a ótica da psicologia moral, os conteúdos curriculares de alguns cursos ofertados pela ENS, buscando estabelecer uma relação com a percepção dos ex-alunos a respeito das contribuições que os cursos ofereceram a eles. A fim de fundamentarmos teoricamente nossos resultados, buscamos na teoria psicogenética de Jean Piaget e nos estudos da psicologia moral respostas que nos levassem a refletir sobre os dados aqui encontrados.

Os estudos piagetianos nos auxiliam a compreender não só a respeito dos dois tipos de morais que se encontram no sujeito, mas a refletir sobre o papel do adulto nesse processo. De acordo com Piaget ([1932], 1994) é o adulto que vai inserir a criança no mundo da regra e nortear essa relação, portanto, se houver o interesse que o sujeito atinga a autonomia moral e intelectual, as relações precisam estar pautadas no respeito mútuo e na cooperação. Todavia, quando olhamos para o atendimento socioeducativo, as pesquisas aqui apresentadas (ESPÍNDULA e SANTOS, 2004; MONTE e SAMPAIO, 2012; MONTE et.al., 2011; SILVA, 2014, MALLART, 2014) evidenciam que as práticas educativas direcionadas ao adolescente em conflito com a lei se pautam em posturas autoritárias e punitivas, reforçando as relações de heteronomia.

Segundo as diretrizes do SINASE (BRASIL, 2006) o adolescente deve ser alvo de ações que o auxilie na sua formação como sujeito autônomo, capaz de se relacionar consigo mesmo e com outros de forma justa e solidária, mas como atingir tais objetivos se os próprios adultos responsáveis por promover situações que envolvam esses valores não apresentam as condutas esperadas? Como ensinar aquilo que não se tem? Como possibilitar a tomada de consciência sobre questões que muitos adultos nunca refletiram?

Vimos nos resultados encontrados por Bernardo (2011) e Monte e Sampaio (2012) que os profissionais que atuam na área socioeducativa apresentam julgamentos e ações morais que estão distantes da autonomia. Muitos ainda reproduzem falas e atitudes que legitimam as regras por meio das relações de coação, indo contra a tudo aquilo que prega os documentos destinados à proteção da criança e do adolescente. Em complemento a esses dados, o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2013) aponta que há uma carência na formação e capacitação dos profissionais que atuam com as medidas socioeducativas, apresentando uma

formação fragmentada e desarticulada com as necessidades que o trabalho exige. Assim, notamos que houve um grande avanço nas políticas de proteção e cuidado à criança e ao adolescente, trazendo uma visão mais justa, democrática e humanizada, todavia, esses avanços ainda se encontram muito mais no âmbito legal do que na atuação profissional com as medidas socioeducativas.

Acreditamos que um dos caminhos para que essa mudança aconteça é por meio de uma capacitação adequada desses profissionais, uma formação que esteja preocupada não apenas informar sobre os conteúdos que permeiam a área da socioeducação, mas que também olhe para as competências morais desses trabalhadores, que os ajudem a tomar consciência sobre seus valores morais, suas formas de educar e se relacionar consigo mesmo e com os outros.

Nesse sentido, destacamos o papel da Escola Nacional de Socioeducação como uma importante política pública de formação para os profissionais dessa área. Uma proposta que se constitui num espaço de troca, reflexão e aperfeiçoamento, que está interessada em olhar para formação desse público e capacitá-los para as demandas que o mundo da socioeducação apresenta. Todavia, apesar da ENS representar um marco importante para a formação continuada desses trabalhadores, questionamos se ela tem dado conta de capacitá-los de acordo com que é esperado pelas diretrizes do SINASE. Inferimos que não!

Levando em consideração que as diretrizes pedagógicas do SINASE esperam que esses profissionais sejam capazes de “acolher e acompanhar os adolescentes e suas famílias em suas demandas, bem como ter a habilidade de acessar a rede de atendimento pública e comunitária para atender casos de violação, promoção e garantia de direitos” (BRASIL, 2006 p. 63), é imprescindível que eles também estejam aptos para lidar com as questões de desenvolvimento desse adolescente, sobretudo, o desenvolvimento moral e afetivo. Assim é necessário um trabalho não só de acolhimento, mas de ressignificação de valores e tomadas de consciência sobre as transgressões cometidas. Dessa forma, concordamos com Bernardo (2011) que valores como respeito, justiça, dignidade ligam-se ao cotidiano do trabalho socioeducativo e dos princípios de uma prática que busca a reinserção social e a garantia de direitos.

Com base na análise dos materiais ofertados nos cursos da ENS e das falas de nossos participantes, podemos perceber que as contribuições trazidas por eles estão muito mais focadas no plano da informação do que na tomada de consciência sobre os valores e as práticas morais

direcionadas ao adolescente em conflito com a lei. Acreditamos que isso aconteceu devido aos cursos estarem muito mais centrados na transmissão de conteúdos, conceitos e diretrizes sobre a socioeducação, do que numa experimentação ativa sobre os problemas e assuntos pertinentes a área, nos esforços didáticos para a construção de canais oficiais de trocas de experiências entre os alunos do curso, na promoção de ações que permitam a reflexão sobre os valores morais de cada um, sobre as práticas de educação moral etc.

Segundos os estudos de Lawrence Kohlberg e seus colaboradores (KOHLBERG; POWER e HIGGINS, 2008) um programa que tem como objetivo promover reflexões sobre uma educação moral não deve apenas informar aos sujeitos sobre os valores morais e/ou desenvolver certas atitudes desejáveis, mas promover situações que levem a tomada de consciência sobre seus pensamentos e ações, para que assim haja a possibilidade de uma mudança estrutural no plano cognitivo e moral.

Tendo isso em vista, questionamos se é possível promover uma ressignificação de valores e reflexão sobre condutas morais num curso à distância. Se a resposta for positiva, quais seriam as melhores metodologias empregadas para atingir tais objetivos? Como poderíamos avaliar isso? Dessa forma, acreditamos ser importante que haja outras investigações a esse respeito. Principalmente no momento atual, em que as graduações ofertadas na modalidade à distância têm crescido em nosso país, ultrapassando a modalidade presencial no número de oferta de vagas (INEP, 2019).

No caso da Escola Nacional de Socioeducação, pensamos que uma boa estratégia seria o investimento em cursos na modalidade semipresencial, levando em consideração que os parâmetros de gestão e organização da ENS permitem parcerias e convênios com instituições de ensino superior, ONGs, Fundações e órgãos de execução de medidas socioeducativas, desde que respeitem as políticas e diretrizes metodológicas da escola, que é fundamentada nos princípios dos Direitos Humanos. Dessa forma, seria possível desenvolver estratégias mais práticas por meio de vivências com a resolução de dilemas morais que tragam questões e problemáticas que esses trabalhadores enfrentam, dentre outras atividades que envolvam a discussão/reflexão sobre os valores morais.

Assim, defendemos que os estudos em psicologia moral, sobretudo de teóricos como Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, Elliot Turiel e Yves de La Taille, podem contribuir para as

formações dos profissionais da socioeducação, os levando a refletir não só sobre suas condutas, como também a respeito da importância dos valores morais nas relações com o outro e consigo mesmo, do seu papel na construção das representações de si, na reflexão e no auxílio da construção de um ambiente em que valores como respeito e equidade estejam presentes para que possam atingir os objetivos trazidos pelas diretrizes do SINASE.

Dessa forma, acreditamos que esse estudo foi importante por ter permitido uma reflexão mais cuidadosa sobre a formação continuada dos trabalhadores da socioeducação, buscando evidenciar que, apesar da importante conquista que é a Escola Nacional de Educação, ainda há lacunas de formação que precisam ser supridas e analisadas com mais atenção. Portanto, acreditamos que os estudos da psicologia moral podem ser um interessante caminho para repensar e apontar possíveis soluções e estratégias para as futuras capacitações desses profissionais.

Embora nosso estudo tenha trazido importantes contribuições para se pensar a formação continuada dos trabalhadores da socioeducação, ele também apresenta suas limitações. Dentre elas, o número reduzido de participantes, devido ao curso ser ofertado na modalidade EAD e ter uma abrangência territorial grande, o acesso a esses alunos se tornou dificultoso. Assim, é importante que novos estudos sejam realizados, ampliando o número de participantes que fizeram os cursos da ENS, a fim de que tenhamos uma amostra maior e de diferentes regiões do país, na intenção de termos uma visão mais global da efetividade e das possíveis lacunas dos cursos ofertados pela ENS.

Além disso, uma das dificuldades encontradas foi o desafio de se pesquisar uma política pública e ter acesso a todos os dados. Até o ano de 2018, os dados sobre os cursos, como por exemplo, os materiais didáticos e o panorama dos cursos já realizados, estavam disponíveis no site da ENS, todavia, com a mudança no Governo Federal, em 2019, esses dados deixaram de ser publicizados, dificultando o acesso. Arretche (2001) esclarece que a formulação e implementação de um programa depende de diversas variáveis que sofrem influências de ideologias e contextos socioeconômicos e políticos. A autora ainda afirma que fora os interesses divergentes que podem ocorrer no processo de implementação de uma política pública, o cenário político e econômico é extremamente mutável e afeta diretamente os objetivos e efetividade do programa. Assim, é interessante que haja futuras investigações sobre a ENS, para

que se possa analisar como todas as mudanças trazidas pela troca de governo influenciaram essa política de formação.

Por fim, pensamos que nossa pesquisa trouxe contribuições importantes para um campo pouco explorado pelas pesquisas da psicologia moral. Além de levantar questões para futuras investigações que são pertinentes para a área da socioeducação e da formação continuada desses profissionais.

REFERÊNCIAS

- AGUINSKY, B. CAPITÃO, L. Violência e socioeducação: uma interpelação ética a partir de contribuições da justiça restaurativa. **Revista Katalysis**, v. 11, n.2, 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/1796/179613966011/> Acesso em 18 out. 2017.
- ANUNCIACÃO, C. C. P. **Figuras de justiça**: trajetórias de jovens em práticas de justiça restaurativa. 2009. 180 f. Dissertação (mestrado em psicologia social), PUC, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/17383/1/Carla%20Carolina%20Pinheiro%20Anunciacao.pdf> Acesso em 09 jul. 2018.
- ARAÚJO, U. F.. O sentimento de vergonha como regulador moral. **Vertentes (UNESP)**, v. 1, p. 1 -12, 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Ulisses_Araujo4/publication/34494779_O_sentimento_de_vergonha_como_regulador_moral/links/5a99ec2545851586a2a9fbf6/O-sentimento-de-vergonha-como-regulador-moral.pdf Acesso em 18 Jul. 2019.
- ARRETCHE, M. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M. C. R. N; CARVALHO, M. C. B. (org.) **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.
- ASSIS, S. G. **Traçando caminhos em uma sociedade violenta**: a vida de jovens infratores e de seus irmãos não infratores. Rio de Janeiro: FioCruz, 1999.
- ASSIS, V. M. S. de. **Formação e professores**: construindo práticas por uma cultura de paz. 163 f. 2016. Dissertação (mestrado em educação). Universidade de Taubaté, Taubaté/SP, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2004.
- BARONI, M. C. de S. **Justiça restaurativa na escola**: trabalhando as relações sociomorais. 176 f. 2011. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente/SP, 2011.
- BAZON, M. R. e BIASOLI-ALVES, Z. M. M. - A Transformação de Monitores em Educadores: uma questão de desenvolvimento. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 13, n.º.1, 2000.
- BIAGGIO, A. M. B. Kohlberg e a “Comunidade Justa”: promovendo o senso ético e a cidadania na escola. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, v. 10, n. 1, p. 47 – 69, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721997000100005&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em 02 Fev. 2018.
- BIAGGIO, A. M. B. **Lawrence Kohlberg**: ética e educação moral. São Paulo: Moderna, 2006.

BIAGGIO, A. M. B. *et. al.* Promoção de atitudes morais favoráveis através de dilemas ecológicos. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 4, n.2, p. 221 – 238, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v4n2/a03v4n2.pdf> Acesso em 07 de Dez. 2018.

BENEDETTI, J. C. **Tão próximo, tão distante: a justiça restaurativa entre comunidade e sociedade.** 2009. Dissertação (Mestrado em Direito), Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

BERNARDO, J. F. **Competência moral e perfil de profissionais que atendem adolescentes em conflito com a lei.** 2011. 176 f. Dissertação (Mestrado em educação), UNESP, Marília, 2011.

BOONEN, P. M. **A justiça restaurativa, um desafio para educação.** 2011. 261 f. Tese (doutorado em educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BRASIL. **Lei no. 8.069. Estatuto da Criança e do Adolescente:** promulgado em 13 de julho 1990. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social, 2005.

BRASIL. **Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo -SINASE/** Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Brasília-DF: CONANDA, 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo:** Diretrizes e eixos operativos para o SINASE. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/biblioteca/crianca-e-adolescente/plano-nacional-de-atendimento-socioeducativo.pdf/view> Acesso em 13 dez. 2019.

BRASIL. **Escola Nacional de Socioeducação:** parâmetros de gestão, metodológicos e curriculares. Brasília: Secretária do Direitos Humanos, Secretária da Nacional da Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2014. Disponível em: <http://ens.sinase.sdh.gov.br/ens2/images/destaques/Para%CC%82metros%20ENS%2025%20marc%CC%A7o-Final.pdf> Acesso em 04 de Nov. 2016.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos (MDH). **Levantamento Anual SINASE 2016.** Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em: https://prioridadeabsoluta.org.br/wpcontent/uploads/2019/05/levantamento_2016final_sinase.pdf Acesso em 14 Out. 2019.

CAETANO, L. M. **Pais, adolescentes e autonomia moral:** escala de concepções educativas. 244 f. Tese (doutorado em psicologia escolar e do desenvolvimento humano), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CELLA, S. M.; CAMARGO, D. M. P. Trabalho pedagógico com adolescentes em conflito com a lei: feições da exclusão/inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 281 - 299, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000100014&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em 08 Abr. 2019.

COSTA, R. P. da. **Estudo sobre as funções do educador social na política de socioeducação do Paraná**. 168f. Dissertação (mestrado em serviço social), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DIAS, A. A. Educação moral para a autonomia. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 459 – 478, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721999000200014&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em 08 Abr. 2019.

DIAS, A. F. **O jovem autor de ato infracional e a educação escolar: significados, desafios e caminhos para a permanência na escola**. 2011. 169 f. Dissertação (Mestrado em educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2580/3560.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 03 jul. 2019.

ESPINDULA, D. H. P.; SANTOS, M. F. S. Representações sobre a adolescência a partir da ótica dos educadores sociais de adolescentes em conflito com a lei. **Psicologia em Estudo**, v. 9, n. 3, p. 357-367, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722004000300004 Acesso em 13 de Out. 2016.

FONSECA, S. M.; NETO, J. A. M. Metodologias ativas aplicadas à educação a distância: revisão de literatura. **EDaPECI São Cristóvão**. v.17, n. 2, p. 185-197, mai./ago, 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/6509> Acesso em 25 out. 2019.

FRANÇA, C. A. P. R. **Construção da autonomia moral junto a crianças e adolescentes de um abrigo institucional: pesquisa de intervenção**. 2012. 310 f. Dissertação (mestrado em educação) – Faculdade de Ciências e Filosofia, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

FRANCISCHINI, R. e CAMPOS, H. R. – Adolescentes em conflito com a lei e medidas socioeducativas: Limites e (im)possibilidades. **Psicologia**, v. 36, n. 3, p. 267-273, set/dez, 2005.

FREITAG, B. **Itinerários de Antígona: a questão da moralidade**. Campinas: Papirus, 1992.

FREITAS, V. P. de.; TEIXEIRA, S. R. **Segurança pública – das intenções à realidade**. Curitiba: Juréia, 2014.

GALLO, A. E.; WILLIAMS, L. C. de A. Adolescentes em conflito com a lei: uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional. **Psicologia: Teoria e Prática**, v.7, n. 1, São Paulo, 2005.

GALVÃO, L. K. S. **Concepções de adolescentes em conflito com a lei sobre direitos humanos e sentimento de injustiça**. 2005. 158 f. Dissertação (Mestrado em psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2007

GOMES, G. R. **Práticas de socioeducação à luz da justiça restaurativa: potencialização de mudanças?** 137f. Dissertação (mestrado em psicologia social), PUC, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17004> Acesso em 09 jul. 2018.

GOMIDE, P. I. C. **Inventários de estilos parentais – IEP: Modelo teórico, manual de aplicação, apuração e interpretação**. Petrópolis: Vozes, 2006.

GOUVÊA, C. B. Justiça restaurativa para a criança e o adolescente: uma justiça que humaniza o processo socioeducativo. **Legis Augustus**, v. 6, n.1, 2015. Disponível em: <http://apl.unisuam.edu.br/revistas/index.php/legisaugustus/article/view/700> Acesso em 02 Nov. 2017.

GUARÁ, I. S. **O crime não compensa mas não admite falhas: padrões morais em jovens autores de infração**. 187 f. Tese (doutorado em psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

HERNANDEZ, V.; MARTTENS, N. V. **Desarrollo del juicio moral en mujeres menores de edad infractoras de ley ingresadas al centro de observacion y diagnostico Santiago de la region metropolitana**. 157 f. TCC (licenciatura em psicologia). Universidade Academica De Humanismo Cristiano, Santiago, Chile, 2002. Disponível em: <http://bibliotecadigital.academia.cl/jspui/bitstream/123456789/178/1/tpsico39.pdf> Acesso em 04 dez. 2017.

INEP. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2017**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf Acesso em 24 dez. 2019.

KOHLBERG, L. **Essays on moral development: vol. 1. The philosophy of moral development: moral stages and the idea of justice**. San Francisco: Harper & Row, 1981.

KOHLBERG, L. **Essays on moral development: vol. 2. The philosophy of moral development: The nature and validity of moral stages**. San Francisco: Harper & Row, 1984.

KOHLBERG, L. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 1992.

KOHLBERG, L.; POWER, F. C.; HIGGINS, A. **La educación moral según Lawrence Kohlberg**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2008.

KONZEN, A. A. **Justiça Restaurativa e Ato Infracional: desvelando sentidos no itinerário da alteridade**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

LACERDA, A. P. Análise da Justiça Restaurativa sob o enfoque do princípio da proteção integral da infância e juventude no Brasil. **Revista Jus Navigandi**, n. 3374, Teresina, 2012. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/22676/analise-da-justica-restaurativa-sob-o->

[enfoque-do-principio-da-protecao-integral-da-infancia-e-juventude-no-brasil](#) Acesso em 2 de Nov. 2017.

LAINETTI, M. de O. **Justiça restaurativa e transformação do laço social: adolescência e autoria do ato infracional**. 2009. 100f. Dissertação (mestrado em psicologia social), PUC, São Paulo, 2009.

LA TAILLE, Y. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In. LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LA TAILLE, Y. Autonomia e identidade. **Revista Criança, Brasília, DF**. Secretaria de Educação Fundamental do MEC, dez. 2001. Disponível em: <http://www.construirnoticias.com.br/autonomia-e-identidade/> Acesso em 08 Abr. 2019.

LA TAILLE, Y. O sentimento de vergonha e suas relações com a moralidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n.1, p. 13 – 25, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a03v15n1.pdf> Acesso em 18 Jul. 2019.

LA TAILLE, V. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Y. Moral e Ética: uma leitura psicológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. spe, p. 105-114, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722010000500009&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em 11 Out. 2019.

LEME, M. I. S. Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.17, n. 3, p. 367-380, 2004.

LUCATTO, L. C. **Justiça restaurativa na escola: investigando as relações interpessoais**. 2012. 257 f. Dissertação (mestrado em educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2012.

MACEDO, S. J. dos S. **Sistema de justiça (penal) juvenil restaurativo: algumas reflexões sobre o modelo brasileiro**. 174 f. Dissertação (Mestrado em direito), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

MACHADO, A. da C. P.; GOMES, G. R. **Metodologia do Atendimento Socioeducativo**. Brasília: Secretária dos Direitos Humanos, 2015.

MARLLAT, F. **Cadeias dominadas: a Fundação CASA, suas dinâmicas e as trajetórias de jovens internos**. São Paulo: Terceiro nome, 2014.

MARTINS, L.; ADORNO, L.; COSTA, F. Hematomas do cárcere: número de funcionários demitidos na Fundação CASA de SP por maus-tratos sobre 80% em um ano. **UOL Notícias**, São Paulo, 24 Abri. 2019. Reportagens Especiais. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/numero-de-funcionarios-demitidos-na-fundacao-casa-de-sp-por-maus-tratos-sobe-80-em-um-ano/> Acesso em 14 Out. 2019.

MATTOS, D. A. S. Confiabilidade e concordância entre juízes: aplicações na área educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, Fundação Carlos Chagas, v. 25, n.59, p. 1 – 27, 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2750> Acesso em 07 Out. 2019.

MENIN, M. S. Representações sociais de justiça em adolescentes infratores: discutindo novas possibilidades de pesquisa. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 1, p. 59 – 72, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722000000100008&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em 08 Abri. 2019.

MENIN, M. S. **Representações sociais de lei, crime e injustiça em adolescentes**. São Paulo: Mercado das Letras, 2005.

MENIN, M. S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. A. M. **Projetos bem-sucedidos de educação em valores**. São Paulo: Cortez, 2013.

MONTE, F. F. de C.; SAMPAIO, L. R. Prática pedagógicas e moralidade em unidade de internamento de adolescente autores de atos infracionais. **Psicologia Reflexão Crítica**, v. 5, n. 2, p. 368 – 377, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722012000200019 Acesso em 04 de Nov. 2016.

MONTE, F. F. de C. et. al. Adolescentes autores de atos infracionais: psicologia moral e legislação. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 1, p. 125 – 134, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822011000100014&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em 08 Abr. 2019.

NOGUCHI, N. F. de C.; LA TAILLE, Y. Universo moral de jovens internos da FEBEM. **Cadernos de pesquisa**, v. 38, n. 133, jan./abr., p. 11 – 40, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742008000100002&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em 08 Abr. 2019.

NUCCI, L. Conceptions of personal issues: a domain distinct from moral or societal concepts. **Child development**, n. 52, p. 114 – 121, 1981. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/pdf/1129220.pdf?seq=1#page_scan_tab_contents Acesso em 08 Abr. 2019.

NUCCI, L. Psicologia moral e educação: para além de crianças “boazinhas”. **Educação e Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 71-89, 2000. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27844> Acesso em 02 de Nov. 2016.

ORSINI, A. G. de S.; LARA, C. A. S. Dez anos de práticas restaurativas no Brasil: a afirmação da justiça restaurativa como política pública de resolução de conflitos e acesso à Justiça. **Revista Responsabilidades (TJMG)**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 305-324, set./fev., 2013. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=1dfcb07c683107f0> Acesso em 02 de Out. 2016.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Tradução R. Fiúza. Rio de Janeiro: Record, [1926], 1979.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Tradução E. Lenardon. São Paulo: Summus, [1932], 1994.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. Petrópolis: Vozes, [1967], 1973.

PINTO, R. S. A construção da justiça restaurativa no Brasil – o impacto no sistema de justiça criminal. **Revista Paradigma**, n. 18, p. 215 – 235, 2009. Disponível em: <http://www9.unaerp.br/revistas/index.php/paradigma/article/view/54/65> Acesso em 07 Out. 2016.

PINTO, R.C. F.; NIELSSON, J. G. A justiça restaurativa como instrumento alternativo de responsabilização de adolescentes infratores. In: **XII Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas na Sociedade Contemporânea**. Santa Cruz do Sul, 2015. Disponível em: <http://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/view/13118> Acesso em 2 Nov. 2017.

PINTO, R. S., et. al. Justiça Restaurativa é possível no Brasil? In: SLAKMON, C., R. De Vitto, e R. Gomes Pinto, (Org.), **Justiça Restaurativa**, Brasília-DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento- PUND, 2005.

PIRES, S. D.; SARMENTO, M. M.; DRUMMOND, M. F. L. A. O. O adolescente em cumprimento de medida socioeducativa e sua inserção escolar. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**. v. 13, n. 3, jul. / set., p. 1 – 17, 2018. Disponível em: http://seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/3073 Acesso em 03 jul. 2019.

PRANIS, K. B. **Teoria e prática: processos circulares**. Tradução T. Van Acker. São Paulo: Palas Athenas, 2010.

PRUST, L. W.; GOMIDE, P.I.C. Relação entre comportamento moral do pais e dos filhos adolescentes. **Estudos de Psicologia**. v. 24, n. 1, p. 53 – 60, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2007000100006&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em 08 Abr. 2019.

RIQUE, J.; CAMINO, C. Consistency and inconsistency in adolescent's moral reasoning, **International Journal of Behavioral Development**, n. 21, p. 813 – 836, 1997.

ROSENBERG, M. **Comunicação não violenta**. Tradução M. Vilela. São Paulo: Ágora, 2006.

SALGADO, M. M. **Moralidade e honra: os juízos de adolescentes em medidas socioeducativas de internação**. 313f. Dissertação (Mestrado em psicologia). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

SAMPAIO, L. R. A psicologia e a educação moral. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 584-595, Dec. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000400002 Acesso em 17 Fev. 2017.

SANABRIA, A. M.; RODRÍGUEZ, A. F. U. Conductas antisociales y delictivas en adolescentes infractores e no infractores. **Pensamiento Psicológico**. v. 6, n. 3, p. 203 – 218, 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/801/80112469014/> Acesso em 06 dez. 2017.

SANTOS, M. L.; CAGLIARI, C.T.S. Justiça restaurativa: alternativas de ressocialização. **Direito em Debate: Revista do departamento de ciências jurídicas e sociais do Unijui**. n. 34, jul./dez., p. 189 – 210, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/view/598> Acesso em 08 Abr. 2019.

SARMIENTO, I. V.; CÓRDOBA, O. P.; MENDIVIL, F. P.; AMAYA, Y. A. Razonamiento moral en adolescentes homicidas ubicados en el centro de reeducación del menor infractor el oásis de Barranquilla. **Psicogente**. v. 10, n. 18, nov., p. 129 -148, 2007. Disponível em: <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1557> Acesso em 08 Abr. 2019.

SARTÓRIO, A. T. **Adolescentes em conflito com a lei**: uma análise dos discursos jurídicos-sociais em processos judiciais. 2007. 304 f. Dissertação (mestrado em política social). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007. Disponível em: http://web3.ufes.br/ppgps/sites/web3.ufes.br/ppgps/files/Adolescente%20em%20conflito%20com%20a%20lei_0.pdf Acesso em 02 Nov. 2017.

SMETANA, J. G. Morality and conduct disorders. In M. Lewis; S. M. Millers (Eds.). **Handbook of developmental psychopathology**. New York: Plenum, 1990.

SMETANA, J. G. **Adolescents, families and social development**: How teens constructo their worlds. New Jersey: Wiley-Blackwell, 2011.

SMETANA, J. G. Moral development: The social domain theory view. In. P. D. Zelazo (ed.). **The Oxford handbook of development psychology**. vol.1 – Body and Mind, p. 832 – 863, Oxford, NY: OUP – Oxford University, 2013.

SMETANA, J. G.; JAMBON, M.; BALL. C. The domain approach to children's moral and social judgments. In. M. Killen e J. Smetana (eds.). **Handbook of moral development**, p. 23 – 45, NY: Psychology Press, 2014.

SILVA, A. S. **De menor infrator ao adolescente em conflito com a lei**: um estudo sobre o sistema socioeducativo. 120 f. Dissertação (mestrado em ciências sociais). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/17732/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Amanda%20Santos%20Silva.pdf> Acesso em 02 Nov. 2017.

SILVA, E. R.; GUERESI, S. **Adolescentes em conflito com a lei**: situação do atendimento institucional no Brasil. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 2003.

SOUZA, T.M.C.; BARCELOS, M.V. Representações sociais sobre adolescentes em conflito com a lei. **Perspectivas em Psicologia**. v. 17, n. 1, jan./jun., p. 65 – 82, 2013. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/viewFile/27667/15147>
Acesso em 2 Nov. 2017.

SOUZA, T. Y. de. **Adolescência e juventude: questões contemporâneas**. Brasília: Secretária dos Direitos Humanos, 2014.

SPAGNA, L. M. N. **Representações sociais sobre justiça restaurativa: a experiência do projeto práticas multidisciplinares de administração de conflitos da promotoria de justiça do GAMA/DF**. Dissertação (mestrado em ciências sociais), Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SPOSATO, K. B.; SILVA, L. A. M. G. da. **Abordagens interdisciplinares sobre resolução de conflitos**. Brasília: Secretária dos Direitos Humanos, 2014.

SPOSATO, K. B.; SILVA, L. A. M. G. **Justiça Restaurativas e apresentação dos modelos de práticas**. Brasília: Secretária dos Direitos Humanos, 2014b.

STAMS, G. J. *et. al.* The moral judgment of juvenile delinquents: a meta-analysis. **J Abnorm child psychol.** v. 34, p. 697 – 713, 2006.

VICENTIN, V. F. **Condições de vida e estilo de resolução de conflito entre adolescente**. Tese (doutorado em psicologia), Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-11122009-154111/pt-br.php> Acesso em 03 jul. 2019.

VILLARREAL, D. R. Relación entre empatía y agresión em delincuentes juveniles violentos. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, v. 12, p. 25 – 45, 2012. Disponível em: <https://www.masterforense.com/pdf/2012/2012art2.pdf> Acesso em 26 Dez. 2019.

VINHA, T. P. ; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional (PUCPR)**, v. 9, p. 525-540, 2009. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?ddl=2831&ddl99=view&ddl98=pb> Acesso em 01 de Set. 2016.

VINHA, T. P. *et. al.* A implantação da Justiça Restaurativa como um processo de resolução de conflitos: uma realidade a ser construída. In: TOGNETTA, L. P.; VINHA, T. P. **Conflitos na instituição educativa: Perigo ou oportunidade**. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

TOGNETTA, L. R.; VINHA, T. P. (Orgs.). **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?** Campinas: Mercado de Letras: 2011.

TOREZAN, S. A. **Ser jovem em meio à violência: identidade x singularidade no confronto com a lei**. 2005. 152 f. Dissertação (mestrado em educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2005. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_72b947baf4d1c784ce6f677f17141536 Acesso em 03 jul. 2019.

TURIEL, E. **Desarrollo del conocimiento social: moralidade y convención.** Madrid: Editorial Debate, 1983.

TURIEL, E. **El Mundo Social en la Mente Infantil.** Madrid: Alianza Editorial, 1989.

ZAPATA, D. M . M; VERA, M. G. Justificaciones Morales del delito en un grupo de jovens infractores del departamento del Quindío. 138 f. Dissertação (mestrado em educação), Centro de estudos avançados da criança e da juventude, Universidade de Manizales, Colômbia, 2011.

ZEHR, H. **Trocando as lentes:** um novo foco sobre o crime e a Justiça. São Paulo: Palas, 2008.

ZUGE, M. B. A. **Direito à palavra:** funções do testemunho na justiça restaurativa. 2010. Dissertação (mestrado em psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista clínica

- 1 – Qual a sua profissão e de que forma você atua com as medidas socioeducativas?
- 2 – Há quanto tempo você atua com as medidas socioeducativas?
- 3 - O que o motivou a escolher esse público para exercer a sua profissão?
- 4 – Como ficou sabendo a respeito dos cursos da Escola Nacional de Socioeducação?
- 5- Quais foram os motivos que o levaram a querer fazer o curso?
- 6 – Você acha que o curso trouxe alguma contribuição para sua prática profissional? Se sim, qual (ais)?
- 7 – No curso básico, o eixo I aborda questões sobre a Adolescência e juventude, você poderia me falar de que forma os conteúdos desse eixo o ajudaram na sua formação e prática?⁹
- 8 – No curso básico, o eixo III aborda questões sobre metodologia e ação educativa no contexto das medidas socioeducativas. Você poderia me falar o que aprendeu com esse eixo e de que forma ele auxiliou na sua formação e prática?
- 9 – Qual a sua opinião sobre o uso da justiça restaurativa no contexto das medidas socioeducativas?
- 10 - Qual (ais) foi (oram) a (as) contribuição (ões) do curso “justiça restaurativa” para sua formação e atuação profissional?
- 11 - De que forma você utiliza os conhecimentos aprendidos e construídos durante o curso na sua atuação profissional?
- 12 – Quais seriam as principais dificuldades que você encontra para a implementação das medidas socioeducativas?
- 13 – O que você considera de bom no curso que te ajudou na sua prática profissional?

⁹ As perguntas 7 e 8 são destinadas aos alunos que fizeram o núcleo básico e as perguntas 8, 9 e 10 destinadas aos alunos que fizeram o curso de práticas e justiça restaurativa.

APÊNDICE B – Orientações para o texto escrito: Memorial

Prezado (a) participante,

Como já informado, sou aluna de doutorado no programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Estou fazendo um estudo sobre as percepções que os ex alunos da Escola Nacional de Socioeducação tem sobre os cursos que realizaram.

Caso você aceite participar de todas as etapas da pesquisa, nesse momento, precisará elaborar um texto respondendo a seguinte pergunta: quem sou eu como profissional que atua com as medidas socioeducativas?

O texto precisa ser elaborado em no máximo um dia e enviado para meu e-mail: tamires.monteiro@usp.br.

Dados de Identificação Pessoal

Nome:

Idade:

Cidade onde reside:

Formação Acadêmica:

Curso (caso tenha feito uma graduação):

Há quanto tempo trabalha com as medidas socioeducativas:

APÊNDICE C – Dados de análise de concordância entre juízes da entrevista clínica

Eixo 1

	JUIZ 1			JUIZ 2			
	Concordância	Discordância	Índice de Concordância	Concordância	Discordância	Índice de Concordância	Média de Concordância entre juízes
Cat1	4	0	100%	4	0	100%	100%
Cat2	3	1	75%	3	1	75%	75%
Cat3	3	1	75%	3	1	75%	75%
TOTAL							83,3%

Eixo 2

	JUIZ 1			JUIZ 2			
	Concordância	Discordância	Índice de Concordância	Concordância	Discordância	Índice de Concordância	Média de Concordância entre juízes
Cat1	4	0	100%	4	0	100%	100%
Cat2	3	1	75%	3	1	75%	75%
Cat3	3	1	75%	3	1	75%	75%
TOTAL							83,3%

Eixo 3

	JUIZ 1			JUIZ 2			
	Concordância	Discordância	Índice de Concordância	Concordância	Discordância	Índice de Concordância	Média de Concordância entre juízes
Cat1	3	1	75%	4	0	100%	87,5%
Cat2	4	0	100%	4	0	100%	100%
TOTAL							93,7%

Eixo 4

	JUIZ 1			JUIZ 2			
	Concordância	Discordância	Índice de Concordância	Concordância	Discordância	Índice de Concordância	Média de Concordância entre juízes
Cat1	4	0	100%	4	0	100%	100%
Cat2	2	2	50%	4	0	100%	75%
Cat3	2	2	50%	3	1	75%	62,5%
TOTAL							79,1%

Eixo 5

	JUIZ 1			JUIZ 2			
	Concordância	Discordância	Índice de Concordância	Concordância	Discordância	Índice de Concordância	Média de Concordância entre juízes
Cat1	4	0	100%	3	1	75%	87,5%
Cat2	4	0	100%	4	0	100%	100%
Cat3	4	0	100%	2	2	50%	75%
TOTAL							87,5%

Eixo 6

	JUIZ 1			JUIZ 2			
	Concordância	Discordância	Índice de Concordância	Concordância	Discordância	Índice de Concordância	Média de Concordância entre juízes
Cat1	3	1	75%	4	0	100%	87,5%
Cat2	4	0	100%	4	0	100%	100%
Cat3	3	1	75%	4	0	100%	87,5%
Cat 4	3	1	75%	3	1	75%	75%
TOTAL							87,5%

APÊNDICE D – Dados de análise de concordância entre juízes do memorial

	JUIZ 1			JUIZ 2			
	Concordância	Discordância	Índice de Concordância	Concordância	Discordância	Índice de Concordância	Média de Concordância entre juízes
Cat1	4	0	100%	4	0	100%	100%
Cat2	3	1	75%	4	0	100%	87,5%
Cat3	3	1	75%	4	0	100%	87,5%
TOTAL							91,6%

ANEXO A – Aprovação do comitê de ética em pesquisa

- LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO

Apreciação ↑	Pesquisador Responsável ↑	Versão ↑	Submissão ↑	Modificação ↑	Situação ↑	Exclusiva do Centro Coord. ↑	Ações
PO	TAMIREZ ALVES MONTEIRO	1	31/10/2017	12/12/2017	Aprovado	Não

- HISTÓRICO DE TRÂMITES

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	12/12/2017 12:07:06	Parecer liberado	1	Coordenador	USP- Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo	PESQUISADOR	
PO	12/12/2017 12:06:46	Parecer do Colegiado Editado	1	Coordenador	USP- Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo	USP- Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo	
PO	11/12/2017 14:03:44	Parecer do colegiado emitido	1	Coordenador	USP- Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo	USP- Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo	
PO	28/11/2017 16:18:22	Parecer do relator emitido	1	Membro do CEP	USP- Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo	USP- Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo	
PO	28/11/2017 16:06:56	Aceitação de Elaboração de Relatoria	1	Membro do CEP	USP- Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo	USP- Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo	
PO	06/11/2017 18:16:27	Confirmação de Indicação de Relatoria	1	Coordenador	USP- Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo	USP- Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo	
PO	06/11/2017 08:14:12	Indicação de Relatoria	1	Secretária	USP- Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo	USP- Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo	
PO	06/11/2017 08:13:26	Aceitação do PP	1	Secretária	USP- Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo	USP- Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo	

ANEXO B – Modelo de avaliação final do Núcleo Básico da ENS

Tarefa Final

Considerando os conteúdos trabalhados ao longo dos 10 módulos do Curso, discuta como os princípios estabelecidos pelo artigo 35 da Lei do Sinase para a execução das medidas socioeducativas podem ser efetivados no âmbito de seu campo de atuação (aplicação de medida socioeducativa, execução direta de medida socioeducativa, gestão dos programas socioeducativos, ou controle social). Utilize um exemplo concreto para ilustrar sua resposta.

Art. 35. A execução das medidas socioeducativas reger-se-á pelos seguintes princípios:

- I. legalidade, não podendo o adolescente receber tratamento mais gravoso do que o conferido ao adulto;
- II. excepcionalidade da intervenção judicial e da imposição de medidas, favorecendo-se meios de autocomposição de conflitos;
- III. prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas e, sempre que possível, atendam às necessidades das vítimas;
- IV. proporcionalidade em relação à ofensa cometida;
- V. brevidade da medida em resposta ao ato cometido, em especial o respeito ao que dispõe o art. 122 da Lei n 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);
- VI. individualização, considerando-se a idade, capacidades e circunstâncias pessoais do adolescente;
- VII. mínima intervenção, restrita ao necessário para a realização dos objetivos da medida;
- VIII. não discriminação do adolescente, notadamente em razão de etnia, gênero, nacionalidade, classe social, orientação religiosa, política ou sexual, ou associação ou pertencimento a qualquer minoria ou status; e
- IX. fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários no processo socioeducativo.

Orientações para elaboração da tarefa

Sobre a forma de redação A partir da proposição da tarefa, elabore um texto com no máximo 340 palavras.

Sobre a organização do conteúdo

Este texto deverá conter 5 parágrafos (com aproximadamente 5 linhas cada um), distribuídos da seguinte forma:

Parágrafo 1 – Nesse momento, você deverá selecionar apenas 1 dos 9 princípios elencados no artigo 35 da Lei do SINASE e justificar sua escolha;

Parágrafo 2 – Aqui, você deverá relacionar o princípio escolhido com o seu campo de atuação (aplicação de medida socioeducativa, execução direta de medida socioeducativa, gestão dos programas socioeducativos, ou controle social), utilizando um exemplo concreto explicativo;

Parágrafos 3 e 4 – Nesses dois parágrafos, você deverá, a partir do exemplo escolhido, selecionar e discutir algum elemento dos módulos do curso relacionado com o seu campo de atuação;

Parágrafo 5 – Esse último parágrafo servirá como conclusão do seu texto, onde você deverá apontar caminhos para o sistema socioeducativo, a partir do seu exemplo trabalhado.

Sobre a avaliação

A tarefa final é obrigatória, com pontuação entre 0 e 60.