



Colocando em crise o atendimento na medida socioeducativa: pela participação reflexiva do adolescente

Beatriz Saks Hahne

Universidade Paulista, São Paulo, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-9690-6058>

“Trata-se, portanto, de prestar mais atenção ao caminho em si e aos itinerários do que à destinação. Daí a importância da estrada.”

(Mbembe, 2018, p. 252)

Introdução: a ausência da palavra onde ela está

Acompanhar os percursos de um jovem¹ que cumpre medida socioeducativa² requer inventar (e sustentar) lentes outras para olhar tal itinerário, colocando o próprio percurso em questão. Eis algo exigente, posto que requer aceitar certo deslocamento que precisa ser operado em quem olha a fim de que possam ser outros os nomes dados às coisas e às pessoas. Como diz o poeta Manoel de Barros, as pessoas e o mundo no qual se constituem se transformam por meio dos nomes que recebem e dos termos que as dizem e, assim, “o homem não se transfigura senão pelas palavras³” (BARROS, 2015, p. 97). Ser sujeito do mundo é ser transitório.

Espécie de transfiguração precisa ser operada ao longo da vida para que experiências diversas possam advir e ganhar sentidos que se alterem no decorrer de uma biografia. Tal possibilidade de não significação é radicalmente desafiada àqueles que recebem alguma das seis medidas socioeducativas definidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, pois a medida os convoca, em diferentes situações e com regularidade, a se pronunciarem colocados na centralidade do episódio que ocasionou a apreensão e dos andamentos judiciais que se seguem a ela. A infração ganha centralidade, ficando em segundo plano a pessoa que a cometeu (MACHADO; HAHNE, 2020); sua história é furtada, tornando-a aquilo que fez.

As medidas socioeducativas são impostas, em sua larga maioria, a adolescentes pobres e, sobretudo, negros (BRASIL, 2023); essa parcela da sociedade brasileira também é a que mais morre (BUENO; CERQUEIRA, 2023). No sentido de que a lei é insuficiente para garantir os direitos sociais, concordamos com Arruda (2021, p. 371) quando afirma que o ECA “não impediu a punição seletiva de adolescentes e jovens ao longo dos seus 30 anos de vigência. Muito pelo contrário: não os poupou do encarceramento tampouco da violência letal”.

Nessa seletividade, adolescentes que cumprem medida socioeducativa permanecem recebendo nomeações, como: menor, criminoso, indisciplinado, imoral, desleixado. Em uma variação bastante recorrente delas, são classificados como desinteressados; quando isso ocorre, parece haver pouco espaço para variar o olhar dirigido a eles no interior de uma conjuntura que parece pouco se empenhar para interessá-los,

1 Abordaremos os adolescentes no gênero masculino em função de serem meninos os que participaram da pesquisa que subsidia este trabalho.

2 Lei nº 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente: i) advertência; ii) obrigação de reparar o dano; iii) prestação de serviços à comunidade; iv) liberdade assistida; v) inserção em regime de semiliberdade e/ou vi) internação em estabelecimento educacional (BRASIL, 1990).

3 Eu queria fazer parte das árvores como os pássaros fazem / Eu queria fazer parte do orvalho como as pedras fazem / Eu só não queria significar / Porque significar limita a imaginação / E com pouca imaginação eu não poderia fazer parte de uma árvore / Como os pássaros fazem / Então a razão me falou: o homem não pode fazer parte do orvalho como as pedras fazem / Porque o homem não se transfigura senão pelas palavras / E isso era mesmo.

embora isso seja tão importante tendo em vista que “a maneira plural como os jovens vivem suas vidas depende de diversos fatores, como as condições sociais, as relações que estabelecem e as oportunidades que lhes são oferecidas” (PERONDI, 2021, p. 244). Interessá-los significaria tomá-los como pessoas potencialmente interessadas e, então, vermo-nos como quem pode se interessar por eles olhando-os de outras formas.

Essas nomeações também produzem silenciamento, inclusive quando os adolescentes falam sob circunstâncias em que somente são escutados naquilo que interessa a seus interlocutores, que são muitos, entre juízes e equipes técnicas. Tal interesse não pode ser lido fora da multiplicidade que o determina, sendo um de seus elementos a precarização das condições nas quais profissionais da execução das medidas precisam exercer suas práticas (BUENO et al., 2021; SÃO PAULO, 2018), embora aqui nos detenhamos numa discussão de certas forças que agem cotidianamente, desafiando um enfrentamento coletivo do silenciamento que atravessa tanto os adolescentes quanto aqueles que os acompanham.

Quando a medida socioeducativa se relaciona com quem atende a partir da construção representacional de uma imagem que a torna algo impossível de ser desfeita, a resposta certa nunca depende do atendido e sua participação fica reduzida a “sim” ou “não”: esteve ou não em certo lugar; falou ou não quando foi perguntado. Quando julgamos que sabemos, arriscamos não escutar e “o que se espera produz ausência se o outro não disse exatamente o que era necessário que houvesse dito” (HAHNE, 2022, p. 45).

Dizer não é, necessariamente, lançar-se em um contexto de conversa que seja da esfera do acontecimento – aquela em que algo de surpreendente ou de inesperado pode surgir (HAHNE, 2022; RIBEIRO, 2006). Portanto, em uma condição de escuta normalizadora (MACHADO; HAHNE, 2020) que espera por um certo dizer – ou por um dizer correto –, falar pode não significar oferecer escuta que permita a produção de alguma coisa nova em um campo que não toma para si as condições de fala daquele a quem se dirige (BUTLER, 2017).

Neste artigo, importa discutir não os espaços de participação dentro das medidas socioeducativas, mas a própria ideia de participação. A discussão se apoia em recente pesquisa de doutorado (HAHNE, 2022) cujo objetivo foi acessar as experiências de adolescentes atravessadas pelo atendimento socioeducativo e os sentidos que cada um deles dava para elas. A motivação para o estudo foi construída ao longo da realização de pesquisas e de outros trabalhos profissionais desempenhados por Hahne (2017, 2022).

Entre 2018 e 2019 foram escutados cinco adolescentes⁴ moradores de um distrito da região Norte da cidade de São Paulo que cumpriam ou concluíram alguma medida socioeducativa, fosse em meio aberto (prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida) ou em meio fechado (semiliberdade e internação). O acesso e, depois, o convite a eles ocorreu por meio de parceria previamente existente da pesquisadora com um serviço que executava medidas socioeducativas em meio aberto naquele território em função de trabalhos anteriormente realizados. Este artigo trabalhará, mais detidamente, a partir de memórias de três deles, uma vez que trouxeram as questões relacionadas à discussão aqui proposta.

4 Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e suas identidades foram preservadas neste trabalho.

Os encontros individuais com cada interlocutor tiveram duração distinta, pois dependeu da disponibilidade de cada um deles, variando de três encontros em um mês a encontros semanais durante cinco meses. Nesses espaços, eram convidados a falar sobre o que lhes ocorresse a partir do termo “medida socioeducativa”. O intuito dessa abordagem era principalmente conhecer como se realizava, no dia a dia, a produção do silenciamento em tal campo. A perspectiva era, e segue sendo, discutir a questão de que o silenciamento, tomado como um dos efeitos das formas de relacionamento com aqueles que cumprem medida socioeducativa, opera por meio de práticas cotidianas que não são tomadas como objeto de contínuo exame.

A narrativa, uma política de produção de conhecimento (BARROS; PASSOS, 2014), foi o meio para chegar às experiências. Ela facilitou o acesso pelo uso da metodologia da pesquisa-intervenção com viés cartográfico, isto é, aquela que “se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados” (BARROS; PASSOS, 2014, p. 17). Nessa perspectiva, a pesquisa buscava expandir-se em função do que encontrasse em campo, interessada na dimensão subjetiva produzida no interior da medida socioeducativa.

A interlocução com os participantes trouxe a necessidade de novas discussões e um tema passou a compor o estudo: a conversa. Por exemplo, quando C. contou como era para ele ser pai, dizia que pretendia oferecer à filha o que havia faltado na própria infância: “dar conselho e ficar por perto, mesmo se ela escorregar, porque às vezes na vida a gente tem que fazer as coisas, mesmo que seja ruim”. Dizendo aquilo, C. fazia pensar a conversa como um tempo de espera que, para poder sê-lo, requer que não se saiba previamente o destino sucedido do que alguém diz ou faz. O pensamento requer certa calma permitida por uma temporalidade particular que faça resistência, numa certa lentidão, ao

achamento temporal que proporciona um presente eterno, sem história para trás nem para frente, sem passado nem futuro. Presente sem espessura, ilusão da imortalidade que ignora o começo e o fim, a morte e o imprevisto, que só integra o desconhecido enquanto probabilidade calculável (PELBART, 1993, p. 34).

As trocas com C. permitiram à pesquisa(dora) colocar em marcha a afirmação de que também o pesquisador se faz no trajeto da pesquisa, percurso que pressupõe a alteração de rotas – de outro modo, é possível dizer que o percurso se faz ao caminhar e que “em um ‘ceder entre’, nada se preserva como antes do próprio ato” (RODRIGUES, 2019, p. 263). Tomada como produção e como acontecimento, a conversa passou a ser defendida como efeito de elementos que se colocam em articulação, tal como o interesse pelo outro e a disponibilidade do ouvinte para alterar a si próprio, sendo essa uma das formas de implicação com aquele com quem se fala.

Com o interesse de ativar um contexto de conversa, que passara a ser, ela própria, objeto de investigação, os encontros não foram gravados e poucas anotações eram feitas durante eles. Depois, um escrito era formulado pela pesquisadora e, no encontro seguinte, era lido junto com cada jovem, momento no qual havia um trabalho sobre os textos a partir do que cada um decidisse manter registrado e/ou ressaltado, de forma que alterações eram desejadas. A alteração do escrito era elemento constituinte da pesquisa. A qual considerava exatamente a questão da participação e apostava na proposição de que participar não é algo que se realiza fora da constituição do desejo de fazê-lo.

A montagem realizada a partir das lembranças que os adolescentes contavam e que constituíam textos sempre alterados durante a discussão com cada um permitia uma ampliação de sentidos, exatamente por não buscar explicar nada: interessava a conversa acontecendo no enfrentamento do instituído, que supõe que haveria alguma verdade a ser capturada sobre aquele que comete ato infracional.

O trabalho com a narratividade trazia o singular da experiência com a medida socioeducativa. Pouco a pouco, era formalizada a intenção de agir por uma abertura às contingências que davam espaço não apenas ao dizer dos adolescentes, mas àquilo que o permitia, numa disponibilidade para escutar o que não poderia ser antecipado (RIBEIRO, 2006). Essa intenção de abertura era sempre um instante que passava e que requeria novos momentos de breves rupturas com a ordem estabelecida, mostrando que o acesso ao outro nunca é uma conquista alcançada, mas efeito de empenhos que precisam ser continuamente refeitos.

Se nos deslocarmos do lugar já comum de que devemos “dar voz aos adolescentes”, de forma a podermos estranhar tal proposição que conduziria a tomá-los como destituídos de um dizer, poderemos nos convidar à possibilidade de aventar um horizonte no qual não se trataria de “dar a voz”. Fazendo a crítica a certa compreensão acerca do que seria o atendimento na medida socioeducativa, colocamos em crise (BARTHES, 1975) a ideia de “ter voz” e acionamos a ação de dar a vez para que possamos acompanhá-los deslocando a nós mesmos da posição tecnicista em que caberia apenas a reprodução burocratizada de um fazer há tempos aprendido, no qual tem comportado tudo, exceto a vida ela mesma – exceto o jovem ele próprio. Não se trata, portanto, de mera representação (dar voz), mas de dar a vez para que se faça emergir a presença: dar a vez significaria a abertura para que nós nos alterássemos, ao invés de insistirmos na ideia de que o jovem precisasse refazer para chegar a um destino que já estaria escrito (prescrito).

A medida socioeducativa e suas práticas como questão

As medidas socioeducativas se destinam a responsabilizar as pessoas entre 12 e 18 anos de idade apreendidas pelo cometimento de ações consideradas ilícitas, definidas como crime ou contravenção penal nos termos da lei brasileira, Código Penal, Lei nº 2.848, de 07 de dezembro de 1940 (BRASIL, 1940). O Estatuto da Criança e do Adolescente sinaliza uma mudança relevante na história brasileira recente ao demarcar que os direitos devem ser resguardados, inclusive, àqueles envolvidos em ilegalidades e por estabelecer que, nessas circunstâncias, a pessoa deve ser acompanhada em construções que possibilitem que outras decisões sejam tomadas em suas trajetórias (BRASIL, 1990).

Na análise dos processos históricos e políticos que levaram à promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, Cifali (2021) investigou os modelos de pensamento então vigentes, destacando duas forças majoritárias na formulação do ECA: os discursos “menoristas” e os “garantistas”. No recuo no tempo que a autora faz para tal discussão, ela retorna à origem do que viriam a ser as bases da Doutrina da Situação Irregular, sendo esta anterior ao ECA e marcada pelo caráter tutelar em que a figura judiciária simbolizava um pai que encaminharia os “descaminhados”, legitimando “uma atuação judicial indiscriminada sobre crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, majoritariamente negros [de forma que] as deficiências das políticas sociais não eram consideradas, optando-se por soluções individuais” (CIFALI, 2021, p. 146). A ideia de prevenção estava pautada na evitação da dita marginalidade de quem, supostamente, ameaçava a ordem social; portanto, prevenir nada tinha a ver com debater ou melhorar a vida.

Vogel (2011, p. 301), sobre o mesmo período, informa que “prevenir [era], neste sentido, combater o abandono, o perigo moral e a inadaptação do menor, para transformá-lo, novamente, em ‘cidadão útil à sociedade’”. A participação da pessoa atendida não estava em questão numa concepção de que obedecer às regras era suficiente em um modelo que nos anos de 1980 já era avaliado como ineficaz ao propor atendimento que, ao mesmo tempo, pretendia a correção, a repressão e o assistencialismo, reproduzindo uma visão estereotipada daqueles que eram tomados como sendo “um feixe de carências”.

A partir do ECA deve ser resguardado ao sujeito o direito ao devido processo legal para que haja a aplicação de alguma medida socioeducativa, não podendo mais ser punido por quem é – em sua pobreza e em sua cor –, mas responsabilizado por aquilo que fez. Com essa mudança na legislação outras experiências poderiam ganhar relevo, associadas à vivência dos direitos sociais e a uma maior dimensão de possibilidades, com o reconhecimento da prerrogativa à cidadania das pessoas às quais historicamente têm sido furtados os horizontes que as faz querer ou que as ajudam a caminhar.

O sistema socioeducativo foi instituído pela Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012), promulgada seis anos após a publicação da Resolução nº 119 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), que aprova o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2006). De acordo com a Lei nº 12.594/12, são objetivos das medidas socioeducativas: i) a responsabilização quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação; ii) a integração social e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; e iii) a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos pela legislação (BRASIL, 2012).

Os direitos sociais devem ser descritos e efetivados por meio do Plano Individual de Atendimento (PIA), instrumento de singularização da medida socioeducativa que define “objetivos e metas a serem cumpridos pelo/a adolescente durante o cumprimento da medida socioeducativa, que partam das necessidades e interesses do/a adolescente” (BUENO et al., 2021, p. 78). Sua formulação deveria ser pautada pelo estudo dos objetivos, das metas e ações que cada sujeito demanda, viabilizado, entre outros, pela escuta e pela consideração de sua história de vida.

Entretanto, nem sempre a participação e as necessidades de cada um são consideradas, dominando uma lógica homogeneizante segundo a qual todos necessitariam das mesmas coisas (ARRUDA, 2021; BUENO et al., 2021; HAHNE, 2022). C., que contava não ter participado da elaboração do seu PIA e, portanto, do assentimento sobre as metas que seriam cobradas dele para que chegasse ao fim da medida, colocava em questão a participação na medida socioeducativa. Suas lembranças contavam que

A maior parte dos meninos nem sabe o que é a medida e os seus direitos. Na internação, eles não sabem do Estatuto da Criança e do Adolescente porque os funcionários têm medo de que, se conhecerem os seus direitos, vão brigar por eles. Também não sabem dos relatórios das técnicas e do que elas escrevem. O PIA [Plano Individual de Atendimento] é só mais uma palavra, é onde a gente lava as mãos (HAHNE, 2022, p. 115)

Há uma espécie de pressuposição sobre os adolescentes que, por isso, com frequência, são tomados por uma identidade pré-concebida. Avaliações sobre eles, asseveradas por certezas constituídas sem aproximação e sem relação, reforçam práticas burocratizadas repetidas exatamente por não haver proximidade que implique, realmente, um adulto a conhecer aquele com quem fala. A vida, que poderia se afirmar de tantas formas, quando nomeada formando um *sujeito sem sujeito*, fica enfraquecida diante de suas possibilidades de variação.

Toda lei envolve certa universalização, já que diz respeito aos direitos mínimos que devem ser resguardados a todos os cidadãos (SCHEINVAR, 2019). No contexto da execução da medida socioeducativa essa universalidade pode produzir também a generalização do atendimento numa perspectiva de que, para garantir direitos, seria suficiente que os adolescentes fossem inseridos em certos equipamentos, projetos e programas, não levando em consideração a particularidade de suas necessidades, queixas e demandas (MUNHOZ, 2017; HAHNE, 2022). Essa prática alia-se à massificação muito mais que à prerrogativa da experimentação de outras vivências, pensamentos e saberes por esses adolescentes e por aqueles que os acompanham (MACHADO; HAHNE, 2020).

A experiência viva de quem chega à medida socioeducativa mostra o desencontro entre a lei e a vida; e é no interior desse desencontro que precisa ocorrer a disputa por outras nomeações e olhares, de forma a alargar o espaço em que diferentes experiências se tornariam possíveis. Tal alargamento requer, para que se possa efetivar, que os direitos sejam concebidos, para além do que aqui já foi dito, como sendo também “diferentes modos de sensibilidade, diferentes modos de viver, existir, pensar, perceber, sentir; enfim, diferentes jeitos de estar e existir no mundo” (COIMBRA; LOBO; NASCIMENTO, 2008, p. 93).

A contínua análise das práticas que têm se dado no interior do processo socioeducativo, com a qual este artigo se soma, fortalece as possibilidades de esquiva à generalização das biografias e convida a conjecturarmos questões que se avizinham ao tema em prol da invenção de estratégias que considerem, efetivamente, o jovem como um elemento participante, não o subjugando ainda mais.

Juventude, cor/raça e medida socioeducativa: uma encruzilhada

Se a lei afirma verbos que deveriam guiar a execução da medida socioeducativa, tais como “responsabilizar” e “garantir” direitos, a prática cotidiana mostra existir uma variedade de compreensões acerca do que tais verbos significariam no encontro com os adolescentes. Almeida (2014), como exemplo, escreve acerca da presença persistente de uma prática segundo a qual, para que a medida socioeducativa aplicada seja considerada extinta, o jovem precisa convencer a figura judiciária sobre seu arrependimento pelo ato praticado. Essa racionalidade mostra uma espécie de personificação do ato infracional que o compreende não tendo nenhuma relação com a sociedade em que o jovem vive.

Todavia, a juventude faz ver os problemas e os contras sentidos sociais (PERONDI, 2021) necessários de serem considerados numa perspectiva não penalizante, mas de responsabilização do atendido e de implicação de quem o atende. O imperativo de que haja um arrependimento que assenta no sujeito todas as razões para o ato infracional pouco contribui para análise e qualificação das políticas sociais, também relevantes no contexto. Afinal, seria possível acionar a responsabilização sem considerar sua história

social? Um adolescente que chega à medida socioeducativa, na maior parte das vezes, possui uma história de vida na qual os direitos nunca existiram senão como promessa para um futuro que, dificilmente, se cumpre:

Sempre estiveram fora desses direitos à vida e à dignidade os segmentos pauperizados e percebidos como “marginais”: os “deficientes” de todos os tipos, os “desviantes”, os miseráveis, dentre muitos outros. A estes, efetivamente, os direitos, assim como a dimensão humana, sempre foram – e continuam sendo – negados, pois tais parcelas foram produzidas para serem vistas como “subalternas” (COIMBRA; LOBO; NASCIMENTO, 2008, p. 92).

Diferentes autores (ALMEIDA, 2014; MUNHOZ, 2017; PAULA, 2017) têm escrito acerca da participação diminuta e/ou precarizada dos adolescentes na fase de execução das medidas socioeducativas, envoltos em processos nos quais não são convocados a falar de si senão para responderem a questões que existiam de antemão. Isso mostra a existência de entraves e desafios que perfazem uma encruzilhada que constitui o território da medida socioeducativa: juventude (como tempo de tutela), pobreza e racismo.

Acerca do primeiro, emprestamos uma definição de juventude que contempla o tempo da adolescência, já que caracterizada pelos seguintes predicados:

Podemos analiticamente apontar três atributos que caracterizam o conceito de juventude, de um ponto de vista mais genérico: faixa etária intermediária que abrange extensa etapa da vida; anos de transição ou passagem da vida infantil para a idade adulta; e período em que se consolidam preferências, gostos, formação profissional, ou seja, uma série de predicados sociais que remetem à ideia de etapa de formação (MALVASI; TEIXEIRA, 2010, p. 23, grifos no original).

A juventude é um tempo da vida no qual, ainda mais intensamente do que em outros, uma pessoa se encontra com diferentes experiências, muitas delas pela primeira vez, constituindo sua relação com o mundo social ao poder(se) experimentar vendo-se, pela primeira vez e com maior autonomia em relação à infância, como sujeito no e com o mundo. Relevante lembrar que juventude é um constructo histórico e social que precisa ser lido no encontro com diferentes outras categorias, pois não há nem uma única juventude e nem uma maneira exclusiva de ser jovem, de forma que “é preciso considerar que as percepções sobre os jovens não podem ser homogêneas, o que implica analisar os fenômenos que marcam as identidades dos jovens a partir de suas diferentes desigualdades” (PERONDI, 2021, p. 239).

As experiências que alguém vive estão relacionadas a uma diversidade de fatores, o que “significa que, na análise social e histórica, é preciso correlacionar a juventude com outras categorias sociais, como classe social, nacionalidade, região, etnia, gênero, religião, condição urbana ou rural, momento histórico, grau de ‘desenvolvimento’ econômico etc.” (GROPPO, 2004, p. 12). Então, ao tomar as experiências que se dão na juventude como questão, a faixa etária oferece pistas para o acesso a uma pessoa, mas não diz quem ela é, e reconhecer isso não é pouco diante da ideia de que um adulto seria alguém que conduz um jovem à vida adulta (ou a certo modo de ser adulto), noção que arrisca desconsiderar as experiências vividas hoje para indicar as que, supostamente, deverão ser realizadas no futuro:

Geralmente, os jovens, inclusive os que provêm das classes dominantes, têm pouco controle sobre a maior parte dos principais aspectos de sua vida e estão submetidos à tutela de instituições adultas. [...] o que diferencia a condição juvenil de outras condições sociais subalternas, como dos camponeses, das mulheres e das minorias étnicas, é que se trata de uma condição transitória, visto que, posteriormente, os jovens passam a ser adultos. Esse caráter transitório tem sido utilizado em muitas ocasiões para menosprezar ou desqualificar os discursos culturais dos jovens (PERONDI, 2021, p. 245).

Sob a ideia de condução do jovem a um tempo que não chegou, o presente se perde como tema a fim de que se afirme um futuro que não teria derivas, mas determinações, enfraquecendo as possibilidades de refletir sobre o que se vive no dia a dia.

No que tange ao segundo elemento: cor/raça, ressaltamos o fato de que a maior parte dos atendidos pelas medidas socioeducativas é de meninos negros (BRASIL, 2023), o que significa, em um país marcado pelo racismo histórico e persistente (ALMEIDA, 2019), que são adolescentes e jovens que vivem incontáveis experiências de assujeitamento e discriminação, inclusive quando não estão vinculados à prática de ato infracional:

Em outros termos, poder-se-ia reter como traço fundamental próprio a todos os negros (pouco importa a classe social) a situação de excluídos em que se encontram em nível nacional. Isto é, a identidade do mundo negro se inscreve no real sob a forma de “exclusão”. Ser negro é ser excluído (MUNANGA, 2020, p. 15).

São, também, em sua maioria, pertencentes às camadas sociais mais desfavorecidas, lembrando que cor/raça é um fator fundamental da desigualdade socioeconômica (ALMEIDA, 2019) e que, além disso, “as políticas repressivas, a reação social e o processo de criminalização secundária têm operado seletivamente em desfavor da juventude urbana negra e pobre, especialmente a masculina” (ARRUDA, 2021, p. 359). Ser jovem, negro e pobre acarreta estar exposto a uma condição que amplia o silenciamento dos sujeitos supostos como nada tendo a dizer de si e do mundo que compartilham.

Kilomba (2019), em diálogo com outros autores, discute essa dimensão do silenciamento atrelada à condição de subalternidade à qual são associados indivíduos com esses marcadores de desigualdade, confinados à “posição de marginalidade”. A autora refere-se a pessoas que estão “ausentes como sujeito” em inúmeras situações sociais não apenas por não poderem se expressar, mas também quando são invadidas em seus corpos pela determinação, dada por um outro, acerca de seu destino, e afirma que “essa ausência [de sujeito] simboliza a posição d[o] subalterna[o] como sujeito oprimido que não pode falar porque as estruturas da opressão não permitem que essas vozes sejam escutadas” (KILOMBA, 2019, p. 47, grifo no original).

Na medida socioeducativa, a palavra do jovem precisaria não ser tomada como obviedade para que suscitasse estratégias de esquiva às práticas que tendem a uma percepção massificadora. O interesse por sua expressão permite conhecer suas necessidades, ao invés de desprezá-la, como se a vida estivesse aquém e além dos inúmeros atravessamentos que a marcam.

Lembrando bell hooks, Kilomba (2019, p. 69) ressalta que debater a “margem” do social é uma discussão que precisa ver a margem como uma “posição complexa”, já que “é tanto um local de repressão quanto um local de resistência”. Na pesquisa da qual este artigo deriva (HAHNE, 2022), o empenho pela construção de narrativas e de escritos

elaborados conjuntamente com os cinco fazia aliança com a ideia de que a palavra não é insignificante, precisamente porque é, em muitas circunstâncias, impedida ou invalidada, precisando ser continuamente disputada. Isso significa que mesmo quando alguém se pronuncia, o contexto no qual o faz precisa ser tomado como elemento que ocasiona o que diz, já que nenhuma interação se dá numa condição independente daquela que a originou (BUTLER, 2017). Falar e escrever considerando as margens é uma das possibilidades de fazer resistência à subalternização, pois “é o entendimento e o estudo da própria marginalidade que criam a possibilidade de devir como um novo sujeito” (KILOMBA, 2019, p. 69).

Um jovem negro, pobre e autor de ato infracional não pode, historicamente, existir senão por aquilo que representa, de antemão, ao outro. Tensionar essa representação silenciadora em parceria com aqueles com quem estivemos durante o estudo era empenho da pesquisa: questionar a palavra no avizinhamo de um contexto que a tem desqualificado. Portanto, onde, justamente por continuar atravessando muitas vidas, outras práticas e outras lógicas precisam ser inventadas. Exatamente porque as palavras nem sempre podem aparecer e, para alguns, sequer ganhar legitimidade, dizer é ação que requer disputa.

A palavra na medida socioeducativa (ou para ver os esforços em uma biografia)

A medida socioeducativa perfaz um contexto no qual muitos falam; entre a apreensão do jovem e a extinção há averiguação do ato infracional, produção do Plano Individual de Atendimento, realização de grupos de reflexão, audiências judiciais, atendimentos individuais. Esses e outros momentos produzem o paradoxo da participação: se são convidados e estão nesses lugares onde falam diante de múltiplos atores, como educadores, psicólogos, assistentes sociais, juízes e policiais, como dizer que não participam da execução da própria medida socioeducativa?

Ocorre que estar presente nem sempre implica que um sujeito participe. Quando há circunstâncias em que as vozes não ressoam, ficando desqualificadas numa situação de assujeitamento produzida pelo racismo ou, ainda, quando ser jovem significa não ser considerado como alguém que sabe ou que pode suscitar sabedoria (PERONDI, 2021), falar nem sempre significa produzir uma situação de interlocução.

As conversas e o trabalho sobre os textos elaborado com outros dois dos cinco adolescentes que contribuíram com a pesquisa, L. e S., mostraram questões acerca da participação no percurso da medida socioeducativa que ventilamos neste ponto do artigo. Com eles, as conversas sempre ocorreram em trio; nos encontrávamos no local onde cumpriam as atribuições da vaga de jovem aprendiz, numa frequência quinzenal, por cerca de três meses.

Os encontros com L. e S. ativaram uma memória pessoal de quando trabalhava na execução das medidas socioeducativas em meio aberto, 14 anos atrás. A memória pessoal cabe na pesquisa cartográfica ao dar pistas no processo de fazer junto; trata-se da memória que se sabe não ser uma verdade e nem se confundir com ela, já que “aqui, pesquisar não tem mais a ver com saber sobre, pois se trata de saber com. Habitar um estado de coisas, seus trajetos possíveis, seus impossíveis, subtrair o que insiste e produzir com” (COSTA; ANGELI; FONSECA, 2012, p. 45).

No período do qual nos lembramos, de tempos em tempos, abriam vagas para a inserção de adolescentes em medida socioeducativa em projetos de iniciação ao mundo do trabalho, e aquilo provocava uma corrida da equipe de trabalhadores a fim de incentivá-los ou convencê-los a se inscreverem. O afã em que nos colocávamos mostrava e era efeito da escassez de oportunidades para aqueles com os quais trabalhávamos, de forma que víamos aquelas vagas como a melhor oportunidade que tínhamos para mudar a rota para a qual quase todos seguiam do emprego precário e mal remunerado. Era, assim o víamos, a chance de aprenderem coisas novas e, talvez, terem, no futuro, um emprego de sua escolha.

Olhando em retrocesso, o imperativo da corrida não nos permitia pensar problemas relacionados à entrada não refletida daqueles que acompanhávamos em um universo novo para eles: alguns não conseguiam chegar aos postos para os quais eram selecionados e, não acreditando que poderiam estar ali, tinham náuseas, iam e voltavam para casa sem conseguirem se apresentar. Esse “não conseguir” era a vida deles, em seus impedimentos, se mostrando. A inserção, para não os fazer reviver a experiência dos impossíveis com as quais conviviam, requeria um processo participativo de reflexão para o qual não nos atentávamos.

Essa análise retroativa adveio dos encontros com L. e S., que tinham entre 17 e 18 anos de idade quando participaram da pesquisa. À época, eram aprendizes em um equipamento da assistência social do bairro no qual residiam. Havia tido, antes, trabalhos mal remunerados que aceitavam seu percurso escolar que atingia o ensino médio não concluído. Nas conversas com ambos, o ato infracional aparecia como um evento do qual buscavam se desgarrar, pois, por meio dele, o acesso ao dinheiro se dava por caminhos que cobravam o alto preço de lhes furtar a própria paz. Além disso, a chegada à maioria os preocupava, e queriam se resguardar de uma vida institucionalizada pelo crime: “a vaga de aprendiz em que estavam inseridos quando nos conhecemos era uma distância em relação ao crime, um meio para que não caminhassem tão no fio da navalha, tão no lado trágico da existência” (HAHNE, 2022, p. 89).

Havia chegado ali por intermediação da equipe que os acompanhava na medida socioeducativa, e isso era um elemento constituindo a experiência. Sabendo que haviam sido “inseridos” ali, desconfiavam que eram supérfluos, tendo uma vinculação frágil com aquele lugar, ainda que soubessem que realizavam um bom trabalho. Essa posição de serem desnecessários ou facilmente dispensáveis enquanto efetuavam corretamente o que lhes era solicitado não era incoerente, pois grande parte das experiências tidas por eles até então mostrava certa fragilidade em vidas como as suas. Sentiam-se inseguros em função de suas próprias trajetórias e também do caminho que os conduzira até ali: “era como se uma ponte não houvesse sido construída quando eram colocados nos espaços para fazerem o que lhes era solicitado seguindo coordenadas que nunca eram objeto de discussão ou de reflexão. Nunca convidados para pensarem junto” (HAHNE, 2022, p. 91).

Marcados por uma vida da qual a escassez de oportunidades faz parte, não é incomum que a inserção urgente de adolescentes e jovens em vagas de trabalho ou de aprendizagem, numa urgência que dispensa o pensamento, seja uma prática das equipes executoras das medidas socioeducativas atrelada a outra urgência, a de o poder judiciário requerer uma vinculação em trabalho ou curso profissionalizante a fim de atribuir a extinção da medida (MUNHOZ, 2017; PAULA, 2017). Não construindo junto e não havendo processo de constituição de sua participação, L. e S. não confiavam que poderiam concorrer em seleções para trabalhos futuros.

Nas conversas apareciam questões que constituíam seu cotidiano de trabalho sobre as quais não havia espaço, dentro daquela medida socioeducativa, para conversar, elaborar sentidos e, inclusive, sustentar coletivamente o desafio que era, muitas vezes, estar ali. Em um dos textos que escrevemos, S. registrou uma experiência de abordagem policial sofrida diante do local onde atuava como aprendiz:

O refrigerante que a lanchonete tinha naquele dia não era o que ela [a sua chefe] tinha pedido; você voltou pro trabalho, atravessando a rua correndo, pra perguntar se ela queria outra bebida. Em seguida, correu de novo até a lanchonete. Lá, enquanto aguardava chegar o seu pedido, tirou o celular do bolso pra dar uma olhada no que se passava no mundo. O PM chegou: “mão na cabeça!”. Acontece que aquele corre-corre que você fez atravessando a rua foi pra eles, que te olhavam de longe, sinal de alguma coisa errada. Quando você tirou o celular do bolso, deu a comprovação: eles queriam ver uma arma na sua mão e viram (HAHNE, 2022, p. 82).

Uma vez que estavam inseridos naquela vaga, não havia acompanhamento pela equipe de atendimento das experiências que tinham estando ali e que desafiavam sua permanência. Parecia que arranjar um labor era mais urgente que pensá-lo. A palavra de ordem que impelia L. e S. a trabalharem desconsiderava tudo aquilo com que precisavam lidar, retirando a possibilidade de falarem sobre os eventos que viviam ou de pensá-los com outros adolescentes em um contexto institucional, como o da medida socioeducativa, que reconhecesse que alguns dos desafios que enfrentavam não eram apenas seus. O coletivo permite a esquiwa à sensação de isolamento que exigências dirigidas a cada um deles poderia produzir:

A maneira plural como os jovens vivem suas vidas depende de diversos fatores, como as condições sociais, as relações que estabelecem e as oportunidades que lhes são oferecidas. Por mais que existam diferentes juventudes, os jovens não vivem este momento de forma isolada, mas através de aproximações com seus coetâneos, que buscam respostas semelhantes às suas (PERONDI, 2021, p. 244).

Cerca de três meses após termos iniciado nossas conversas, L. e S. foram separados sem explicação, orientados a trabalhar cada um em um local. Viram-se com uma dúvida difícil para eles: o que houve? Numa tentativa de dar a resposta que nenhum adulto lhes deu, passaram diretamente para o lugar da incompetência e da insuficiência. Não os tornando parte daquela decisão e não lhes dizendo como ela havia sido tomada, os efeitos de uma alteração que pareceria simples ficaram desconhecidos pelos adultos, que não precisaram se preocupar com o que aquela mudança de endereço acarretaria em ambos. A transferência de equipamento, para eles, não era um mero detalhe, como ter de fazer um trajeto diferente, pois “era a repetição nada fantasiosa do lugar de ineficácia que as desigualdades sociais engendram” (HAHNE, 2022, p. 92).

Essa história mostra a produção de uma espécie de burocratização do direito e de certa participação restrita e, por isso, restritiva contida em certa concepção sobre o que todos os precisariam fazer – e de que todos o fariam e viveriam da mesma forma. Quando domina a proposta de corrigir quem cometeu um ato infracional, ou apenas organizar sua vida cotidiana, produz-se um processo sem processo e uma participação pautada na inserção que destitui o sujeito da participação.

Diante da escassez de oportunidades que tem produzido o imperativo da corrida pelo trabalho, entre outros encaminhamentos, a abertura para o pensamento sobre o vivido, inclusive sobre o que tem produzido a demanda por direcionamentos urgentes na execução da medida socioeducativa, se afigura com alternativa possível. O que se aventa aqui é um deslocamento em relação à posição binária – fazer ou não fazer – para outra em que o pensamento e a reflexão passem a constituir os processos, amplificando as possibilidades e os espaços participativos ao longo da execução da medida socioeducativa atravessados por

um direito e uma humanidade positivada enquanto processos imanentes, não definidos, não dados e não garantidos necessariamente pelas leis – que vêm se tornando cada vez menos jurídicas e cada vez mais normativas –, mas que, por isso mesmo, precisam afirmar a vida em toda a sua potência de criação. A desnaturalização dos conceitos de direitos e de humano implica em um desafio permanente para todos nós no sentido de inventar novas práticas e novos mundos (COIMBRA; LOBO; NASCIMENTO, 2008, p. 94).

A participação de L. e S., nos passos que os conduziram à vaga em que foram inseridos, implicaria haver espaço para pensarem sua inserção, suas ações, seus medos, suas vontades, suas dúvidas, ajudando-os a viver aquela etapa como algo processual. Nessa perspectiva de participação, poderiam se ver menos solitários para elaborar os efeitos daquela experiência para eles, inclusive podendo pensar outras que teriam fora do processo socioeducativo numa vida que diziam desejar sem a prática infracional e que tanto os desafiava, tão desconhecida ainda.

Por fim, a participação como um problema na medida socioeducativa

No contexto da medida socioeducativa, em que a fala e a participação tendem a ser tomadas a partir de generalidades sobre o que seria ser um adolescente vivendo em certas condições, a ideia de participação precisa ser tensionada, pois o entendimento de que, ao se pronunciar, o adolescente participa, opina, muda algo no contexto em que fala, tem permitido que os percursos que constituem as experiências sejam deslegitimados ou sequer conhecidos, pois, ter falado fica sendo suficiente para afirmar que participou, ainda que sua fala nada de diferente produza ali. A burocratização ou a preocupação com a inserção dos adolescentes em políticas, equipamentos e projetos, numa prática que não requer conhecer para fazer, invisibiliza as trajetórias de vida e aquilo que cada sujeito necessita para seguir – e para decidir como caminhar –, não convidando cada um ou quem o acompanha a assumir outras posições sobre os processos.

Este artigo discutiu uma ideia de participação na execução da medida socioeducativa que defende o reconhecimento, no processo socioeducativo, da vida efetivamente vivida por cada jovem, ou seja, aquela que, no cotidiano, é requisitada e autorizada em determinados sentidos. Tal proposição se alia ao alargamento das hipóteses que permitem a participação numa prática socioeducativa que se interroga e que, ao fazê-lo, permita uma práxis que se esquivia à tutela da vida – questionando, no limite, a própria razão de existir da medida socioeducativa – afinal, como Barros (2015) sugere em sua poesia, somos parte do que compõe a produção do interesse no outro e do outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, B. G. O verdadeiro arrependimento como processo: o lugar da infração na execução da medida socioeducativa de internação. **Confluências: Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito**, v. 16, n. 3, p. 220-243, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/confluencias/article/view/34478/19881>>. Acesso em: 28 jun. 2023.
- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ARRUDA, J. S. Breve panorama sobre a restrição e privação de liberdade de adolescentes e jovens no Brasil. **O Social em Questão**, n. 49, 2021. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/51140/51140.PDF>>. Acesso em: 19 jul. 2023.
- BARROS, M. de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BARROS, R. B.; PASSOS, E. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2014.
- BARTHES, R. **Escritores, intelectuais, professores e outros ensaios**. Lisboa: Editorial Presença, 1975.
- BRASIL. **Decreto nº 2.848, de 07 de dezembro de 1940**. Promulga o Código Penal. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2848-7-dezembro-1940-412868-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 13 out. 2022.
- _____. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 13 jul. 2023.
- _____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda). **Resolução nº 119, de 11 de dezembro de 2006**. Disponível em: <<https://www.direitosda-crianca.gov.br/conanda/resolucoes/119-resolucao-119-de-11-de-dezembro-de-2006/view>>. Acesso em: 13 jul. 2023.
- _____. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). **Lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm>. Acesso em: 13 jul. 2023.
- _____. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Levantamento Nacional de dados do SINASE - 2023**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/LevantamentoSINASE2023.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2023.
- BUENO, C. D. et al. **Panorama Nacional da Política de Atendimento Socioeducativo em Meio Aberto (2017 e 2018)**. Brasília: Visão Mundial e GAJOP, 2021. Disponível em: <<https://composic.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/2021/12/14/UaoQNT7VU4.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- BUENO, S.; CERQUEIRA, D. (Orgs.). **Atlas da violência 2023**. Brasília: Ipea; FBSP, 2023. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/9350-223443riatlasdaviolencia2023-final.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2023.
- BUTLER, J. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CIFALI, A. C. As disputas em torno da definição do modelo de justiça juvenil do Estatuto da Criança e do Adolescente. **Sociologias**, v. 23, n. 58, 2021, p. 138-167. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/117917/65489>>. Acesso em: 05 jul. 2023.

COIMBRA, C.; LOBO, L. F.; NASCIMENTO, M. L. Por uma invenção ética para os direitos humanos. **Psicologia Clínica**, v. 20, n. 2, p. 89-102, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pc/a/VyDj4hgQkYFXLRnpb7bmxRM/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 19 jul. 2023.

COSTA; L. A.; ANGELI, A.; FONSECA, T. M. Cartografar. In: FONSECA, T. M.; NACIMENTO, M. L. do; MARASCHIN, C. (Orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

GROPPO, L. A. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime**, v. 13, n. 5, 2004. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/629>>. Acesso em: 28 jun. 2023.

HAHNE, B. S. **Sobre a indisciplina e o ato infracional: experiências escolares de alunos e professores**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

_____. **No interior da medida socioeducativa: itinerários narrativos e encontro como resistência**. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**. São Paulo: Cobogó, 2019.

MACHADO, A. M.; HAHNE, B. S. Por uma escuta não normalizadora na medida socioeducativa. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 57, p. 125–143, 2020. Disponível em: <<https://www.up.pt/revistas/index.php/esc-ciie/article/view/16>>. Acesso em: 01 dez. 2023.

MALVASI, P. A.; TEIXEIRA, M. de L. **Violentamente pacíficos: desconstruindo a associação juventude e violência**. São Paulo: Cortez, 2010.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MUNHOZ, S. R. **O governo dos meninos: liberdade tutelada e medidas socioeducativas**. São Paulo: EdUFSCar, 2017.

PAULA, L. de. **Punição e cidadania: adolescentes e liberdade assistida na cidade de São Paulo**. São Paulo: Alameda, 2017.

PELBART, P. P. **A nau do tempo-rei: sete ensaios sobre o tempo da loucura**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1993.

PERONDI, M. Juventudes e participação social: processos de socialização na contemporaneidade. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 28, n. 1, p. 237-257, 2021. Disponível em: <<https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11500>>. Acesso em: 16 jul. 2023.

RIBEIRO, C. **A experiência do pensamento em Michel Foucault: conversações com o campo educacional**. 2006. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RODRIGUES, H. de B. C. Análise institucional, genealogia, história oral: fabricando intercessores em pesquisa e intervenção. Curitiba: Appris, 2019.

SÃO PAULO. MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Núcleo de Assessoria Técnica Psicossocial (NAT). **Panorama geral dos serviços de medidas socioeducativas de meio aberto no município de São Paulo**. São Paulo: Ministério Público do Estado de São Paulo, 2018. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/pls/portal/!PORTAL.wwwpob_page.show?_docname=2630996.PDF>. Acesso em: 01 fev. 2024.

SCHEINVAR, E. “A aplicação do ECA tem se desviado da sua proposta original”: Estado de Direito e formação discursiva no campo da criança e do adolescente. In: RESENDE, H. de (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

VOGEL, A. Do Estado ao Estatuto. Propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil contemporâneo. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.

Resumo Neste artigo, foi abordada a participação do adolescente autor de ato infracional ao longo do cumprimento da medida socioeducativa, partindo de tese recentemente defendida, na qual foram elaborados com cinco adolescentes textos inspirados em suas experiências com o socioeducativo perspectivando criar derivações aos sentidos dados a elas por eles. Para discorrer sobre a questão da participação, emprestamos memórias de três deles, com quem falamos sobre temas que se desdobraram na pesquisa a partir do encontro. Delas derivamos discussão acerca de prática recorrente no socioeducativo que furta aos adolescentes a possibilidade de falar e refletir sobre o que vivem: o encaminhamento. Fazendo a crítica de certa concepção sobre direitos que produz um direito-sem-sujeito, colocamos em crise a ideia de participação que, por vezes, pode promover exatamente o seu oposto em um fazer irrefletido e restringido às palavras de ordem. Perspectivamos horizontes nos quais o adolescente, em sua trajetória, comparece como elemento constituinte do trabalho socioeducativo.

Palavras-chave: ECA, medidas socioeducativas, adolescência, participação, direitos humanos.

**Poner la atención en la medida socioeducativa en crisis:
por una participación reflexiva del adolescente**

Resumen En este artículo, fue abordada la participación del adolescente autor de una infracción en la medida socioeducativa, a partir de la tesis defendida recientemente en la que elaboramos con cinco adolescentes textos inspirados en sus experiencias con lo socioeducativo, con el objetivo de crear derivaciones a los significados que ellos les otorgan. Para discutir el tema de la participación, tomamos prestados los recuerdos de dos de los adolescentes, con quienes conversamos sobre la inserción en el mundo del trabajo. De ellos derivamos una discusión sobre una práctica recurrente en lo socioeducativo que sustrae a los adolescentes la posibilidad de hablar y reflexionar sobre lo que viven. Al criticar cierta concepción de los derechos que produce un derecho-sin-sujeto, ponemos en crisis la idea de participación que, en ocasiones, puede promover exactamente lo contrario en una acción irreflexiva restringida a consignas. A partir de la discusión, ponemos en perspectiva horizontes en los que el adolescente, en su trayectoria, aparece como elemento constitutivo del trabajo socioeducativo.

Palabras clave: ECA, medidas socioeducativas, adolescencia, participación, derechos humanos.

**Putting care in the socio-educational measure in crisis:
fora reflexive participation of the adolescent**

Abstract This article approached the participation of the adolescent author of an infraction in the socio-educational measure, starting from a recently defended thesis in which we elaborated with five teenagers texts inspired by their experiences with the socio-educational, aiming to create derivations to the meanings given to them by them. To discuss the issue of participation, we borrowed memories of two of the teenagers, with whom we talked about insertion in the work field. From them, we derived a discussion about a recurrent practice in socio-educational that robs adolescents of the possibility of talking and reflecting on what they live. By criticizing a certain conception of rights that produces a right-without-subject, we put into crisis the idea of participation that, sometimes, can promote exactly its opposite in an unreflected action restricted to watchwords. From the discussion, we put into perspective horizons in which the adolescent, in his trajectory, appears as a constituent element of the socio-educational work.

Keywords: ECA. educational measures, adolescence, participation, human rights.

DATA DE RECEBIMENTO: 23/10/2023

DATA DE APROVAÇÃO: 25/02/2024



Beatriz Saks Hahne

Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Brasil. Mestre e Doutora pelo Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da Universidade de São Paulo (USP), Brasil. Atualmente, é professora no curso de graduação em Psicologia da Universidade Paulista (UNIP), Brasil. Coordenou projetos sociais junto à educação pública e às medidas socioeducativas.

E-mail: beatrizsaks@gmail.com