



PAULO C. DUARTE PAES  
SANDRA MARIA FRANCISCO DE AMORIM  
Organizadores



# FORMAÇÃO CONTINUADA DE SOCIOEDUCADORES

PAULO C. DUARTE PAES  
SANDRA MARIA FRANCISCO DE AMORIM  
Organizadores

FORMAÇÃO CONTINUADA  
DE SOCIOEDUCADORES

Projeto de Extensão

## **FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFISSIONAIS DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO DE MATO GROSSO DO SUL**

### **Promoção**

SECRETARIA ESPECIAL DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

### **Realização**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - UFMS

Manoel Catarino Paes-Peró – Reitor

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO, CULTURA E ASSUNTOS ESTUDANTIS – PRAE

Rosa Maria Fernandes de Barros – Pró-Reitora

PROGRAMA ESCOLA DE CONSELHOS

Antonio José Angelo Motti – Coordenador

### **Parceiros**

Governo do Estado de Mato Grosso do Sul – André Puccinelli

Secretaria de Estado de Trabalho, Assistência Social e Economia Solidária – Tânia Mara Garib

Superintendência das Políticas de Defesa da Cidadania – Marina Rosa de Sampaio Bragança

Coordenadoria das Medidas Socioeducativas – Vilma Fátima de Carvalho Ângelo da Silva

### **Unidades Envolvidas**

UNEI Feminina Estrela do Amanhã – Campo Grande

UNEI Masculina Dom Bosco – Campo Grande

UNEI Masculina Novo Caminho – Campo Grande

UNEI Masculina Laranja Doce – Dourados

UNEI Feminina Esperança – Dourados

UNEI Masculina Pantanal – Corumbá

UNEI Masculina Mitaí – Ponta Porã

UNEI Masculina Aurora Gonçalves Coimbra – Três Lagoas

Unidade Educacional de Semiliberdade – Campo Grande

Unidade Educacional de Liberdade Assistida – Campo Grande

### **Coordenação**

Antonio José Angelo Motti – Coordenador do Projeto

Paulo César Duarte Paes – Coordenação Pedagógica

Sandra Maria Francisco de Amorim – Coordenação Técnica

### **Monitoramento e Avaliação**

Dulce Regina Pedrossian

### **Apoio Técnico**

Edney Damasceno – Secretaria de Estado de Trabalho, Assistência Social e  
Economia Solidária – SETASS/MS

### **Corpo de Estagiários**

Adriana Teruya Maekawa

Eliane Acosta dos Santos

Janine Uchida Soares

Karina Costa Alves

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Coordenadoria de Biblioteca Central – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

F724 Formação continuada de socioeducadores / Paulo C. Duarte Paes, Sandra  
Maria Francisco de Amorim, organizadores. — Campo Grande, MS :  
Programa Escola de Conselhos, 2008.  
131 p. ; 28 cm.

1. Adolescentes – Assistência em instituições – Brasil. 2. Assistência a  
menores – Política governamental – Brasil. 3. Adolescentes – Educação.  
4. Educadores – Formação. I. Paes, Paulo Cesar Duarte. II. Amorim,  
Sandra Maria Francisco de. III. Universidade Federal de Mato Grosso do  
Sul. Programa Escola de Conselhos.

CDD (22) 362.70981  
371.780981

PAULO C. DUARTE PAES  
SANDRA MARIA FRANCISCO DE AMORIM  
Organizadores

# FORMAÇÃO CONTINUADA DE SOCIOEDUCADORES

Campo Grande, MS  
2008



## **EQUIPE DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS**

### **ANECY DE FÁTIMA FAUSTINO ALMEIDA**

Psicóloga, mestre em Saúde Coletiva pela UFMS, doutora em Tocoginecologia na área de Ciências Biomédicas, pesquisadora na área de adolescência, sexualidade, gênero, gravidez e paternidade, professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/*Campus* de Três Lagoas (UFMS/CPNA), do Departamento de Educação.

### **ANTONIO CARLOS ESMI**

Advogado (OAB/SP 38.442 – OAB/MS 2.672-A).

### **ANTONIO JOSÉ ANGELO MOTTI**

Graduado em Psicologia, especialista em Psicologia Social pela Universidade Católica Dom Bosco de Campo Grande, Técnico de Nível Superior da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, vinculado a Pró-Reitoria de Extensão Cultural e Assuntos Estudantis (PREAE), Coordenador do Programa Escola de Conselhos (PREAE/UFMS). Coordenador do Projeto de Formação Continuada para Atores do Sistema Socioeducativo de MS.

### **MARIA DE LOURDES JEFFERY CONTINI**

Psicóloga, doutora em Educação pela UNICAMP, docente do Curso de Psicologia do Departamento de Ciências Humanas (DCH) do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Pesquisadora do Centro de Referências de Estudos da Infância e da Adolescência /CREIA/UFMS.

### **PAULO C. DUARTE PAES**

Graduado em Educação Artística, doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAr), professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/*Campus* de Nova Andradina (UFMS/CPNA), coordenador pedagógico do Projeto de Formação Continuada para Atores do Sistema Socioeducativo de MS da Escola de Conselhos, trabalha, desde 1987, com adolescentes autores de atos infracionais.

### **SANDRA MARIA FRANCISCO DE AMORIM**

Psicóloga, mestre em Psicologia Clínica pelo ISPA, Lisboa-Portugal, docente do Curso de Psicologia do Departamento de Ciências Humanas (DCH) do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Pesquisadora do Centro de Referências de Estudos da Infância e da Adolescência /CREIA/UFMS. Coordenadora Técnica do Projeto de Formação Continuada para Atores do Sistema Socioeducativo de MS.

### **VERA LÚCIA PENZO FERNANDES**

Graduada em Educação Artística, mestre em Educação e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, professora e técnica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Campo Grande-MS.

**Contato:** [escolaunies@nin.ufms.br](mailto:escolaunies@nin.ufms.br)

[www.escoladeconselhos.ufms.br](http://www.escoladeconselhos.ufms.br)

## **Revisão Lingüística**

Lucia Helena Paula do Canto

## **Editoração e Produção Gráfica**

Lennon Godoi

## **Impressão e Acabamento**

Editores UFMS

*Nós pedimos com insistência:  
Não digam nunca: isso é natural!  
Diante dos acontecimentos de cada dia.  
Numa época em que reina a confusão.  
Em que corre o sangue,  
Em que se ordena a desordem,  
Em que o arbitrário tem força de lei,  
Em que a humanidade se desumaniza,  
Não digam nunca: isso é natural!*

Bertoldt Brecht





## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	9
<b>1 POLÍTICAS PÚBLICAS E MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS .....</b>	<b>13</b>
1.1 A DOCTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL .....	16
1.2 REDES: UM SISTEMA DE INCOMPLETUDES .....	17
1.3 SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS: SENTIDO AMPLIADO .....	18
1.4 SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS: SENTIDO RESTRITO .....	22
1.5 O SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO .....	26
1.6 O MARCOS LEGAIS .....	28
<b>2 COMPREENDENDO O ADOLESCENTE</b>	
<b>AUTOR DE ATOS INFRACIONAIS .....</b>	<b>35</b>
2.1 QUEM É O NOSSO ADOLESCENTE? .....	35
2.2 SINTONIZANDO COM O ADOLESCENTE INTERNO .....	38
2.3 PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO .....	40
2.4 ADOLESCÊNCIA, SOCIEDADE E VIOLÊNCIA .....	45
2.5 REPRODUÇÃO HISTÓRICA DA VIOLÊNCIA SOCIAL POR ADOLESCENTES .....	48
2.6 ADOLESCÊNCIA E DIREITOS HUMANOS .....	57
2.7 ADOLESCÊNCIA E FAMÍLIA .....	60
2.8 ADOLESCÊNCIA E PROTAGONISMO .....	66
2.9 ADOLESCÊNCIA E SEXUALIDADE .....	68
2.10 ADOLESCÊNCIA E DROGAS .....	74



<b>3 SOCIOEDUCADOR</b> .....	81
3.1 AUSÊNCIA DA PEDAGOGIA NA LITERATURA SOBRE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA .....	83
3.2 A FORMAÇÃO DE SOCIOEDUCADORES .....	84
3.3 SOCIOEDUCAÇÃO OU CULTURA CARCERÁRIA? .....	87
3.4 A RELAÇÃO DO SOCIOEDUCADOR COM O ADOLESCENTE DURANTE O CUMPRIMENTO DA MEDIDA .....	89
3.5 DISCIPLINA E AUTORIDADE COMO FUNDAMENTO DA SOCIOEDUCAÇÃO .....	92
<b>4 SUBSÍDIOS PARA UMA PEDAGOGIA SOCIOEDUCATIVA</b> .....	99
4.1 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NAS UNIDADES SOCIOEDUCATIVAS .....	101
4.2 PLANO INDIVIDUAL DE ATENDIMENTO .....	104
4.3 REDE SOCIOEDUCATIVA .....	109
4.4 MEDIAÇÃO ENTRE A FAMÍLIA E O ADOLESCENTE .....	111
4.5 ARTE-EDUCAÇÃO NAS UNIDADES SOCIOEDUCATIVAS .....	114
<b>5 REGISTRO DE BOAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NAS UNEIS E SEMILIBERDADE NO ESTADO DE MS</b> .....	125
5.1 UNIDADE EDUCACIONAL DE INTERNAÇÃO LARANJA DOCE – DOURADOS, MS .....	125
5.2 UNIDADE EDUCACIONAL DE INTERNAÇÃO PANTANAL - CORUMBÁ, MS .....	126
5.3 UNIDADE EDUCACIONAL DE INTERNAÇÃO NOVO CAMINHO - CAMPO GRANDE, MS .....	127
5.4 UNIDADE EDUCACIONAL DE INTERNAÇÃO TIA AURORA - TRÊS LAGOAS, MS .....	128
5.5 UNIDADE EDUCACIONAL DE INTERNAÇÃO ESPERANÇA (FEMININA) - DOURADOS, MS .....	128
5.6 UNIDADE EDUCACIONAL DE INTERNAÇÃO MITAÍ - PONTA PORÃ, MS .....	129
5.7 UNIDADE EDUCACIONAL DE INTERNAÇÃO ESTRELA DO AMANHÃ (FEMININA) - CAMPO GRANDE, MS .....	130
5.8 UNIDADE EDUCACIONAL DE INTERNAÇÃO DOM BOSCO - CAMPO GRANDE, MS .....	131



## APRESENTAÇÃO

No ano em que se comemoram 18 anos de existência do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), podem-se identificar muitos avanços no que se refere à garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil: um sistema com Conselhos de Direitos e Tutelares em todos os Estados e na maioria das cidades do país; sólidos programas intersetoriais no enfrentamento à violência, ao abuso e à exploração sexual contra crianças e adolescentes, ao trabalho infantil, e uma mudança significativa da antiga mentalidade “menorista” para a cultura da proteção integral às crianças e aos adolescentes.

Entretanto, observa-se que esses avanços não conseguiram atingir plenamente todas as áreas de atenção previstas no ECA, dentre elas, as medidas socioeducativas. A excepcionalidade e a brevidade preconizadas no caso das medidas de internação, ainda, não acontecem na prática. Além disso, a internação, na maioria das vezes, não cumpre a função socioeducativa e concentra-se apenas no aspecto sancionatório da medida. Grande parte das unidades de internação no Brasil continua sendo apenas um “depósito” de adolescentes com direitos desrespeitados, com ensino formal de qualidade duvidosa, sem um trabalho efetivo de formação profissional, sem acesso à cultura, ao esporte e ao lazer, enfim, não cumprindo o papel socioeducativo e inclusivo das medidas.

Essa situação foi determinante para que os segmentos sociais de defesa aos direitos das crianças e dos adolescentes do Brasil produzissem um instrumento jurídico que aprimorasse o cumprimento do ECA, no que diz respeito ao adolescente em conflito com a lei. Surge então o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

O SINASE é produto de uma construção coletiva ao longo dos anos, envolvendo diferentes atores sociais e surge para normatizar as ações no campo do atendimento ao adolescente autor de atos infracionais, propondo processos inovadores de implementação e condução das ações socioeducativas. Pautado no ECA, na Constituição Federal de 1988, bem como das demais legislações sociais de defesa da cidadania, o SINASE configura-se como uma política pública de inclusão do adolescente em conflito com a lei que mobiliza diferentes instituições sociais, consolidando o Sistema de Garantia de Direitos no âmbito do atendimento a adolescentes autores de atos infracionais. Trata-se de um sistema recente e que requer uma imediata e consistente preparação dos principais atores para sua operacionalização.

A formação continuada dos profissionais que atuam na socioeducação é uma das diretrizes do SINASE, que orienta detalhadamente os procedimentos que devem ser adotados pelas instituições que atuam com adolescentes em conflito com a lei.

Diante dessa realidade, o Programa Escola de Conselhos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PREAE/UFMS), com subsídios da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, está desenvolvendo o projeto “Formação Continuada de Socioeducadores de MS”, planejado a partir de demandas apresentadas pela Secretaria de Trabalho, Assistência Social e Economia Solidária de Mato Grosso do Sul (SETASS)/Superintendência das Políticas de Defesa da Cidadania/Coordenadoria de Medidas Socioeducativas.

O projeto proposto pela Escola de Conselhos é pioneiro no Brasil e faz parte de uma estratégia de fortalecimento do SINASE. Prevê formação continuada a todos os operadores das medidas socioeducativas de semiliberdade e de internação do Estado de Mato Grosso do Sul, mediante ações diversificadas, em diferentes momentos, acompanhadas presencialmente e via Internet pela equipe da UFMS, e tem como um dos principais produtos a construção, em cada unidade, de um Projeto Político-Pedagógico (PPP), conforme orientações do SINASE.

A transformação da realidade e a instauração de uma nova ética na atenção ao adolescente em conflito com a lei só é possível a partir de um esforço coletivo. Mudanças de mentalidade não ocorrem instantaneamente e, para isso, convocam-se os socioeducadores para a “desconstrução” da violência simbólica que se faz presente nos discursos da maior parte da sociedade, que degradam e humilham o adolescente, criando barreiras definitivas para que ele consiga trilhar um caminho diferente.

O “desenho” dessa proposta de formação é pautado em uma visão sistêmica, isto é, o processo é aberto, reflexivo, em permanente construção e retroalimentação, necessariamente buscando envolver todos os operadores das medidas socioeducativas, com ênfase nas restritivas de liberdade.

Dessa forma, a metodologia pedagógica adotada no projeto de formação dos socioeducadores prevê duas abordagens distintas. A primeira, a cada um dos mais de 540 profissionais que atuam no sistema, tem como objetivo orientar os socioeducadores no sentido de estudar os textos teóricos, fazer um resumo e utilizá-los como fundamento de transformações na sua prática socioeducativa. Os estudos teóricos servirão para subsidiar mudanças concretas no procedimento profissional de todos os socioeducadores do sistema.

A segunda abordagem é coletiva e orienta os socioeducadores no sentido de: elaborar e aplicar o Projeto Político-Pedagógico de cada unidade. O PPP deve refletir claramente a concepção socioeducativa da medida e se configurar como um norteador de todas as ações e rotinas da unidade, com ênfase:

- a) na formação e fortalecimento da equipe multiprofissional que se configura como o centro das decisões e reflexões da unidade;
- b) na elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA);
- c) na articulação das ações da unidade com a rede de apoio externo, dada a sua reconhecida incompletude institucional;
- d) no necessário envolvimento dos adolescentes e familiares em todo processo socioeducativo, por meio de assembléias e outras atividades coletivas que ainda vão surgir no desenvolvimento do projeto.

Para viabilizar a articulação entre os estudos e as atividades coletivas e individuais estão sendo realizados módulos de formação com todos os profissionais do sistema. Uma seqüência de módulos está sendo e será realizada, durante o ano de 2008, nas próprias unidades, visando a orientar os estudos teóricos individuais, as práticas individuais, as atividades coletivas e o sistema de apresentação e registro das atividades. Os atores do sistema poderão participar de formação presencial, variando a carga horária, dependendo da participação. Os professores da Escola de Conselhos vão orientar e acompanhar desde o projeto da atividade até a apresentação formal do trabalho de cada socioeducador. Além disso, encontros em Campo Grande, MS, com representantes de cada unidade, ocorrerão durante o ano como forma de fomentar a troca de experiências e o acompanhamento das atividades.

Os textos a seguir não têm pretensão acadêmica, mas nasceram da necessidade prática do projeto de extensão universitária. A presente publicação é um instrumento imprescindível no desenvolvimento do projeto de “Formação Continuada de Socioeducadores de MS” e servirá como subsídio e fundamento para os estudos e atividades desenvolvidas. A escolha e a organização dos textos foram pautadas em um estudo realizado pela equipe do projeto em cada unidade, com os socioeducadores e adolescentes; com a Coordenadoria Estadual de Medidas Socioeducativas e referenciadas em bibliografia especializada.

O material se organiza nos seguintes eixos: as políticas públicas, o adolescente, o socioeducador e as práticas.

A primeira parte da publicação enfoca as políticas públicas e medidas socioeducativas, fundamentando o entendimento sobre a doutrina da proteção integral, o ECA, o SINASE, direitos humanos, rede de apoio externo e o marco legal.

A segunda parte é uma reflexão sobre os determinantes e o comportamento dos adolescentes autores de atos infracionais, enfocando questões relevantes, como: psicologia do desenvolvimento; violência social; direitos humanos; família; protagonismo juvenil; sexualidade; e uso de drogas.

A terceira parte é uma reflexão fundamentada sobre a atividade cotidiana do socioeducador na unidade: a relação cotidiana com o adolescente; a postura do socioeducador; a autoridade do socioeducador e a disciplina dos adolescentes; e o vínculo emocional entre socioeducador e adolescente.

A quarta parte apresenta uma série de textos sobre encaminhamentos coletivos a serem realizados na unidade: projeto político-pedagógico; rede de apoio externo; plano individual de atendimento; equipe multiprofissional e multidisciplinar; arte-educação socioeducativa; e mediação entre família e adolescente.

Por fim, são apresentadas algumas atividades que já vêm sendo desenvolvidas pelos socioeducadores nas unidades de Mato Grosso do Sul, chamadas de boas práticas.

Os diferentes autores, com diferentes olhares sobre as questões em foco, enriqueceram as reflexões aqui proporcionadas ao objeto de estudo, em permanente e necessário diálogo com diferentes áreas do saber, rompendo com determinismos. Os autores receberam a indicação de um sumário, porém tiveram liberdade para elaborar os seus textos e estes são de sua inteira responsabilidade. Ao final dessa trajetória, pretende-se sistematizar a experiência e aprofundar conteúdos, consolidando em um livro a construção dessa nova história.

Esta publicação não é uma reflexão teórica realizada de fora para dentro do sistema, mas um estudo teórico criado diretamente na prática socioeducativa. Para que o adolescente seja de fato educado, tem-se que valorizar, assessorar e orientar os socioeducadores do Brasil, na sua difícil atividade cotidiana. São os socioeducadores que mantêm contato mais intenso e direto com os adolescentes e constituem o mais importante segmento profissional do sistema. Sua valorização é a essência da presente publicação, constituindo um instrumento teórico e prático para orientação metodológica e reflexão teórica sobre uma pedagogia socioeducativa ainda em produção.

Boa leitura e ótima atividade socioeducativa para todos!

*Paulo Duarte Paes • Sandra Maria Francisco de Amorim*  
Coordenadores do Projeto

Campo Grande, MS, maio de 2008.

## 1

## POLÍTICAS PÚBLICAS E MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS<sup>1</sup>

Para discutir a rede de atendimento socioeducativo, é importante, em um primeiro momento, utilizar a reflexão realizada por Freire (1982) sobre o compromisso do profissional com a sociedade. Para o referido autor, as palavras que constituem essa frase se encontram inclusive “comprometidas” entre si e implicam, na estrutura das suas relações, a posição de quem as expressou.

Pode-se dizer que o compromisso se torna uma palavra oca, uma abstração, se nela não estiver envolvida uma decisão lúcida e profunda de quem o assume, e essa decisão tem que se dar no plano concreto.

Segundo Freire (1982, p.16), “[...] a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele”.

Somente um ser, que é capaz de se distanciar do seu cotidiano, é capaz de estar com ele, visto que é esse distanciamento que o torna capaz de observar esse cotidiano, para poder transformá-lo por meio da objetivação. É necessário também destacar que esse ser humano é em si um compromisso, visto que não há ser humano sem mundo, nem mundo sem o ser humano. Portanto, não pode haver reflexão e ação fora da relação do ser humano com a sua realidade.

Ao serem impedidos de atuar e refletir, os homens, segundo Freire (1984), encontram-se profundamente feridos em si mesmos, como seres de compromisso. “Compromisso com o mundo, que deve ser humanizado para a própria humanização do homem, responsabilidades com estes e com a história” (FREIRE, 1984, p.18). O que interessa, neste instante, é analisar o compromisso do profissional com a sociedade e, portanto, tem-se que reconhecer que ele, antes de ser profissional, é uma pessoa e, logo, é em si mesmo um ser comprometido. E esse compromisso cria uma maior substância quando se associa ao seu compromisso profissional.

Na medida em que o profissional se especializa, sistematizando as suas experiências por meio do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos, aumenta a responsabilidade dele com os outros seres humanos. Para Freire (1984, p. 21),

---

<sup>1</sup> Profa. Dra. Maria de Lourdes J. Contini e Psic. Antonio José Angelo Motti.

[...] não devo julgar-me, como profissional, “habitante” de um mundo estranho; mundo de técnicos e especialistas salvadores dos demais, donos da verdade, proprietários do saber, que devem ser doados aos “ignorantes e incapazes”. Habitantes de um gueto, de onde saio messianicamente para salvar os “perdidos” que estão fora. Se proceder assim, não me comprometo verdadeiramente como profissional nem como pessoa. Simplesmente me alieno.

O momento histórico em que hoje se vive exige dos profissionais uma séria reflexão sobre sua realidade, que se transforma rapidamente, e da qual resulta sua inserção nela. Inserção esta que, sendo crítica, é compromisso verdadeiro. Compromisso com os destinos do país, compromisso com seu povo. Compromisso especialmente com o adolescente concreto, que, muitas vezes, por conta de uma história de violação de direitos, torna-se alguém difícil de manter uma relação verdadeira consigo próprio e com as outras pessoas no cotidiano institucional. Mas é necessário não perder de vista o compromisso. Fugir da concretização deste é não só negar a si mesmo ou o outro, mas é negar o projeto humano de uma transformação social para o tempo atual.

Parece que tudo isso é muito fácil, mas não é. A realidade social cruel e perversa se impõe diante dos olhos de todos, especialmente sobre as questões que envolvem os adolescentes em conflito com a lei. O que fazer? Talvez compreender que o fenômeno da violência contra crianças e adolescentes possa ser um primeiro caminho para tentar compreender as complexas relações envolvidas nesse fenômeno.

Para Antoni e Koller (2003), a violência tem sido uma constante na vida atual moderna, expressa no alto índice de criminalidade e delinquência, especialmente entre a população adolescente. Fatores estruturais e conjunturais devem ser considerados no entendimento da violência, mas não esgotam todas as causas. A modernização cultural, por exemplo, tem gerado o esvaziamento da preocupação ética nas relações e falhado na preservação de valores culturais e históricos específicos de cada um dos grupos sociais.

O individualismo presente na sociedade atual elicia transformações culturais e econômicas, provocando conflitos exacerbados pela própria normalização das situações de violência, pela desigualdade social, econômica e cultural, pela prática de atividades ilícitas e pela cultura que alimenta o consumismo. Esses fatos são intensificados pela ineficácia do sistema público em garantir a cidadania, gerir e manter a ordem pública, atendendo às demandas sociais, principalmente daquelas camadas da população que precisam lutar para manter sua segurança e sobrevivência (PERALVA, 2000; VELHO, 2000).

Ser vítima; testemunha ou agente de violência são condições que podem ser tecidas na história do desenvolvimento de uma pessoa. Mesmo as experiências não vividas pessoalmente, são trazidas à tona em detalhes pela mídia, ou seja, a exposição às drogas, gangues, armas, problemas raciais, atividades terroristas, e mesmo os desastres naturais. Esses eventos geram, ao mesmo tempo, o medo e o costume com a violência, prejudicando a visão de um mundo seguro e previsível. O caos instaurado nas relações comunitárias violentas interage com aquela experimentada no ambiente doméstico. Em algumas famílias, a forma de estabelecer relações envolve a força e o abuso de poder entre seus membros. O padrão estabelecido nas relações primárias tende a ser transposto para relações sociais amplas. Por outro lado, os problemas enfrentados em situações sociais provocam o retorno ao ambiente doméstico de pessoas frustradas e vulneráveis a expressar agressividade.

Tais atos infringem sofrimentos ou danos a alguém, exercidos, geralmente, por adultos que deveriam ser, a princípio, os responsáveis pela segurança, supervisão e proteção da criança e do adolescente. No entanto, falham nessas tarefas, não estabelecendo relações recíprocas e apresentando desequilíbrio nas funções relativas ao poder. Caracteriza-se por ser um ato repetido e intencional, que deve ser analisado em relação à sua frequência, intensidade, severidade e duração. Se a criança é submetida, desde cedo, a situações de abuso, maior será o comprometimento em relação ao seu desenvolvimento, principalmente quando entrar na adolescência, pois é nessa fase que ocorre a solidificação de sua identidade.

Para Amorim (2002), a violência sexual de crianças e adolescentes manifesta-se de forma complexa, apresentando dimensões que podem ser analisadas separadamente, mas que, para uma verdadeira compreensão do fenômeno, devem ser entendidas articuladamente. São diversos os fatores determinantes do fenômeno, todos dialeticamente relacionados na composição da intrincada estrutura social.

Segundo Paes (2008), a violência expressa pelos adolescentes no momento atual no Brasil representa uma reprodução da violência social e historicamente construída, sendo necessário ter cuidado para não fazer recair no indivíduo tais causas, como se a violência estivesse determinada somente por causas biológicas e, portanto, de inteira responsabilidade individual. A consequência desse tipo de visão distorcida, conforme Paes (2008, p. 7), acaba “[...] criminalizando os indivíduos mais fragilizados da sociedade como no caso do imenso número de adolescentes autores de atos infracionais atendidos pelo sistema socioeducativo atualmente no Brasil”.

O ato infracional, para Paes (2008), cometido por adolescentes, em sua essência, representa apenas uma ínfima parte do problema, já que suas raízes estão intrinsecamente ligadas aos momentos históricos que a determinaram.

Essas questões ajudam a compreender um pouco o contexto em que emerge a violência sexual de crianças e de adolescentes. A partir dessa reflexão, cabe então a pergunta: Como a sociedade, a família e os atores da rede de proteção devem enfrentar essa questão? Não há respostas fáceis, mas uma delas pode ser por meio da Psicologia, ao descrever os fenômenos psicológicos mediante a categoria da “subjetividade”.

A subjetividade é constituída e constantemente re-significada “nas” e “pelas” mediações sociais, presentes ao longo da vida do homem, por meio do processo de internalização. Segundo Bakhtin (1985, p.360), “[...] tudo que me diz respeito, a começar pelo meu nome, e que penetra na minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros”.

Quem é, então, essa criança, esse adolescente que se constrói por meio das relações da sua vida com os outros? Para Bleger (1984) é o sujeito concreto que se caracteriza basicamente por sua condição de ser social, de ser histórico e, finalmente, de pertencer à natureza, mas poder se diferenciar dela, por meio das suas possibilidades de produzir meios de sobrevivência, que serão as matrizes geradoras de todas as relações humanas estabelecidas e, conseqüentemente, da produção da cultura e do conhecimento.

Como manter, então, diante de uma realidade tão complexa e desafiadora aos princípios da Doutrina da Proteção Integral?



## 1.1 A DOCTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL

No século XX, a grande caminhada da comunidade internacional em favor dos Direitos da Criança tem início em 1923. Nesse ano, a União Internacional “Save the Children” redigiu e aprovou um documento que ficou conhecido como Declaração de Genebra. Essa Declaração de cinco pontos continha os princípios básicos da Proteção à Infância.

No ano seguinte, 1924, a Quinta Assembléia da Sociedade das Nações aprovou a Declaração de Genebra e propôs aos países-membro que pautassem a sua conduta em relação à infância pelos princípios nela contidos. Terminada a 2ª Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprova uma Declaração que amplia ligeiramente os direitos constantes no texto de 1924.

Onze anos depois, em 1959, a Assembléia Geral, órgão máximo da Organização das Nações Unidas, aprova a Declaração Universal dos Direitos da Criança, um texto contendo dez princípios, aumentando, assim, substancialmente o elenco dos direitos aplicáveis à população infantil.

Em 1978, o Governo da Polônia apresenta à Comunidade Internacional uma Proposta de Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Em 1979, a Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas examina a proposta da Polônia e cria um Grupo de Trabalho para, a partir dela, produzir um texto definitivo.

Durante os dez anos que se seguiram, o texto foi intensamente debatido pela comunidade internacional. Para participar desse esforço, um grupo de organizações não-governamentais (ONGs) criou um Grupo *ad hoc* dessas organizações, para auxiliar o Grupo de Trabalho encarregado pelas Nações Unidas de elaborar uma proposta de texto final.

Em 1989, o Grupo de Trabalho apresenta a redação definitiva do Projeto de Convenção à Comissão de Direitos Humanos da ONU. Em 20 de novembro desse mesmo ano, a Assembléia Geral aprova, por unanimidade, o texto da Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Nesse dia, o mundo comemorava os trinta anos da Declaração Universal de 1959 e o décimo aniversário do Ano Internacional da Criança.

A convenção é um instrumento de direito mais forte que uma declaração. A declaração sugere princípios pelos quais os povos devem guiar-se, no que diz respeito aos direitos da criança. A convenção vai mais além, ela estabelece normas, isto é, deveres e obrigações aos países que a formalizem sua adesão. Ela confere a esses direitos a força de lei internacional.

Em 2 de setembro de 1990, após haver sido ratificada por vinte países, a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, finalmente, entrou em vigor.

Tudo isso fez da Convenção um poderoso instrumento para modificação das maneiras de entender e agir de indivíduos e comunidades, produzindo mudanças no panorama legal, suscitando o reordenamento das instituições e promovendo a melhoria das formas de atenção direta. Isso ocorre porque a Convenção é um tratado de Direitos Humanos que, ao ser ratificado pelos governos, implica seu compromisso formal de aceitar o que está enunciado em seu conteúdo, assumindo ainda os deveres e obrigações que o novo instrumento lhes impõe. A regra básica que traz a Convenção é que a criança e o adolescente devem ter todos os direitos que têm os adultos e que sejam aplicáveis à sua idade. E, além disso, devem contar, ainda, com direitos especiais decorrentes de sua caracterização como pessoa em condição peculiar de desenvolvimento pessoal e social – isso encarna a Doutrina da Proteção Integral.

A Constituição brasileira de 1988 consagra a luta de um grande número de pessoas interessadas e envolvidas na luta pela defesa dos direitos das crianças e dos jovens brasileiros que, acompanhando as normativas internacionais, redirecionou o olhar dos poderes públicos e da sociedade para esse segmento da população, tendo dois grandes princípios sobre os quais se assenta o novo enfoque dos direitos da criança e do adolescente:

- a) o interesse superior da criança e do adolescente;
- b) o reconhecimento à criança e ao adolescente do direito de expressarem-se à medida que vão crescendo em anos e em maturidade, sobre o modo como se aplicam os seus direitos na prática, estabelecendo o interesse maior de todos pela infância e juventude.

O interesse superior das crianças e dos adolescentes, a partir da Convenção passa a constituir-se num critério essencial para a tomada de decisões em qualquer assunto capaz de afetar a população infanto-juvenil. Ressalta-se que no Brasil, um ano antes da Convenção ser aprovada pela ONU, foi aprovada a Carta Constitucional de 1988, que anunciava ao mundo sua determinação para a instalação da Doutrina da Proteção Integral:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Em 1990, esse artigo da Constituição foi regulamentado por meio de mais de 260 artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente, que reproduz esse artigo incluindo o dever da comunidade, ou seja, a parte da sociedade mais próxima da criança.

Esse artigo e o que estabelece o art. 86 do Estatuto configuram o que se denomina Rede de Proteção e deles pode-se extrair o papel de cada um dos segmentos, papel este que a lei estabelece como dever. Dessa forma, verifica-se no art. 86 do ECA: “[...] conjunto articulado de ações governamentais, não-governamentais, da união, estados e municípios [...]”.

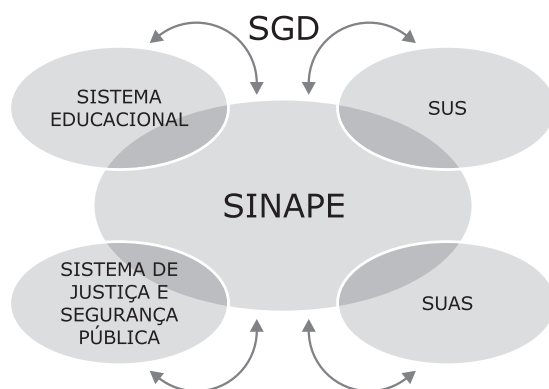
## 1.2 REDES: UM SISTEMA DE INCOMPLETUDES

É nesse aspecto que se pode discutir, baseado no compromisso do profissional, a questão da “incompletude institucional” nas medidas socioeducativas.

Para falar em incompletude institucional é fundamental falar da rede de serviços que são formadas pelas políticas públicas e pelos serviços prestados pelos órgãos não-governamentais e pela prática da intersectorialidade que deve estar presente nessa rede.

Como marco legal, têm-se a Constituição Federal e o ECA, que instalaram no país um Sistema de “Proteção Geral dos Direitos” das crianças e adolescentes sob a defesa da Doutrina da Proteção Integral. A sua efetivação se dá por meio do Sistema de Garantias de Direitos que determina princípios e normas para a política de atenção à criança e ao adolescente. Essas políticas protetivas devem ser promovidas pelo poder público e pela sociedade civil mediante três eixos fundamentais: Promoção, Defesa e Controle Social.

Dentro do Sistema de Garantias dos Direitos (Figura 1), o **SINASE** é um subsistema - parte de uma política pública - que deve se articular com outros subsistemas presentes em outras políticas públicas. Discutem-se aqui algumas consideradas não as mais importantes, mas seguramente as que podem dar uma melhor sustentação à rede que se quer construir no atendimento socioeducativo aos adolescentes em conflito com a lei. Neste texto, o Sistema de Garantia dos Direitos será tratado nos sentidos restrito e amplo, incluindo as políticas da Assistência Social, da Saúde, do Esporte e Lazer, Cultura e da Educação.



**Figura 1** - Sistema de Garantias dos Direitos.

Fonte: SINAPE (2006).

### 1.3 SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS: SENTIDO AMPLIADO

No que se refere ao sentido amplo do Sistema de Garantia de Direitos, inicia-se pela Política da Assistência Social preconizada pelo Sistema Único da Assistência Social (SUAS). Observa-se que por meio dos seus objetivos principais estão os de prover serviços, programas, projetos e benefícios para famílias, indivíduos e grupos que deles necessitam com a finalidade de contribuir para a inclusão e a equidade ao acesso aos bens e serviços socioassistenciais básicos e especiais, em áreas urbanas e rural, centralizada na família, garantindo, dessa forma, a convivência familiar e comunitária.

Portanto, é fundamental a articulação com o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), que desenvolve ações de caráter preventivo às populações que vivem em condições de vulnerabilidade social e pessoal, tais como: pobreza, ausência de renda, acesso precário aos serviços públicos, fragilização dos vínculos afetivos, entre outras, para dar suporte à família do adolescente infrator com vistas a garantir a convivência familiar dele em condições de menor risco pessoal e social.

Já no Centro de Referência Especializada da Assistência Social (CREAS), a Proteção Social Especial tem caráter compensatório (reparar o dano), mas igualmente reabilitador de possibilidades psicossociais com vistas à reinserção social. Por isso, exigem atenção personalizada e processos protetivos de longa duração. Aqui têm-se os serviços especializados para os indivíduos que já se encontram em situações de abandono, vítimas de maus-tratos físicos, psíquicos, abuso e exploração sexual, usuários de drogas e também os adolescentes em conflito com a lei, foco de atenção neste texto. Então, verifica-se que tal suporte dado pelas ações desenvolvidas pelo CREAS pode minimizar o sofrimento a que tais adolescentes vivem, possibilitando o resgate da sua condição de humanização.

Em relação à saúde é fundamental antes esclarecer qual a concepção de saúde que se está falando. Fala-se daquela que vai para além da ausência da doença. Moura (1989) descreve a partir dessa concepção que a saúde está então vinculada a todas as condições de vida do homem - alimentação, moradia, lazer, educação, cultura - e todos os outros fatores implicados com o ambiente físico e social onde vive o ser humano.

Por isso, problema de saúde não é apenas a manifestação da doença, mas também os determinantes dela. É nesse contexto, com a reforma sanitária no Brasil, que é proposto o Sistema Único de Saúde (SUS) (BRASIL, 1990), cujo marco é a Constituição Federal de 1988 que preconiza que a “saúde é direito de todos e dever do Estado, garantindo mediante políticas sociais e econômicas que visem a redução de risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e reabilitação”.

NO SUS há ações de “baixa complexidade (promoção)”, que, entre outras, devem realizar as intersetoriais, de promoção da saúde, planejadas e executadas de forma articulada com prioridade à educação, saneamento, alimentação, habitação, meio ambiente, segurança, lazer, trabalho, emprego e renda.

As ações de “média complexidade (proteção)” são compostas de ações e serviços que visam a atender aos principais problemas e agravos de saúde da população, cuja complexidade da assistência na prática clínica demande a disponibilidade de profissionais especializados e a utilização de recursos tecnológicos, para o apoio diagnóstico e tratamento, que resultam em algum grau de economia de escala, e não disponibilizáveis em todos os municípios do país, em curto ou médio prazos.

Finalmente, as ações de “alta complexidade(reabilitação)” são conjuntos de procedimentos que, no contexto do SUS, envolvem alta tecnologia e alto custo, objetivando propiciar à população acesso a serviços qualificados, integrando-os aos demais níveis de atenção à saúde (atenção básica e de média complexidade).

É possível, então, verificar que se pode utilizar toda a rede proposta no SUS, de baixa, média e alta complexidades para cuidar da saúde do adolescente em conflito com a lei. Mas, chama-se a atenção para as ações inseridas na “baixa complexidade”, aquelas que, articuladas com as ações do CRAS, podem fortalecer e promover a sustentabilidade da família.

Já as ações de “média complexidade” por meio dos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), articuladas com as ações do CREAS, devem garantir o atendimento necessário à saúde psíquica do adolescente.

Especialmente o CAPS e o CREAS devem ser os locais que funcionam dentro de uma determinada lógica do cuidado, regida, por sua vez, pelas diretrizes das políticas públicas tanto da saúde mental quanto da assistência social, em determinado território.

Para isso, CAPS e CREAS devem acolher universalmente todos aqueles que os procuram. No caso da demanda vinda do adolescente em conflito com a lei, absorver algumas delas sob a forma de cuidado dispensado no próprio equipamento e, de forma articulada, encaminhar outras tantas, acompanhando o encaminhamento, como um ato de responsabilidade da rede. Todos deverão ser convocados, incluindo os vários setores e instâncias do território (intersetorialidade), além de outros equipamentos, como os da rede educacional, jurídica, segurança pública, esporte, lazer e cultura, enfim, operando na lógica de uma rede de proteção sem com isso recorrer a qualquer tipo de ato que se superponha, confunda ou nivele com os atos da gestão.

É importante ressaltar que tais ações seguem as diretrizes apontadas na Portaria Interministerial nº 1.426 de 14 de julho de 2004 (BRASIL, 2004). Essa Portaria, do Ministério da Saúde em conjunto com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos e a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, descreve de forma clara a importância de ações conjuntas para a atenção à saúde dos adolescentes em conflito com a lei, em regime de internação e internação provisória.

Entre algumas ações, estabelece, por exemplo, ações de prevenção e cuidados específicos no que se refere à saúde mental dos adolescentes, aos agravos psicossociais relacionados ao uso de álcool e outras drogas, assim como a questão da redução de danos, a saúde sexual e reprodutiva, a atenção às doenças sexualmente transmissíveis/vírus da imunodeficiência humana/síndrome de imunodeficiência adquirida (DST/HIV/AIDS) e aos adolescentes com deficiências. Tais ações, segundo a Portaria, tem por objetivo promover a saúde do adolescente em conflito com a lei oferecendo uma abordagem educativa, integral, humanizada e de qualidade.

Não se pode, no entanto, deixar de privilegiar um aspecto importante nessa rede de proteção, necessária e fundamental, a articulação com a política da Educação. Não somente pelo seu aspecto preventivo, mas fundamentalmente por compreender o ato educativo como possibilidade de que mediante dele a humanização possa ocorrer. A humanização se dá por meio do acesso à cultura e ao saber sistematizado na história dos homens. Para Bakhtin (1985), ao nascer, o ser humano entra em contato com um mundo socialmente organizado, em um determinado tempo histórico, que provoca um mergulho em um mar de significados que chegam a ele, ao longo da vida, por intermédio do outro. É por meio das relações que a pessoa vai estabelecendo, no decorrer da vida, relações humanas e, por meio delas, aprende a se reconhecer como sujeito. E é esse o papel do processo educativo. Portanto, deve-se ter um esforço profundo de não deixar os adolescentes fora desse processo. É necessário que a Educação tome para si essa responsabilidade, articulada, é claro, com as outras políticas já apresentadas.

Pensa-se nessa articulação, no campo educativo, fazendo acontecer, a exemplo de ações integradas no campo do lazer, do esporte, da cultura, possibilitando, dessa forma, vivências aos adolescentes que os façam sentir inseridos e participantes como cidadãos, na sua integralidade, do contexto social.

Mais ainda, um aspecto importante para a educação garantir é a possibilidade de um ensino profissional, que propicie a esse especial educando possibilidades de alcançar o conhecimento e domínio de uma atividade prática que tenha devida correspondência no mundo do trabalho – uma atividade regular remunerada. Nesse aspecto deve ter um compromisso tácito: fugir das velhas tradições que buscam oferecer uma ocupação alternativa que, na maioria das vezes, não tem cobertura de absorção pelo mercado de trabalho.

Esse trabalho deve estar articulado com as ações desenvolvidas pelos setores responsáveis pela intermediação da mão-de-obra com o setor produtivo que, costumeiramente, tem informações sobre as reais demandas do mercado de trabalho e ainda oferecem oportunidade de qualificação, atualização e formação de grupos de geração de renda, incluindo as incubadora de empresas e iniciativas de produção.

Tanto a política de educação como as políticas de trabalho, emprego e renda podem perfeitamente interar e integrar ações que possibilitem a aplicação prática do art.68 da Lei nº 8.069/1990 (BRASIL, 1990), que trata do trabalho do aprendiz, logicamente aqui na perspectiva da eminência da progressão da medida judicial para liberdade assistida.

Ainda nessa mesma perspectiva, vale a pena lembrar do Pró-Jovem, uma ação da Política de Assistência Social Básica voltada à formação de jovens de 15 a 17 anos, para atuarem como protagonistas em suas comunidades.

Toda essa reflexão é para mostrar que tal articulação é necessária, já que na incompletude institucional não há uma ação ou política que dê conta da complexidade do fenômeno do adolescente envolvido em atos infracionais. E, mais ainda, o próprio ECA, de forma muito apropriada, estabelece que são necessárias medidas socioeducativas para esse adolescente, por entender que este “é um ser em condição peculiar de desenvolvimento”.

Portanto, há urgência da articulação da rede de serviços, oferecidos por intermédio das políticas públicas, para que seja possível garantir a premissa do direito do adolescente a ser ressocializado e retornar ao convívio familiar. Essa articulação e integração está tacitamente determinada no art. 86 do ECA, que preconiza o atendimento dos direitos da criança e do adolescente por intermédio de um conjunto articulado e integrados de ações desenvolvidas pelo poder público e pela sociedade civil.

Reforça-se aqui a previsão legal de que a sociedade pode e deve desenvolver ações de atendimento, proteção e defesa dos direitos de adolescentes em situação de conflito com a lei e sob medida judicial socioeducadora.

Nesse sentido, uma instância imprescindível é o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) não desprezando aqui nenhum outro conselho de políticas públicas que tem uma atuação muito importante nessa área. Mas, quando se fala de garantia de direitos, deve-se perceber a importância do organismo que é responsável por estabelecer todas as diretrizes para o adequado atendimento aos direitos da criança e do adolescente no município. Por isso, a afirmativa aqui sobre o CMDCA, por ser ele a casa onde nascem as políticas para a infância e juventude, ou seja, as orientações de como a cidade deverá ver, pensar e agir em relação à criança e ao adolescente.

Se assim as pessoas entenderem, perceberão que a casa dos direitos da criança é o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, constituindo a maior revelação do poder da sociedade na área da criança. Essa criança é a pessoa que exerce uma força nucleadora, que faz convergir, em torno de si, a causa da promoção e defesa de seus direitos. Pessoas, grupos, lideranças públicas e privadas, religiosas, comunitárias são motivados para uma constante advocacia para que, do ponto de vista e interesses da nova geração, sejam encarados como prioridade. Essa é uma idéia postulada e desenvolvida por Costa (1998), um dos mentores do Estatuto.

Nesse caminho e tendo essa compreensão, Seda (1997), também um dos autores do Estatuto, desenvolveu algumas idéias interessantes. Ele propõe que é insuficiente hoje conceituar cidadania com base apenas na dimensão política e civil, uma vez que elas não contemplam a dominação do homem pelo homem. Para qualquer pessoa, em qualquer faixa etária, a primeira manifestação de cidadania se dá quando ela exerce o direito de não ser violada em seus direitos fundamentais. Um jovem infrator manifesta sua cidadania ao receber todos os cuidados que a lei lhe assegura, embora ele sozinho não possa exigir o cumprimento desse preceito.

Seda (1997) afirma ainda que, além do que é formalmente estabelecido como direitos na Constituição e nas leis, é preciso criar mecanismos públicos para o exercício desses direitos, na perspectiva de que ter direitos signifique exercer direitos. Não se pode entender que conselhos foram criados apenas para reproduzir o velho modelo de regulação da cidadania, ou seja, a criança só é cidadã

quando o conselho atua. Não! Ela continua sendo cidadã, sempre plena de direitos em qualquer momento de sua vida e, na medida em que seus direitos são desrespeitados, passa a ser, além de detentora, credora de direito. Dessa forma deve-se escapar à tutela do Estado.

## 1.4 SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS: SENTIDO RESTRITO

Por estar se tratando de rede, não se pode deixar de refletir sobre as instâncias circunscritas no sentido restrito do Sistema de Garantia de Direitos e o papel crucial que exercem, na defesa e garantia dos direitos: Conselho Tutelar, Defensoria, Promotoria e Juizado da Infância e Juventude.

Dentre do atores do Sistema de Garantia de Direitos, inicia-se pelo segmento justiça, ou ligado ao sistema de justiça. O primeiro deles é o Poder Judiciário, que todos conhecem por meio da figura do juiz de direito, juiz criminal, juiz de família e outros.

O Promotor Público que serve aos direitos infância, do meio ambiente e vários outros assuntos de interesse coletivo e difuso, é agente competente para acionar a justiça em geral. Quando tem uma atuação definida, atua com Juiz da Infância na linha de proteção, porém isso não o impede de levar o caso ao Ministério Público, em geral para que outras áreas da justiça sejam acionadas. Aliás, é dever dele fazer isso.

Pode se interpretar que o caminho da Justiça da Infância seja longo, mas é um caminho pedagógico porque, para proteger criança, não precisa de decreto e/ou medida do juiz. Para recorrer às situações cuja proteção não é garantida, aí sim precisa do acionamento juiz. Portanto, para proteger crianças, é preciso apenas da sociedade que criou vários artifícios para isso. Primeiro as políticas públicas; quando estas falham ou não são suficientes, dispõe-se de uma chave reguladora. Toda vez que uma política pública não funciona e um direito é violado, a sociedade aciona a chave chamada Conselho Tutelar.

Antes da Constituição de 1988, o Ministério Público tinha um poder muito limitado. Depois de 1988 passou a ter suas funções ampliadas no campo da representação dos interesses da sociedade na defesa dos direitos individuais, coletivos e difusos. O poder do Ministério Público é o poder da sociedade, um poder que tem limite na lei, mais especificamente nos direitos individuais, coletivos e difusos e nos deveres deles decorrentes. Por outro lado, o limite do Ministério Público é a autoridade da sociedade preconizada nos princípios legais. Está na Constituição, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei Orgânica da Assistência Social, no Estatuto do Idoso, no Estatuto do Índio, na Lei de Proteção ao Meio Ambiente, na Lei de Defesa do Consumidor.

Todos são um conjunto de cidadãos, de amplos direitos e têm uma instituição para zelar, para guardar esses direitos e não permitir que estes sejam violados; pelo interesse de um, de parte ou de todos os cidadãos.

O Ministério Público é aquela instância responsável para fiscalizar, regular a aplicação da lei. Um exemplo clássico da competência do Ministério Público, e que pouca gente conhece, é de fiscalizar qualquer recurso público, qualquer recurso financeiro do poder público. Ele é competente para fiscalizar qualquer repasse de recursos entre os poderes públicos e do poder público para as organizações da sociedade civil. Zela pelo cumprimento da lei, que de sua parte estabelece as condições e normas para repasse ou descentralização de recursos: finalidades, condições técnicas do interessado, condições para aplicação desses recursos, prerrogativas fiscais e outros.

É ainda competente também para fiscalizar os serviços de atendimento aos direitos de qualquer cidadão, incluindo aqueles que executam medidas socioeducativas. No caso de crianças e adolescentes deve levantar em conta o princípio da prioridade. Muitas vezes não dispõe de condições materiais para fazê-lo. Mesmo assim, é dever de todos lutar para que o Ministério Público tenha condições para exercer a contento suas funções. .

É preciso o empenho de todos para fortalecer o Ministério Público. De nada adianta criar instâncias dessa natureza e deixá-las abandonadas. Quando o Conselho Tutelar tem dificuldades, muitas vezes, as pessoas se organizam de alguma forma para resolvê-las, dificilmente agem em favor do Ministério Público e da Defensoria Pública. O Promotor, embora tenha autonomia absoluta, seu trabalho se vincula hierarquicamente à Procuradoria-Geral do Estado, a quem deve garantir-lhes os meios para exercer suas funções.

Não é o caso do Conselho Tutelar, pois este pode apresentar ao público as falhas do poder público, que é encarregado legalmente de prover suas necessidades, posto que representa diretamente a sociedade e em seu nome é que age. O Conselho atua dentro do poder público, mas é encarregado pela sociedade.

A sociedade não está acostumada a oferecer à criança e à família violadas sexualmente os seus direitos de defesa porque se acomodou com a atuação do Ministério Público. Há uma tendência de se dar por satisfeita com essa atuação. A Defensoria Pública é utilizada para os casos de meninos ou meninas que cometem ato infracional, que cometem algum crime. Os filhos, jovens, alunos, amigos têm direito de serem defendidos por um advogado. Quando a criança, o adolescente ou qualquer cidadão não tem condições de contratar um advogado para defender seus direitos e interesses, deve-se procurar o Defensor Público.

No campo das crianças e adolescentes vitimadas, não há costume de defendê-los, salvo quando um adolescente é vitimador de uma criança. Nesse caso terá cometido uma infração penal e então acontece a defesa, dadas as exigências legais do devido processo legal, do direto ao contraditório e da ampla defesa. No caso da menina – ou do menino – que sofre violência sexual, comumente aciona-se apenas o Ministério Público, pois para esses casos o devido processo legal não exige a assinatura do defensor da vítima e sim do réu.

Diferentemente do Ministério Público e Poder Judiciário, até pouco tempo a Defensoria pertencia à estrutura do poder executivo. Isso trazia grandes dificuldades a ela, que dependia de priorização de recursos por parte do Poder Executivo. Hoje, por força lei federal, é uma instituição autônoma e com orçamento independente. Dessa forma não dependerá do Poder Executivo Estadual.

Da mesma forma que se refletiu em relação ao Ministério Público, deve-se fortalecer a Defensoria, porque quando as pessoas precisarem do seu trabalho, ela deve estar forte. Deve ser composta de um quadro técnico de excelentes juristas, que sabem de fato fazer uma defesa técnica competente e precisa. É a porta de entrada da defesa do cidadão em qualquer processo.

Muitas vezes uma menina necessita de acompanhamento, de determinadas medicações durante muito tempo e isto não tem sido oferecido de forma sistemática: nesses casos, deve-se valer da Defensoria Pública. Citam-se a seguir alguns caminhos no caso de o município não ter Defensoria Pública:

- a) ainda muito incipiente no Brasil, essa questão das advocacias, mas existe o exercício por um profissional habilitado, com conhecimento jurídico, para representar por mandato a parte integrante, autora ou ré. E é o juiz que determina quem é esse advogado;



- b) quando não for possível essa designação, deve-se buscar a (OAB), que vai oferecer um profissional para fazer essa defesa;
- c) pode-se nos valer dos serviços de assistência jurídica que as universidades organizam como campo de estágio e aprendizado dos cursos de Direito;
- d) os centros de defesa são muito importantes para garantir a defesa do que aqui está-se falando. Os centros de defesa são movimentos da sociedade que se organizam para oferecer de forma gratuita a defesa jurídica, principalmente a defesa jurídica.

Uma outra instância do Sistema de Garantia de Direitos importante é da Segurança Pública, representada pelas polícias. Estas são segmentos imprescindíveis no processo de Garantias de Direitos, principalmente em se tratando da responsabilização de agressores, de exploradores, traficantes de crianças, bem como de instruir processos que envolvam adolescentes que cometem ilícitos. A polícia é a instância criada na Constituição brasileira para fazer toda a verificação de ordem legal, se está sendo cumprida, e de ordem social, se está sendo respeitada. Ela age em nome da sociedade, de maneira organizada, de maneira processual toda vez que essa ordem se desorganizar. É competente para fiscalizar bares, restaurantes, motéis, hotéis e outros. É responsável por instaurar o inquérito, peça fundamental em situações de crimes cometidos por adolescentes.

Há uma polícia que é mais preventiva - a Polícia Militar. Embora muitas vezes se tenha uma imagem de que ela é corretiva, sua maior função é guardar, resguardar e restabelecer a ordem pública de uma maneira mais direta, mais rápida.

Enquanto a Polícia Civil estabelece o processo de responsabilização decorrente de provas colhidas em sua função de investigação, a Polícia Militar colhe as informações e, rapidamente, repassa à Polícia Civil. São polícias com funções distintas, porém podem e devem agir de maneira integrada.

A polícia é o instrumento que colhe todas as provas que poderão incriminar o sujeito, que vão dar peso à medida de proteção e a uma decisão judicial. A polícia recolhe todas as informações do fato.

Por fim, o Conselho Tutelar, como serviço fundamental ao adequado funcionamento do Sistema de Garantia de Direitos, não é o último a ser acionado, mas sim o primeiro, pois ele constitui a porta de entrada do Sistema. Muitas vezes, as pessoas atuam em uma ordem inversa, buscando primeiro a justiça, mas a porta de entrada da sociedade para o restabelecimento e garantia de direitos violados de crianças ou adolescentes é o Conselho Tutelar. Também ele constitui a porta de entrada do sistema de notificação dos casos de abuso, exploração, maus-tratos e negligência.

O Conselho Tutelar é um órgão permanente, isto é, trabalha a qualquer hora do dia e da semana. Sua sede pode estar fechada, como é o caso do Fórum que sedia as Varas da Justiça Criminal ou Civil, embora funcionem em um determinado período, o Sistema Judiciário não encerra suas atividades. O juiz não deixa de ser juiz no final do expediente do Fórum, continua sendo juiz. Ele ocupa uma função que é permanente. Da mesma forma, o Conselheiro Tutelar ocupa uma função titular em um órgão que é lhe permanente.

Como o Ministério Público, o Conselho Tutelar é um órgão autônomo. Mas sua autonomia diz respeito às suas decisões em relação ao caso que ele está atendendo. É autônomo nas suas decisões com relação às medidas que estabelece para proteger crianças e adolescentes violados em seus direitos. Pode se opor ou contrariar interesses para fazer valer os direitos da criança em cujo caso

esteja atuando. Porém não tem autonomia de outra natureza: deve obediência pública a todas as pessoas. Possui uma vinculação administrativa ao Poder Executivo Municipal, pois depende do orçamento público para existir e exercer suas funções. É financiado pelo orçamento público, portanto, segue as regras do financiamento e da administração do Poder Executivo. Essa obediência também é aplicada ao juiz, promotor, prefeito, secretários, que devem obediência pública ao sistema de administração e finanças públicas, inclusive quanto ao horário de trabalho, férias, licenças, conforme regido pelas normas públicas.

Por outro lado, não existe uma regra específica para conselhos tutelares. E eles são encarregados pela sociedade, e não pelo juiz promotor, tampouco o Conselho Municipal, mas sim pela sociedade. E como é que a sociedade encarrega o Conselho Tutelar? Isto é feito por meio de atribuições e competências, conforme estabelecido no artigo 136 do ECA.

Dessa forma deve estar claro para todos que cada um desses serviços tem função definida. O promotor, o juiz e o conselho municipal podem requerer ao Conselho Tutelar que exerça determinada função? Sim, quando essa função está amparada em suas atribuições e competências. Do contrário, poderá ou não fazer, porque ele tem autoridade para fazer valer suas atribuições e competências. Por outro lado, pode exercer funções que não lhe são naturais, caso entenda que é politicamente interessante. Se julgar não ser importante, que vá trazer prejuízo ao seu trabalho, ele não faz.

É importante notar que quando o legislador estabeleceu “encarregado pela sociedade”, estava de alguma forma revelando um descontentamento à forma de como a lei estabelecia o processo de administração dos direitos da criança, exercida então pelo juiz de menores. Muitas atribuições que eram dos juizes de menores, que davam amplos poderes para decidir a vida da criança, passaram a ser da sociedade. Dessa forma, quem toma as decisões administrativas perante a uma situação que revele violação de direitos de crianças e adolescentes não é mais o juiz e sim a sociedade por meio do Conselho Tutelar.

Nas questões judiciais, nas quais há conflito de interesses, o juiz decide, mas, nas questões administrativas, quem decide é a sociedade. Como não é possível reunir todos os cidadãos, toda vez que uma criança for violada, são escolhidas cinco pessoas para decidir e agir pela sociedade. É muito importante ter permanente acesso ao Conselho Tutelar. Toda vez que alguém tiver que agir com relação à criança, há uma agência pública para defender os seus direitos - o Conselho Tutelar. Ele é escolhido pela sociedade e representa interesses.

Seus integrantes podem ser: advogado, psicólogo, assistente social, professor, inspetor de ensino, educador social, religiosos ou qualquer membro da sociedade. Pode ou não ser uma pessoa de nível superior, dependendo da lei municipal. No entanto, na maioria das vezes, são pessoas que chegam sem qualquer experiência anterior e vão atuar em um sistema composto de instituições que existem há séculos, como são os casos da Justiça e da Segurança. Dessa forma, exercer essa função exige ter bom senso e equilíbrio para fazer o que de fato deve ser feito, dentre outros podem ser destacados alguns pontos:

Atender crianças e adolescentes toda vez que seus direitos são violados. A não oferta de serviços qualificados no atendimento ao jovem que comete ato infracional compõe as violações de direitos. Não são inferior qualquer outra violação. Se colocar em graus o prejuízo para o adolescente, essas violações, com certeza, ocupariam a maior importância em graus de prejuízo. Então, atender adolescentes implica uma série de questões;

- a) ter compreensão de que são adolescentes e do que são seus direitos;
- b) saber o que é violação, para não reproduzir a violação, a revitimização. Muitas vezes uma atitude discriminatória, inadequada, extrema de um conselheiro já reproduz, na primeira instância da sociedade, a violação e a violência;
- c) ter humildade, pois muitas vezes quando se exerce uma função pública dessa natureza, reveste-se de um poder, de uma autoridade, jamais vista;
- d) saber ouvir e receber informações;
- e) estar disposto a receber ajuda e mesmo instrução.

## 1.5 O SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO

Próximo dos 18 anos de existência, o ECA tem muito a ser consolidado no que diz respeito ao atendimento a adolescentes autores de atos infracionais. Uma questão que se coloca como urgente é a política de fortalecimento do SINASE: um conjunto ordenado 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.

Esse Sistema inclui os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todas as políticas, os planos e os programas específicos de atenção a esse público, e está assim fundamentado:

- a) Proposta Pedagógica e Plano Individual de Atendimento (PIA);
- b) formação permanente na perspectiva da promoção, proteção e defesa dos direitos humanos para todas as pessoas envolvidas direta e indiretamente com o atendimento socioeducativo;
- c) (re)ordenamento do Sistema Socioeducativo, privilegiando:
  - a municipalização das Medidas em Meio Aberto (Prestação de Serviço à Comunidade e Liberdade Assistida);
  - termo de cooperação política, técnica e Financeira para (re)ordenamento do Sistema Socioeducativo no Estado (União, Estado e municípios);
  - construção de estabelecimentos educacionais para a privação da liberdade: ECA, resoluções dos conselhos de direitos, incluindo o SINASE: Projeto Pedagógico x Projeto Arquitetônico x PIA

A excepcional idade e a brevidade da medida de internação, preconizadas no ECA, ainda não acontecem na prática e, tampouco, na consciência social que continua achando que a principal medida socioeducativa é a internação. Uma internação que, na maioria das vezes, não cumpre a função educativa, mas concentra-se apenas no aspecto punitivo. Grande parte das unidades de internação no Brasil continua sendo apenas um “depósito” de adolescentes com um ensino formal ineficiente, sem um trabalho efetivo de formação profissional, sem acesso à cultura, ao esporte e ao lazer, enfim, não cumprindo o papel educativo da medida.

O cotidiano dos adolescentes internos continua fundamentado no tempo administrado, ficando grande parte do seu dia-a-dia trancados em uma cela e com contato apenas com seus pares, em vez de estarem em permanente contato com professores e educadores de diferentes instituições. Esse

tempo administrado do encarceramento apenas acentua o processo de ausência de formação cultural e educacional dos adolescentes e sua exclusão como forma de violência.

Foi justamente com a finalidade de proporcionar o aspecto educativo que o SINASE define a necessidade de criação de um Projeto Político-Pedagógico em todas as unidades de atendimento. E a eficácia do atendimento depende da rede de serviços articulada e atuante para dar suporte às diversas atividades e aos atendimentos de que necessitam os adolescentes que cumprem a medida socioeducativa.

Portanto, é necessário que a rede de serviços crie uma cultura de diálogo que concretize, em ações intersetoriais e propositivas, o objetivo de ressocializar o adolescente.

Está evidenciado para todos que atuam ou militam no campo do atendimento ou defesa dos direitos infanto-juvenis que o grande maestro da rede é o Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente. No caso dos jovens atendidos pelo SINASE, deve haver uma forte e consorciada atuação dos conselhos estadual e municipais.

O primeiro se ocupando de traçar as diretrizes estaduais para a área, principalmente no que diz respeito ao tratamento dispensado na execução das medidas de internação – restritivas de liberdade, estabelecendo o controle das ações empreendidas pela instituição estadual responsável pela coordenação e execução dessas medidas, bem como do papel desempenhado por todas as políticas estaduais.

Já o segundo, esse bem mais próximo do adolescente e órgão que fornece o registro para o funcionamento dos serviços socioeducativos, deve ocupar-se de acompanhar de perto a execução da proposta pedagógica e garantir a necessária articulação da rede de serviços do município, essencial ao processo de atendimento integral e vital para a possibilidade de êxito quando do desligamento do adolescente da medida de internação. Tem ainda uma grande função: a mobilização e sensibilização da sociedade para o processo de integração dos egressos.

No documento do SINASE (2006) aparecem descritas algumas ações que podem favorecer o desenvolvimento da articulação e do trabalho compartilhado dos dois conselhos, tais como:

- 1) estímulo à prática da intersetorialidade;
- 2) campanhas conjuntas destinadas à sociedade em geral e aos profissionais da área, com vistas à concretização da Doutrina de Proteção Integral adotada pelo ECA;
- 3) promoção de discussões, encontros, seminários (gerais e temáticos) conjuntos;
- 4) respeito às competências e atribuições de cada ente federativo e de seus órgãos, evitando-se a sobreposição de ações;
- 5) discussão e elaboração, com os demais setores do Poder Público, para expedição de atos normativos que visem ao aprimoramento do sistema de atendimento;
- 6) expedição de resoluções conjuntas, disciplinando matérias relacionadas à atenção a adolescentes inseridos no SINASE.

O acesso às políticas sociais, indispensável ao desenvolvimento dos adolescentes, dar-se-á, preferencialmente, por meio de equipamentos públicos mais próximo possível do local de residência do adolescente (pais ou responsáveis) ou de cumprimento da medida. A medida de internação (seja provisória ou decorrente de sentença) leva, no mais das vezes, à necessidade de satisfação de direitos no interior de Unidades de atendimento. No entanto, assim como nas demais medidas socioeducativas, sempre que possível esse atendimento deve acontecer em núcleos externos, em integração com a comunidade e trabalhando os preconceitos que pesam sobre os adolescentes sob medida socioeducativa e internação provisória.(p.24-25).

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, S. M. F. (2002). *Violência Sexual contra infância e adolescência: marcos conceituais*. Campo Grande. Texto Impresso.
- BAKTHIN, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. México. Siglo Veintiuno Editores.
- BLEGER, J. (1984). *Psicologia da Conduta*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- BRASIL. MINISTÉRIO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. (2006). *Sistema Nacional de Atendimento Sócio-educativo/SINASE*. Brasília.
- \_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA SAÚDE. (2005). *Caminhos para uma política de saúde mental infanto-juvenil*. Brasília, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Ed. Ministério da Saúde. 2ª. Ed. rev.,
- \_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA SAÚDE. (2004). *Portaria Interministerial MS/SEDH/SEPM.1.428/2004*. Brasília, Ministério da Saúde.
- BRASIL. SUS. Lei nº 8080/1990. *Sistema Único de Saúde*.
- COSTA, A. C. G. *Mais que uma lei*. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 1997.
- De ANTONI C. & KOLLER S. H. (2002) *Violência Doméstica e Comunitária*. In: CONTINI, M. L. J. e KOLLER, S. H. *Adolescência e Psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas*. Brasília. Conselho Federal de Psicologia/ Ministério da Saúde, 2002.
- Fórum Nacional DCA. SINAPE. Brasília, 2007
- FREIRE, P. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1982.
- PAES, P. D. (2008). *Reprodução Histórica da Violência Social por Adolescentes*. Campo Grande, MS. Texto Impresso.
- PERALVA, A. (2000). *Violência e democracia. O paradoxo brasileiro*. São Paulo: Paz e Terra.
- SEDA, E. *A proteção integral*. Campinas: Editora Ades, 1997.
- VELHO, G. (2000). *Violência, reciprocidade e desigualdade: Uma perspectiva antropológica*. In: VELHO, G. e ALVITO, M. (Orgs.). *Cidadania e violência*. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ/FGV. (pp. 11-25).

### 1.6 MARCOS LEGAIS<sup>2</sup>

O estado democrático de direito funda-se em uma estrutura jurídica que, em um contínuo processo de aperfeiçoamento, dota de segurança, paz e harmonia os relacionamentos do próprio estado com as pessoas e destas, entre si. E, nesse desiderato, surgem as leis que, com força cogente, disciplinam tais relacionamentos.

Assim, os legisladores procuram alcançar, por meio de imensa quantidade de leis, regular os mais variados aspectos da vida social. Como não poderia ser diferente, há, também, legislação que contempla, especificamente, a adolescência, cujo objetivo é, acima de tudo, ampará-la e protegê-la, ao mesmo tempo em que regula as conseqüências de seus atos, tendo-se presente que, como pessoas, também os adolescentes devem contribuir, com sua conduta pessoal adequada, para o bem-estar social e a paz nos relacionamentos que mantêm.

---

<sup>2</sup> Antonio Carlos Esmi – Advogado (OAB/SP 38.442 – OAB/MS 2.672-A).

Na esteira desse raciocínio, surge, como primeira e mais importante disposição legal, a própria Constituição Federal. Esta, como se sabe, é a espinha dorsal do estado de direito. Dela devem emanar os princípios que regem toda a legislação produzida e contra ela não pode, jamais, opor-se qualquer outra norma. Quis, o legislador constituinte, autor dessa Lei maior, que, já nas suas disposições, se inserissem, como garantia de efetivo amparo à adolescência, as diretrizes de atuação do Estado, da sociedade e da própria família, na consecução dessa proposição.

Assim está na Constituição Federal, sobre a questão, em seu artigo 227:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 1º. O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais e obedecendo aos seguintes preceitos:

I - aplicação de percentual dos recursos públicos destinados à saúde na assistência materno-infantil;

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

§ 2º. A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.

§ 3º. O direito a proteção especial abrangerá os seguintes aspectos:

I - idade mínima de quatorze anos para admissão ao trabalho, observado o disposto no art. 7º, XXXIII;

II - garantia de direitos previdenciários e trabalhistas;

III - garantia de acesso do trabalhador adolescente à escola;

IV - garantia de pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, igualdade na relação processual e defesa técnica por profissional habilitado, segundo dispuser a legislação tutelar específica;

V - obediência aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, quando da aplicação de qualquer medida privativa da liberdade;

VI - estímulo do Poder Público, através de assistência jurídica, incentivos fiscais e subsídios, nos termos da lei, ao acolhimento, sob a forma de guarda, de criança ou adolescente órfão ou abandonado;

VII - programas de prevenção e atendimento especializado à criança e ao adolescente dependente de entorpecentes e drogas afins.

§ 4º. A lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente.

§ 5º. A adoção será assistida pelo Poder Público, na forma da lei, que estabelecerá casos e condições de sua efetivação por parte de estrangeiros.

§ 6º. Os filhos, havidos ou não da relação do casamento, ou por adoção, terão os mesmos direitos e qualificações, proibidas quaisquer designações discriminatórias relativas à filiação.

§ 7º. No atendimento dos direitos da criança e do adolescente levar-se-á em consideração o disposto no art. 204.

Art. 228. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial (BRASIL, 1988).

Conforme já asseverado, encontram-se, nas disposições constitucionais citadas, o desejo, intransponível, do Estado de direito brasileiro, de proteger, de maneira toda especial, o adolescente, já que, no dizer da própria lei, ele há de ser tido como “pessoa em desenvolvimento”.

Desse modo, também o legislador comum, no rastro do que na Constituição se dispôs, houve por bem editar toda uma legislação que, de maneira mais detalhada, concretiza a devida proteção ao adolescente, nos mais variados aspectos de sua vida em sociedade. Com esse espírito, veio a lume a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, sob a denominação de Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990).

O objetivo central da citada Lei encontra-se já expresso em seu artigo 1º, ao enunciar que ela dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, esclarecendo, logo a seguir, no artigo 2º, que, para os efeitos da Lei em questão, adolescente é a pessoa situada na faixa etária dos doze aos dezoito anos.

Não se move, neste ensejo, o intuito de comentar, artigo por artigo, o Estatuto da Criança e do Adolescente. No entanto, não se pode deixar de salientar, aqui, o quanto se pôs em evidência o forte desejo do legislador, no sentido de que, pela legislação editada, o que se espera, a todo tempo e a todo custo, é a concretização da proteção especial que se deseja atribuir ao adolescente. Assim, não é demais transcrever-se, adiante, o que dispõem os artigos 3º ao 6º:

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

Art. 4º. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Art. 5º. Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art. 6º. Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento (BRASIL, 1990).

Há, como se vê, toda uma gama de medidas, impostas pela lei, tendentes a privilegiar o pleno desenvolvimento do adolescente, zelando pela sua integridade física, mental, emocional, afetiva, com a mais ampla responsabilidade da sociedade, assim como do próprio adolescente, já que o seu pleno desenvolvimento passa, inevitavelmente, pelo satisfatório e harmônico relacionamento dele, adolescente, com a sociedade.

Sabe-se todos, no entanto, o quão desastrosas têm sido, nos dias atuais, as alarmantes condutas de incontáveis adolescentes que, desajustados, desviados do caminho saudável, perdem-se nas obscuras entranhas do mal que os sorvem, roubando-os da família e da sociedade, às vezes, em um caminho sem volta.

Pelas mais diversas razões, que aqui não serão analisadas, podem falhar todas as medidas de proteção e de prevenção, vendo-se o adolescente enredado pelas armadilhas que contra ele se armam, vindo ele a praticar atos que atingem a sociedade, ferindo-se o direito de terceiros, rompendo-se a paz e a harmonia social.

Ora, sempre que esse rompimento do convívio social acontece, é necessário que o autor desse fato seja imediatamente conscientizado e responsabilizado pela sua conduta, ainda que ele seja um adolescente. O bem-estar social deve estar acima de qualquer outro interesse pessoal e, por isso, qualquer violação do bom e saudável convívio há de ser prontamente cerceada.

No entanto, ainda que tal situação se concretize, mantém-se a legislação vigente no seu propósito de proteger o adolescente, ainda que a ele se tenha de impor medidas de contenção, adequando-se, novamente, a sua conduta ao harmonioso convívio social. Constitui inegável proteção ao adolescente o objetivo de readequação de sua conduta social, pois, reajustado, haverá de prosseguir no seu desenvolvimento como pessoa.

Pela constatação de que em incontáveis vezes o adolescente se desvia do caminho de seu pleno e saudável desenvolvimento, trata o Estatuto da Criança e do Adolescente da sua situação em face do cometimento de infrações.

O artigo 103, do Estatuto, estabelece: “Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal” (BRASIL, 1990).

No Direito Penal há um princípio intransponível de que só se pode considerar crime ou contravenção a figura delituosa que tenha sido previamente definida, por lei. E esse mesmo princípio vigora para o adolescente se a infração, ou seja, sua conduta, também estiver previamente definida em lei.

Esta é a sua única ligação com o Direito Penal. No entanto, ao adolescente não se aplicam as disposições do Direito Penal e sim as disposições especiais do Estatuto da Criança e do Adolescente. É o que se conclui dos dizeres do artigo 104, da mencionada Lei (BRASIL, 1990):

Art. 104. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas nesta Lei.

Parágrafo único. Para os efeitos desta Lei, deve ser considerada a idade do adolescente à data do fato.

Apurada, portanto, a prática de ato infracional, pelo adolescente, deve ele sujeitar-se às consequências de seu ato anti-social.

Por certo, suportará o adolescente infrator a imposição de reprimendas legais, pois o rompimento da paz social não pode ficar impune, como já dito, ainda que o infrator seja um adolescente.

Mas, como sempre, não se há de perder de vista que o objetivo maior, da reprimenda legal, não será o castigo pelo mal cometido, mas, antes e acima de tudo, o que se busca é a conscientização do adolescente e a sua mais completa reinserção no meio social, como pessoa útil, cooperadora, artífice, ela mesma, da construção da sempre almejada paz social.



Por essa razão, nenhuma ligação se estabelece entre o adolescente infrator e as disposições do Direito Penal.

O adolescente infrator, assim, não pode ser tido como criminoso, acusado, réu ou condenado. Tais expressões, de modo algum, a ele se aplicam. Ele é um menor infrator, estando sujeito à aplicação das medidas socioeducativas que o ECA estabelece, na proporção da gravidade da infração cometida, podendo chegar-se à medida extrema de sua internação em estabelecimento especial, para tanto destinado.

E a imposição de tais medidas, obviamente, há de obedecer ao devido processo legal, este também estabelecido pelas disposições do Estatuto: “Art. 110. Nenhum adolescente será privado de sua liberdade sem o devido processo legal”.

Logo a seguir estabelece, o ECA, as medidas as quais se sujeita o adolescente infrator:

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

I - advertência;

II - obrigação de reparar o dano;

III - prestação de serviços à comunidade;

IV - liberdade assistida;

V - inserção em regime de semiliberdade;

VI - internação em estabelecimento educacional;

VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

§ 1º. A medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração.

§ 2º. Em hipótese alguma e sob pretexto algum, será admitida a prestação de trabalho forçado.

§ 3º. Os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições (BRASIL, 1990).

Como é curial, só a autoridade judicial pode aplicar as medidas cabíveis, dosando-as, em face da infração praticada.

Assim, ainda que em situação de sujeição às reprimendas legais, em razão da infração cometida, continua o adolescente a merecer, integralmente, a especial proteção da Lei, sempre tendo-se presente que ele é, ainda, uma pessoa em desenvolvimento.

Como sempre aqui afirmado e reafirmado, o objetivo é o da total e completa recolocação do adolescente no sadio e benfazejo convívio social, e todas as disposições da Lei para tanto se voltam. Também, por isso, para propiciar a integral superação dos fatos ocorridos, é que, ao atingir a maioridade, nenhum registro permanece contra o então adolescente, a título de antecedentes, propiciando-se a ele um ingresso na maioridade com passado limpo, a ensejar-lhe vida digna, impulsionado para a prática de salutar e ajustado convívio social.

O silêncio sobre infrações cometidas na adolescência, a partir da maioridade, há de servir de estímulo para a conscientização do adolescente da oportunidade que se lhe oferece de superar o passado, descortinando-se, à sua frente, vida nova, inteiramente refeita, saudável, sem nenhuma dívida para com a sociedade.

No entanto, contristados pela constatação dos fatos, deparam-se com os noticiários de todos os dias, dando conta do quão distantes se está do cumprimento dos propósitos da Lei.

Os sagrados e imposteráveis princípios de respeito ao adolescente, ainda que infrator, são vilipendiados e da Lei letra morta se faz.

A família, assolada por inquietações e frustrações, das mais diversas, torna-se impotente para cuidar, adequadamente, de seus adolescentes, deixando-os, incontáveis vezes, à mercê de toda a sorte de males que os absorvem, atraídos para a prática de infrações. O Estado, a quem incumbe a responsabilidade de prover a recuperação integral do menor infrator, é omissivo, não disponibilizando os meios adequados para a consecução dos objetivos da Lei. É por demais conhecida a carência de recursos, humanos e financeiros, destinados à proteção aos adolescentes infratores. Por fim, de sua parte, a sociedade, estarrecida com a violência dos atos infracionais, contra os adolescentes se volta, exigindo castigos despropositados, agravamento de punições e, até mesmo, a sempre recorrente proposição de redução da maioria penal, como se isso fosse eficaz na contenção da violência que assola a vida social.

Nada de significativo se investe na educação de boa qualidade, único meio, verdadeiramente apto, a combater, em longo prazo, a atual situação em que se vive a sociedade.

Políticas públicas equivocadas, omissas e tantas vezes de mero atendimento a interesses pessoais escusos, deixam a sociedade à mercê de distorções que se agravam, cada vez mais. E a situação dos adolescentes infratores, infelizmente, não é diferente.

Há exceções, é bem verdade, e isso precisa ser desde logo reconhecido. Há pessoas e entidades que se esforçam, que se dedicam, abnegadas, em prol do atendimento digno e salutar dos adolescentes infratores.

Entretanto, há, também, situações calamitosas e inaceitáveis. Sabe-se, sim, pois tudo ocorre muito às escâncaras, de quantos menores infratores, que deveriam estar ao pleno abrigo da Lei, sob a inescusável proteção do Estado, que se encontram submetidos à sanha de agentes violentos, que os agridem, que os fazem viver em um mundo subterrâneo, de terror indizível. De tais pessoas, o menor infrator recebe inexorável condenação, rotulado de pessoa irrecuperável, indigna de qualquer investimento, fadada a prosseguir, para sempre, no caminho das infrações, antevendo, para a maioria desses jovens, a vida de crimes, até que a morte, violenta, os detenha.

Assim pensam e embrutecem os encarregados da guarda dos adolescentes infratores, propiciando as estarrecedoras notícias, as quais se assistem, com frequência, de flagrantes e inaceitáveis violações dos mais sagrados direitos dos adolescentes.

À guisa de exemplo do que aqui se afirma, se lembra, ainda de recente memória, os acontecimentos, graves e inescusáveis, que sempre envolveram os acontecimentos da malsinada Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM), antro de horrores e atrocidades inomináveis.

Desativada a FEBEM, não se deve iludir de que os problemas hajam sido resolvidos. As mazelas continuam e, ressalvadas as preciosas exceções, estão presentes em todos os estabelecimentos que se dedicam ao atendimento e ressocialização dos adolescentes infratores.

É comum encontrar-se a crença de que a existência de Lei, que regule a atuação de determinados setores da sociedade, baste para a solução dos problemas existentes. Assim deveria ser, mesmo. No entanto, na experiência da vida, há de se lamentar, sempre, o quão distante se encontram os fatos de cada dia dos fins almejados quando da edição da Lei.

No caso dos adolescentes, mais uma vez, essa verdade, infelizmente, se comprova - *Legem habemus*. Todavia, embora se tenha Lei que se destine à sua mais ampla proteção, as pessoas continuam a assistir, estarecidos, ou, na maioria das vezes, indiferentes e omissas, a toda sorte de atrocidades que contra os adolescentes se praticam.

É preciso que se diga, ainda, que há, no Estatuto da Criança e do Adolescente, grande número de sanções penais em que incorrem aqueles que violam as disposições de integral proteção dos adolescentes, desrespeitando os seus direitos. Todavia, também essa providência do legislador acaba por ser, incontáveis vezes, desatendida, pouco se apurando contra servidores truculentos, contumazes agressores de adolescentes, entregues, indefesos, aos seus cuidados. Sob a falsa argumentação de que a violência dos adolescentes deve também com violência ser reprimida, frustra-se, infelizmente, o objetivo maior da Lei, que é o recuperar o menor infrator, devolvendo-o, saudável e equilibrado, ao convívio social.

E, para maior indignação de todos quantos, abnegados, se debruçam sobre a problemática dos adolescentes, surge a constatação de que não só os menores infratores sofrem tais violações. Em escala muito maior, porque atinge a maioria dos jovens, também aqueles de aparente tranqüilidade na vida social sofrem os desmandos de políticas públicas equivocadas, omissas e perversas, que os alijam de formação pessoal, educacional e profissionalizante adequada, com perspectivas pouco promissoras para o seu pleno e saudável desenvolvimento.

E, ao final dessas considerações, repita-se, pois nunca é demais ressaltar, que, nos dizeres da Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente, **o adolescente é uma pessoa em desenvolvimento.**

## REFERÊNCIAS

### CITADAS NO TEXTO

BRASIL. Constituição Federal, 1998.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

## 2

## COMPREENDENDO O ADOLESCENTE AUTOR DE ATOS INFRACIONAIS

### 2.1 QUEM É O NOSSO ADOLESCENTE?<sup>3</sup>

O trabalho com adolescentes que estão cumprindo medidas socioeducativas de privação de liberdade ou semiliberdade impõe desafios que, para serem enfrentados, começam com a necessidade de compreender quem são esses jovens.

O que se pensa sobre adolescentes? O que se pensa sobre o adolescente autor de atos infracionais? Todos os adolescentes em conflito com a lei são iguais? Como eles são vistos? O que ele desperta nas pessoas? Quais as expectativas que se tem em relação ao seu futuro?

Essas questões remetem a uma reflexão necessária para serem respondidas, pois são concepções que norteiam as ações, modos de pensar que determinam modos de agir que poderão assumir ou não características socioeducativas. A visão que se tem dos adolescentes, portanto, influencia diretamente o trabalho com eles. Retomam-se brevemente alguns aspectos conceituais e históricos para se chegar até “esse adolescente”.

A adolescência - do latim *adolescere*, que significa crescer - até algum tempo atrás era considerada mera fase de transição entre a infância e a idade adulta e descrita como sinônimo de puberdade - *pubertate*, que significa pêlos, barba. Essa confusão entre os termos ainda se faz presente hoje.

Puberdade é um processo biológico que se inicia entre 9 e 14 anos aproximadamente e se caracteriza pelo surgimento da atividade hormonal que desencadeia os chamados “caracteres sexuais secundários”. Os períodos de início e término dos processos físicos e psicológicos de maturação não são estaticamente determinados.

A adolescência é basicamente um fenômeno psicológico e social. Essa maneira de compreendê-la traz importantes elementos de reflexão, pois, sendo um processo psicossocial, ela terá diferentes peculiaridades, conforme o ambiente social, econômico e cultural em que o adolescente se desenvolve. Blos (1995) sintetiza essa visão quando diz que a puberdade é um ato da natureza e que a adolescência é um ato do homem.

---

<sup>3</sup> Prof. M. Sc. Sandra Maria Francisco de Amorim.

A adolescência vem sendo citada desde que a história da humanidade passou a ser registrada, mas foi Rousseau, no século XVIII, que, pela primeira vez, faz a distinção clara entre infância, adolescência e idade adulta. No entendimento de Dias e Vicente (1984), Rousseau considera a adolescência um “segundo nascimento, tendo sobre esta, bem como sobre a infância, um conceito idealista que partiria de uma capacidade inata para o bem”.

Como realidade histórica, a adolescência vai emergir com a Revolução Industrial, em meados do século XIX, decorrente das profundas transformações no seio da sociedade e da família. O adolescente passa a permanecer cada vez mais tempo com a família, por necessidade de preparação intelectual e técnica, exigida pela industrialização acelerada. Ariés (1981) considera que o aumento da escolaridade é o fator mais importante na determinação da adolescência como período de desenvolvimento.

Entretanto, somente no século XX, com os estudos de Hall (1911), citado por Amaral Dias e Vicente (1984), surge o primeiro trabalho sistematizado sobre essa etapa evolutiva. Essa obra constitui uma transição entre a abordagem filosófica, especulativa e o tratamento científico, empírico. A partir da teoria evolucionista de Darwin e da teoria psicológica de “recapitulação”, Hall (1911 apud AMARAL DIAS; VICENTE, 1984) estabelece uma teoria biogenética, segundo a qual a história experiencial da espécie humana se tornou parte da estrutura genética de cada indivíduo e que caberia aos adolescentes um papel fundamental na formação de uma nova sociedade.

A partir de então, inúmeras teorias surgem, em diferentes perspectivas - sociológicas, antropológicas, psicológicas, biológicas e outras - a fim de explicar o fenômeno da adolescência. Mais adiante, será tratada em separado da Psicologia do Desenvolvimento, visando a permitir uma compreensão acurada de especificidades da adolescência.

Embora seja um fenômeno universal, uma categoria reconhecida em todas as sociedades, a adolescência assume diferentes características, dependendo do contexto e do momento histórico. As manifestações da conduta variam em cada sociedade, classes sociais e sistemas sociopolíticos. Torna-se, portanto, inviável estudar a adolescência isolando os processos biológicos dos psicológicos e/ou dos aspectos históricos, sociais, ambientais e culturais. Knobel (1997, p.43) afirma ser impossível uma visão da adolescência que não seja holística: “Isso significa: com seus componentes biológicos, psicodinâmicos e sociais em permanente interação”.

Não se pode, assim, falar em adolescência, mas “adolescências”. Isso também significa que mesmo os adolescentes categorizados em um determinado grupo em um certo momento histórico, como aqueles em conflito com a lei, não podem ser “homogeneizados”. Não existe um “perfil” único de adolescentes infratores. Todos nascem com possibilidades e potencialidades que podem ser canalizadas para aspectos construtivos ou destrutivos, dependendo da história de vida.

É importante refletir sobre isso, pois a sociedade tende a “catalogar” os sujeitos e a separar os “bons e maus”, “certos e errados”, em uma visão maniqueísta. Da mesma forma, a adolescência apresentada pela mídia comporta duas representações bem delineadas: o jovem de classe média, estudante, da juventude dourada, bonito da “Malhação” e o pobre, arruaceiro, *funkeiro*, objeto de medidas socioeducativas de quem se tem que se proteger. Mas e os jovens que mataram queimado o índio Galdino, em Brasília? (WASELFISZ, 2006). E inúmeros outros casos de jovens de classe média que cometem infrações e são tratados como “meninos bagunceiros”, ainda que as suas ações repercutam na morte de pessoas? O que sustenta essas representações?

Para compreender o adolescente em conflito com a lei é preciso refletir sobre a adolescência como categoria social, que deve sempre ser compreendida em um contexto amplo, em uma perspectiva de história de vida, de criação de vínculos, de possibilidades, de oportunidades, de características pessoais, individuais e relacionais, levando em consideração as questões de classe social, gênero, etnia, cultura, momento histórico e particularidades da história de cada um.

A adolescência implica experiências de vida do indivíduo no seu cotidiano familiar e social. A condição de desenvolvimento biológico, psicológico e social faz com que crianças e adolescentes sejam vulneráveis e receptivos a pressões internas e externas que interferem na formação de sua identidade.

A identidade começa a ser formada desde a mais tenra infância. Tudo que se vivencia ao longo da vida fundamenta a identidade do indivíduo. O ser humano é o único “animal” que depende do outro desde o seu nascimento até o final de sua vida. É um ser estritamente relacional e só “existe” na relação com um outro. Isso é fundamental de ser pensado porque já coloca uma primeira indagação: o que ocorreu na formação da identidade do adolescente em conflito com a lei?

As explicações dos motivos do ato infracional remetem a fatores psicológicos, sociológicos e biológicos. Entretanto, as explicações mais comuns para os atos infracionais são relativas à “culpabilização” do adolescente, tratando a questão do ponto de vista estritamente individual.

Teorias psicológicas e psicanalíticas contemporâneas sustentam que a privação afetiva é determinante para o desenvolvimento de condutas “anti-sociais” em crianças e adolescentes. Essas condutas podem se materializar em atos infracionais de maior ou menor gravidade. O conceito de privação afetiva, relacionada à tendência anti-social envolve, necessariamente, a idéia de um fracasso ambiental. Quando se conhecem as histórias dos adolescentes em conflito com a lei essa privação é claramente identificada.

Nesse sentido, Winnicott (1987) é enfático ao valorizar o meio da criança em toda a sua teoria e diz que a tendência anti-social possui um elemento que compele o meio ambiente a ser importante. O adolescente que transgride leva alguém a “cuidar” dele, “olhar” para ele, ou, ainda, é o seu modo de fazer o mundo reconhecer sua dívida para com ele, tentando fazer com que o ambiente reconstitua o quadro de referência que se desmantelou. Complementa que a característica básica da privação é a “falta de esperança” e que a atitude anti-social é (ainda) uma manifestação de esperança, na medida em que “provoca” nos adultos uma atitude em relação à contenção das suas atitudes. A imposição de limites é experienciada como cuidado e possibilita a criação de um vínculo afetivo. A preocupação maior é quando não há mais sinal de esperança e a capacidade de vinculação encontra-se comprometida.

No desenvolvimento considerado saudável, com a presença de figuras adultas de referência, a criança e o adolescente desenvolvem a percepção de limites, que os auxiliam na constituição de um consistente “ambiente interno”. Na falta de referências e, conseqüentemente, de introjeção de limites, fica suscetível a atitudes irracionais, necessitando de interdição externa.

As condições de vida precarizadas pela exclusão social e marginalização da pobreza no Brasil também são determinantes para produzir adolescentes infratores. Mais adiante, será abordada mais detidamente a relação sociedade x violência x adolescência.

Além dos padrões identificatórios frágeis de referências e de limites que a sociedade tem oferecido aos adolescentes, a falta de perspectivas de futuro também funciona como um incremento da

violência, basilar para os atos infracionais. Entretanto, ressalta-se que, mesmo quando o adolescente apresenta expectativa de futuro positiva, em geral, os adultos que o rodeiam não têm nenhuma esperança de que eles vão “dar para alguma coisa”.

Para sintetizar os modelos explicativos dos atos infracionais, Schoemaker (1996 apud ASSIS; SOUZA, 1999) cita três níveis de conceitualização:

- a) estrutural – incorpora as condições sociais em associação com fatores situacionais e pessoais;
- b) sociopsicológico – refere-se ao controle social da família, escola e demais instituições responsáveis pelo desenvolvimento do adolescente, bem como à influência de grupos de jovens;
- c) individual – refere-se aos aspectos constitucionais, biológicos e psicológicos.

É necessário destacar que esses três níveis se encontram imbricados e nenhum deles por si só pode ser considerado “determinante” de uma dada conduta. Insiste-se que não pode haver uma “homogeneização” dos adolescentes em conflito com a lei. Generalizar é desconsiderar as peculiaridades. Não se pode “patologizar” o adolescente, tratá-lo como um doente<sup>4</sup> ou expurgo social.

Na perspectiva que se está refletindo, mostrando a multidimensionalidade que deve ser considerada na compreensão de uma conduta infracional, os profissionais e as instituições devem se empenhar em ter um olhar diferenciado, desprovido de pré-concepções, reducionismos e estereótipos sobre a adolescência e do adolescente autor de ato infracional.

## REFERÊNCIAS

- BLOS, P. Adolescência. Uma interpretação psicanalítica. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- AMARAL DIAS, C.; VICENTE, T. N. A depressão no adolescente. Porto: Edições Afrontamento, 1984.
- ARIÉS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1981.
- KNOBEL, M.; ABERASTURY, A. Adolescência Normal. Porto Alegre: Artes Médicas. 1981
- ASSIS, S. G; SOUZA, E. R. Criando Caim e Abel: pensando a prevenção da infração juvenil. Ciência & Saúde Coletiva, 1999, vol.4, n. 1, ISSN 1413-8123.
- WASELFSZ, J. J. Subsídios para a construção de uma prática qualificada do psicólogo no atendimento aos adolescentes em privação de liberdade. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Seminário Nacional: A Atuação dos Psicólogos junto aos Adolescentes privados de Liberdade. Brasília: 2006.
- WINNICOTT, D. W. A família e o desenvolvimento individual. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

## 2.2 SINTONIZANDO COM O ADOLESCENTE INTERNO<sup>5</sup>

E ai galera animada! prontos para trabalhar? Ops! Você pode estar se perguntando: Eu? Galera? Estou lendo o texto errado, afinal sou adulto, um profissional responsável, sério, etc,etc. E eu confirmo: galera sim, pois estou me dirigindo ao seu adolescente interno, aliás, além do adolescente interno, todos

---

<sup>4</sup> Alguns adolescentes, da mesma forma que a população em geral, podem ser portadores de transtornos mentais, mas essa avaliação deve ser feita individualmente pelos profissionais de saúde.

<sup>5</sup> Texto de reflexão proposto pela Profa. Dra. Anecy de Fátima Faustino Almeida.

nós temos também uma criança interna. Aquela que gosta de colo, aconchego, ser servida com um copo de leite ou uma xícara de chá quentinho ou quem sabe atacar uma lata de leite Ninho e comê-lo com os dedos lambendo-os, sugando-os. Proponho que você volte um pouco no tempo e revise sua adolescência...

Como eram as condições de vida e a disciplina na sua família nesta época? As condições eram precárias? Você teve que trabalhar cedo? Cooperava com sua família ajudando nas tarefas diárias, cuidando dos irmãos menores? Que coisa boa, hein? Que exercício maravilhoso de independência, de aprender a gostar de cuidar dos outros.

Ter que ajudar a família dava a você o sentimento de pertencer, de ter uma família, porque você até podia criticá-la, mas aí de quem ousasse querer falar mal ou brigar com um dos seus irmãos ou pais: você virava o bicho. Como eram suas roupas? Teve poucas? Algumas, só duas: enquanto usava uma já lavava a outra e aprendeu a valorizar e conservar bem as roupas que assim duram anos.

É parceiro, quem tem tudo não valoriza nada, quem não tem nada valoriza tudo. Que pais você teve, hein? Eram daquele tipo que fulminava você com o olhar para lhe repreender? Que marcava cerrado, tinha que pedir permissão pra tudo: pra sair, com hora marcada pra voltar, pra namorar, pra ser você mesmo?

Confesse só pra você neste momento: aquelas “coisas” que você fez pra driblar essa autoridade dos pais: namorou escondido? Cabulou aulas? Agora você ri, né? Fez coisas que sua mãe tinha pavor de medo que você fizesse e que até hoje ela nem sonha? Que ousadia! Você foi um adolescente idealista, cheio de sonhos? Ou ainda é?

Você já está na segunda adolescência? Entre 40 e 50 anos e está revendo tudo na vida pra ver o que ou com quem vale a pena continuar vivendo? Está comprando coisas que não pôde na primeira adolescência ou buscando experiências que você foi impedido de viver?

Afinal, você foi um adolescente tímido, que sentia vergonha de tudo, até de ser flertado, ou brincalhão, extrovertido?

Teve que agüentar muita gozação por causa das modificações do seu corpo? Que porre, não? As piores gozações eram de quem tinha passado exatamente pelas mesmas coisas ainda há pouco. Até parece que queriam vingar em você das gozações que haviam sofrido.

Como foi vivenciar sua sexualidade? Os homens puderam experimentá-la, já as mulheres... Só depois de casada? Aprenderam com parceiro/professor sexual único?

É galera, quanta coisa, não? Isto para que você se conecte com seu adolescente interno que avivado poderá ajudar você a compreender o adolescente de hoje, este que lhe dá seu trabalho, seu emprego, lhe sustenta. Esse adolescente que você vê fora de você precisa ser visto com o olhar do seu adolescente interno.

O adolescente que você vê fora de você necessita dos seus talentos, da sua competência profissional, da sua empatia e de sua compaixão que vem do seu adolescente interno, do seu modelo de pessoa saudável e feliz. Você não pode ajudar os outros, mas seu bem-estar e felicidade podem! (Osho)

Ao trabalho galera, vamos nessa?



## 2.3 PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO<sup>6</sup>

A psicologia tem como objeto de estudo os fenômenos psíquicos, ou seja, “a atividade psíquica expressa na conduta” (SÁ JÚNIOR, 1980, p. 34). Os fenômenos psíquicos são estudados por meio da observação do comportamento manifesto entre outras técnicas. Os fenômenos são: sensopercepção, atenção, raciocínio, emoções, sentimentos, atos voluntários e involuntários, memória, entre outros. Sá Júnior (1980, p. 34) esclarece que “a função principal da psicologia é conhecer as leis que regem o desenvolvimento e o funcionamento do psiquismo de modo a contribuir para o bem-estar e a felicidade das pessoas”.

Pode-se definir o desenvolvimento humano como a aquisição de características humanas. Isto quer referir-se à necessidade das interações do ser em desenvolvimento com outras pessoas, já que a fantástica capacidade de adaptação e plasticidade do organismo humano permite que um bebê humano que consiga sobreviver convivendo com animais adquira seus comportamentos por imitação.

Em outra definição, o desenvolvimento é a aquisição de habilidades sensoriais (visual, auditiva, tátil, olfativa e gustativa), cognitiva, motora, afetiva, social, motora. O processo de desenvolvimento depende da integridade do sistema nervoso central e do corpo de um modo geral, estimulação e experiências variadas, motivação e aprendizagem.

O processo de desenvolvimento é bastante intenso nos primeiros anos: “não há nada que o ser humano faça na vida que não tenha ensaiado antes de ter completado seu primeiro ano de idade”.<sup>7</sup> Assim, após os primeiros anos, as aquisições nem sempre são novas, apenas sofrem modificações e mudanças qualitativas ao longo da vida.

O ser humano se desenvolve evoluindo de uma condição de total dependência simbiótica do organismo materno até a interdependência, sendo realista, dos demais seres.

Embora o desenvolvimento esteja intrinsecamente ligado ao crescimento físico, pois está voltado para as funções do organismo – biológico/corporal, didaticamente, diferenciam-se os termos: puberdade relacionando-o com o crescimento corporal e com as modificações anatomofisiológicas e adolescência para as modificações prioritariamente psicossociais.

A adolescência é uma fase específica do desenvolvimento humano marcada por alta instabilidade - de humor, de ânimo e de interesses - perdas frequentes do equilíbrio emocional e vulnerabilidade (KNOBEL, 1988; ABERASTURY; KNOBEL, 1991). As características dessa fase são determinadas pelas condições biopsicossociais de que dispõe o adolescente (OMS, 1986).

Utilizando como referência a faixa etária, a Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu adolescência como fase de 10 a 20 anos, sendo “a inicial de 10 a 14 anos, a média de 14 a 17 anos e final ou tardia de 17 a 20 anos e reservou-se o nome juventude para as idades compreendidas entre os 20 e 24 anos” (OMS, 1986, p. ).

Na fase inicial, o adolescente está preocupado com as mudanças pubertárias e com sua necessidade de se afastar da família. Essa necessidade torna-o rebelde e ambivalente, buscando intensamente o convívio com os amigos.

---

<sup>6</sup> Profa. Dra. Anecy de Fátima Faustino Almeida.

<sup>7</sup> Autor desconhecido.

Na adolescência média, o afastamento dos pais e da família se intensifica, bem como a seleção e o companheirismo dos amigos. Nessa fase há a exploração da sexualidade e o desenvolvimento aumentado do raciocínio abstrato (COSTA, 1998). Esse raciocínio, também chamado de hipotético-dedutivo por Jean Piaget, permite ao adolescente antecipar acontecimentos, propor soluções para problemas, refletir sobre valores sociais e morais e compreender a si mesmo e as outras pessoas (USCÁTEGUI, 1988; CAMPOS, 2003).

Na adolescência final ou tardia, estabelece-se a identidade, planeja-se mais concretamente o futuro. Os relacionamentos afetivos iniciados nessa fase tornam-se mais duradouros, com compromisso e envolvimento maiores. O juízo crítico e o relacionamento com a família modificam-se para o desenvolvimento da autonomia e maior inserção do adolescente no meio social: escolas, emprego, locais de diversão (COSTA, 1998).

É importante salientar que existe uma construção social de adolescências. Ela é evidenciada pelo psiquiatra Içami Tiba (1994) quando afirma que a adolescência é o segundo parto em que o adolescente nasce da família para a sociedade. Isto significa que as aquisições psicossociais da adolescência são fortemente influenciadas, primeiro, pela bagagem que traz da infância e em seguida, pela cultura em que está inserido. Disto decorre que as influências poderão ser desfavoráveis para o desenvolvimento de uma adolescência saudável dependendo das seqüelas decorrentes de condições de vida, tais como pobreza, carências múltiplas (nutricional, afetivas, de estimulação e outras) e desinformação dos pais e profissionais que atendem crianças, provenientes da infância.

A cultura influencia o desenvolvimento humano, como esclarece Vygotsky (2000), na medida em que a mesma é incorporada à natureza humana moldando as funções psicológicas do homem, num processo histórico ao longo do desenvolvimento do indivíduo e da espécie.

Conforme a cultura, encontram-se variações no desenvolvimento adolescente. Para Guimarães (1993, p. 426):

[...] as culturas modernas são tipicamente heterogêneas, o que aumenta a distância social; o mundo não oferece ao adolescente uma estrutura de referência estável, e nem ao menos coerente ou previsível. Os pais estão longe de serem os únicos modelos de crenças e comportamentos. Há muitas escolhas, e as transformações sociais processam-se, com rapidez, criando certa ansiedade do novo, sem demora, tornar-se obsoleto.

Além das influências culturais, as características relacionadas com a adolescência sofrerão grandes alterações dependendo das condições socioeconômicas em que os adolescentes vivem. Disto decorre que a adolescência, para o menino ou a menina pobre, trabalhadores de dentro ou de fora da própria casa, arrimo de família numerosa que teve que cuidar irmãos menores ou, ainda, se já for mãe ou pai, será diferente da de outras adolescentes que não vivem nas mesmas condições.

Cada cultura define qual o perfil de adolescente quer ter à medida que impõe valores, mitos e leis que norteiam os comportamentos e condutas de homens e mulheres. Alertando para o fato de que a “cultura adolescente”, notadamente moda, alimentação, músicas, lazer, é criada em sua maioria por adultos para estimular o consumismo dos adolescentes e conseqüentemente, seus lucros. Sabe-se da importância e do impacto das expectativas dos pais e dos professores que condicionam desde a infância as escolhas e atividades - que poderão ser saudáveis ou não - de adolescentes e adultos.

O que se sabe é que os adolescentes socialmente vivem em condições adversas: não têm tantas proteções da infância nem a independência e os privilégios dos adultos. Socialmente vivenciam incoerências, ambivalências e até violências por estarem na condição de adolescente. Alguns exemplos ilustram essa afirmação: os adolescentes brasileiros escolhem seus governantes por meio de voto a partir de dezesseis anos. A mesma condição legal, que o prioriza em seu desenvolvimento quando não respondem criminalmente por seus atos antes dos dezoito anos, os coloca na mira do narcotráfico; o adolescente mesmo dependente financeiramente dos pais, aos dezoito anos pode ir ao cartório e casar legalmente sem a autorização deles. Ocorre que caso esse filho sem condições financeiras tiver filho, seus pais poderão ser responsabilizados judicialmente e ir para prisão se não pagarem a pensão alimentícia do neto; se for pai e apresentar registro de nascimento do filho, é liberado do serviço militar; uma adolescente patrulheira mirim que é mãe tem direito à licença-maternidade, mas se casar legalmente é despedida, demonstrando um tratamento incoerente, que poderá confundir os adolescentes no que diz respeito ao cumprimento de leis e normas definidas socialmente.

Do mundo adulto vêm as expectativas das responsabilidades que o adolescente deverá assumir para ser considerado maduro, autônomo e, com relação à saúde, tem-se, parafraseando Thomas et al. (s/d), citado por Rojas (1995), que a conduta adolescente é compatível com as expectativas dos adultos, como resultado final da socialização, podendo ser saudáveis ou de risco. Assim, se os adultos e os outros adolescentes valorizam os adolescentes baseados em êxito e altos ganhos financeiros, e os exploram como mão-de-obra de baixo custo e não lhes registram em carteira do trabalho, estão vulnerabilizando-os para distúrbios de condutas e até conflitos com a lei para obterem a valorização social.

Algumas expressões indicam a visão negativa que as pessoas em geral têm do adolescente e de suas características, quando se referem a eles como “aborrescente, irresponsável e inconseqüente” (SILVA; PARKER 2002). No meio científico, as características da adolescência são referidas como semipatologizantes (ABERASTURY; KNOBEL, 1991), problemas, turbulência e rebelião. Essas características, entre outras, são: o amor juvenil, o hedonismo, o romantismo, o mau-humor, o aborrecimento, a timidez, a inibição e o ascetismo.

O adolescente vivencia a identidade, os pais e as mudanças corporais como uma perda em que se elabora um luto (ABERASTURY; KNOBEL, 1991). As modificações corporais, particularmente, deixam-no muito sensível, pois podem ser percebidas por ele como desvalorizantes da sua imagem. Isso se agrava com a transformação corporal ainda indefinida - já não tem o corpo infantil nem o padrão adulto. Essas vivências fragilizam sua auto-estima e podem levá-lo a tentativas de suicídio e à depressão (GOODSON; DÍAZ, 1990; CALLIGARIS, 2000).

A saúde emocional do adolescente altera-se em face de contradições de várias ordens: não é mais amado como criança nem reconhecido como adulto. E ainda é estimulado socialmente em se preparar sexual, afetiva e profissionalmente, mas suas tentativas sofrem repressões, restrições com marginalização e dependência dos adultos (CALLIGARIS, 2000).

Esclarece-se que contraditória também é a identidade inicial do adolescente que busca a si mesmo, diferenciando-se de tudo e de todos à sua volta, excetuando seus pares que se encontram na mesma busca. Nessa busca, a identidade fica em crise e mostra-se seletiva, múltipla, efêmera, circunstancial e controvertida (KNOBEL, 1988).

Na elaboração da nova identidade verifica-se que os amigos são fundamentais no apoio afetivo e melhora da auto-estima do adolescente. Eles contribuem também para o enriquecimento interpessoal, a aquisição de valores e dos papéis sexuais, o reconhecimento de destrezas, a ampliação das opções e da participação social. O grupo com seus valores e normas oportuniza a análise do próprio adolescente de suas atitudes e crenças atuais. Perante os iguais, o adolescente pode treinar suas novas capacidades e alcançar posições que favoreçam a aquisição de autonomia (KRAUSKOPF, 1995).

As habilidades adquiridas na adolescência são identidade, independência, autonomia, estabilidade de relacionamento afetivo, definição de orientação sexual (hetero, homo ou bissexual); aquisição de uma identidade psicosssexual e papéis sexuais; *status* de adulto (interpessoal, político, econômico e legal); escolha da profissão e aquisição de valores em que acreditar e viver e capacidade ocupacional e de compromisso (URZÚA, 1988; ABERASTURY; KNOBEL, 1991; COSTA, 1998; OLIVEIRA, 1998; PAPALIA; OLDS, 2000).

A título de visualização, síntese e recapitulação, reuniram-se características da adolescência de diferentes fontes bibliográficas (palestras, cursos e outras), alertando que algumas podem ser observadas em outras fases do desenvolvimento humano:

- a) redefinição da imagem corporal/surgimento de traços genéticos – lutos;
- b) pensamento abstrato: raciocínio hipotético-dedutivo;
- c) necessidade de fantasiar e intelectualizar;
- d) busca de si mesmo e da identidade;
- e) separação dos pais – desimbiotização e desidealização – conflitos com os pais e figuras de autoridade;
- f) processo de separação/individuação;
- g) vínculos simbióticos x autonomia;
- h) identificação nos grupo de iguais;
- i) estabelecimento de escala de valores e código de ética próprios: sai da heteronomia para a autonomia;
- j) evolução da auto-erotização para a hetero, homo ou bissexualidade;
- k) aceitação de funções, papéis sexuais, profissionais e familiares auto-outorgados, em concordância com tendências pessoais independentes das expectativas dos pais. “Pais e filhos não são iguais” (do Grupo Amor Exigente);
- l) constantes flutuações do humor e do estado de ânimo;
- m) contradições sucessivas em todas as manifestações de conduta;
- n) deslocalização temporal;
- o) crises religiosas.

## REFERÊNCIAS

- ABERASTURY A., KNOBEL M. Adolescência normal. 9ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas; 1991.
- CALLIGARIS, C. A adolescência. Publifolha. São Paulo, 2000.
- CAMPOS D. M. S. Psicologia e desenvolvimento Humano. 3ª ed. Petrópolis: Vozes; 2003.
- COSTA C. O. M. Crescimento e desenvolvimento na infância e na adolescência. In: COSTA, M. C. O.; SOUZA, R. P. (Org.) Avaliação e cuidados primários da criança e do adolescente. Porto Alegre: ArtMed; 1998. p. 35-53.
- GOODSON P, DÍAZ M. Caracterizando o adolescente. In: Cavalcanti RC, (Coord.) Saúde sexual & reprodutiva: ensinando a ensinar. Artgraf, 1990; p. 371-7.
- GUIMARÃES, E. B. A família do adolescente de alto risco. In: V Congresso Brasileiro de Adolescência da Sociedade Brasileira de Pediatria. Anais, Belo Horizonte: 1993. p. 426-427.
- KNOBEL M. Características y problemas de la psicología de los adolescentes, Cusminsky M et al. eds. Crecimiento y desarrollo hechos y tendencias. Publicación Científica 552. Washington; 1988. p.453-61.
- KRAUSKOPF D. Los grupos de pares en la adolescencia In: MADDALENO M. et al. La Salud del adolescente y del Joven. Publicación Científica 552 Washington DC; 1995. p. 118-24.
- OLIVEIRA M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Y. Piaget, Vygotsky, Wallon. São Paulo: Summus, 1992. p. 23-34
- OLIVEIRA V. Z. O papel da psicologia na infância, na adolescência, na família e na equipe multiprofissional. In: COSTA, C. O. M.; SOUZA, R. P. (org.) Avaliação e cuidados primários da criança e do adolescente. Porto Alegre: Editora ArtMed; 1998. p.281-90.
- OMS. Organización Mundial de la Salud. Young people's health: a challenge for society. Informes Técnicos. Ginebra 1986; 731
- PAPALIA D. E., OLDS S. W. Desenvolvimento humano. 7ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- ROJAS, D. S. Adolescência, cultura y salud. In MADALENO, M. et al ed. La salud del adolescente y del joven. Washington, D. C. Organización Panamericana de la Salud, 1995 (OPS, Publicación Científica, n. 552, p. 15-26, 1995).
- SÁ JÚNIOR, L. S. M. Manual de propedêutica psiquiátrica e de psicopatologia básica. Rio de Janeiro: Livraria Atheneu, 1980.
- SILVA G. S. N.; PARKER R. G. A construção do adolescer masculino e o uso do preservativo. In: Anais do IV Congresso Brasileiro de Prevenção em DSTs e Aids -2001. Sidanet; 2002.
- URZÚA R. F. El desarrollo psicológico y los problemas de salud mental del adolescente In: CUSMINSKY M et al. Crecimiento y desarrollo: hechos y tendencias. Publicación Científica; 1988. p.405-41.
- USCÁTEGUI R. G. Desarrollo psicosocial: perspectivas vigentes. In: CUSMINSKY M. et al. Crecimiento y desarrollo: hechos y tendencias. Washington DC: Publicación Científica. 1988; 552 : 351-65.
- TIBA, Içami Adolescência: o despertar do sexo. São Paulo: Gente, 1994.
- VYGOTSKY L. S. A formação social da mente. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

## 2.4 ADOLESCÊNCIA, SOCIEDADE E VIOLÊNCIA<sup>8</sup>

A violência - fenômeno que está presente em todos os momentos da história da humanidade, nas suas mais diferentes faces - está sendo identificada na atualidade como um grave problema social e de desrespeito aos direitos humanos. Para entendê-la não são aceitáveis explicações simplistas ou lineares, pois se trata de um fenômeno complexo, dinâmico, social e histórico, na medida em que tem, como seu espaço de criação e desenvolvimento, a sociedade.

Tal como a adolescência, a violência deve ser compreendida como produto de um sistema complexo de relações, historicamente construído e multideterminado, e envolve diferentes instâncias de uma sociedade (familiar, social, econômica, ética, jurídica, política e outras), assentadas em uma cultura permeada por valores e representações.

Adorno (1988) assinala que a violência é uma forma de relação social, inexoravelmente associada ao modo de produção e de reprodução das condições sociais de existência. Além de se expressar nas relações entre classes sociais, a violência também se expressa nas relações interpessoais, caracterizada pela “coisificação” do outro. Para esse autor, a violência é a negação da igualdade de direitos, da liberdade e da vida.

Para Souza e Jorge (2004, p. 24), a violência é resultante de “ações ou omissões de indivíduos, grupos, classes, nações, que causam danos físicos, emocionais, morais e/ou espirituais a si próprios ou a outros”. Esse conceito indica que a violência tem a ver com o excesso e a falta das relações entre os indivíduos.

De acordo com Marcondes Filho (2001), a cultura da sociedade padece de uma deterioração radical em suas bases, denominada de violência fundadora. Nas sociedades marcadas por relações de violência, como a brasileira, a violência torna-se uma linguagem organizadora das relações de poder, de território, de autodefesa, de inclusão e exclusão e institui-se como paradigma. Caracteristicamente tolerante diante dos excessos, vê-se na cultura brasileira que arbitrariedades são protegidas, que desvios podem ser fonte de lucro, que há perseguição, isolamento ou punição para aqueles que não “fazem o jogo”. Portanto, os tipos amplamente divulgados de violência são apenas a face pública de uma forma de violência que permeia as relações cotidianas em todos os níveis e situações tidas como “normais”, “naturais” e que se apresentam no cotidiano por um agir indiferente (pelo descrédito na defesa dos direitos do cidadão), por um agir vândalo (descuido e destruição do bem público) e por um agir cínico (inescrupuloso, arrogante, oportunista). Conclui que:

A violência fundadora da sociedade brasileira – a ideologia do fazer e desfazer sem se incomodar com o direito do outro – tem origem nos preconceitos, na segregação classista e cultural passados, mas é assimilada da mesma forma pelos despossuídos como uma curiosa inversão de papéis. As violências reativas da sociedade brasileira passam a ser a única comunicação possível – porque real – entre os excluídos e aqueles que os excluem e, não importando em que escala social estejam, são sintomas de uma realidade que perdeu seu norte.[...] Para nossa sociedade, com efeito, a instauração de um contrato de comunicabilidade não é possível sem uma dramática inversão dos valores, quando o sublime tiver mais espaço que o produtivo (MARCONDES FILHO, 2001, p.16).

Minayo (1994, p. 8) apresenta uma classificação bastante geral da violência:

---

<sup>8</sup> Profa. M.Sc. Sandra Maria Francisco de Amorim.

- a) estrutural - refere-se àquela que incide sobre as condições de vida, oferecendo um marco à violência do comportamento e se aplica “tanto às estruturas organizadas e institucionalizadas da família como aos sistemas econômicos, culturais e políticos que conduzem à opressão de grupos, classes, nações e indivíduos”, aos quais são negadas as conquistas da sociedade, colocando-os em situações de maior vulnerabilidades que os demais. Tende a ser “naturalizada” e influi diretamente nas práticas socializadoras. Esse conceito é similar ao que Marcondes Filho (2001) denomina violência fundadora;
- b) de resistência - refere-se às formas de respostas de grupos, nações e indivíduos decorrentes da violência estrutural. Geralmente não é “naturalizada” e é inaceitável por aqueles que detêm o poder político, econômico e/ou cultural;
- c) da delinqüência - refere-se àquela que se apresenta nas ações fora da lei socialmente reconhecidas e, para a autora, só pode ser compreendida pelo viés da violência estrutural, que “não só confronta os indivíduos uns com os outros, como também os corrompe e os impulsiona ao delito”.

A sociedade brasileira tem produzido estados cruéis de desigualdade, de injustiça, de miséria. Levisky (1997) relata que o meio psicossocial do país está agravado pelas discrepâncias socioeconômicas e culturais, facilitadoras de uma instabilidade social e propulsora de várias violências: estrutural, familiar, ética, psicológica. Essa realidade alimenta o círculo vicioso gerador de mais violência.

Os adolescentes - por serem sujeitos com a identidade “em construção” - são mais vulneráveis, e na interação com a sociedade da qual fazem parte e na qual vão buscar seus modelos de identificação, têm encontrado valores instáveis e transitórios. Têm encontrado também normalização da violência, corrupção, hipocrisia, indiferença, negligência, descaso pelas minorias, líderes onipotentes e narcísicos que visam a gratificações pessoais e imediatas, injustiças sociais e econômicas. Uma sociedade que apresenta uma dinâmica perversa e contraditória, ao cobrar a redução da maioria penal, a punição severa para os infratores provindos de parcelas mais pobres da população, é ao mesmo tempo conivente com os crimes do colarinho branco, com a impunidade dos poderosos. Uma sociedade de consumo exacerbado na qual as pessoas e as relações viraram mercadoria. É nesse contexto que os adolescentes incorporam valores na busca de seus próprios modelos. Modelos? Que modelos de identificação têm encontrado nossos adolescentes?

Todos carregam em si potenciais construtivos, destrutivos, reparadores, criativos, de vida e de morte que podem ser estimulados e reprimidos pela cultura, por meio das relações, normas, limites e valores éticos que a sociedade estabelece. Em uma sociedade esmaecida de parâmetros morais e éticos, que exclui os despossuados (material ou afetivamente falando), na qual a violência está normalizada, naturalizada, corre-se o risco de que ela (a violência) seja incorporada pelos adolescentes como um valor social válido (LEVISKY, 1997).

A sociedade contemporânea, essencialmente competitiva e estimuladora da “atuação”, na qual a primazia é da ação em detrimento da reflexão, vai ao encontro da suscetibilidade que o adolescente tem à atuação, que faz parte desse momento de sua vida. Dessa forma, produz graves distorções dos valores psicossociais e exige dos adolescentes, paradoxalmente, condutas “adequadas”.

Percebe-se que no interior da sociedade brasileira têm-se produzido todas as condições para que o adolescente atue com violência e, quando isso ocorre, ele é unicamente o responsável. A impressão que se tem é que o adolescente infrator é usado para mascarar a negligência de uma sociedade que o deixou de lado, da qual é um “bode expiatório” dos seus fracassos.

O adolescente em conflito com a lei deve ser considerado um “sintoma” social. Essa não é uma idéia consensual, pois a necessidade de responsabilizar o adolescente pela sua “atuação” é uma forma de a sociedade se eximir da responsabilidade que tem nessa construção. Ou a culpa é do adolescente ou da “família desestruturada”<sup>9</sup>, outra forma que a sociedade encontrou para não se responsabilizar.

Knobel (1981) chama a atenção para o fato de a sociedade projetar suas falhas nos assim chamados “desvios da juventude”, porque o adolescente apresenta uma vulnerabilidade especial e é, por isso, alvo para tornar-se “carregador” do conflito dos outros e assumir os aspectos mais doentios do meio em que atua.

Para encerrar a reflexão deste tópico vale a pena observar alguns dados da realidade brasileira, que, mais uma vez, apontam para uma contradição em relação às exigências feitas aos adolescentes e aos cuidados dispensados aos adolescentes pela sociedade.

A violência dos adolescentes tem sido amplamente destacada embora os números da realidade sejam ignorados: apenas 10% dos crimes no Brasil são cometidos por adolescentes. Por outro lado, quase 80% das mortes dos jovens ocorrem por “causas externas”<sup>10</sup>, incluindo aí os homicídios.

Conforme o Relatório do Desenvolvimento Juvenil (MCT, 2007), as epidemias e as doenças infecciosas, que eram a principal causa da morte de jovens há quatro décadas, foram substituídas progressivamente pelas denominadas “causas externas”, especialmente acidentes de trânsito e homicídios.

No Mapa da Violência (SEDH, 2006) observa-se uma situação extremamente grave, revelando que morrem 51 jovens por dia no Brasil, 43 destes assassinados por arma de fogo. Na faixa etária dos 15 aos 17 anos são 16 assassinatos por dia. Só em 2004 morreram mais jovens do que nas guerras da Chechênia, do Golfo, da Guatemala e de El Salvador. Proporcionalmente, morrem 148% a mais de jovens que do resto da população, e nas capitais, essa cifra sobe para 200%. Waiselfisz (2006,p.64) afirma que “[...] o extermínio da nossa juventude é maior que a guerra declarada que temos agora no mundo” e que a violência homicida só aumentou nos últimos 24 anos em relação à juventude. E essa é apenas uma das faces da realidade que vem destruindo subjetividades dos adolescentes. Podem-se destacar outras formas, por exemplo, a violência intrafamiliar e a violência sexual em suas diferentes faces.

A sociedade não pode se omitir diante desses dados, continuar criminalizando a adolescência pobre, negligenciando a vida, criando mais mecanismos de exclusão e institucionalização para adolescentes e ignorar a responsabilidade social.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. Conflitualidade e Violência: reflexões sobre a anomia na contemporaneidade. *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP, SP: v.10, n.01. 1998.*

KNOBEL, M. A síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, A. ; KNOBEL, M. *Adolescência Normal.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

---

<sup>9</sup> Será tratado em outro tópico da questão da família.

<sup>10</sup> Provocada diretamente por uma intervenção humana.



LEVISKY, D. L. et al. Adolescência e violência. Conseqüências da realidade Brasileira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARCONDES FILHO, C. Violência fundadora e violência reativa na cultura brasileira. São Paulo em Perspectiva, 2001, vol.15, n. 2, ISSN 0102-8839.

MINAYO, M. C. S. A violência social oba perspectiva da Saúde Pública. Cad.Saúde Públ., Rio de Janeiro, (10): 07-18,1994.

SEDH; CONANDA. SINASE. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Brasília, 2006.

SOUZA, E. R.; JORGE, M. H. P. M. Impacto da violência na infância e adolescência brasileira: magnitude da morbimortalidade. In: LIMA, C. A. de (Org.). Violência faz mal à saúde. Brasília, Ministério da Saúde, 2004. p. 23-28.

WASELFSZ, J. J. Relatório do Desenvolvimento Juvenil. Ministério da Ciência e Tecnologia. Secretaria de Ciência e tecnologia para inclusão Social. Brasília: 2007.

\_\_\_\_\_ Mapa da violência: os jovens do Brasil. Sumário Executivo, 2006.

## 2.5 REPRODUÇÃO HISTÓRICA DA VIOLÊNCIA SOCIAL POR ADOLESCENTES<sup>11</sup>

A violência expressa pelos adolescentes é uma forma de reprodução da violência social e historicamente produzida e não uma forma de violência determinada por causas biológicas ou gerada no próprio indivíduo. Será utilizada a Psicologia Sócio-Histórica<sup>12</sup> como instrumento de análise e compreensão do processo de reprodução dessa violência social pelos jovens e adolescentes. Para isso, é preciso inicialmente entender algumas formas de violência veladas, que permeiam diferentes culturas, desde a Antiguidade até a atualidade, e como as crianças e adolescentes foram sempre vulneráveis a essas manifestações de violência. Em seguida demonstra-se como o sistema capitalista contemporâneo utiliza e transforma a violência em produto de consumo, criando um próspero e lucrativo mercado que esconde os verdadeiros determinantes do problema, criminalizando os indivíduos, principalmente os pobres e os mais jovens. Finalizando, demonstra-se como a violência do sistema social contida nas variadas linguagens é internalizada pelos adolescentes, oriunda dos grandes interesses econômicos.

Quando não se realiza a identificação dessa violência e a crítica a seus determinantes históricos, os indivíduos mais fragilizados da sociedade são criminalizados, como no caso do imenso número de adolescentes autores de atos infracionais atendidos pelo sistema socioeducativo atualmente no Brasil. É imprescindível que os socioeducadores compreendam os verdadeiros determinantes da violência e não apenas reproduzam uma percepção sem bases científicas que criminaliza o indivíduo e banaliza a violência do sistema social.

A formação do adolescente envolvido em atos infracionais não tem origem apenas nas relações por ele vividas desde o seu nascimento; sua gênese está na construção ancestral da cultura humana.

<sup>11</sup> Prof. Dr. Paulo Duarte Paes.

<sup>12</sup> A Psicologia Sócio-Histórica foi criada na União Soviética por pesquisadores e psicólogos que negavam o inatismo e o idealismo das correntes da psicologia. Entre seus principais autores destacam-se: L. S. Vigotski, A. Leontiev, R. Luria, V. A. Davidov, dentre outros. No Brasil, essa vertente teórica tem se ampliado significativamente nas áreas da psicologia e da educação e conta com pesquisadores como: Newton Duarte, Itacy Basso, Marilda Facci, João Rossler, Silvana Tuleski, dentre outros.

O modo de evolução da humanidade é cultural e não biológico, pois fundamenta-se na reprodução de novas formas e relações sociais, criadas a partir das anteriores. A cultura, que caracteriza o ser humano, é resultado de uma acumulação histórica de conhecimentos desenvolvidos e repassados de geração em geração, produzindo essa complexa forma cultural que se encontra na atualidade. Todas as linguagens, o universo material humano, os conhecimentos e a memória cognitiva e afetiva de cada indivíduo somente existem porque foram apropriados de uma cultura produzida ao longo de centenas de milhares de anos. Somos todos resultantes do desenvolvimento histórico da humanidade e não seres individuais desenvolvidos a partir de si mesmos. As particularidades de um indivíduo humano são resultantes desse desenvolvimento e, sem contato com o conhecimento historicamente produzido, o indivíduo não seria humano, pois não teria a linguagem ou a cultura histórica que possibilitasse a sua própria memória. Por esse motivo, Vigotski (1996) afirma que um indivíduo humano criado por animais não seria um ser humano, mas um animal. O que efetivamente humaniza o indivíduo é a apropriação da cultura desenvolvida historicamente pelo seu povo, sem a qual não seria humano.

O complexo sistema social encontrado hoje resulta desse desenvolvimento histórico da totalidade dos seres humanos incluindo as múltiplas formas de violência social, também reproduzidas de geração em geração. Entre diversas formas de violência social citam-se: a exclusão dos benefícios materiais, o abandono, a violência doméstica, a violência sexual, o crime organizado, a corrupção, o preconceito, a discriminação, o não acesso aos códigos eruditos da cultura e uma infinita gama de possibilidades de violência que permeia a cultura repassada para as novas gerações. Uma complexa cultura que contém a violência na sua própria constituição lógica e que encontra nos mais jovens e mais vulneráveis sua forma de reprodução histórica.

A autoria de infrações legais por adolescentes, na ontogênese desses jovens, é apenas a copa de uma árvore. Suas raízes remontam a formas sociais históricas muito mais profundas. A quase totalidade dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa por cometimento de atos infracionais sofreu também anteriormente alguma forma mais aguda de violência. A violência se reproduz por intermédio dos indivíduos, não sendo criada por eles, mas apropriada das formas de violência históricas, repassadas de geração em geração, tal qual acontece com todas as manifestações da cultura.

A cultura de violência e segregação não existe de forma isolada, é fruto de um amplo contexto em permanente movimento. Cada época produz, de acordo com condicionantes históricos, suas próprias formas de violência e delinquência sociais. A produção material desse fenômeno, em épocas distintas, subsidia a compreensão da problemática em sua totalidade.

Os conceitos de criança e adolescente foram produzidos socialmente em algum momento histórico, por interesses da sociedade de seu tempo (ARIÉS, 1981). Esses conceitos não expressam apenas um ser natural, biologizado, mas um ser cultural, criado pela humanidade, conforme demandas sociais e históricas. A universalização dos conceitos de criança ou adolescente, utilizados para designar os seres humanos que vivem determinado momento no início de suas vidas, revela uma visão parcial da realidade. Os grupos sociais dominantes economicamente são determinantes na produção do sentido dado às crianças e aos adolescentes de cada época, assim como o comportamento comum das crianças e dos adolescentes.

Há uma ruptura interna dentro do próprio conceito de infância, entre um ser infante em condições sociais específicas, e um outro, apenas no mesmo estágio de maturação biológica, porém sem os direitos e a identidade social que caracterizam a infância. Em ambos os conceitos são crianças, mas a sua identidade social e histórica diverge radicalmente (OLIVEIRA, 1989). Muitas crianças não têm

acesso aos cuidados inerentes a uma criança de classe média no mundo contemporâneo, como saúde, afeto, conhecimentos, e outros direitos necessários ao pleno desenvolvimento. Esse fato cria um abismo entre determinados grupos sociais e, por si só, já é uma forma de manifestação e reprodução da violência inerente ao sistema social em que se vive.

Essa realidade não significa que os adolescentes oriundos das classes econômica e culturalmente menos favorecidas vão ser os únicos a reproduzir, em si, a violência social, mesmo sendo os que têm mais possibilidades de desenvolver comportamentos violentos. Essas formas de violência se espalham por todos os setores sociais e se fixam mais intensamente nas populações mais vulneráveis, formando nichos de reprodução da violência.

A ausência da atribuição histórica leva a um erro elementar na análise da gênese do desenvolvimento dos adolescentes envolvidos em atos infracionais. No entendimento do senso comum, a personalidade específica do adolescente envolvido em atos infracionais nasce no próprio indivíduo e não em decorrência da realidade histórica naturalizando a compreensão do desenvolvimento humano (DUARTE, 2001). Esse equívoco impossibilita a existência de uma prática educativa que efetivamente transforme a realidade que reproduz a violência social nesses adolescentes, constituindo mais um paliativo, fortalecedor da ideologia dominante e da culpabilização do indivíduo.

A compreensão da violência como determinada pelas relações sociais e históricas, que se reproduzem nos indivíduos que estão em posições mais vulneráveis, fundamenta o significado da prática socioeducativa. A compreensão desistoricizada do desenvolvimento humano leva a uma compreensão da gênese da violência no próprio indivíduo e inibe o processo socioeducativo. A compreensão histórica leva a crer que a educação do adolescente autor de atos infracionais deve acontecer primordialmente no interior da totalidade das relações sociais e não apenas no indivíduo vulnerabilizado. A história mostra que o isolamento serve mais para o acirramento da violência e a manutenção de interesses dominantes do que propriamente para uma educação que reduza essas manifestações.

O mundo contemporâneo criou outras formas de reprodução da violência das quais as crianças e adolescentes são mais vulneráveis. As novas gerações não encontram condições materiais, educativas e culturais para superar a violência reproduzida pela sociedade. Ao contrário, as políticas de segurança somente reproduzem a violência como na criminalização da pobreza e no desrespeito aos direitos humanos que somente fazem aumentar as relações de ódio e intolerância em amplos setores sociais, onde os que se encontram em situações sociais mais vulneráveis vão reproduzir essas formas de violência no seu comportamento individual. Crianças e adolescentes e as populações mais miserabilizadas são mais vulneráveis.

### 2.5.1 A violência dos grandes interesses econômicos internalizada pelos adolescentes

O tráfico de drogas é o inimigo preferido dos Estados Unidos na América Latina, justificando a instalação de um imenso aparato militar que corrompe os poderes locais e produz uma cultura de guerra. Essas políticas de guerra e intolerância, além de produzir pontualmente algumas situações de extrema violência, influenciam os países do continente a adotarem políticas repressivas que não funcionam, em detrimento de políticas sociais. As políticas de segurança unilaterais, na ausência do social, produzem o acirramento da violência, de forma generalizada, e também um imenso mercado para atender à demanda gerada pela violência.

A indústria da segurança é uma das que mais cresce: cercas elétricas, seguranças pessoais, viaturas, armamentos, sistemas de alarme, monitoramento de imagens, todo tipo de empresas de segurança e uma imensa parafernália que tem um custo alto para quem paga e uma grande lucratividade para as empresas que vendem (COIMBRA, 2003, p. 167). O interesse de um mercado específico que movimenta milhões e ao mesmo tempo protege o patrimônio de uma elite econômica é, na realidade, o maior determinante da violência. Uma violência institucionalizada no sistema social vigente que passa milhões de indivíduos criminalizados cotidianamente.

Mesmo as classes mais abastadas sofrem com essa violência descontrolada. A política e a ideologia de intolerância e culpabilização do indivíduo geram um estado de temor social, como um estado de guerra, que reproduz o medo e fortalece os interesses desse mercado (COIMBRA, 2003, p. 167).

Existe um grande mercado de serviços de segurança que cresce mais na medida em que a violência aumenta. A divulgação da violência interessa às empresas do setor, é uma forma de *marketing* espontâneo alimentado pelos veículos de comunicação que também exploram a violência como mercadoria e a reproduzem de forma dissimulada (COIMBRA, 2002, p. 168–169).

A violência passa a ser um produto como qualquer outro do mercado que gera lucros e investimentos. Mas os investimentos não são apenas privados; setores públicos, como a polícia civil, militar, federal e municipal, também dependem da violência para crescerem e se manterem. Esse crescimento é considerado um mérito dos gestores desses serviços. Isso significa que, por exemplo, um oficial da Polícia Militar, que administra uma corporação de um Estado, se conseguir ampliar significativamente os recursos humanos e materiais disponíveis para a polícia, será considerado um bom administrador, podendo ter facilidades para ascender na sua carreira profissional e ser admirado e reconhecido pelos seus pares. Acontece que o aumento dos investimentos na polícia depende, em grande parte, também, do aumento das manifestações criminosas e do aumento relativo da corrupção policial (MISSE, 2002, p. 152).

Cria-se uma relação dialética entre o bandido e a polícia, com relação ao mercado, no qual os dois estão inseridos. A polícia e a indústria da segurança necessita do bandido para justificar seu efetivo e seu crescimento; então, essa mesma polícia, em geral de forma inconsciente, contribui para a produção do crime na sociedade. O encarceramento generalizado de grande parte da população pobre, a discriminação social e o desrespeito aos direitos humanos somente acentuam a violência social. As medidas sociais de educação e atenção são trocadas pelas medidas coercitivas que efetivamente não funcionam, levando os efetivos policiais a atitudes cada vez mais violentas no trato com as populações empobrecidas, que, por sua vez, vão responder de forma cada vez mais agressiva. A cultura da repressão é um produto social econômico que tem na polícia um dos seus principais difusores (COIMBRA, 2003, p. 167).

Essa realidade pode ser compreendida quando se analisa o número de adolescentes vítimas de violência e abuso de autoridade por parte da polícia, principalmente os adolescentes de classe econômica menos favorecida. Quase todos os adolescentes já sofreram violência policial antes de chegarem às unidades de aplicação de medidas socioeducativas. É importante compreender que essa imensa violência do aparato repressivo sobre as camadas populares da população não nasce no indivíduo policial, mas reproduz um modelo que criminaliza pobreza, como forma de controle social. A pressão das imensas massas populares sobre o patrimônio retido pelas elites é imensa e para ser controlada, o sistema social lança mão da repressão e da violência policial, que geram ainda mais violência.

Esse sistema social fundado na violência gera mais ódio e intolerância, não apenas nos jovens, mas em suas famílias e comunidades, reproduzindo geometricamente a violência social. O aparato repressivo policial passa a ampliar a violência, ao invés de exercer o controle sobre ela. Toda uma cultura vai sendo então produzida pelas comunidades oprimidas como mecanismo de defesa contra a violência institucionalizada: as roupas, as músicas, a linguagem falada e uma série de códigos que valorizam a antítese do sistema de poder vigente, constituindo, muitas vezes, a própria expressão da violência social.

O adolescente não pode ser culpabilizado por toda essa violência contemporânea, mas educado, cuidado e assistido com suas famílias e suas comunidades, no sentido de não reproduzirem a violência social. No caso de adolescentes que já desenvolveram um padrão de comportamento violento, entraram em conflito com a lei e receberam uma medida judicial socioeducativa, cabe ao Sistema de Medidas Socioeducativas criar uma metodologia que dê conta de educar adolescentes que, na sua formação inicial, reproduzem de forma mais intensa a violência social, ocasionando o cometimento de atos infracionais. Essa pedagogia deve estar fundamentada em uma compreensão sobre como se processa a internalização da violência social por esses jovens, para que possa contribuir com sua educação e com a educação de toda a sociedade, para melhor compreender e receber esses adolescentes.

## 2.5.2 Compreensão sócio-histórica da apropriação da violência pelo adolescente

Para compreender, do ponto de vista da psicologia e da pedagogia, como se internaliza no indivíduo a violência histórica do conjunto da humanidade, conforme já demonstrado, serão utilizados os estudos de Vigotski (2001c), que compreende como condição para a aquisição da cultura a apropriação da linguagem. A linguagem entendida pelo autor como um órgão externo, ou uma ferramenta da cultura que organiza e dá vazão ao pensamento humano.

Para Vigotski (2001c) o pensamento humano somente se torna possível pela linguagem, pois é ela que sustenta o pensamento. Toda a complexa forma de pensamento humano somente se torna possível porque está sustentada nas diferentes formas de linguagem. Sem esta, o indivíduo não conseguiria pensar ou sentir da forma como acontece no desenvolvimento histórico. O pensamento sem linguagem é apenas sentimento, impossibilitando aos indivíduos a comunicação externa, a memória, a racionalidade e a reprodução do conhecimento acumulado pelas gerações passadas. A própria memória e a comunicação humana somente são possíveis por meio da linguagem que registra, organiza e permite a expressão compreensível do pensamento.

A relevância da obra de Vigotski e sua utilização como referência em todo o mundo contemporâneo, para a compreensão psicológica do desenvolvimento humano, está ancorada na compreensão, inegável, de que todos os traços de humanidade de um indivíduo estão sustentados na linguagem. É somente com a apropriação da linguagem que o indivíduo se torna humano. Sem contato com as diversas linguagens da cultura historicamente desenvolvida, o indivíduo se comportaria como um animal irracional.

A linguagem é o órgão externo do indivíduo (VIGOTSKI, 2001c) que possibilita a aquisição das funções eminentemente humanas. Todas as formas de cultura, sejam elas materiais ou intelectuais, somente podem ser desenvolvidas e repassadas às gerações seguintes por meio da linguagem. Se ela

é o que possibilita a internalização do pensamento humano pelo indivíduo, é relevante compreender a gênese dela para entender como as mais diversas formas de cultura são apropriadas e reproduzidas pelo indivíduo. Vigotski demonstra, em estudos amplos e profundos, que a linguagem resulta do acúmulo de cultura no decorrer do desenvolvimento histórico da humanidade<sup>13</sup>. Não é o indivíduo que inventa e produz a linguagem dentro de si mesmo, mas apropria-se dela antes do seu nascimento. As línguas escritas e faladas, as artes e todas as formas de cultura expressas em forma de linguagem foram produzidas e acumuladas no decorrer de centenas de milhares de anos. Essa complexa gama de linguagens, já existente antes da ontogênese do indivíduo, carrega valores morais, estéticos e sentimentos, além da própria racionalidade e da memória.

A relevância dessa reflexão sobre a produção histórica da linguagem e do próprio pensamento, quando o indivíduo se apropria da cultura externa tornando-a um conhecimento interior, tem uma significativa importância para o tema aqui estudado, pois a violência também é uma forma de linguagem. Se todas as linguagens são apropriadas pelo indivíduo da cultura histórica, a violência também é apropriada durante suas vivências e atividades nas relações sociais. A violência é então um produto sócio-histórico que o indivíduo internaliza dependendo de suas vivências e primordialmente de sua formação e educação proporcionada no meio cultural que viveu.

Uma família onde a mãe trabalha o dia inteiro, o pai é ausente e os filhos ficam sozinhos pelas ruas o dia inteiro impõe sofrimento e violência a essas crianças. O abandono ou a ausência de afeto é uma forma significativa de violência reproduzida pelas crianças e adolescentes desse meio social de distintas formas: por meio de um intenso sofrimento, de alienação ou fuga da realidade e de muitas outras maneiras, incluindo a reprodução da violência.

O abandono, o descuido, a violência física ou psíquica contra crianças têm maior probabilidade de serem reproduzidos nas futuras atitudes dessas mesmas crianças. Quando o indivíduo sofre uma forma de violência se apropria dessa manifestação, que é também uma linguagem que expressa sentimentos e uma determinada racionalidade, e passa a imitar esses mesmos padrões que vivem, reproduzindo atitudes de violência contra as pessoas de sua convivência, contra o patrimônio de grupos sociais ou contra o sistema social. É importante salientar que não são apenas as crianças de classes populares que sofrem abandono. Muitas crianças das classes economicamente mais favorecidas são abandonadas do afeto e dos cuidados dos pais ou responsáveis, ficando sob os cuidados de empregados. Uma criança que nunca vivenciou uma situação de violência terá dificuldade em manifestar tal violência. No entendimento de Vigotski, para que o indivíduo possa se apropriar da cultura utiliza diversos recursos pessoais, entre eles a imitação. A imitação é, para Vigotski (2001c e 1995), um imprescindível instrumento de desenvolvimento, proporcionando, por meio da atividade, a internalização de aspectos da cultura.

Outra forma comum de violência contra crianças e adolescentes é a discriminação que acontece nas diferentes formas de convivência social, quase sempre não são explicitadas, cujas vítimas não têm consciência da origem do seu sofrimento. Essa discriminação pode acontecer no interior das relações familiares, na escola, na comunidade e por meio de determinadas formas de linguagem mais elaboradas, como a televisão, a imprensa e outros veículos de comunicação. A ausência de condições para obter um objeto de consumo bastante propalado e já adquirido pelo círculo de amizades pode represen-

---

<sup>13</sup> Vigotski, Luria e Leontieva desenvolveram pesquisas com as comunidades primitivas no Norte da Ásia para compreender que não existe diferença biológica entre seres primitivos e os contemporâneos mais desenvolvidos, mas apenas diferenças culturais (VIGOTSKI; LURIA, 1996).

tar uma forma de violência, caso essa criança não tenha orientação de adultos para compreender de forma positiva esse processo. Muitas vezes o furto, o roubo, o assalto e até o tráfico cometido por adolescentes foram originados no desejo descontrolado e não satisfeito de consumo (ESCOLA DE CONSELHOS, 2008).

A sociedade de consumo, que pela propaganda atinge com recursos muito elaborados a subjetividade de toda a população e ao mesmo tempo impossibilita o consumo do bem divulgado, exerce uma perversidade social que se reproduz nos adolescentes na forma de ações violentas contra o patrimônio. A própria sociedade de classes, onde somente um grupo restrito tem acesso aos bens mais custosos, é um fator de discriminação e sofrimento que reproduz a violência, influenciando significativamente adolescentes para o cometimento de atos infracionais. No diagnóstico realizado nas oito Unidades de Internação de Adolescentes no Estado de Mato Grosso do Sul (2008), os adolescentes informam que o que mais os motivou ao cometimento do ato infracional foi o desejo de possuir objetos de consumo.

Uma das principais formas de violência contra crianças e adolescentes, no Brasil, é o não acesso universal aos serviços necessários ao seu desenvolvimento e integração social. A saúde não é a mesma para todos, sendo de qualidade diferenciada para determinado grupo que pode pagar um plano de saúde melhor. Na justiça, o problema é ainda maior, quem pode pagar um bom advogado cumpre medidas ou penas muito menores do que os que somente podem contar com uma defensoria pública. A mesma lógica discriminadora se estende ao acesso à cultura, ao lazer, ao esporte. A pobreza não se restringe ao plano material, implicando a formação cultural e educacional de toda população. Assim, todas essas formas de violência são veladas pelos interesses de mercado dominantes e ficam restritos à vivência subjetiva das vítimas desse processo. Não existe espaço de debate sobre essas questões na sociedade atual, salvo em veículos ou formas de atendimento restritos às elites culturais. A escola, a televisão, a Internet e a convivência comunitária negam-se sistematicamente a realizar a crítica da sociedade de consumo, inibindo a possibilidade de reflexão e compreensão sobre essas formas de violência. Resulta dessas formas de perversidade social, como a inibição de debates mais profundos sobre essa mesma violência, um isolamento do indivíduo com seus próprios problemas, que passa a acreditar que esses problemas foram determinados na e pela sua própria individualidade. Essa naturalização do histórico impede que as massas sociais e os indivíduos em geral compreendam a gênese histórica da violência e acreditem que a violência foi gerada e produzida no indivíduo que cometeu um ato infracional.

A escola também reproduz a violência primeiramente tendo uma dupla qualidade: a escola das elites, que vão dirigir o processo produtivo, e a escola das massas, que vão se alternar entre o trabalho desqualificado e o desemprego. A falta de acesso aos códigos eruditos da maioria da população produz um abismo social impedindo que seus alunos compreendam as complexas relações sociais às quais estão submetidos, impedindo a racionalidade objetiva e fragmentando o pouco conhecimento ministrado. A ausência de compreensão da realidade e de acesso à ciência, à estética e aos códigos eruditos da linguagem impede que essas crianças e adolescentes compreendam racionalmente a realidade, esvaziando o indivíduo de sentidos sociais e históricos (DUARTE, 2001). Esse processo é também uma forma de reprodução da violência social. A separação entre escola para pobres e escola para ricos produz efetivamente o *apartheid* do Brasil contemporâneo. Em síntese, a violência não pode ser reduzida a um caso de polícia, mas compreendida em seus diferentes determinantes, como a educação, a justiça a saúde, a habitação e a totalidade das políticas públicas.

Outra importante forma de violência social é a ausência de disciplina nas relações familiares, escolares e comunitárias. Teorias psicológicas e educacionais centralizaram o processo educativo no indivíduo, como se este se desenvolvesse de dentro para fora, retirando a autoridade do professor, dos pais, dos mais velhos, dos mais sábios. Esse relativismo entre o saber da criança e o do professor afrouxou as relações de autoridade e as crianças e adolescentes passaram a não respeitar os professores, seus pais e os mais velhos. Essas pedagogias são chamadas de aprender a aprender (DUARTE, 2001) e compreendem o processo educativo como algo que acontece de dentro para fora, do indivíduo para a cultura histórica. Nesse caso, a racionalidade do adulto não é algo relevante no desenvolvimento do educando, mas, pelo contrário, atrapalha o seu desenvolvimento. Saviani (1995) afirma que essas teorias educacionais, chamadas de pedagogia nova, impediu o acesso aos conhecimentos mais elaborados pelas camadas populares. A escola pública está sendo esvaziada de seu sentido histórico ao negar o papel central da escola como lócus da ciência e dos conhecimentos clássicos em detrimento a exercícios superficiais que mais enfatizam o senso comum. As pedagogias do aprender a aprender impediram o acesso das massas sociais ao conhecimento sistemático e complexo da ciência e esse fato é também é uma forma velada de violência contra as crianças e os adolescentes das camadas populares.

A escola contemporânea voltada para setores populares desvaloriza os conteúdos científicos e eruditos em detrimento do senso comum e de saberes cotidianos e espontâneos e se volta apenas para cuidar dos alunos da forma mais agradável possível, pois estes aprendem por si mesmos. Essa filosofia pedagógica impregnada no ensino formal não vê a necessidade de que os alunos de classes populares acessem os conhecimentos clássicos, a ciência e a estética, mas apenas habilidades e competências para desenvolver alguma atividade no sistema produtivo (SAVIANI, 1995). Assim, a educação reproduz a ausência de percepção crítica dos setores populares, pois forma alunos despreparados para uma compreensão mais profunda e abrangente da sociedade. A ausência de compreensão científica da realidade se reproduz nas massas sociais que perdem a capacidade de compreensão histórica de sua realidade naturalizando seu entendimento sobre os fenômenos sociais. É também uma forma velada de violência e perversidade social esse esvaziamento de sentidos da escola pública como lócus do entendimento das relações sociais. Uma das piores formas de violência é impedir que as maiores oriundas dos setores sociais possam compreender concretamente o mundo em que vivem e opinar conscientemente, à luz das ciências humanas, sobre o mundo que querem e possam ser sujeitos históricos e não apenas objetos. Essas teorias pedagógicas que impedem a visão histórica da realidade são financiadas pelos grandes interesses econômicos que necessitam de trabalhadores que não sejam escravizados por grilhões e pelourinhos, mas pela internalização de linguagens e saberes superficiais que impeçam uma compreensão histórica do desenvolvimento humano.

O presente texto não tem a intenção de esgotar a compreensão da violência reproduzida historicamente de geração em geração, mas apenas a de iniciar essa reflexão e demonstrar como a violência não é inata ou desenvolvida internamente nos adolescentes autores de atos infracionais, mas reproduzida por estes, tendo em vista a atividade humana que exercem na sociedade que encontraram já desenvolvidas quando nasceram. Em síntese, a violência expressa pelos adolescentes autores de atos infracionais é a expressão histórica da violência social que acontece por meio de indivíduos em situação social mais vulnerável.



## REFERÊNCIAS

- BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. Cadernos CEDES, Campinas, (n. 44, p. 19-32).
- BATISTA, V. M. A construção do transgressor. In BATISTA, M. Drogas e pós-modernidade: faces de um tema proscrito. Rio de Janeiro: Eduerj, 2003. (p. 157 – 164).
- COIMBRA, C.M. B. Produzindo o mito da guerra civil: naturalizando a violência. In BATISTA, Marcos. Drogas e pós-modernidade: faces de um tema proscrito. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003. (p. 165 – 174).
- DAVIDOV, V. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. In DANNIELS Arry (Org.). Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos. São Paulo. Papyrus. 1993. (p. 151 – 167)
- DUARTE, Newton. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós modernas da teoria vigotskiana. Campinas, Autores Associados, 2001.
- \_\_\_\_\_. A individualidade para si: uma contribuição a uma teoria histórico-cultural da formação do indivíduo. Campinas, Autores associados, 1999a.
- \_\_\_\_\_. Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. Campinas, Editores Associados. 1999b.
- ESCOLA DE CONSELHOS. Diagnóstico sobre o sistema socioeducativo de MS. Campo Grande. UFMS. 2008 (MIMEO).
- FACCI, Marilda G. Dias. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas. Autores Associados. 2004.
- LEONTIEV, Alexis N. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte, 1978.
- \_\_\_\_\_. Actividad, conciencia e personalidad. Pueblo e Educación. Havana, 1983.
- LURIA, A. R. Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo. Ícone. 1996.
- \_\_\_\_\_. Curso de psicologia geral (volume I). Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1991.
- MISSE, M. O movimento: a constituição e reprodução das redes do mercado informal e legal de drogas a varejo no Rio de Janeiro e seus efeitos de violência. In: BATISTA, M. Drogas e pós-modernidade: faces de um tema proscrito. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003 (p. 147 – 156).
- OLIVEIRA, Maria de Lourdes. Infância e historicidade. São Paulo, PUC. 1989.
- SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica. Campinas, Autores Associados, 2003.
- \_\_\_\_\_. Escola e democracia. Campinas. Autores Associados. 1995.
- TULESKI, Silvana. Vygotski: a construção de uma psicologia marxista. Maringá. Eduem. 2002.
- VIGOTSKI, L. S. Psicologia Pedagógica. (edição comentada por Guilherme Blanc). Porto Alegre. ART MED. 2003.
- \_\_\_\_\_. Psicologia Pedagógica. São Paulo. Martins Fontes, 2001b.
- \_\_\_\_\_. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo. Martins Fontes, 2001c.
- VYGOTSKI. Obras escogidas (Volumes I). Madri. Centro de Publicaciones del M.E.C. / Visor Distribuciones, 1991.
- \_\_\_\_\_. Obras escogidas (Volumes III). Madri. Centro de Publicaciones del M.E.C. / Visor Distribuciones, 1995.
- VYGOTSKY L. S. e LURIA A. R. Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre. Artes Médicas, 1996.

## 2.6 ADOLESCÊNCIA E DIREITOS HUMANOS<sup>14</sup>

A implantação e implementação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) objetiva fundamentalmente o desenvolvimento de uma ação socioeducativa sustentada nos princípios dos direitos humanos.

Dessa forma, o SINASE orienta-se pelas normativas nacionais (Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Plano Nacional dos Direitos Humanos e Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos) e internacionais, das quais o Brasil é signatário (Declaração Universal dos Direitos Humanos, Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos da Criança, Sistema Global e Sistema Interamericano dos Direitos Humanos: Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça Juvenil, Regras de Beijing, Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade).

Dentre os princípios do atendimento socioeducativo, estabelecidos pelo SINASE, se somam àqueles integrantes e orientadores do Sistema de Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente, dentre outros, o “Respeito aos direitos humanos” (CONANDA, 2006).

E o que são Direitos Humanos?

Os direitos humanos são um conjunto de direitos individuais e coletivos, civis, políticos, econômicos sociais e culturais imprescindíveis para garantir a dignidade da pessoa humana. “São a expressão material da dignidade humana. É a tomada de consciência da universalidade, de que há algo que se deseja a todos os seres humanos” (ROSENO, 2006, p.79).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos - assinada pela ONU em 1948 - materializa um objetivo comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, ou seja, a promoção do respeito a direitos e liberdades, por meio do ensino e da educação. Consagrou inúmeros valores norteadores da construção coletiva dos direitos e responsabilidades, tais como: liberdade, solidariedade, justiça social, honestidade, paz, responsabilidade e respeito à diversidade cultural, religiosa, étnico-racial, de gênero e orientação sexual. “Sua concretização se consubstancia em uma prática que de fato garanta a todo e qualquer ser humano seu direito de pessoa humana” (CONANDA, 2006, p.26).  
Mais ainda:

No caso dos adolescentes sob medida socioeducativa é necessário, igualmente, que todos esses valores sejam conhecidos e vivenciados durante o atendimento socioeducativo, superando-se práticas ainda corriqueiras que resumem o adolescente ao ato a ele atribuído. Assim, além de garantir acesso aos direitos e às condições dignas de vida, deve-se reconhecê-lo como sujeito pertencente a uma coletividade que também deve compartilhar tais valores (CONANDA, 2006, p.26).

O grande sustentáculo ético do fazer profissional nas ações socioeducativas é obviamente a universalidade da dignidade.

Adolescentes, independentemente do lugar que ocupam, são sujeitos de direitos, em condição de desenvolvimento, atores sociais com peculiaridades e potencialidades e devem ter sua dignidade preservada.

---

<sup>14</sup> Profa. M. Sc. Sandra Maria Francisco de Amorim.

Para de fato superar as graves situações de exclusão, vulnerabilidade e risco social que muitos adolescentes têm vivido, é preciso imprimir nas práticas profissionais a cultura dos direitos humanos e romper com o modelo hegemônico da rotulação de “menor infrator”, expressão estigmatizante amplamente incorporada na cultura atual e introjetada pelos adolescentes. Tem-se que acreditar que a transformação da pessoa humana passa pelas práticas e construção de relações que reconheçam e respeitem a sua existência. A humilhação, o desrespeito, a violência e demais modos de intervenção presentes em muitas das instituições mantêm princípios e representações que são antagônicos à cultura da proteção integral.

Amorim (2002) assinala que os indivíduos estão neste século profundamente marcados pela hegemonia da proposta neoliberal como direcionadora das políticas públicas (sociais, econômicas), que pressupõe a desregulamentação das relações sociais, reforçando o papel regulador do mercado e incitando a radicalização do individualismo.

Nesse sentido, Daúd (1999, p. 64) também destaca como características do grau de “perversidade” da estratégia neoliberal: o desemprego acentuado, o aumento da competitividade, a insensibilidade nas relações interpessoais, o aumento das doenças e suicídios, a perda dos referenciais de classe, a violência decorrente de profunda crise psicossocial e o extermínio dos grupos sociais mais fragilizados da sociedade.

O contexto atual é, então, de uma sociedade, na qual

o fetiche da mercadoria assumiu proporções nunca vistas; vivemos a farsa do neoliberalismo, que nada tem de liberal, e da globalização da economia como destino, no marco dos quais vencedores e perdedores continuam os mesmos e aprofundou-se o hiato entre ricos e pobres; [...] desvaneceram-se as utopias humanistas; aprofundou-se o individualismo, o cada um por si, a insensibilidade, a falta de projetos coletivos (PATTO, 1999, p. 118).

O grande desafio é produzir práticas profissionais que, ao respeitarem os direitos do adolescente, produzam nele uma experiência “inédita” em sua vida, que o coloque em uma patamar de mais humanidade e, portanto, de possibilidade de uma nova identidade. Já foi dito, em outras palavras, que a humanidade só se realiza a partir da construção de uma relação de respeito com o “outro”.

Inúmeras vezes se repudia a expressão “direitos humanos” sem sequer refletir sobre ela, que é generalizada como se os “humanos” fossem de várias categorias, sendo alguns com direitos e outros não.

Roseno (2006) faz uma provocação interessante quando questiona: Em que medida a institucionalização de adolescentes em conflito com a lei pode ser muito menos castigo, humilhação, tortura e mais educação? Em que medida é possível “melhorar” o “imelhorável”, considerando a restrição de liberdade como algo que por si só implica uma grave penalidade para os adolescentes? Pode-se complementar ainda: Em que medida têm-se mantido as instituições de atenção a adolescentes em conflito com a lei como um reduto de permanente desrespeito aos direitos humanos, inclusive aos dos adultos? Quem tem coragem de mudar? Quem tem coragem de se identificar com o adolescente e perceber que está no mesmo barco? Quem tem coragem de se aproximar o suficiente e perceber que a desumanidade que se percebe no adolescente infrator é “aquilo” que sobrou da sua história? Cabe nesse contexto a frase atribuída a Sartre: “Eu sou aquilo que consegui fazer com o que fizeram de mim”.

“Capacitar um comprometido é mais fácil que comprometer um capacitado” (ROSENO, 2006, p.82). Isso significa que o ensino e a disseminação de práticas, teorias e técnicas são mais fáceis quando há um comprometimento do sujeito responsável pelo processo. Comprometer-se implica envolvimento, engajamento ético e político, não apenas técnico. Não existe prática profissional que lide com seres humanos que dispense essa dimensão ética. As instituições são “abstrações”, qualquer instituição é composta de pessoas e são estas que operam as suas práticas e constroem seu cotidiano. Por isso, instituições com os mesmos princípios podem desenvolver-se de formas tão distintas.

Estabelecer práticas que coadunam com os direitos humanos é uma tarefa; portanto, exige de todos o desapego, o abandono de representações cristalizadas e a coragem de remar contra a maré. Além do extermínio concreto de adolescentes, identificado na sociedade, que vem aumentando progressivamente como já foi citado, está-se produzindo um extermínio de subjetividades, restringindo o direito ao desenvolvimento saudável, ou como relata Levisky (1997, p.20), “genocídio mental diário”, que se está cometendo contra milhões de crianças e adolescentes.

No entendimento de Roseno (2006, p. 83): “O núcleo do discurso que sustenta os direitos humanos é a utopia de que a experiência humana pode se dar em outras bases. Não podemos abrir mão dessa utopia em função do nosso fazer profissional”.

A transposição do discurso para a prática é uma convocação “utópica”, mas a única possível de ser assumida como posição ético-política de transformação da realidade. Reproduzir métodos violentos - para além da oposição aos princípios universais dos direitos humanos - indica incapacidade de sustentar a humanidade, indica o fracasso da palavra, da linguagem que media as relações entre pessoas humanas. É preciso analisar as atitudes cotidianas, para não permitir, mesmo sem querer, a reprodução dos fatores que possibilitam as manifestações antiéticas e excludentes. Não se pode perder a capacidade de indignação diante da realidade que contraditoriamente confirma uma cultura de direitos humanos e ao mesmo tempo parece incapaz de conter a violação desses direitos.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, S.M.F. Loucura, política e ética: a formação do psicólogo em questão. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Loucura, ética e política: escritos militantes. São Paulo: Casa do Psicólogo: 2003.
- DAÚD JR., N. Neoliberalismo Luta Antimanicomial e pós-Neoliberalismo. In: FERNANDES, M. I.; SCARCELLI, I. R., COSTA, E.S. (Org.) Fim de Século: ainda Manicômios ? São Paulo: IPUSP, 1999.
- LEVISKY, D. L. et al. Adolescência e violência. Conseqüências da realidade Brasileira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948
- PATTO, M. H. S. Formação Profissional, Compromisso Político e Luta Antimanicomial. In: FERNANDES, M. I.; SCARCELLI, I. R., COSTA, E.S. (Org.) Fim de Século: ainda Manicômios ? São Paulo: IPUSP, 1999.
- ROSENO, R. Subsídios para a construção de uma prática qualificada do psicólogo no atendimento aos adolescentes em privação de liberdade. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Seminário Nacional: A Atuação dos Psicólogos junto aos Adolescentes privados de Liberdade. Brasília: 2006.
- SEDH; CONANDA. SINASE. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Brasília, 2006.

## 2.7 ADOLESCÊNCIA E FAMÍLIA<sup>15</sup>

A adolescência, como já visto, anteriormente é um momento do desenvolvimento humano marcado por intensas mudanças biológicas, psicológicas e sociais. Tais mudanças, embora tratadas de forma diferenciada em distintos contextos culturais, são universalmente reconhecidas e produzem experiências que ocasionam novas demandas para os ambientes onde o adolescente transita. A maneira como ele lida com as rápidas mudanças e as novas experiências varia de acordo com sua história de vida. Discorrendo sobre isso, Silva e Hutz (2002, p. 156) afirmam que “a noção de continuidade do desenvolvimento é fundamental para se compreender o que acontece ao jovem quando ele tem que enfrentar complexos desafios pessoais e sociais trazidos pela puberdade e adolescência”.

A história de vida de um adolescente é a história de uma família. Foi com esse grupo social que ele conviveu, mal ou bem, e com os olhos desse grupo é que conheceu o mundo, desenvolveu seus vínculos, princípios e valores. A família é um dos grupos sociais que precisa estar preparado para incorporar essas novas demandas e facilitar a trajetória de vida do adolescente.

Mas, o que é família? Inúmeras concepções são encontradas em relação a ela.

A família, como instituição, tem suas origens na própria história da humanidade e cada cultura que prevaleceu, em dado momento evolutivo, oferece uma concepção singular. A condição de dependência da espécie humana, que desde o nascimento não prescinde da presença do outro para que possa sobreviver, é citada como responsável pelo surgimento da família. Aliás, condição também identificada em espécies animais que precisam de cuidados para sobreviver.

A família, ao longo da história, assume características e formas extremamente diversificadas em cada cultura, dependendo dos sistemas sociais, políticos, econômicos e religiosos. Nesse sentido, Bruschini (1997, p. 50) alerta que, para se estudar a família, o primeiro passo seria o “de dissolver sua aparência de naturalidade, percebendo-a como uma criação humana mutável”. Afirma que a família assume configurações diversas em sociedades e grupos sociais heterogêneos e que o modelo de família nuclear, que hoje ainda parece tão natural, só se consolidou por volta do século XVIII.

Para Pichon-Riviére (1991 apud OSÓRIO, 2002, p.14) a família é responsável por proporcionar o “marco adequado para a definição e a conservação das diferenças humanas, dando forma objetiva aos papéis distintos, mas mutuamente vinculados, do pai, da mãe e dos filhos, que constituem os papéis básicos em todas as culturas”.

Osório (2002, p.13) esclarece que não há um conceito unívoco de “família” e que podem ser encontrados conceitos advindos da sociologia, antropologia ou psicologia, e todos eles devem ser compreendidos sob uma perspectiva histórica. Há uma multiplicidade de dimensões contidas nesse grupo social e a compreensão do conceito pode variar conforme a dimensão enfocada. Assinala ainda que a família é a unidade básica de interação social; não basta para situá-la como agrupamento humano no contexto histórico-evolutivo do processo civilizatório. E, em uma tentativa de operacionalizar o conceito de família, afirma:

---

<sup>15</sup> Prof. M. Sc. Sandra Maria Francisco de Amorim.

Família é uma unidade grupal onde se desenvolvem três tipos de relações pessoais - aliança (casal), filiação (pais/filhos) e consangüinidade (irmãos) - e que a partir dos objetivos genéricos de preservar a espécie, nutrir e proteger a descendência e fornecer-lhes condições para a aquisição de suas identidades pessoais, desenvolveu através dos tempos funções diversificadas de transmissão de valores éticos, estéticos, religiosos e culturais (OSÓRIO, 2002, p. 15).

Não será objeto deste texto o aprofundamento nos diversos desenhos de família encontrados ao longo da história da humanidade. Prioriza-se a dimensão que entende as funções de proteção e cuidado como estruturantes da personalidade do sujeito, que deve ser compreendida como produto de uma longa história de relações, que tem a família como cenário.

Bruschini (1997) destaca que em Freud, que revolucionou o campo científico quando mostrou que a mente não é algo previamente dado, encontra-se o ponto de partida para a apreensão da família como uma “complexa teia de vínculos e de emoções”. Complementa ainda que “depois de Freud, os estudos de família não podem mais analisar as relações familiares sem levar em conta o nível psicológico das relações sociais que se passa em seu interior”. (1997, p. 62). Embora seja criticada como uma teoria individualista, a psicanálise, desde a sua origem, enfatiza as relações sociais inicialmente desenvolvidas pelo par mãe-bebê como fundante na construção psíquica do sujeito.

Winnicott (1997), em toda sua obra, reiteradamente enfatiza a importância do ambiente externo (familiar) afetivo, acolhedor e continente das necessidades da criança, em todo o ciclo vital como base para um desenvolvimento saudável. Na sua teoria do desenvolvimento emocional, constrói uma linha de abordagem, diferente da via instintiva, que vê o indivíduo como estando sujeito, no início da vida, a uma dependência quase absoluta, “que vai aos poucos diminuindo em grau e tendendo ao estabelecimento da autonomia” (1997, p.130). Refere-se à maturidade como sinônimo de saúde e destaca o papel fundamental da família para o estabelecimento da saúde individual. Na visão do autor, a ênfase recai menos na idade do sujeito e mais no grau de adaptação das condições ambientais às necessidades do indivíduo em qualquer etapa da sua vida. Sobre esse aspecto, relata: “a tarefa da família consiste em fazer face às necessidades do indivíduo que cresce, não apenas no sentido de satisfazer os impulsos instintivos, mas também de estar presente para receber as contribuições que são características essenciais da vida humana” (WINNICOTT, 1997, p.131).

Winnicott (1997) ressalta ainda que, inicialmente, os cuidados maternos, e depois a família, devem servir de base segura para o desenvolvimento da autonomia do adolescente, permitindo que transite livremente da dependência para a independência. Afirma que, na realidade, o afastamento só se dá em relação à figura externa dos pais, pois as funções materna e paterna são internalizadas e “este fato constitui como um cimento da família, pois as figuras reais do pai e da mãe permanecem vivas na realidade psíquica e interior de cada um de seus membros” (WINNICOTT, 1997, p. 133-134).

Nesse contexto, já que houve referência às figuras do pai e da mãe, merece destaque a noção de papéis familiares. Para Osório (2002, p. 16-19) os papéis familiares são basicamente: o papel conjugal (refere-se ao par); papel parental (refere-se aos papéis materno e paterno); papel fraterno (refere-se aos papéis de compartilhamento e companheirismo) e papel filial (centrado na dependência). Assinala que os papéis não são de competência exclusiva dos indivíduos a quem nominalmente se atribuem e que um mesmo membro de uma família pode assumir simultaneamente ou em tempos distintos, papéis diferentes. Na realidade, independe de quem cumpre o papel, as necessidades de proteção, cuidados e limites, ao serem experienciados pela criança funcionam como alicerces para sua autonomia e construção da identidade.

A construção da autonomia pelo adolescente exige a separação e, nesse sentido, Sá (1988 apud AMORIM, 1999) enfatiza que a separação só é possível ocorrer na presença (ainda que seja interna) de alguém. Ninguém se separa na ausência. Portanto, a conquista da independência e autonomia do adolescente, no seu sentido mais saudável, só é possível quando as funções familiares se fizerem presentes. Isso porque a separação só vai ocorrer se houver uma referência interna construída, que solidifica a identidade.

Ao explicitar como a família contribui para a maturidade emocional do indivíduo, Winnicott (1997) estabelece que, por um lado, dá-lhe oportunidade de voltar a ser dependente a qualquer momento e, por outro, permite-lhe trocar os pais pela família mais ampla e aumentar cada vez mais o seu círculo de relações. Os círculos relacionais cada vez maiores são o produto final do que se inicia com os cuidados maternos e prolongam-se até a família e depois, a outros círculos sociais mais amplos.

Para Pichon-Riviére (1991, p.49-56), cada pessoa tem uma história relacional, peculiar e individual construída desde o nascimento e é dela que dependem os modos de relacionamento com a realidade (vínculo); as formas de compreensão da realidade (aprendizagem); os modos de atuação nessa realidade (papéis) e as formas de comunicação com essa realidade.

Fleming (1996, p.56) sintetiza que as contribuições psicanalíticas acentuam a importância das vivências emocionais com os outros significativos contínuos “auxiliares no processo de separação-individuação, permitindo em simultâneo a manutenção de fortes laços vincutivos aos pais e a autonomia, onde os pais funcionam como porto de abrigo seguro, caldeadores da auto-estima e da autoconfiança do adolescente”.

O adolescente, nessa perspectiva, deve contar com um mundo interno povoado de objetos bons, internalizados a partir de vínculos afetivos positivos, que lhe proporcionem sentimentos de autoconfiança e segurança, que funcionam como um “equipamento” necessário para que saiba lidar com as imensas transformações pelas quais passa nessa fase da vida. Portanto, ao processo de separação, base da conquista da autonomia, deve preceder uma gama de internalizações positivas que possibilitem esse processo. Caso contrário, o mundo interno frágil redundará em uma frágil identidade, imatura, insegura, propensa a atuações e atitudes cada vez mais violentas.

As separações precoces, as situações de violência, a ausência de figuras de cuidado na vida de crianças e adolescentes repercutem negativamente no seu desenvolvimento.

A partir da década de 1940, com o surgimento das teorias sistêmicas, a visão psicanalítica se amplia, pondo ênfase nos processos interativos ou transacionais dentro da família. Essa perspectiva considera não ser possível pensar os fenômenos humanos em termos isolados, mas sim sob a ótica das interações múltiplas e recíprocas. Dessa forma, todos os processos adolescentes, incluindo sua autonomização, são vistos como envolvendo toda a família. A separação seria um movimento em direção a uma relativa individuação mútua, que deve ser entendida, dialeticamente, como “um espiral em expansão gradual de mútua diferenciação e individuação, ocorrendo em níveis emocionais, cognitivos e morais” (STIERLIN, 1974, p.3).

Stierlin et al. (1971) destacam a importância das percepções parentais sobre a separação: quanto mais os pais apresentam percepção de confiança nas capacidades do adolescente crescer e se autonomizar, mais colaboram para que ele se separe, sendo o contrário também verdadeiro.

A construção de um modelo conceitual sobre a separação adolescente-família é a mais relevante contribuição de Stierlin. Refere-se a dois modelos de separação - centrípeto e centrífugo. Esses mo-

delos de dinâmicas familiares não são necessariamente considerados patogênicos; isso depende do modo, momento e intensidade da interação.

O modelo centrípeto é acolhedor, gratificador de processos regressivos, e provoca no adolescente sentimentos de culpa, incapacidade e dependência diante da separação. Em famílias onde operam as forças centrípetas, para evitar que membros deixem o sistema, a mensagem dada é que a separação é perigosa e que é em casa o único lugar que o adolescente está em segurança. O adolescente acaba ficando com dificuldades de promover o seu próprio crescimento.

O modelo centrífugo, ao contrário, é rejeitador, indutor de que é a realidade externa fonte de gratificação e segurança, o que leva o adolescente a estabelecer relações precoces com o exterior. O adolescente busca fora referências que não encontrou dentro de casa. Esse fenômeno ocorre, em geral, em pais que sofreram abuso na infância, foram negligenciados, perturbados emocionalmente ou usuários de drogas e álcool. A responsabilidade pela adolescência dos filhos é tão esmagadora que eles desistem. Em um grau de elevada intensidade, esse modelo pode estar associado a certas formas de comportamentos disruptivos, como os atos anti-sociais e os atos infracionais.

É interessante observar que o fato de o adolescente estabelecer relações extrafamiliares com facilidade não indica necessariamente uma capacidade de estabelecer vínculos afetivos consistentes, nem que ele está se “autonomizando”. Em geral, essas ligações são superficiais, não genuínas no sentido de vinculação afetiva.

Um outro modelo, denominado ecológico, desenvolvido por Bronfenbrenner (1996), considera a família uma unidade funcional, isto é, um microsistema no qual as relações devem ser estáveis, recíprocas e com equilíbrio de poder entre os diversos papéis.

O microsistema familiar é o primeiro sistema de interação do ser humano, possui padrão de papéis, de atividades, de relacionamentos e expectativas, de acordo com a sociedade em que está inserido. As interações desenvolvidas no microsistema familiar são, provavelmente, as que trazem implicações mais profundas para o desenvolvimento infantil.

O mesossistema consiste na inter-relação de dois ou mais ambientes, nos quais a pessoa/família em desenvolvimento participa ativamente (a creche, a escola, o trabalho e outros).

O exossistema é composto de ambientes nos quais apenas um ou mais membros da família mantêm relações face a face e todas as influências externas afetam os pais, a família e a criança, como o trabalho, incluindo o desemprego; a rede de apoio social e a comunidade, que são os grupos sociais, religiosos, culturais e outros.

O macrosistema, que é o mais amplo, abrange os demais e é composto do padrão global de ideologias, valores, crenças e cultura.

Nessa concepção, a constituição de uma família cria um sistema que tem uma forma de funcionamento singular, consequência da forma de relacionamento estabelecida entre os próprios membros e desses com o meio mais amplo. Isto significa que cada família tem um funcionamento que é resultante de um sistema de relações que se estabelecem dentro dela e dessa forma é muito mais que um agrupamento de pessoas.

Pode-se sintetizar que, independente do olhar, há ênfase nas relações familiares quando se pensa no desenvolvimento do ser humano. A vida psíquica emerge da vida relacional e os primeiros vínculos



são estabelecidos com as pessoas que desempenham os papéis de mãe, pai, irmãos, família. Os círculos cada vez maiores de relações são o produto final do que se inicia com os cuidados maternos e prolonga-se até a família e depois a outros círculos sociais mais amplos. É na família (independente do seu desenho) que os adolescentes constroem seus significados, representações, regras, valores, experimentam emoções. Obrigações, limites, deveres e direitos são circunscritos e papéis são exercidos (Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (AUTOR, 2006, p.31).

Ao considerar a família do adolescente autor de ato infracional é importante que se reflita para além das suas competências de facilitar ou não um desenvolvimento saudável. Quais fatores foram dificultadores para essa família exercer os seus papéis e funções? Quais as fragilidades que apresentam?

A culpabilização das famílias pela negligência e abandono dos seus filhos e a sua desqualificação como cuidadora nasceu com a construção da assistência à infância no Brasil, na década de 1920. “A idéia de proteção à infância era antes de tudo proteção *contra*<sup>16</sup> a família” (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 39). De lá para cá, a legislação menorista que confirmava e reforçava a concepção da incapacidade das famílias pobres em educar os filhos se transformou muito, especialmente a partir de 1980, mas ainda sofre influência desse tipo de concepção.

Tem-se necessariamente que considerar todo o processo de construção das interações prévias, a relação dos sistemas mencionados por Bronfenbrenner (1987) uma vez que a situação presente é fruto de uma história. As dificuldades que a família enfrentou e enfrenta no cuidado com seus adolescentes foram sendo construídas ao longo das suas vidas. Funções, deveres e papéis adequados fazem parte de um desenvolvimento saudável. Entretanto, a impossibilidade do provimento desse desenvolvimento não pode repercutir na responsabilização direta da família e na desconsideração da sua história (inclusive de privações sociais e econômicas), reduzindo assim a responsabilidade de toda uma sociedade produtora de mecanismos de exclusão e expropriação de direitos dessas famílias. Há de se considerar que as situações de extrema vulnerabilidade social, opressão, violência, em que essas famílias vivem, com condições precárias de saúde, educação, moradia e outras, são componentes fundamentais para fragilizar os vínculos afetivos e favorecer a precarização das funções familiares necessárias ao desenvolvimento saudável.

Há de se pensar no necessário envolvimento de “seres humanos” disponíveis, acessíveis e legitimamente preocupados em promover a retomada de outros seres humanos que foram desumanizados por uma história perversa. Aqui estão incluídos adolescentes autores de atos infracionais e suas famílias.

Nas raízes dos atos infracionais há sempre uma história de privações e omissões (WINNICOTT, 1987, p.135-136). Dessa forma, o adolescente precisa receber cuidados em um ambiente rigoroso, mas não punitivo; confiável, coerente, consistente para que esses cuidados tenham para ele valor positivo. O envolvimento das pessoas que prestam esses cuidados tem que ser genuíno e constante. A severidade do ambiente, com humanidade, implica estabilidade. É dessa estabilidade que o adolescente em conflito com a lei está precisando para retomar o seu crescimento emocional.

---

<sup>16</sup> Grifo nosso.

Não se pode separar a imposição de limites da vinculação afetiva. A internalização de regras (dimensão ética) se dá pela possibilidade de identificação com a pessoa que cumpre um papel de referência afetiva para o adolescente. Além disso, a construção de uma relação de respeito com um outro se dá quando a imposição de limites é interpretada como “cuidado” e não como “castigo”. A manifestação do afeto não pode ser considerada antagonista à colocação de limites, pois é parte do processo.

A sociedade existe como uma estrutura ocasionada, mantida e constantemente construída e reconstruída por indivíduos. Não há realização pessoal sem sociedade, assim como é impossível existir sociedade independente dos processos coletivos de crescimento dos indivíduos que a compõem (WINNICOTT, 1975).

Coimbra de Matos (1991), muito sabiamente, enfatiza que atacar as raízes da violência está, portanto, nas mãos da cultura, uma vez que ela deve envolver o homem com afeto e respeito.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, S.M.F. Vinculação e tendência anti-social: um estudo exploratório. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada de Lisboa. ISPA. Portugal, 1999.
- BRASIL. SEDH. Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária. Brasília: 2006.
- BRONFENBRENNER, U. La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós, 1987.
- BRUSCHINI, C. Teoria crítica da família. In: AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento. São Paulo: Cortez, 1997.
- COIMBRA DE MATOS, A. Gênese, desenvolvimento e reprodução da violência. Anais: Colóquio sobre Violência, Lisboa, pp. 45-48; 1991
- FLEMING, M. Autonomia e adolescência. Porto: Edições Afrontamento, 1996.
- OSÓRIO, L. C. Casais e famílias, uma visão contemporânea. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PICHÓN-RIVIERE, E. Teoria do Vínculo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- RIZZINI, I.; RIZZINI, I. A institucionalização das crianças no Brasil. São Paulo: Loyola, 2004.
- SILVA, D. F. M. ; HUTZ, C. Abuso infantil e comportamento delinqüente na adolescência: prevenção e intervenção. In: HUTZ, C. Situações de risco e vulnerabilidade na infância e adolescência. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- STIERLIN, H; LEVI, L. D. ; SAVARD, R,J. Parental perceptions of separating children. In : Family Process, 10: 411-427, 1971.
- STIERLIN, H. Separating parents and adolescents. A perspective on running away, schizophrenia and waywardness . New York: Quadrangle, 1974.
- WINNICOTT, D. W. Privação e Delinqüência. São Paulo: Martins Fontes. 1987
- \_\_\_\_\_ O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

## 2.8 ADOLESCÊNCIA E PROTAGONISMO<sup>17</sup>

A palavra protagonista vem do grego *protagonistés*, personagem principal de uma peça dramática, pessoa que desempenha ou ocupa o primeiro lugar em um acontecimento (NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO, 2005).

Protagonismo é uma expressão que tem sido utilizada para se referir à atuação de adolescentes e jovens, por meio de uma participação construtiva em diferentes espaços sociais. Com a mudança de paradigma em relação à concepção de adolescentes como sujeitos de direito, não mais como mero “objeto” de intervenção dos adultos, a idéia de protagonismo passa a ser amplamente difundida.

As ações visando à reinserção social do adolescente em conflito com a lei só serão de fato efetivas se envolverem o adolescente no processo socioeducativo. Ser parte do processo, de forma ativa e participativa é fundamental para a reconfiguração da história do adolescente.

Gomes da Costa (2000) ressalta que se deve reconhecer o adolescente não como problema, mas como parte da solução. Identifica ainda que os educadores, diante de problemas de condutas dos adolescentes em geral seguem um dos seguintes enfoques (COSTA, 2006, p.28-29):

- a) amputação – enfoque repressivo e punitivo – reporta à idéia de que o que é nocivo no sujeito pode ser “amputado” por meio de métodos correccionais repressivos. Facilita o desenvolvimento de sujeitos rebeldes ou submissos;
- b) reposição – enfoque assistencialista e paternalista – remete à idéia de que aquilo que “falta” pode ser repostado e o olhar do educador é voltado, nesse enfoque, para aquilo que o adolescente “não tem”. Facilita o desenvolvimento de sujeitos dependentes;
- c) aquisição – visão emancipadora – enfoque voltado para as potencialidades do adolescente visando ao fortalecimento dos aspectos positivos da sua personalidade. Coloca o adolescente diante de reflexões que favorecem a construção do autoconceito positivo, da auto-estima e da autoconfiança. Enfatiza os aspectos positivos e promove a emancipação do adolescente.

Indiscutivelmente, o enfoque que se pretende estimular nos socioeducadores é o que favorece a emancipação e a construção da autonomia, que coloca o sujeito como em desenvolvimento, que deve ter suas potencialidades exploradas e fortalecidas.

Conforme o Art. 16 do ECA, toda criança e adolescente tem entre outros, o direito de conviver com a família, participar da vida da comunidade, brincar, praticar esportes. “Direito a se expressar e opinar”<sup>18</sup>.

É um grande desafio para o socioeducador acreditar que o adolescente autor de ato infracional é alguém que pode protagonizar uma outra história, diferente daquela que o levou à situação atual. É difícil também reconhecê-lo como esse sujeito com direito de expressão e opinião, como possuidor de sonhos e desejos, capaz de ser responsável pelos seus atos. Responsabilidade não é culpa. A responsabilidade é construtiva, a culpa é paralisante. O determinismo e a culpabilização são freios para qualquer ação transformadora. Uma das formas de enfrentar esse desafio é construir espaços de participação para que esse adolescente possa ressignificar as suas experiências.

<sup>17</sup> Profa. M. Sc. Sandra Maria Francisco de Amorim.

<sup>18</sup> Grifo nosso.

A verdadeira socioeducação, pautada na liberdade e na autonomia, educa para a formação de uma consciência crítica, capaz de continuamente questionar a situação presente, denunciando suas lacunas e anunciando novas perspectivas de crescimento e libertação. Não é uma tarefa fácil, mas inúmeras experiências demonstram que é possível.

Os adolescentes cumprindo medidas socioeducativas, como cidadãos, devem ser estimulados a ocupar uma posição ativa também na instituição, ter espaços de expressão e participar também da definição dos modelos de atendimento e da própria ação socioeducativa. As ações socioeducativas devem ser construídas com a participação efetiva dos adolescentes.

Portanto, é fundamental, como profissionais socialmente responsáveis pelos caminhos (ou descaminhos) trilhados por esses jovens, que se possam potencializar as condições para que empreendam essa busca da forma mais saudável possível, tanto para eles como para a sociedade. Contribuir para que esses jovens utilizem o potencial construtivo que têm só pode se dar por meio de ações que respeitem sua integridade, fortaleçam sua dignidade e reconheçam seus direitos e deveres.

O SINASE, dentre as diretrizes pedagógicas, a participação dos adolescentes na construção, no monitoramento e na avaliação das ações socioeducativas, destaca que

[...] é fundamental que o adolescente ultrapasse a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegar à esfera crítica da realidade, assumindo conscientemente seu papel de sujeito. Contudo, esse processo de conscientização acontece no ato de ação-reflexão. Portanto, as ações socioeducativas devem propiciar concretamente a participação crítica dos adolescentes na elaboração, monitoramento e avaliação das práticas sociais desenvolvidas, possibilitando, assim, o exercício – enquanto sujeitos sociais – da responsabilidade, da liderança e da autoconfiança. (SINASE, 2006, p.53).

É preciso entender que o espaço de trabalho não é um campo de batalha entre gerações onde alguém tem que vencer, mas um campo de batalha onde todos devem sair vencedores.

Como reflexão, atenta-se para o que relata Levisky (2001, p. 14):

O momento é de ação, investimento em práticas que modifiquem as mentalidades que regem o poder vigente e que *interfira no desenvolvimento do sentimento de participação e de responsabilidade social*. Interferir no contexto, na busca de condições de vida que tornem as sociedades mais continentas, dotadas de recursos humanos facilitadores de sobrevivência, de educação, de solidariedade, de possibilidade de realização pessoal e grupal [...] Utopia? Demagogia? Ou luta contra a desesperança?

Não se trata de romantizar a realidade, nem desconsiderar a gravidade das situações. Entretanto, não se podem perpetuar práticas que claramente contribuem para que esses adolescentes em conflito com a lei protagonizem uma escalada de violência e se distanciem cada vez mais das possibilidades construtivas e, conseqüentemente, de si mesmos. Todos são responsáveis – o adolescente, o socioeducador, a equipe, a instituição, a sociedade – enredados por um tecido social que tem se mostrado resistente às mudanças, mas não imune.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

COSTA, A.C.G. Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

\_\_\_\_\_. Caminhos da emancipação. In: COSTA, A.C.G. (Coord.) Por uma política nacional de execução das medidas socioeducativas: conceitos e princípios norteadores. Brasília: SEDH, 2006.

LEVISKY, D. L. et al. Adolescência e violência: ações comunitárias de prevenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO, 2005.

SEDH; CONANDA. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Brasília, 2006.

## 2.9 ADOLESCÊNCIA E SEXUALIDADE<sup>19,20</sup>

Antes de focar o tema sexualidade especificamente na adolescência, far-se-ão esclarecimentos iniciais, por meio de definições e de informações, por sua complexidade e interfaces com inúmeras áreas do conhecimento. Pretende-se referir às definições de sexualidade, aspectos qualitativos, definições de saúde sexual e saúde reprodutiva. Com isso, intenta-se neutralizar o reducionismo da sexualidade que se lhe associa apenas a atividade de cópula ou ao binômio pênis-vagina.

Como elemento constituinte do ser humano - da concepção à morte - e integrante da personalidade (BASSO, 1995), a sexualidade é definida como “[...] uma forma de expressão integral dos seres humanos, vinculada aos processos biológicos, psicológicos, sociais e culturais” (CERRUTI et al., 1990 p.), ao que se acrescentam aspectos históricos, religiosos, econômicos. Dessa forma, a sexualidade mostrará diferenças qualitativas em sua manifestação psicossocial compatíveis com o desenvolvimento biológico e psicossocial e com os aspectos históricos e culturais da sociedade em que o indivíduo vive (ALMEIDA, 1999; COSTA, 2002). Os significados e funções do corpo sofrem variações de gênero, sexo, classe social, etnia, entre outros, produzindo múltiplas identidades (MEDEIROS, 2003). São as relações sociais que dão significado às capacidades do corpo e da psique, e de onde se originam todos os aspectos da sexualidade, segundo Weeks (1998), citado por Olavarría (2002).

Os aspectos qualitativos da sexualidade humana, segundo Basso (1993, p.) são:

- a) prazeroso: contribui para o bem-estar individual, ao enriquecimento da personalidade e ao desenvolvimento de vínculo com os outros;
- b) afetivo: a capacidade de amar constitui um comportamento eminentemente humano e é um elemento fundamental na transcendência do vínculo;
- c) comunicação: é a forma de comunicação de maior profundidade entre os seres humanos. A título de esclarecimentos, segundo Chopra (1999), “A sexualidade é um dos aspectos mais espontâneos de nossas vidas; é a única seara onde não precisamos colocar em risco [em avaliação] nossas habilidades, intelecto, papéis e máscaras sociais”;

<sup>19</sup> Profa. Dra. Anecy de Fátima Faustino Almeida.

<sup>20</sup> Agradecimentos às enfermeiras Susimary Cavanha Matos e Talita Chaves Lucas que compilaram textos utilizados no tema puberdade.

- d) criativo: como fonte de expressão integral das pessoas, potencializa a capacidade de criação, em que intervêm elementos estéticos e lúdicos;
- e) éticos: define-se a partir de uma dialética de valores sustentada nos direitos humanos;
- f) procriativo: esta possibilidade se destaca como o ganho extraordinário de duas pessoas que conscientes, livremente e com responsabilidade compartilhada assumem a criação de um novo ser.

Um aspecto que tem sido acrescentado pela saúde pública ao conceito de saúde como completo estado de bem-estar biopsicossocial é o espiritual. Assim, e por considerar como um aspecto qualitativo da sexualidade humana, o espiritual se expressa na busca da fusão, da religação, da integração, da unificação ou unidade com o outro e com Deus. A fusão espiritual é sempre o resultado natural da fusão nos planos físico, emocional e mental. A sexualidade é sagrada efetivamente quando não é utilizada para o engrandecimento do ego e do desejo de poder gerando culpa (PIERRAKOS; SALY, 1997). Além disso: “Os relacionamentos satisfatórios, portanto, sempre refletem o grau de união interior de uma pessoa. Se você não conseguir juntar-se aos outros, existe desunião dentro de você” (PIERRAKOS; SALY, 1997).

A saúde sexual, a partir das Conferências de Cairo e Pequim, é definida como:

[...] a habilidade de mulheres e homens para desfrutar e expressar sua sexualidade, sem risco de doenças sexualmente transmissíveis, gestações não desejadas, coerção, violência e discriminação. [...] A saúde sexual possibilita experimentar uma vida sexual informada, agradável segura, baseada na auto-estima, que implica uma abordagem positiva da sexualidade humana e no respeito mútuos nas relações sexuais (BRASIL, 2006, p. 36).

A Organização Mundial de Saúde (OMS, 1975) conceitua a saúde reprodutiva como sendo a “[...] integração dos elementos somáticos, emocionais, intelectuais e sociais do ser sexual, por meios que sejam enriquecedores e que potencializem a personalidade, a comunicação e amor”.

Pelo exposto, tem-se uma idéia dos inúmeros aspectos e interfaces pelos quais se pode desenvolver o estudo da sexualidade. Para os objetivos didáticos deste texto serão priorizados os aspectos biológicos, relacionais e alguns sociais da sexualidade humana na adolescência.

As inúmeras modificações corporais são vivenciadas pelos adolescentes com insegurança, irritabilidade, vergonha e com uma introspecção e tristeza também chamada de luto pela perda do corpo infantil (ABERASTURY; KNOBEL, 1991). As mudanças anatômicas e fisiológicas denominadas de puberdade ocorrem, em média, na faixa etária de 10 a 14 anos de idade, e tornam o adolescente amadurecido sexualmente (BALLEIRO, 1999).

A puberdade tem início com as mudanças hormonais e a capacidade de se reproduzir se afloram. Os primeiros sinais são a menstruação nas meninas e a ejaculação nos meninos, bem como o aparecimento dos pêlos pubianos e o fato de que mesmo inconscientemente começam a se interessar pelo sexo. Nos meninos, os impulsos e fantasias sexuais também ocorrem com maior frequência e, conseqüentemente, masturbam-se mais. Para as meninas, a sexualidade tem um caráter latente e é influenciada por forças externas (SANDSTRÖM, 1980).

Na questão da regulação hormonal das funções sexuais masculinas, os testículos das crianças são inativos até que sejam estimulados na idade entre 10 e 14 anos pelos hormônios gonadotróficos da hipófise. O hormônio foliculoestimulante provoca a proliferação das espermatogônias, o que inicia o

processo de formação de espermatozoides, enquanto o hormônio luteinizante faz com que os testículos secretem testosterona, que é secretada nas primeiras semanas de vida pelos testículos e desenvolve nesse embrião os órgãos masculinos e as características sexuais masculinas (GUYTON, 1988).

Já a regulação hormonal das funções sexuais feminina tem a progesterona e o estrogênio como hormônios ovarianos que promovem o desenvolvimento sexual feminino e também as alterações sexuais mensais (GUYTON, 1988).

A testosterona nos meninos causa o crescimento dos pêlos faciais, abdominais, púbis e peito, acelera o crescimento da laringe tornando o timbre mais grave de voz; aumenta também a deposição protéica muscular, nos ossos, na pele, ficando maior e mais musculoso; também a secreção anormal das glândulas sebáceas da pele causando acne. O estrogênio nas meninas faz com que as células proliferem e aumentem as células do útero; aumenta a vagina, grandes e pequenos lábios; proporciona o crescimento de pêlos pubianos, alargamento pélvico, crescimento das mamas e elementos glandulares das mamas e o depósito de tecido adiposo nas coxas e quadris (GUYTON, 1988).

Na adolescência, há uma evolução da auto-erotização para a hetero, homo ou bissexualidade, bem como uma redefinição da identidade sexual. A identidade sexual faz parte da identidade geral do indivíduo permitindo-lhe que se reconheça e atue como ser sexuado e sexual.

Segundo Basso (1993, p. 126) devem-se reconhecer e diferenciar na identidade sexual, os seus três componentes nomeados e definidos como:

- a) identidade de gênero: é a convicção íntima e profunda que cada pessoa tem de pertencer a um ou outro sexo, independente das suas características cromossômicas ou somáticas;
- b) papel de gênero: é a expressão de masculinidade ou feminilidade de um indivíduo de acordo com as regras da sociedade; e
- c) orientação sexual: que se refere às preferências sexuais na eleição do vínculo sexo-erótico.

O processo de socialização ou personalização de gênero define traços de personalidade, atitudes, valores, condutas e atividades que diferenciam os homens das mulheres (BENERIA; RÓLDAN, 1987). O referido processo provoca, além da “supressão de similaridades naturais” entre homens e mulheres, o empobrecimento de traços de personalidade dos dois, pois requer a repressão: nos homens de quaisquer que sejam as características femininas e nas mulheres, das masculinas (RUBIN 1993).

A socialização de gênero é relatada por Ríos (1993) como estratégia para controlar o corpo socialmente, expressando relação de poder e subordinação sujeita à intervenção do ser humano. A referida relação poderá trazer, como consequência, a desumanização das relações entre os sexos, já que retira componentes do afeto e da comunicação da sexualidade (BASSO, 1993).

Quanto às influências da socialização de gênero sobre a sexualidade tem-se de vários autores que:

- a) as brincadeiras permitem que os meninos desenvolvam maior força, motricidade, domínio espacial, técnica e maior interação grupal; enquanto que as meninas têm seus movimentos limitados por roupas, voltados para tarefas domésticas e apresentação pessoal;
- b) nos meninos, os toques são enérgicos, com brincadeiras de socos, chutes e lutas; nas meninas, são delicados, espalhados por todo o corpo;
- c) os meninos cuidam dos músculos e do pênis, enquanto as meninas cuidam dos cabelos, pele, seios, coxas, ombros e pés;

- d) no homem, a sexualidade está concentrada nos genitais; na mulher, em todo o corpo;
- e) os meninos são impulsionados para ação, competitividade e capacidade de tomar decisões; as meninas são incentivadas à docilidade, obediência, respeito e preocupação com os demais. Nos meninos não é permitida a expressão de sensibilidade, sentimentos e ternura; nas meninas é o contrário;
- f) nos meninos, o tamanho dos genitais está associado com a potência sexual e sua masculinidade é demonstrada pelo vigor físico e rudeza nos seus modos de agir; nas meninas existe um desconhecimento e vergonha do próprio corpo (ingenuidade e pureza) e agem com doçura e carinho;
- g) os homens têm maior impulso e necessidades sexuais que as mulheres, que são passivas;
- h) mulher que não se casa e não tem filhos é uma pessoa frustrada;
- i) o homem é objeto “desejante” e a mulher, de “desejo”.

Para adolescentes e jovens, a sexualidade se traduz em um campo de descobertas, experimentações e vivência da liberdade, como também de construção de capacidade para a tomada de decisões, de escolha, de responsabilidades e de afirmação de identidades, tanto pessoais quanto políticas. A sexualidade destaca-se como campo em que a busca por autonomia de projetos e práticas é exercida de forma singular e com urgência próprias da juventude (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2003).

Na prática sexual, atualmente verifica-se o chamado “ficar” que pode envolver relações sexuais ou apenas beijos, abraços e carícias, tendo como característica principal a falta de compromisso ou de continuidade. “Nessa nova modalidade de relacionamento não há envolvimento amoroso, não há cobrança de compromisso e os objetivos se concretizam e se esgotam no orgasmo ou na despedida, normalmente com satisfação bilateral” (BALLONE, 2002). Ocorre que a inconseqüência do prazer sexual, que antes era experimentado prioritariamente pelos homens, atualmente, é partilhado com a mulher (BALLONE, 2002).

Referindo-se à erotização feminina, Contini (2005) esclarece que ela reflete o comportamento social e não apenas a criação de responsabilidade da mídia.

E ainda:

A mídia é uma representação dos valores de um determinado contexto social. Vivemos uma época de grande competitividade na questão da beleza, uma mercantilização da sexualidade e a mídia acaba contribuindo para construir um referencial de beleza que dá margem a erotização precoce (CONTINI, 2005, p. 5).

Corroborando com a referida idéia, Bessão (2007, p. 50) afirma que:

A mídia (televisão) como recurso de lazer bastante comum mostra-se distorcido e, o que é pior, estimula a erotização precoce, a supervalorização de imagem de prostituição e glamour, que seduzem a adolescente pobre que, muitas vezes, vê nesta a única possibilidade de “se dar bem” na vida.

A forma de se vestir usada pela adolescente (com o aval da família) estimula o desejo sexual masculino, tornando-a vulnerável ao jogo de sedução, como ressalta Almeida (1999, p. 81):



Os pais sentem-se até orgulhosos da beleza da filha e a incentivam para cuidar da aparência, bem como lhe permitem usar roupas ousadas e provocantes, autorizando o jogo da sedução. [...] É socializada para seduzir, sem conhecer seu próprio corpo sem consciência do que poderá trazer-lhe como conseqüências: assédio sexual, abuso, gravidez, etc.

O despreparo dos adolescentes em vivenciarem a sexualidade de forma saudável e responsável apresenta-se como problemas detectados em atendimento médico:

[...] predominam a falta de experiência, ausência de diálogo entre os parceiros e, conseqüentemente, falta de ajustamento, ausência de orgasmo, impotência, falta de proteção anticoncepcional, uso inapropriado dos métodos anticoncepcionais, falta de conhecimento e conseqüente uso incorreto destes processos, relações sexuais em local impróprio com conseqüentes inibições, sentimento de culpa por relações escondidas dos pais, relações precoces por necessidade de imitar os companheiros, sem ter atingido o necessário amadurecimento biopsicológico, ausência de afeto nas relações, necessidade de uso de drogas para manter relações, etc. (SOUZA, 1998, p. 78).

Os direitos sexuais e reprodutivos dos adolescentes precisam ser garantidos por ações de promoção e de prevenção na saúde compatíveis com as definições da 4ª Conferência Internacional sobre a Mulher (Pequim), em 1995:

Direito de controle e decisão, de forma livre e responsável, sobre questões relacionadas à sexualidade, incluindo-se a saúde sexual e saúde reprodutiva, livre de coerção, discriminação e violência. A igualdade entre mulheres e homens no que diz respeito à relação sexual e reprodução, incluindo-se o respeito à integridade, requer respeito mútuo, consentimento e divisão de responsabilidades pelos comportamentos sexuais e suas conseqüências (BRASIL, 2006, p. 36).

Só se pode exigir responsabilidade de quem desenvolveu talentos e habilidades em responder aos desafios que surgem na vida em geral e, da mesma forma, na vida sexual. Assim, há de se investir na orientação das crianças e dos adolescentes para aprenderem a conhecer, cuidar e preservar seu corpo; a desenvolverem mecanismos de autoproteção, uso de roupas adequadas para não se exporem a abusos sexuais; desenvolverem auto-estima; capacidade de dizer não, não ser manipulado sexualmente pelo afeto ou por pressões de colegas; estimular o pensamento reflexivo, de modo a avaliar os prós e contras de suas escolhas. Enfim, que os adolescentes estejam preparados para fazerem escolhas saudáveis e felizes.

## REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A e KNOBEL, M. **A Adolescência Normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ALMEIDA AFF. **De menina a mãe adolescente: uma construção da vulnerabilidade de gênero**. Campo Grande (MS): EDUFMS; 1999.

Balleiro MC, Siqueira MJ, Cavalcanti RC, Souza V. Secretaria do Estado da Educação da Bahia/Fundação Odebrecht **Sexualidade do Adolescente – Fundamentos para uma Ação Educativa**, Salvador: Secretaria do Estado da Educação da Bahia/Fundação Odebrecht ;1999.

BALLONE GJ - Síndrome de Don Juan e “Ficar com” - in. PsiqWeb Psiquiatria Geral, Internet. Disponível em: <<http://www.psiqweb.med.br/sexo/donjuan.html>>. Acesso em: 12 de março de 2008.

BASSO, Stella C. Salud y sexualidad desde una perspectiva de género. In: Gómez, E. G. ed. **Género, mujer y salud**

**en las Américas.** Washington, D.C.:OPS, Publicación Científica n. 541,p.124-129;1993.

BASSO SC. Sexualidad y adolescencia: la sexualidad en el contexto de la salud integral de los adolescentes. In: Madaleno M, Munist MM, Serrano CV, Silber TJ, Ojeda ENS, Yunes J, ed. **La salud del adolescente y del joven.** Washington DC. Organización Panamericana de la Salud; 1995. OPS: Publicación Científica 1995; (552):136-43.

BENERIA, L. y ROLDÁN, M. **The Crossroad of Class and Gender.** Chicago y Londres, The University of Chicago Press, 1987, pp 11-12.

BESSÃO Maria Angela Menarca e gravidez na adolescência: percepções e expectativas de escolares. Curso de Pedagogia - Licenciatura em séries iniciais, Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campus de Três Lagoas,2007.

BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE **Marco Teórico e Referencial Saúde Sexual e Saúde Reprodutiva de Adolescentes e Jovens** MINISTÉRIO DA SAÚDE secretaria de Atenção à Saúde Departamento de Ações Programáticas Estratégicas Versão Preliminar, Série B. Textos Básicos de Saúde Brasília – DF 2006.

CERRUTI, S. et al **Sexualidad humana: aspectos para desarrollar docencia en educación sexual.** Montevideo, Organización Panamericana de la Salud, 1990.

CHOPRA, Deepak **O caminho do amor.** Trad. Pedro Ribeiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

CONTINI, Maria de Lourdes. **A criança e o adolescente na mídia de Mato Grosso do Sul,** Girassolidário/Rede ANDI Brasil, 2005. Acessado em 27/09/2007. Disponível em: <<http://www.girassolidario.org.br/down/28791172.pdf>>. Acessado em 27/09/2007.

COSTA, Maria Conceição O; Pagnoncelli de Souza, Ronald **Adolescência Aspectos Clínicos e Psicossociais,** Artmed, São Paulo 2002

Guyton CA, MD. **Fisiologia humana.**6ª ed. Editora Guanabara Koogan. Rio de Janeiro, 1988.

MEDEIROS PF. Pintando corpos: demarcando identidades. In: Guareschi NMF, Bruschi, ME. **Psicologia social nos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes; 2003. p.205-20.

Olavarría J. Hombres y sexualidades: naturaleza y cultura (castrar o no castrar). In: Olavarría J y Moletto E. eds. **Hombres: identidad/es y sexualidad/es** [ presentado no Encuentro de Masculinidades; 2002; FLACSO, Chile] .

OMS. Organización Mundial de la Salud. **Instrucción y asistencia en cuestiones de sexualidad human: formación de profesionales de la salud.** Serie de Informes Técnicos N° 572. Ginebra, 1975.

OMS. Organización Mundial de la Salud. **Yong people´s health – A Challenge for Society.**Serie de Informes Técnicos N° 731. Ginebra, 1986.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E

A CULTURA (Unesco). **Juventude e sexualidade.** Brasilia, 2003.

PIERRAKOS E. SALY J. **Criando união.** São Paulo: Pensamento-Cultrix, 1997.

RÍOS Rebecca L. Genero, salud y desarrollo: un enfoque en construcción In: Gómez E G **Genero, mujer y salud en las Américas,** Washington, D. C.:Organización Panamericana de la Salud, 1993. (OPS-Publicación Científica n. 541)p.3-18,1993.

RUBIN Gayle. **O tráfico de mulheres: notas sobre a “economia política” do sexo.** Trad. Christine Rufino Dabat, Edileusa OLIVEIRA da Rocha, Sonia CORRÊA Recife: S. O .S Corpo,1993.

Sandström, CI **A Psicologia da Infância e da Adolescência.** 7ªed. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro:Zahar Editores, 1980.

SOUZA, Ronald Pagnoncelli Abordagem do Adolescente.In: Costa, Maria Conceição Oliveira e Souza, Ronald Pagnoncelli de (Orgs) **Avaliação e Cuidados Primários da Criança e do Adolescente.** Porto Alegre- RS: Artes Médicas Sul 1998.

WEEKS J. **Sexualidad.** México: Paidós/UNAM-PUEG, 1998.

## 2.10 ADOLESCÊNCIA E DROGAS\*

O uso de substâncias psicoativas é uma manifestação que influencia quase todos os segmentos sociais, porém, alguns grupos sociais são mais vulneráveis a essa prática, como os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas. Entre as causas dessa prática pelos adolescentes, destacam-se: convivência com situações de violência; ausência de relações de autoridade; ausência de disciplina e de autocontrole; fragilização de vínculos afetivos; e convivência com problemas sociais. Essas vivências se inter-relacionam a variadas formas de vivência social, gerando, entre outros comportamentos nocivos à saúde, o uso abusivo de drogas.

A Política Nacional de Atendimento a Usuários de Drogas do Sistema Único de Saúde (SUS) está implantando em todo o país os Centros de Atendimento Psicossocial Álcool e Drogas (CAPSads), que devem ser o local privilegiado de atendimento aos usuários. Todos os adolescentes que necessitem de atendimento especializado para usuários de drogas, mesmo os internos, devem ser encaminhados para atendimento no CAPS. É esse Centro que tem competência política e metodológica para esse tipo de atendimento, mas a família e a comunidade são responsáveis pela integração dos adolescentes no meio social, que é a base de qualquer tratamento para usuários de drogas. O atendimento multidisciplinar especializado do CAPS faz a sua parte, que é compreender o problema em profundidade e orientar a família e a comunidade no sentido de proporcionar ao usuário condições para deixar de fazer uso e de conviver de forma saudável no meio social.

No caso dos adolescentes que cumprem medidas de internação e semiliberdade, as equipes multiprofissionais devem fazer a parte que cabe à família e à comunidade. A atenção a usuários de drogas nas relações familiares e comunitárias é bastante complexa e exige informação, dedicação e paciência dos profissionais responsáveis pelo atendimento. Para subsidiar esses profissionais, nas unidades de internação e semiliberdade, são demonstrados neste artigo algumas abordagens que explicam as causas do uso de drogas e os procedimentos terapêuticos.

A compreensão sobre o uso de drogas, como determinado historicamente e não como resultante de uma perversidade ou autodestruição individual, fundamenta a compreensão sobre as diferentes necessidades dos adolescentes usuários, para vencerem a dependência.

### 2.10.1 Historicidade do uso de drogas

Entende-se por historicidade não o acúmulo de fatos e dados históricos, mas a compreensão da cultura humana tendo como base a sua produção histórica. A história demonstra como os seres humanos souberam conviver com o uso de drogas nos mais variados níveis de relação comunitária, seja por motivos místicos, terapêuticos ou lúdicos. Poucos são os registros que mostram essas drogas como um problema, ao contrário, as drogas são objeto de respeito e interesse nos textos históricos da antiguidade até o mercantilismo (BARATA, 1994, p. 39).

Há seis mil anos, os chineses já utilizavam maconha, sem que existisse nenhum indício de que essa prática, de alguma forma, representasse um perigo para os fumantes ou para a comunidade em geral. Alguns povos da Ásia, Europa e África já fumavam a maconha há pelo menos 1000 a.C. Outros

---

\* Prof. Dr. Paulo C. Duarte Paes.

registros mostram a utilização da maconha como remédio para disenteria, dor de cabeça e doenças venéreas (VERGARA, 2003, p. 37).

Os povos que habitavam a região da Mesopotâmia, entre os rios Tigre e Eufrates, utilizavam o ópio há sete mil anos (BUCHER, 1991, p. 22). A mais antiga língua dos sumérios, na Mesopotâmia, faz referência à “planta do prazer” referindo-se à papoula. De diferentes formas, o ópio foi utilizado na China, na Índia, no Egito dos Faraós, na Grécia Antiga e no Império Romano. O uso medicinal do ópio é tão antigo e tão difundido que se tornou uma espécie de testemunha da história. Na Era do Bronze, no Oriente Médio, o ópio era utilizado como sedativo para dor e como afrodisíaco. No Egito Antigo são comuns as referências ao uso medicinal do ópio escritas nos papiros (VERGARA, 2003, p. 38). Essas substâncias eram utilizadas pelo seu efeito psicoativo e pelo seu poder medicinal.

As bebidas alcoólicas também estão presentes em praticamente todos os registros históricos e religiosos sobre a formação das grandes civilizações orientais e ocidentais. Grande parte das religiões da Antiguidade utilizava o álcool como complemento fundamental para seus rituais, que eram os mais variados possíveis. O vinho foi largamente utilizado por povos mesopotâmicos, judeus, gregos, romanos e até pelos cristãos, em rituais religiosos (BUCHER, 1991).

O uso do ópio foi proibido na China, na segunda metade do século XIX, e enfrentou a chamada “guerra do ópio” por mais de dez anos, patrocinada por empresas inglesas que mantinham o monopólio da produção dessa droga na Índia, então colônia britânica. Os ingleses ganharam a guerra e conseguiram impor a liberação do uso da droga na China, onde mais da metade da população masculina adulta se tornou dependente dessa droga (BUCHER, 1991, p. 22). O problema se acentua quando o uso de drogas deixa de ser parte da história de uma cultura local e passa a ser a história da economia capitalista (BARATA, 1994, p. 41).

A coca somente se torna um problema quando é sintetizada em cocaína e torna-se produto do mercado. A folha da coca tem sua utilização comprovada nos últimos dois mil anos pelos povos que habitavam a Cordilheira dos Andes, na América do Sul. Seu consumo ainda constitui um importante meio de superação das dificuldades físicas inerentes à vida em grandes altitudes e nunca representou um problema, mas uma solução. A cocaína, sintetizada por um laboratório dos Estados Unidos, foi utilizada comercialmente como remédio durante décadas. As empresas responsáveis pela sua distribuição e venda tiveram que inventar novas drogas quando ela foi proibida no início do século XX, mas a cocaína continuou a ser produzida e vendida clandestinamente pelos mesmos laboratórios (VERGARA, 2003).

O uso ou a referência às drogas no meio artístico sempre foi comum. Shakespeare mencionou o uso de drogas em seus textos. Outros artistas importantes não apenas citaram o uso de drogas, mas utilizaram vários tipos de drogas como meio de mudar a percepção sensorial e produzir suas obras em estado alterado. Entre os mais importantes estão: Charles Baudelaire, Arthur Rimbaud, Théophile Gautier, Edgar A. Poe, Tomas de Quincey e Aldous Ruxley. Mais recentemente a “geração *beat*” associou o uso de drogas com a produção artística em importantes autores, como: Jack Kerouac, Willian Burroughs e Allem Ginsberg (BALBUENA, 1994. p.143-144).

Algumas guerras estão diretamente relacionadas à produção de uma cultura danosa do uso de drogas, tendo aumentado o consumo dessas substâncias como decorrência do estresse, causando dependência em muitos soldados. Durante a Guerra Civil Americana, a Guerra Franco-Prussiana e a Guerra Austro-Prussiana, o ópio foi largamente utilizado e muitos combatentes voltaram dependentes do *front*. Nas guerras dos Estados Unidos contra a Coréia e o Vietnã, a maconha era liberada para

os soldados, a heroína era consumida abertamente e a morfina indiscriminadamente utilizada como procedimento médico. Ao retornarem para os Estados Unidos, milhares de soldados estavam dependentes e influenciaram a aquisição de novos hábitos coletivos com relação às drogas em seu país (VERGARA, 2003).

A política de “guerra às drogas” movida pelo governo dos Estados Unidos desde o início do século XX chegou a proibir todas as substâncias psicoativas, inclusive o álcool. A Lei Seca, que proibia a fabricação e o consumo de álcool nos Estados Unidos, foi determinante na formação de uma imensa rede ilegal de fabricantes e distribuidores de bebidas alcoólicas, causando um aumento vertiginoso do crime organizado no país. Os setores conservadores esperavam que a proibição do consumo de álcool fosse harmonizar as relações sociais, mas ela teve um efeito contrário, ampliando as organizações criminosas.

No início do século XX, a maconha foi alvo do proibicionismo nos Estados Unidos, sendo o seu consumo associado a imigrantes pobres e “inferiores”, nas campanhas pela erradicação da planta em si, como estratégia de defesa de interesses de setores capitalistas. Grupos econômicos poderosos, que produziam fibras sintéticas e papel com eucalipto, financiaram os parlamentares que aprovavam as leis proibicionistas, já que a fibra do cânhamo (extraída do pé da maconha) constituía uma forte concorrente para a expansão dos seus negócios no mercado interno e em todo o mundo (BUCHER, 1991).

A política de “guerra às drogas”, com interesses de grupos econômicos, está em vigor até os dias de hoje como parte de políticas mais amplas do interesse geopolítico dos Estados Unidos, principalmente justificando a permanência de grande aparato militar na América Latina (COGGIOLA, 2004). Essa política de guerra às drogas se difunde em veículos de comunicação, no discurso de setores médicos mais atrasados e no senso comum reproduzindo preconceitos e a demonização das drogas, como se uma substância material fosse um mal em si e não fruto de vivências e relações sociais (PAES, 2006, p. 139).

## 2.10.2 Principais abordagens terapêuticas para usuários de drogas

Seguindo os interesses da política de guerra às drogas, alguns autores da área da saúde reproduzem a demonização das drogas juntamente com preconceitos contra os usuários e fundamentam suas posições em teorias comportamentais. Murad (1985; 1994) e Du Pont (1987) citam os “circuitos cerebrais” e “terminais químicos neurotransmissores” para demonstrar que o problema do uso de drogas tem bases fundamentalmente biológicas, justificando um tratamento centrado no isolamento e no controle externo e medicamentoso do usuário.

A internação é ainda considerada como uma panacéia, como o único meio de tratamento dos usuários dependentes crônicos, para muitos profissionais menos informados e desatualizados. Essas teorias que fundamentam a prática indiscriminada da internação dos usuários de drogas reproduzem um modelo de confisco dos problemas sociais por meio do isolamento, mais como uma maneira de vigiar e punir (FOUCAULT, 1977) do que propriamente tratar.

Olievenstein (1985) elaborou uma ampla e significativa obra sobre tratamento de usuários de drogas tecendo severas críticas aos pressupostos comportamentais ou behavioristas. Na sua definição do “toxicômano” não existe somente uma situação objetiva com assépticas incorporações de objetos

do conhecimento; o que existe é uma série de situações subjetivas, irredutível às qualificações do behaviorismo comportamental. Mesmo que existam todas as condições para que se produza um indivíduo toxicômano, isso pode não acontecer porque existe o lado voluntarista determinante nesse processo. Assim, também a clínica não pode se sustentar em um código bem regular como pretende o pragmatismo behaviorista.

Para Olievenstein (1977; 1985), a formação do toxicômano precede o uso da droga, ela se origina em sua infância, produzida mediante as relações familiares, envolvendo a sexualidade e a subjetividade do indivíduo. Uma dor psíquica inconsciente na infância pode originar a necessidade de fuga da realidade e as drogas podem constituir um meio de suportar essa dor, criando condições para a dependência mesmo antes do contato com a droga.

Mais recentemente surge na saúde pública, principalmente na Europa, um grupo de pesquisadores que fundamenta o processo terapêutico nas relações familiares e comunitárias (BASTOS, 1993; 1994; 1999; 2003; MESQUITA, 2000; 2001; CAIAFA, 2000; 2001; MARLAT, 1999; BUCHER, 1991; 1992; WOODAK, 1994). Para eles, os males causados pelo uso de drogas podem ser controlados pelos próprios hábitos culturais de uma sociedade. A não-marginalização e a não-estigmatização dos usuários favorece o aparecimento social de culturas de controle e minimização de efeitos nocivos internamente na comunidade (BASTOS, 1994, p. 88).

A nova compreensão dos motivos e do ato de usar drogas trouxe também um novo entendimento, menos preconceituoso e marginalizante, sobre esse hábito milenar. Surge desse entendimento a nova estratégia de mobilizar os próprios usuários de drogas na defesa e garantia de seus direitos relacionados principalmente à saúde, mas também aos fatores de integração social e de direitos humanos. O processo terapêutico se expande para todas as relações comunitárias do usuário, sendo sua cura condicionada a sua vida societária e não mais centrada apenas nas limitadas relações entre o médico e o paciente.

Essa metodologia de atendimento fundamenta o projeto terapêutico dos CAPSads e de todo o SUS no Brasil. Nessa perspectiva, o espaço familiar e comunitário torna-se de extrema relevância no tratamento. Nas unidades de internação ou semiliberdade, a equipe multiprofissional tem um relevante papel a desempenhar com os adolescentes usuários de drogas.

### 2.10.3 Atendendo e convivendo com usuários de drogas

O adolescente usuário de drogas deve ser tratado sem distinção em relação aos demais. O próprio vocábulo “usuário de drogas” não identifica qualquer patologia ou problema social. Quase todos os adolescentes, na unidade, são usuários de bebidas, maconha e outras drogas e isso não representa que exista uma dependência do adolescente da substância psicoativa.

A maconha causa dependência apenas psíquica e a abstinência pode causar mal-estar e mau humor apenas durante algumas semanas após o uso intensivo, desaparecendo em seguida. Muitos adolescentes usuários de maconha são tratados como se fossem dependentes de uma droga mais danosa como a cocaína fumada, criando uma condução equivocada no atendimento do adolescente. A origem sociocomunitária desses adolescentes é permeada por atividades ilícitas, incluindo o uso de drogas ilícitas, como a maconha. Quando um profissional da unidade faz um juízo moral dessa atitude está discriminando o adolescente e prejudicando a integração deste na comunidade socioeducativa.

O álcool é uma substância que causa dependência física e por isso mais comprometedor que a maconha, pois o dependente fica com uma seqüela séria e nunca mais poderá ter contato com drogas sem que os sintomas voltem imediatamente e com grande intensidade. Depois de algumas semanas de abstinência, o adolescente poderá ter uma vida aparentemente normal, mas não poderá mais consumir qualquer substância psicoativa. Em geral os usuários cruzam o consumo de álcool e maconha, sendo a fuga da realidade por meio do êxtase e da embriaguês, o que efetivamente pode causar dependência apenas psíquica, causando menos sofrimento e problemas de saúde durante a abstinência.

A cocaína fumada (*crack* ou pasta base) é a que causa abstinência mais intensa, gerando problemas de sociabilidade mais sérios principalmente quando o adolescente chega à unidade. O adolescente dependente dessa substância, quando entra em abstinência, apresenta um estado que oscila entre a melancolia depressiva e uma profunda irritação que pode levar a atitudes violentas. Um adolescente nesse estado deve ser encaminhado imediatamente ao Centro para diagnóstico e uma possível intervenção medicamentosa. Nas unidades que não têm acesso ao CAPS a situação é mais complicada e, em geral, os adolescentes ficam um tempo isolado para não causar problemas aos demais e a si mesmo. Essa abstinência mais intensa dura de 3 a 10 dias. Uma boa alimentação, um grande tempo de sono e diálogo constante são importantes procedimentos para amenizar sua irritação e antecipar o fim da crise de dependência (CAPSad SÃO CARLOS, 2007).

Passada a fase mais intensa da abstinência, o maior cuidado deve ser no sentido de promover a interação do adolescente na comunidade socioeducativa. Atividades culturais, atividades lúdicas, esporte, laser, escolarização, formação profissional, diálogo com os profissionais da unidade, relações familiares e uma intensa vida social são o melhor meio de superação da abstinência pelo adolescente.

O rigor disciplinar também é importante para que o adolescente internalize formas de controle social. Sozinho, o adolescente não consegue controlar o desejo de uso, não consegue planejar sua vida para o futuro e realizar atividades que exigem maior concentração e dedicação. Com o auxílio de um mediador (no caso o socioeducador), o adolescente poderá ampliar seus limites, desenvolvendo uma autodefesa que consiste em se apropriar das formas sociais de controle. Quando os adolescentes são conduzidos pelos socioeducadores de forma disciplinar rigorosa, apropriam-se de formas de controle social que não tiveram acesso anteriormente. Rigor disciplinar não significa discriminação, ironia, truculência, ostentação de força ou qualquer outra forma de violência na relação com o adolescente. Muito pelo contrário, rigor disciplinar significa não abrir mão de regras comuns em detrimento de interesses individuais, mas ser rigoroso consigo mesmo como socioeducador, mantendo sempre a autoridade sem autoritarismos e injustiças. É na postura correta do socioeducador que o adolescente vai se espelhar para sustentar o seu próprio comportamento.

O mais importante é não demonizar a droga e o usuário de drogas, demonstrando compreensão e segurança na condução do adolescente nas suas atividades diárias. É esse dia-a-dia que lentamente vai possibilitando o esquecimento da droga e impondo um novo ritmo de vida. Para isso é fundamental o estreitamento das relações pessoais entre o socioeducador e o adolescente, mas sempre com cuidado para não conversar sobre o assunto de forma a incitá-lo ao uso ao invés de proporcionar o controle sobre seu desejo de uso.

É no diálogo permanente e na condução rigorosa do adolescente pelo socioeducador que se produz uma relação educativa que serve para o desenvolvimento do adolescente como um todo refletindo na sua capacidade de controle sobre o uso de droga. A educação, de forma geral, produz novas necessidades e interesses por parte do adolescente e é esse novo sentido de vida produzido pela educação que substitui sentimentos e valores antigos fortalecendo defesas e o controle sobre o uso de drogas. A educação (escolar, comunitária, cultural, esportiva, profissional e recreativa) e a sinceridade das relações comunitárias são os melhores e mais poderosos meios preventivos contra o uso de drogas e também contra o sofrimento causado pela abstinência.

## REFERÊNCIAS

- BALBUENA, M.R. (Org.) O carniceiro e o poeta, drogas e literatura. In BITTENCOURT. A vocação do êxtase: uma antologia sobre o homem e suas drogas. Rio de Janeiro: Imago, 1994.
- BAPTISTA, M. (org.). Drogas e pós-modernidade: faces de um tema proscrito. Rio de Janeiro: Eduerj, 2003.
- BASTOS, F. I. Troca de seringas: AIDS e Drogas, ciência, debate e saúde pública. Brasília: Ministério da Saúde, 1998.
- \_\_\_\_\_. Redução de danos e saúde coletiva: reflexões a propósito das experiências internacional e brasileira. Rio de Janeiro: Aborda, 2003
- \_\_\_\_\_. Drogas e AIDS: estratégias de redução de danos. Rio de Janeiro. IMAGO. 1994
- \_\_\_\_\_. Drogas é legal? Um debate autorizado. Rio de Janeiro: Imago. 1993.
- BUCHER, R. Drogas e drogadição no Brasil. Porte Alegre: Artes Médicas, 1992.
- \_\_\_\_\_. Prevenção ao uso indevido de drogas (vol. 1 e 2). Brasília: UNB, 1991.
- CAIAFFA, W. A contribuição dos estudos multicêntricos frente à epidemia de AIDS entre UDI no Brasil. Brasília: Ministério da Saúde, 2001.
- CAPSad São Carlos. Relatório de atividades. São Carlos. Prefeitura Municipal. 2007)
- \_\_\_\_\_. Ajude Brasil. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.
- COGGIOLA. O capitalismo e o tráfico de drogas. In: Revista EDUSP n° 29. São Paulo: USP, 1997.
- \_\_\_\_\_. Comércio internacional de drogas: uma aproximação histórica. São Paulo: USP, 2004. Mimeografia.
- FOUCAULT, M. História da loucura na Idade Clássica. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- \_\_\_\_\_. Vigiar e punir: o nascimento da prisão. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.
- MESQUITA, F. & BASTOS, F. (org.) Troca de seringas: ciência, debate e saúde pública. Brasília: Ministério da Saúde, 1998.
- \_\_\_\_\_. Consumo de drogas: desafios e perspectivas. São Paulo: Hucitec, 2000.
- MURAD, J. E. Drogas: o que é preciso saber. Belo Horizonte: Lê, 1994.
- \_\_\_\_\_. Como enfrentar o abuso de drogas. Belo Horizonte: UFMG, 1985.
- \_\_\_\_\_. O problema dos tóxicos na universidade. In: SANCHES, A. Drogas e drogados: o indivíduo, a família e a sociedade. São Paulo: EPU, 1982 (p. 203 – 247).
- OLIEVENSTEIN, C. O destino do toxicômano. São Paulo: Almed, 1985.
- \_\_\_\_\_. A droga: drogas e toxicômanos. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- \_\_\_\_\_. Os drogados não são felizes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.



PAES, P. C. D. Tá Legal: política pública de redução de danos na fronteira do Brasil com a Bolívia. Campo Grande: Ministério da Saúde, 2002.

\_\_\_\_\_. O uso de drogas e o ato infracional cometido por adolescentes. (In Motti. ECA 2001: dez anos de estatuto. Campo Grande: UFMS, 2001.

VERGARA, Rodrigo. Drogas. São Paulo, Abril, 2003. (Super Interessante)

WOODAK A. & DES JARLAIS. Estratégias para prevenção da infecção pelo HIV entre usuários de drogas e destes para com seus parceiros. In: BASTOS e MESQUITA. Drogas e AIDS: estratégias de redução de danos. São Paulo. HUCITEC. 1994 (115-132).

## 3

O SOCIOEDUCADOR<sup>21</sup>

O conceito “socioeducativo” nasce com a implementação das medidas socioeducativas normatizadas pelo ECA e o de “socioeducador”, já em uma fase mais adiantada desse processo, quando se tornam necessárias a formação e contratação de profissionais especificamente voltados para a educação de adolescentes que recebem medidas socioeducativas. No Estado de Mato Grosso do Sul, esses profissionais são: agentes educadores, psicólogos, assistentes sociais, professores, pedagogos, enfermeiras, advogados e demais profissionais que trabalham diretamente nas unidades de internação e de semiliberdade e na orientação das medidas de liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade. Este texto trata apenas dos socioeducadores que atendem as medidas socioeducativas de internação e de semiliberdade.

O profissional socioeducador é o que tem maior contato com os adolescentes autores de atos infracionais. É ele que, depois que falham todas as instituições sociais, efetivamente enfrenta a violência produzida socialmente por uma rede de interesses privados e por falhas no atendimento público. Ao estudar neste texto o papel e a formação histórica do socioeducador, procura-se fortalecer a compreensão de que esse ator da política pública socioeducativa é o mais importante componente humano do processo socioeducativo e a sua formação e as condições de trabalho são imprescindíveis para a efetivação dos princípios contidos no ECA.

Atualmente, no Brasil, existe um número significativo de profissionais especializados no atendimento a adolescentes sancionados judicialmente. Somente no Estado de Mato Grosso do Sul existem 540 profissionais atuando nas unidades de internação e de semiliberdade, além de um número relativamente grande atuando no cumprimento das medidas em meio aberto, como liberdade assistida e serviço prestado à comunidade. Quanto mais esse profissional se torna historicamente necessário para o cumprimento dessa política pública, maior também é a necessidade de que se fundamente o papel institucional desse profissional e seu caráter eminentemente pedagógico.

O profissional responsável pela socioeducação não é aquele responsável pelos encaminhamentos jurídicos, processuais e legais da medida. Sua função está intrinsecamente relacionada ao objetivo de educar esses adolescentes para o exercício da cidadania.

---

<sup>21</sup> Prof. Dr. Paulo Duarte Paes.

Se por um lado o conceito “socioeducativo” já contém, em si, seu objetivo eminentemente pedagógico, as condições históricas da produção social desse profissional agregam outros objetivos relacionados aos interesses de contenção, de sanção e de segurança. Na maioria dos Estados brasileiros, a medida socioeducativa de internação foi realizada por instituições ainda com caráter prisional e valores menoristas. A Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor FEBEMs, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e outras instituições de internação, como as Casas de Guarda no Estado de Mato Grosso do Sul, ao invés de focarem o seu objetivo institucional na educação dos adolescentes, repetiram os mesmos valores do sistema carcerário, reproduzindo a cultura carcerária nas unidades de internação de adolescentes. O resultado desse modelo contrário às orientações do ECA foi que a quase totalidade das unidades de internação não conseguiu socioeducar os adolescentes e ainda contribuiu para o aumento da violência e de vinculação ao crime de centenas de milhares de adolescentes.

Fortaleceu ainda mais essa percepção o fato de que a medida de internação, que é a última medida a ser aplicada, somente quando todas as outras tiverem falhado, passou a ter maior importância na opinião pública e na mídia, gerando certa invisibilidade às medidas em meio aberto, como a liberdade assistida e a prestação de serviços à comunidade. Interesses privados de uma cultura de segurança para preservação de patrimônio com o sensacionalismo da mídia fortaleceram a continuidade de uma cultura menorista e sancionatória no cumprimento das medidas.

Esse processo social envolveu não apenas os atores diretamente ligados no atendimento da medida, como também toda a sociedade que, em grande parte, ainda se conserva metodologicamente despreparada para pensar a socioeducação como uma meta imprescindível do ECA e reproduz valores ligados à intolerância, ao preconceito e à própria violência social. Os valores que sustentam essa atuação menorista e carcerária dos atores, diretos e indiretos do atendimento, se fundamentam na culpabilização e no castigo dos adolescentes que vivem essa situação de marginalidade social. Alguns setores representados por grandes forças sociais, como os políticos do sistema democrático, atores da ordem legal, a mídia, profissionais públicos e parte da população em geral, continuam apostando em um sistema punitivo e perverso que isola o adolescente das relações sociais saudáveis, não objetiva sua socioeducação e, dessa forma, “empurra” o adolescente para uma conexão com o crime e a violência.

O socioeducador, mesmo sendo o agente que atua diretamente na educação dos adolescentes, não pode ser compreendido como o responsável pelos resultados dessa prática. O conjunto das forças sociais exerce influência decisiva nos métodos empregados nas instituições de atendimento socioeducativo. Os profissionais responsáveis pelo atendimento socioeducativo reproduzem os interesses coletivos da sociedade, sejam desenvolvendo uma prática mais coercitiva e de segurança, sejam desenvolvendo uma prática verdadeiramente socioeducativa. Na realidade, a prática dos socioeducadores atualmente está impregnada dessas duas posturas simultaneamente. Os elementos determinantes dessa prática são, principalmente, as políticas institucionais que implementam e coordenam a aplicação das medidas e também toda uma rede de forças sociais e comunitárias que produzem valores sobre o tema e interferem decisivamente na consciência dos profissionais e nas práticas desenvolvidas.

Para conhecer o que pensa e qual o papel do socioeducador é necessário estudar mais detidamente os determinantes internos das políticas institucionais socioeducativas e os determinantes externos contidos em amplos setores sociais. Pode-se encontrar, externamente e internamente, tanto uma cultura socioeducativa quanto uma cultura punitiva e carcerária.

A ausência do aspecto efetivamente pedagógico pode ser reconhecida na literatura sobre socioeducação, na formação dos socioeducadores e, principalmente, na valorização da segurança em relação à socioeducação. Esses três temas serão analisados a seguir, com o objetivo de identificar a formação do socioeducador, as diretrizes para a produção de uma pedagogia socioeducativa e um método que fundamente essa prática eminentemente pedagógica, que é a função profissional do socioeducador.

### 3.1 AUSÊNCIA DA PEDAGOGIA NA LITERATURA SOBRE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA

Em uma primeira observação, quando se analisa a prática socioeducativa, no Brasil, tem-se a ilusão de que existe uma grande produção de textos sobre procedimentos pedagógicos socioeducativos e que os profissionais que atuam no sistema é que não conhecem ou não cumprem as orientações. Assim como existe uma cultura de culpabilização do adolescente pela violência social também existe, nos setores mais estudiosos e esclarecidos sobre o tema, uma tendência a culpar o profissional de atendimento imediato, imputando-lhe a responsabilidade sobre o fracasso do sistema. Mas, na realidade, falta uma política que garanta condições mínimas de trabalho a esse profissional. Condições materiais e humanas e também uma orientação fundamentada e explicitada sobre o que deveria ser uma abordagem pedagógica socioeducativa.

Existe atualmente, no Brasil, um grande número de pesquisas e uma vasta bibliografia sobre o cometimento de atos infracionais por adolescentes (ROCHA, 2002; FUCHS, 2004; WAISELFISZ, 2004; MURAD, 2004; COSTA, 2006a). Desde o início da implantação do ECA muitas outras publicações versaram sobre o tema (VOLPI, 1997; VOLPI, 1998; ASSIS, 1999; SSP/PE, 1998; MELO, 1998; BRITO, 2000; PAES, 2000; PEMSEIS, 2002; CRP/SP, 2005). A bibliografia trata sobre à adolescência e juventude, abordando questões relacionadas ao cometimento de atos infracionais, a violência e ao atendimento socioeducativo. Dentre elas, somente dois autores estudam a pedagogia socioeducativa propriamente dita, que são os fundamentos e a prática educativa voltada para o atendimento educativo de adolescentes que receberam judicialmente uma medida socioeducativa.

Costa (1990a; 1990b; 1992; 2006a; 2006), autor da área reconhecido nacionalmente, vem tratando dessa questão desde a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, quando iniciou a publicação de suas obras. Ele é um dos poucos autores que publicou efetivamente estudos sobre propostas pedagógicas nas unidades de internação de adolescentes no Brasil. Segundo suas próprias palavras (COSTA, 1990; 1992), sua obra está fundamentada em Paulo Freire e Macarenko, autores que ele cita sistematicamente, mas não aprofunda a utilização da teoria desses autores como ferramenta de análise dos processos socioeducativos que apresenta. Estudando detidamente a obra de Costa evidencia-se o fato de que o autor não utiliza em profundidade e abrangência os referenciais epistemológicos da educação e reproduz mais os conhecimentos da área jurídica e os conhecimentos empíricos retirados de sua vivência prática. As raízes do pensamento pedagógico são utilizadas como ilustração para compreensões práticas e jurídicas já arraigadas e não como o fundamento que dirige e racionaliza esses conhecimentos empíricos e jurídicos.

Suas referências mais efetivas são: a doutrina da proteção integral que fundamenta o ECA; o próprio ECA; e, principalmente, sua experiência prática no atendimento a adolescentes privados de liberdade, que é muito rica e abrangente. Costa (1992), mesmo ao escrever a obra que leva no título

uma referência à educação, verifica-se que o autor se refere à pedagogia como instrumento da produção da normativa jurídica e não como fundamento da atividade educativa com o adolescente depois de sancionado legalmente. A pedagogia a que ele se refere é muito mais fundamento para a compreensão do aspecto pedagógico do instrumento jurídico, representado pelas medidas socioeducativas do ECA, do que propriamente do aspecto pedagógico na relação educativa entre o socioeducador e o adolescente.

O método de exposição das reflexões de Costa sobre socioeducação não visa a demonstrar uma síntese. Em quase toda sua obra, o autor utiliza tópicos e subtópicos para orientar seus leitores, como um manual, com práticas fragmentadas possuidoras de valores em si, sem a necessidade de uma teoria ou filosofia da educação e do desenvolvimento que sintetize uma unidade epistemológica para o desenvolvimento da metodologia. A relevância da extensa obra de Costa e sua importância histórica na implantação das medidas no Brasil justificam o desenvolvimento de um estudo que parta de suas experiências e reflexões, mas que esteja solidamente ancorado na pedagogia como ciência da educação.

Como demonstrado sucintamente, o aspecto pedagógico do atendimento socioeducativo ainda é uma lacuna na produção científica no Brasil. Essa falha na produção científica na área da educação identifica que o maior entrave ao funcionamento da medida socioeducativa não está propriamente no profissional do atendimento direto, no socioeducador, mas, dentre outros fatores, na ausência de fundamentos epistemológicos que possam subsidiar uma prática socioeducativa que seja eminentemente pedagógica e não uma prática de contenção e sanção, ou uma prática importada de outras práticas educacionais como da educação escolar.

A inexistência de uma formulação teórica na área da educação sobre a atividade socioeducativa reflete interesses difusos que emanam do todo social, que são determinantes na prática socioeducativa desenvolvidas pelas instituições de atendimento. A ausência desse fundamento teórico sobre a socioeducação representa uma barreira para o pleno desenvolvimento da atividade, refletindo diretamente na opção de muitos socioeducadores em não exercer o papel de educador, preferindo ser o segurança que apenas polícia os adolescentes e mantém com estes apenas o mínimo de contato humano e educativo. Sem um fundamento teórico e metodológico consistente, os socioeducadores terão muita dificuldade em exercer sua função educativa e serão levados a escolherem práticas meramente coercitivas e sancionatórias.

### 3.2 A FORMAÇÃO DE SOCIOEDUCADORES

Quando os socioeducadores são contratados e iniciam seu trabalho trazem consigo uma sólida formação anterior. A maioria já concluiu ou está cursando o nível superior nas mais variadas áreas do conhecimento. Mesmo existindo uma seleção que priorize a contratação de profissionais identificados com a atividade socioeducativa e a doutrina da proteção integral do ECA, alguns profissionais podem chegar ao serviço já com uma percepção menorista ou de intolerância social. Porém, o que realmente impacta a opção coletiva dos profissionais para uma ação socioeducativa ou carcerária acontece depois de sua entrada no sistema. É por isso que a formação continuada desses profissionais tem tanta importância e deve articular todos os aspectos e procedimentos do trabalho ao único objetivo de educar os adolescentes. Ações paralelas ou procedimentos não educativos devem ser identificados e transformados dentro desse sistema único de formação continuada sobre o qual são apresentadas algumas informações a seguir.

A formação desses profissionais tem uma importância determinante no resultado da prática socioeducativa, cujos resultados, bons ou ruins, são decorrentes, em grande parte, da metodologia empregada nesse processo. Por metodologia entende-se um conjunto de objetivos e práticas organizados por meio de uma fundamentação teórica. Como analisado no item anterior, existe uma lacuna na fundamentação epistemológica que fundamente a metodologia da socioeducação, prejudicando a formação dos socioeducadores, o que se reflete na qualidade da educação dos adolescentes.

Na ausência dessa metodologia pedagógica, os conteúdos mais utilizados para a formação dos socioeducadores são concebidos de forma fragmentada e de ordem variada, tais como: princípios e desdobramentos do ECA; tendências da psicologia; outras teorias educacionais; teorias educativas superficiais<sup>22</sup>; reflexões sociológicas; políticas públicas que têm interfaces com a socioeducação; ou em procedimentos práticos retirados da experiência empírica. Todos esses conteúdos curriculares têm sua importância na formação dos socioeducadores, mas falta uma teoria que lhes dê organicidade, que conforme todos esses enfoques do conhecimento à socioeducação em si. A teoria sustenta o conjunto de conhecimentos e proporciona a unidade de todo o processo pedagógico.

Ao utilizar os princípios e as determinações legais do ECA como conteúdo curricular na formação de socioeducadores, sem uma teoria pedagógica socioeducativa, corre-se o risco de reproduzir conhecimentos fragmentados sem uma conexão direta com o objetivo do trabalho. Por outro lado, a orientação do ECA sobre os procedimentos socioeducativos (Artigos 103 a 128) tem como fim abranger determinações jurídicas e não pedagógicas. Por isso, por mais que se interprete tais determinações, elas nunca serão suficientes para iluminar a prática socioeducativa, pois não estão fundamentadas na unidade de uma teoria pedagógica socioeducativa.

O estudo de algumas vertentes da psicologia, como a psicologia do desenvolvimento, a psicanálise, a *gestalt* ou a psicologia social, quando descoladas da abordagem socioeducativa e das determinações sociais, perde muito da capacidade que possui como instrumento teórico de compreensão da realidade. A psicologia, nesse caso, ilumina alguns aspectos da prática socioeducativa, mas não consegue fundamentar a prática como um todo, gerando atividades pontuais e desconectadas.

As próprias teorias educacionais, de autores como Paulo Freire, Vigotski ou Piaget, passam a ser um fragmento dentre outros fragmentos, relativizando o papel da pedagogia no processo socioeducativo e não a colocando como o centro de todo o projeto a ser desenvolvido dentro e fora das unidades. Podem existir profissionais que acreditam e desenvolvam práticas carcerárias, mas esses profissionais devem ser orientados e formados para atuarem em conformidade ao projeto pedagógico socioeducativo, que deve prevalecer sobre o aspecto coercitivo. A ausência do projeto pedagógico impede que os profissionais das unidades recebam uma formação que garanta a hegemonia do processo socioeducativo em detrimento das posturas sancionatórias, que proporcionam a reprodução da violência nos adolescentes durante a internação. Para que se forme, efetivamente, os profissionais como socioeducadores torna-se imprescindível que a abordagem pedagógica seja o centro e o fundamento de todos os demais procedimentos e reflexões internas e externas nas unidades.

As reflexões sociológicas, mesmo sendo imprescindíveis para a compreensão de que foi a realidade histórica que reproduziu no adolescente a violência social, não garante uma postura socioeducativa ao profissional. Toda essa reflexão deve servir de sustentação para a lógica da pedagogia socioeducativa:

---

<sup>22</sup> Como a de Makarenco (1986) que apenas demonstra os procedimentos práticos adotados sem buscar fundamentação nas esferas mais desenvolvidas da psicologia e da educação.

educar aquele que não teve acesso a uma educação que o forma para uma convivência social e comunitária saudável. Sem que se compreenda o papel do adolescente diante de uma sociedade que reproduz uma cultura de violência, não é possível o desenvolvimento de uma pedagogia socioeducativa e tampouco de um projeto pedagógico nas unidades de internação e de semiliberdade.

O estudo das políticas públicas é outro procedimento imprescindível na formação dos socioeducadores, mas, se for realizado de forma fragmentada, sem estar articulado com a pedagogia socioeducativa e com o projeto político-pedagógico, perde a sua importância mobilizadora e catalisadora de intenções e de procedimentos dos profissionais. A formação continuada deve garantir o conhecimento das políticas que mantêm interfaces com o atendimento aos adolescentes sob medida, mas deve integrar um sistema unitário cujo centro é o entendimento pedagógico da socioeducação e as atividades decorrentes dessa compreensão.

O registro e a compreensão das práticas desenvolvidas nas unidades, sejam elas socioeducativas ou não, são uma base de construção de todo o projeto político-pedagógico. A reflexão sobre a abordagem socioeducativa não pode partir apenas de percepções abstratas como teorias educacionais e outras, mas utilizar sistematicamente essas teorias para iluminar criticamente os procedimentos práticos desenvolvidos de fato nas unidades. Somente o registro das atividades ainda não caracteriza uma atividade pedagógica socioeducativa, mas se ele for analisado à luz de uma teoria pedagógica socioeducativa, esse processo será central na efetivação de um projeto político-pedagógico. O estudo da prática desenvolvida é uma condição para a formação continuada dos socioeducadores, mas esta deve ser compreendida criticamente e em permanente estado de transformação. Em síntese, a formação deve estar centrada no projeto pedagógico que se fundamenta nas teorias sobre o tema, as quais iluminam criticamente a prática já desenvolvida, gerando uma ordem de entendimento e atividades verdadeiramente socioeducativas.

Além dos conteúdos, sejam eles teóricos ou práticos, a formação continuada deve estar ocupada em proporcionar uma estratégia mobilizadora dos interesses coletivos e individuais dos profissionais que trabalham internamente nas unidades. Quando os estudos teóricos são realizados, mas não desencadeiam atividades dentro das unidades, os profissionais perdem grande parte do potencial mobilizador dos conteúdos estudados. Para cada estudo teórico realizado durante o processo de formação deve ser solicitado do formando uma atividade fundamentada nesse estudo, que será registrada e posteriormente apresentada em público para seus pares mediante uma banca examinadora. Isso mobiliza individualmente cada um dos participantes e gera uma transformação na ação coletiva socioeducativa da unidade, impactando na qualidade do atendimento a todos os adolescentes.

Utilizar o estudo teórico imediatamente na atividade prática dos profissionais é parte do projeto político-pedagógico e deve manter sincronismo com uma pedagogia socioeducativa, que é a fundamentação teórica da socioeducação. A atividade individual do profissional que estudou e mudou uma atividade específica deve fazer parte dessa unidade que conforma todas as reflexões e atividades nas unidades ao pressuposto central formulado pelo ECA, que é o aspecto pedagógico no cumprimento das medidas. Essa atividade individual é muito importante para que se quebrem resistências pessoais com relação ao entendimento e à atividade realmente socioeducativa, promovendo posturas críticas em relação aos aspectos carcerários e sancionatórios.

Mesmo que esse processo repercuta positivamente na unidade consolidando atividades socioeducativas, deve-se compreender essa ação como uma atividade complementar na formação dos profissionais. A atividade central da formação é o sincronismo entre os estudos teóricos e a

mobilização para mudança na compreensão da prática das atividades desenvolvidas coletivamente. Isso acontece quando o grupo multiprofissional se mobiliza como um coletivo consciente no sentido de organizar uma nova ordem de compreensão e prática socioeducativa. Essa ação coletiva é a construção do projeto político-pedagógico que deve modificar significativamente todos os procedimentos e entendimentos, rompendo com a cultura carcerária e impondo coletivamente uma cultura socioeducativa.

A formação deve então assegurar estudos teóricos de conteúdos previamente discutidos, com o objetivo de proporcionar mudanças individuais nos profissionais em formação, mas isso somente é possível quando coletivamente os socioeducadores se mobilizam conscientemente organizando e dirigindo a prática socioeducativa. A formação continuada não deve impor modelos ou apresentar soluções, mas conduzir, pela via do estudo e da atividade orientada, a tomada de posição do coletivo de socioeducadores, negando a cultura carcerária e fortalecendo uma postura realmente socioeducativa.

### 3.3 SOCIOEDUCAÇÃO OU CULTURA CARCERÁRIA?

Quando o ECA determinou as medidas socioeducativas com critérios e parâmetros objetivos para o atendimento ao adolescente autor de atos infracionais, não deixou margem para uma falsa interpretação sobre um possível caráter punitivo e apenas sancionatório da medida. A própria medida é a única sanção. Todos os procedimentos posteriores, durante o cumprimento da medida, são eminentemente educativos. Qualquer atitude ou defesa de idéia que valorize o aspecto punitivo no cumprimento da medida socioeducativa é um desrespeito à Lei. A medida de internação ou a de semiliberdade já comportam, em si, o único aspecto punitivo da medida, que existe somente com o objetivo de garantir condições para que o adolescente seja educado.

Pergunta-se então: Por que grande parte das instituições de internação de adolescentes, no Brasil, ainda reproduz mais o aspecto punitivo do que o educativo na relação cotidiana com os adolescentes? Qual ou quais atores sociais são determinantes desse descumprimento legal?

Utilizando uma percepção fragmentada do problema, compreendendo apenas a relação imediata do adolescente que cumpre medida de internação, pode-se afirmar que os atores diretos do sistema de internação (os profissionais) são os principais determinantes para o não-cumprimento da medida conforme a lei. No caso da Coordenação de Medidas no Estado de MS, observa-se que uma parte dos agentes educadores e técnicos que trabalham nas unidades ainda conserva um entendimento de que são agentes de segurança e sua atuação visa apenas a policiar o cotidiano dos adolescentes. Isso significa que não se reconhecem como uma categoria de profissionais socioeducativos, mas como profissionais de segurança.

A cultura carcerária não teria sobrevivido durante tanto tempo (18 anos de ECA) se apenas se mantivesse isoladamente dentro de alguns indivíduos profissionais. O sentimento de “intolerância” em relação aos adolescentes faz parte da cultura atual, sendo reproduzido pelos veículos de comunicação. Por outro lado, esse sentimento é também muito combatido e se reproduz na individualidade apropriada de veículos de comunicação e de tradições familiares e comunitárias. Porém, é justamente em determinados trabalhos ou profissões que esse sentimento de repulsa pelos marginalizados mais se desenvolve: na polícia, nos setores da mídia da chamada imprensa marrom, nos movimentos sociais neonazistas e os políticos que formam seus “currais eleitorais”, aproveitando-se de grupos sociais menos informados e vulneráveis a esse tipo de sentimento.



No caso dos agentes educadores que trabalham nas unidades de internação e semiliberdade, essa cultura chega por caminhos apresentados, mas, principalmente, como uma tradição reproduzida no próprio trabalho, pelos servidores mais antigos que atuaram nas penitenciárias do Estado. Quando o trabalho de formação não é efetivamente desenvolvido e as condições de trabalho estão debilitadas, a violência passa a ser compreendida como uma solução, ficando a educação dos adolescentes descreditada.

É necessário que o conjunto de profissionais que trabalha nas unidades tenha a compreensão de que sua atividade é socioeducativa, que os objetivos e os procedimentos dessa função profissional não podem ser modificados pelo seu interesse porque são determinações constitucionais. A negação da socioeducação e a defesa de uma postura apenas de policiamento, pelos profissionais das unidades, são fortalecidas pela ausência de formação e pelas condições inadequadas para o desenvolvimento das atividades educativas.

A ausência de uma formação continuada dá margem para interpretações pontuais e sem fundamentos, proporcionando espaço para uma postura policial que nega o aspecto educativo da medida. Essa formação não pode ser pontual, mas permanente e deve utilizar os estudos teóricos para demonstrar a verdadeira atividade do socioeducador e a origem dos equívocos metodológicos que fundamentam atitudes policiais dos profissionais e evita o contato humano e educativo com os adolescentes.

A auto-representação dos agentes educadores, como profissionais de segurança, impede o desenvolvimento de uma pedagogia efetivamente socioeducativa. O exercício do policiamento com os adolescentes inibe as possibilidades de diálogo, de troca, de entendimento e de educação entre os atores. Os agentes passam a apenas observar e interferem somente quando o adolescente descumpra uma regra, de forma autoritária. O único contato que esse “policial” tem com o adolescente é relacionado ao cumprimento imposto de determinadas regras que, muitas vezes, não foram sequer compreendidas pelo adolescente. Quando acontece o descumprimento, utiliza a autoridade da força, da grade, da imposição física.

A postura policial inibe o vínculo afetivo entre o adolescente e o profissional e, sem esse vínculo, o adolescente não irá internalizar os valores e saberes expressos pelos profissionais. Muito pelo contrário, sem esse vínculo ele irá negar toda a orientação que vier do profissional. O “segurança” é aquele que não mantém contato com os adolescentes, mas apenas controla externamente a ordem imposta. Educar não é controlar externamente, mas proporcionar a internalização dessas formas de controle, contida nas normas sociais e na cultura, pelos adolescentes. O controle externo somente tem sentido no cumprimento da medida como meio de garantir condições para a educação do adolescente, que é a apropriação de um *habitus* (SAVIANE, 1995), identificado com os padrões sociais contemporâneos.

Educação não é uma forma de imposição, mas uma forma de condução pactuada entre educador e adolescente, com o objetivo de possibilitar, a este, a internalização de determinados valores ou saberes necessários para o cotidiano harmônico durante a permanência na unidade. O desenvolvimento desse *habitus* durante sua internação é a internalização de mecanismos de controle de conduta social que esse adolescente vai precisar depois que voltar à liberdade.

Quando o socioeducador não se comunica com os adolescentes, estes passam a se comunicar de forma mais intensa entre si, sem a mediação do profissional, proporcionando um isolamento deles com seus pares. O isolamento é extremamente nocivo a sua socioeducação, é uma forma de segregação

que acontece durante a internação. O adolescente deve estar em permanente contato com os educadores e, mesmo quando estiver em contato com seus pares, essa relação deve ser mediada pelos profissionais. Ao abandonar o adolescente durante a internação na convivência entre seus pares, a instituição possibilita a reprodução de acirradas formas de violência pelas quais já passaram os adolescentes. Inúmeras injustiças são então cometidas entre os adolescentes à revelia dos profissionais, e o resultado é que o cumprimento da medida em vez de educar o adolescente o torna ainda mais perverso, proporcionando seu retorno ainda mais violento à sociedade.

O sentido da educação é reproduzir a cultura historicamente produzida pelas antigas gerações às novas gerações e a cultura da violência faz parte desse processo. Por isso, a atuação dos educadores tem que ser contínua e permanente de forma a inibir a manifestação das formas de violência anteriormente apropriadas pelos adolescentes. O ideal é que o adolescente fique o mínimo de tempo possível fora do alcance da orientação dos educadores, para não ter oportunidade de reproduzir a violência entre seus pares.

A maioria dos adolescentes sob medida expressa o desejo de romper com a cultura da violência (UFMS, 2008), mas demonstra não saber como fazer isso. A instituição socioeducativa tem condições de compreender que esse adolescente deve ser conduzido durante o maior tempo possível de forma a desenvolver atividades que sejam úteis para sua formação e isso não é possível com uma postura policialesca dos socioeducadores. O agente não é um policial responsável pela segurança, mas um educador que forma os adolescentes por meio de sua presença permanente com eles. Para isso deve ser estabelecido um diálogo constante com o adolescente desde que ele acorda até a hora de dormir, sempre como uma demonstração de calma e uma orientação rigorosa para a disciplina. O respeito aos colegas, aos profissionais e às regras da unidade somente poderá ser reproduzido pelo adolescente mediante o diálogo permanente do socioeducador que o conduz no cotidiano, de uma atividade para outra, com o objetivo de que o adolescente entenda a importância desse processo para si mesmo e para os outros.

Uma atitude policial que valoriza apenas a segurança é uma barreira concreta para a educação dos adolescentes. A aplicação da medida socioeducativa não necessita desse profissional de segurança, a não ser externamente como é exercido pela polícia militar. Quando um profissional que atua na internação ou semiliberdade pensa e atua como um profissional de segurança, ele perde sua função profissional como determina a lei e deve ter a chance de participar de uma formação continuada para mudar sua posição ou trabalhar no sistema penitenciário.

### 3.4 A RELAÇÃO DO SOCIOEDUCADOR COM O ADOLESCENTE DURANTE O CUMPRIMENTO DA MEDIDA

Durante a internação ou a semiliberdade, a educação formal e a educação dirigida para a formação profissional e cultural dos adolescentes são realizadas por instituições que executam esse tipo de atividade na comunidade e na sociedade em geral. Professores, educadores, técnicos de variadas formações e instituições são parceiros em uma rede de atendimento aos adolescentes, sendo responsáveis pela sua formação tal qual acontece com todos os demais adolescentes. Não é a família que alfabetiza e ensina a ciência para os adolescentes, mas a escola. Da mesma maneira nas unidades, a escola, com uma série de outras instituições, é a responsável pela educação e formação dos adolescentes.

Se a educação formal e a formação são proporcionadas por instituições da comunidade, qual é então o papel dos socioeducadores?

É conduzir os adolescentes na sua vida cotidiana, na sua rotina diária, para esses processos educativos e para o desenvolvimento de atividades domésticas e o respeito às regras da unidade, aos colegas e profissionais que atuam no cumprimento da medida. O papel do socioeducador é estabelecer uma relação de respeito e de confiança com os adolescentes de forma que estes aceitem sua condução e o rigor no cumprimento das regras. O estabelecimento de um vínculo de confiança somente é possível pelo diálogo constante entre eles, com o objetivo bem definido do socioeducador em educar e disciplinar o adolescente. Para refletir melhor sobre a relação do socioeducador com os adolescentes, citam-se várias atividades importantes nesse processo: a escuta do socioeducador para com o adolescente; os temas abordados pelos educadores com os adolescentes; o respeito à diversidade cultural pelo educador; a condução do adolescente nas atividades domésticas; o encaminhamento para outras atividades; dentre outros.

A escuta proporcionada pelo educador ao adolescente é um importante instrumento educativo. Quando o adolescente se expressa ao educador é porque tem uma certa confiança nele ou está buscando apoio nesse sentido. Ao falar de si ou sobre algo que julga relevante, o adolescente expõe para o educador fatos e representações importantes para o entendimento de si pelo outro. A própria prática de falar de si para uma pessoa mais velha e com uma autoridade comunitária fortalece o vínculo de confiança e respeito do adolescente com o educador. Dessa forma, o estabelecimento constante da escuta é imprescindível para a socioeducação, principalmente porque é esse profissional que fica o maior tempo em contato com os adolescentes e em momentos de maior intimidade e necessidade de diálogo.

O que deve ser objeto de estudo durante a formação dos socioeducadores é a capacidade de reconhecimento do que é saudável e do que pode prejudicar a educação do adolescente. Muitos adolescentes falam de seus crimes de forma fantasiosa, valorizando e fetichizando o crime. Para esse tipo de fala, o socioeducador não deve oferecer escuta, mas orientar o adolescente no sentido de que não expresse mais esse tipo de opinião na comunidade socioeducativa. A valorização dessa expressão fetichizadora da violência fortalece o desenvolvimento de uma cultura de violência na comunidade. Os temas relacionados a crimes e outras formas de violência somente devem ser escutados pelos socioeducadores quando for possível utilizar o diálogo para inibir a cultura da violência e provocar reflexão positiva sobre seu futuro e sua formação educacional.

Todo cuidado deve ser tomado no sentido de não oferecer escuta para reclamações dos outros adolescentes e, com mais rigor, quando se trata de reclamar dos colegas de trabalho, por se tratar de uma questão ética. Esse tipo de reclamação somente deve acontecer em um lugar apropriado durante uma entrevista técnica ou na hora de elaborar o Programa de Integração da Infância e Adolescência (PIA).

Importantes temas para a escuta são: as relações familiares; casos vividos sem relação com a violência; questões escolares; estórias aprendidas; piadas; assuntos religiosos; explicações científicas; percepções sobre problemas sociais; comentários sobre fatos relatados nos veículos de comunicação; e um grande número de outras possibilidades que não incorram no fortalecimento de uma cultura de violência e de crime.

A postura de oferecer escuta para determinados assunto e não oferecer para outros, comum a todos os profissionais da unidade, se instala conscientemente pela ação dos socioeducadores, mas os adolescentes passam a entender também subjetivamente o que podem e o que não podem falar duran-

te o cumprimento da medida. O que é subjetivo para o adolescente é objetivamente desenvolvido como uma estratégia educacional pelos socioeducadores. A consciência desse processo possibilita ao socioeducador a abertura de diálogo com o adolescente, caso contrário, não se estabelecerá comunicação intencional e a atividade não será educativa, mas meramente sancionatória.

A escuta diz respeito aos temas trazidos pelos adolescentes para o diálogo com o socioeducador. Mas, quais os temas que podem e devem ser abordados pelo socioeducador para desenvolverem o diálogo com o adolescente? Os princípios são os mesmos que os da escuta, ou seja, os temas devem ter por finalidade a educação dos adolescentes.

Entre os temas que não devem ser abordados estão os filmes e jogos, produzidos pela indústria de consumo, mas que fetichizam a violência. Isso significa que tudo o que possa tornar a violência bela é impróprio para o adolescente. Essa característica é muito comum por exemplos em filmes que mostram uma luta mortal entre pessoas ou personagens e essa violência ao invés de caracterizar a dor, como é na vida real, passa a ser vista como bela e natural. Infelizmente, a maioria dos filmes para o público jovem e menos informado utiliza o fetiche da violência como meio de agradar o público. No caso dos adolescentes o comentário sobre esses filmes somente deve ocorrer se for como meio de desmascarar a falsa beleza e a barbárie neles apresentadas.

O cometimento de atos infracionais pelos próprios adolescentes, ou por outros indivíduos, não deve ser abordado pelo socioeducador. Histórias de crimes e criminosos não acrescentam nada ao adolescente do ponto de vista de sua educação. Também não se deve falar sobre sexo ou drogas, em um ambiente de reclusão, salvo se for uma fala educativa voltada para o esclarecimento do adolescente e não incitá-lo. Nunca falar mal de um adolescente para outro, mas sempre manter a neutralidade e o respeito pelo outro.

Existem muitos temas de noticiários que interessam aos adolescentes e que não abordam fatos que podem incitá-los para reforçar a cultura de violência. Outros temas importantes para serem abordados são: obras de arte; esporte; trabalho; formação profissional; relações familiares; atividades culturais; conteúdos curriculares; práticas escolares; saúde; leitura do tempo; moda; carros; e muitos outros. O importante é que o socioeducador seja formado para compreender quais temas são bons ou são nocivos para o desenvolvimento dos adolescentes e possam escolher por si mesmos as temáticas de acordo com o momento e a relação com o adolescente. A ausência dessa reflexão na formação dos socioeducadores prejudica a atividade socioeducativa e favorece ao profissional a defesa de uma postura de segurança. Afinal, se o profissional não tem certeza sobre o que deve dialogar com o adolescente é pertinente que ele busque uma relação sem diálogo, sendo somente um guarda que pouco se comunica e não educa.

Outra questão fundamental para entender a relação do socioeducador com o adolescente é o vínculo afetivo que pode se estabelecer. Sem esse vínculo, o adolescente pode até seguir as normas impostas pelo socioeducador, mas dificilmente internalizará suas orientações. O respeito às regras deve partir da compreensão da importância delas pelo adolescente e de sua interiorização como um valor pessoal. Se o adolescente tem um sentimento de raiva ou desprezo pelo socioeducador, mesmo que cumpra a regra, esta não será internalizada e, na primeira chance, quando não estiver sob o olhar do socioeducador, o adolescente irá desrespeitá-la. Quando ele respeita e valoriza o educador, pelo fato de ser justo, merecedor de confiança e até legal, passa a internalizar os valores expressos. A regra deixa de ser algo externo e passa a ser parte consciente da vida do adolescente, graças ao vínculo estabelecido entre eles.

O vínculo dificilmente é unilateral e, em geral, educador e adolescente têm certa empatia ou antipatia entre si. A consolidação desse vínculo deve ser objetivo pedagógico do socioeducador, enquanto da parte do adolescente essa construção é algo não-intencional. Como construir e manter o vínculo com os adolescentes sem deixar de ser rigoroso no encaminhamento dos procedimentos e regras que cabem aos adolescentes? Para isso, a equipe multiprofissional deve ter uma estratégia que justifique e oriente as ações dos socioeducadores nesse sentido.

Um ponto de conflito que dificulta sobremaneira a construção desse vínculo é a agressividade e violência dos educadores no trato com os adolescentes. Quanto mais o educador maltratar o adolescente mais este vai sentir e expressar violência, que será reproduzida inclusive na relação deles. O desrespeito e a violência do educador para com o adolescente se apresentam de diferentes maneiras: pelo tom da voz; pela expressão corporal e facial; pela utilização de palavras de baixo calão; pela utilização de instrumentos de ameaça; pela discriminação do adolescente por características culturais ou físicas.

Em todos esses procedimentos, o processo socioeducativo dos adolescentes é prejudicado e também a qualidade da experiência profissional dos socioeducadores, que recebem de volta a violência que expressaram contra os adolescentes.

Muitos preconceitos comuns na sociedade, como de raça, orientação sexual, diferenças físicas, classe social (assunto tratado em profundidade em outro capítulo da publicação), são reproduzidos nas relações dos profissionais com os adolescentes e prejudicam a socioeducação a ponto de reproduzir a violência social dentro da unidade de forma intensa.

Infelizmente, a perversidade é ainda um instrumento bastante utilizado por muitos profissionais que utilizam a humilhação e a coerção psíquica e física, não para educar, mas para apavorar os adolescentes. O medo, o pavor, a humilhação não apenas fazem com que o adolescente reproduza ainda mais a violência social, como também impedem um entendimento sobre regras, autoridade e justiça, que são o principal sentido do processo socioeducativo. Somente com uma equipe de trabalho multidisciplinar coesa e fundamentada se pode minimizar esse tipo de perversidade que impede o processo socioeducativo.

### 3.5 DISCIPLINA E AUTORIDADE COMO FUNDAMENTO DA SOCIOEDUCAÇÃO

A educação é o ato de utilizar o conhecimento historicamente produzido para formar intencionalmente as novas gerações (VIGOTSKI, 2001a; 2001b; SAVIANI, 1992; DUARTE, 2002). Portanto, quando as novas gerações se apropriam da cultura histórica estão sendo educadas. A cultura é complexa e exige um grau elevado de desenvolvimento da capacidade de abstração e reflexão para ser compreendida e apropriada. Sem essa capacidade de reflexão e abstração, os indivíduos são impossibilitados de se apropriarem das formas mais desenvolvidas da cultura, permanecendo na superfície do entendimento da realidade, prejudicando sua inserção nas complexas relações sociais.

A marginalidade é fruto de uma dificuldade de apreensão da lógica e dos valores culturais associados ao atual sistema social produtivo. A negação dessa lógica pode ter vazão pela inserção em uma luta social coletivamente conduzida ou por atividades ilícitas e destrutivas. O primeiro exemplo é uma

forma disciplinada de negar o sistema e o segundo, é a forma indisciplinada que denota individualismo e ausência de respeito às formas sociais e coletivas de relação humana.

O rigor disciplinar não pode ser caracterizado como algo externo ao adolescente, como grades, guardas e muros. Quando o adolescente se apropria da lógica social que fundamenta a relevância da disciplina, ele se educa, internalizando a disciplina comum nas relações sociais do seu tempo. Somente por meio da educação é possível que o adolescente apreenda hábitos disciplinares e os utilize como instrumentos próprios de inserção social.

O adolescente indisciplinado, desorganizado e que não tem a capacidade de planejamento comum aos adolescentes integrados ao sistema produtivo da sociedade contemporânea, torna-se mais vulnerável à reprodução de comportamentos anti-sociais e ilícitos. A ausência da capacidade de controle diante de situações que exigem tal atitude limita as possibilidades de vivência comum do adolescente no meio social, gerando conflitos. Essa não é a única causa que leva o adolescente a cometer um ato infracional, mas, com certeza, é uma das mais significativas.

A socioeducação é um processo de educação tardia para adolescentes que não foram devidamente educados no decorrer de suas vidas, necessitando da formação que não tiveram anteriormente. Por isso, a socioeducação exige maior rigor disciplinar do que a educação dada aos adolescentes que não tiveram problemas com atos infracionais.

Quando um socioeducador negocia e flexibiliza uma regra comum com um adolescente, separadamente, prejudica todo o processo socioeducativo da unidade, gerando o desrespeito às regras também no comportamento dos outros adolescentes. A negociação das regras é importante, mas deve ser feita formal e coletivamente entre o grupo de adolescentes e o grupo de socioeducadores e não como uma negociação velada e individual. O espaço de negociação no cotidiano do adolescente deve restringir-se aos aspectos que não estão limitados por uma regra coletiva.

A disciplina do indivíduo em relação à coletividade tem sido bastante flexibilizada desde a década de 1970, no Brasil. Esse não é um fenômeno social gratuito, mas fundamentou-se em teorias que justificam essa postura. Muitas vertentes teóricas da psicologia e da pedagogia defendem que existe um aspecto do desenvolvimento do indivíduo humano que acontece de dentro para fora<sup>23</sup>, um processo de autodesenvolvimento da criança, que centra a educação na criatividade do aluno e não na apropriação da cultura histórica, o que exigiria mais disciplina. As teorias que utilizam esse fundamento defendem uma educação que apenas facilite ou proporcione condições para o desenvolvimento da criança, fragilizando a autoridade do professor e do educador, ao centrar seu objetivo pedagógico no desenvolvimento da criatividade do aluno. Piaget (1973, p.13) afirma que a educação deve “dar toda ênfase nas atividades que favoreçam a espontaneidade da criança”.

A criatividade da criança passou a ser o centro do método pedagógico e o ensino da ciência, da estética, da ética e da política, como conteúdo clássico, passou para um plano secundário<sup>24</sup>. Se o centro é a criatividade do aluno e não o conteúdo clássico, a disciplina torna-se mais flexível e até desnecessária. Não foram as famílias, que por si mesmas, deixaram de ter a autoridade sobre seus

---

<sup>23</sup> É marcante a influência do apriorismo de Kant e do desprezo pela vida social de Rousseau na obra de Piaget, como demonstrado por Duarte (2001) e Klein (1996).

<sup>24</sup> O esvaziamento de sentido da educação formal ao negligenciar a apropriação dos conteúdos clássicos é aprofundada nos estudos de Vigotski (2001a e 2001b), Duarte (2001) e Saviani (1992; 1999).

filhos. Elas foram influenciadas pela escola dos filhos, que difundiu esses métodos pedagógicos, da educação formal para o cotidiano familiar.

Gerações inteiras foram criadas sem respeitar a autoridade dos pais, dos professores e de outras autoridades e não puderam internalizar a disciplina social que, por meio da cultura, se reproduz de geração em geração. A lógica teórica difundida por essas tendências da educação prescinde de um rigor disciplinar, pois com maior liberdade a criança desenvolve mais sua criatividade e busca respostas próprias ao seu desenvolvimento.

Mais liberdade da criança em relação à família gerou ausência de autoridade e de condução da criança pelo mais velho e experiente. Só o afeto para o desenvolvimento da criança não basta; é necessário que esta se discipline, que tenha limites, que aprenda a se concentrar, mesmo contrariando o seu desejo. É impossível ensinar o respeito às normas e à racionalidade adulta para uma criança sem contrariar seus desejos. Para que uma criança não pegue um bibelô na casa de outra família, a autoridade familiar contraria o desejo da criança. Para que um grupo de alunos assista a uma explicação sobre determinada racionalidade científica, o professor tem que conseguir que todos fiquem quietos, em silêncio e concentrados, pois a indisciplina de um pode atrapalhar a concentração de todo o grupo.

A disciplina é imprescindível para que as novas gerações se apropriem da cultura produzida durante milhares de anos pela humanidade. A complexidade do pensamento científico não pode ser apropriada pela criança se esta não estiver devidamente disciplinada para escutar o professor, para estudar quando estiver sozinha, para dedicar-se às atividades orientadas. Para que o aluno aprenda é necessário que esteja disciplinado para o exercício de atividades mesmo aquelas que a julgar “chatas”. Muitos alunos não foram disciplinados quando menores e não conseguem acompanhar as demandas sociais, como a educação escolar, o trabalho, as relações familiares e até as regras sociais mais rigorosas, como as leis.

Disciplina é um conceito que, no senso comum, se confunde com educação. De acordo com a cultura social de cada momento histórico existe uma demanda de aprendizagem necessária para cada idade determinada. No início de sua vida escolar, a criança desenvolve determinados hábitos disciplinares: um mínimo de concentração, capacidade de ficar sentada na carteira, respeito à condução do (adulto) professor. Quando a criança não é disciplinada familiarmente no início de sua vida, ela tem dificuldades para acompanhar as aulas, prejudicando sua vida escolar e sofrendo pelas dificuldades que causa no meio educativo.

A disciplina como parte do processo educativo vai sendo acumulada durante toda a educação e uma ausência de disciplinamento em um determinado momento do desenvolvimento pode repercutir em toda a história da criança, prejudicando não apenas a sua educação escolar, mas sua sociabilidade de forma geral. Quando a criança é indisciplinada em casa, tem maiores chances de causar problemas disciplinares também na escola. A ausência de formação disciplinar causa dificuldades nas relações sociais em geral gerando sofrimento na criança indisciplinada e nas pessoas a sua volta, que necessitam exercer certa autoridade como pais, professores e educadores. Uma criança indisciplinada torna-se mais vulnerável a fazer uma dependência química do que uma indisciplinada.

Nas unidades de internação e semiliberdade, essa situação de ausência de rigor disciplinar se reproduz quando o adolescente não quer fazer alguma atividade que tem por obrigação normativa realizar e a equipe de socioeducadores permite essa transgressão. Por exemplo: quando o adolescente não quer participar da aula; quando o adolescente não quer fazer faxina; quando o adolescente não quer comer na hora certa; quando o adolescente não respeita o colega; quando o adolescente não faz

silêncio na hora de dormir; quando o adolescente não quer participar de determinada atividade; e de muitas outras formas. Todas as vezes que o adolescente não respeita as normas e regras da instituição, ele abre um precedente para si e para os demais no sentido de não cumprir a disciplina, continuando sua formação indisciplinada.

O papel do socioeducador é ser rigoroso no sentido de que todos cumpram, sempre, as normas e regras da instituição. A autoridade do socioeducador deve ser imposta já na chegada do adolescente à unidade e não fazer concessões. A autoridade do socioeducador não é uma prerrogativa da relação entre ele e o adolescente, mas entre o grupo de socioeducadores e o grupo de adolescentes, construída de coletivo para coletivo. Quando um adolescente não respeita um socioeducador compromete o respeito à autoridade dos demais adolescentes pelos demais socioeducadores. Se o coletivo dos socioeducadores mantém uma consistente relação de autoridade com o coletivo de adolescentes, o adolescente que chega à unidade encontra já consolidada essa relação e fica bem mais difícil para ele desrespeitar as regras. O cerne da compreensão sobre a relevância da disciplina é que ela é um instrumento de relações sociais coletivas e não apenas individual. O desrespeito disciplinar, mesmo que individualmente, gera dificuldades sérias nas relações de todos os participantes da comunidade socioeducativa.

O socioeducador deve manter uma postura de autoridade, respeitando também as regras, conseguindo manter um vínculo de confiança mesmo ao dizer “não” e não ser irônico, agressivo, violento, preconceituoso ou discriminador. Sua postura correta diante dos adolescentes vai consolidar sua autoridade. A demonstração do sentimento de raiva, medo ou desinteresse do socioeducador em relação ao adolescente prejudica drasticamente o processo socioeducativo, colocando o adolescente contra tudo o que for orientado pelo socioeducador. Para que a autoridade deste se consolide no grupo de adolescentes é necessário que o primeiro sinta e demonstre interesses pelo adolescente e seja justo no cumprimento das normas e regras. Em síntese, o desenvolvimento da disciplina com o adolescente depende sobremaneira da disciplina demonstrada pelo próprio socioeducador.

Se o adolescente cumpre as regras poderá participar de mais atividades educativas, o que também contribui para o desenvolvimento do seu respeito à autoridade. A própria escolarização, proporcionada durante a internação ou a semiliberdade, é um importante fator de consolidação da disciplina e, por conseguinte, do respeito à autoridade constituída, com o adolescente.

Os processos educativos não educam uma parte do adolescente como se este fosse um ser fragmentado. A educação escolar influencia a educação das relações domésticas, a formação profissional e estas contribuem na formação escolar. Todas as formas de aprendizagem se influenciam mutuamente, proporcionando o desenvolvimento do adolescente de forma integral. A apropriação de conhecimentos novos, científicos, estéticos ou outros, pressupõe um determinado grau de desenvolvimento da capacidade de obedecer à determinada disciplina e ao mesmo tempo consolida também a disciplina com o adolescente.

A educação do adolescente está intimamente relacionada à disciplina. Esta é ao mesmo tempo pressuposto e resultante do processo educativo. No caso de adolescentes autores de atos infracionais, esse pressuposto torna-se ainda mais relevante, pois tais adolescentes tiveram uma lacuna na sua formação relacionada a sua educação de forma geral e à ausência de disciplina de forma particular. A disciplina deve ser compreendida como um objetivo imprescindível e de grande relevância na socioeducação.

A socioeducação deve ter como um dos seus principais objetivos desenvolver no adolescente a sua capacidade de organização, planejamento e disciplina, diante das necessidades sociais.



## REFERÊNCIAS

- DIREITOS HUMANOS. A razão da idade: mitos e verdades. Brasília. MJ/SNDH/DCA. 2001.
- \_\_\_\_\_. De vítima a infrator: uma nova abordagem policial. Recife. SSP/PE. 1998.
- BRITO, Leila Maria Torraca. Jovens em conflito com a lei. Rio de Janeiro. EDUERJ, 2000.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes. Aventuras pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa. São Paulo. Columbus, 1990a.
- \_\_\_\_\_. Parâmetros para a formação do socioeducador: uma proposta inicial para reflexão e debate. Brasília. SNDH. 2006.
- \_\_\_\_\_. Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa. Brasília. SNDH, 2006a.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia da Presença. Belo Horizonte. Modus Faciend, 1990b.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia e justiça. Belo Horizonte. Modus Faciend, 1992.
- CRP. A avaliação dos psicólogos junto aos adolescentes privados de liberdade. CRP. Brasília. 2000.
- \_\_\_\_\_. Um retrato das unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei. Brasília. CRP/OAB. 2006.
- DUARTE, Newton. Sobre o construtivismo. Coleção polêmica dos nosso tempos. Campinas. Autores Associados. 2005.
- \_\_\_\_\_. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós modernas da teoria vigotskiana. Campinas, Autores Associados, 2001.
- \_\_\_\_\_. Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. Campinas, Editores Associados. 1999b.
- MAKARENCO, L. Poema Pedagógico. Brasília. Brasiliense, 1986.
- MELO JR, Samuel Alves. (org.) Infância e cidadania. São Paulo. SCRINIUM. 1998.
- PAES, Paulo C. Duarte. Medida socioeducativa em meio aberto: a solução legal. Campo Grande. UNICEF. 2000.
- \_\_\_\_\_. O uso de drogas e o ato infracional cometido por adolescentes. Campo Grande. UFMS. 2001.
- \_\_\_\_\_. Ta Legal: política pública de redução de danos na fronteira do Brasil com a Bolívia. Campo Grande. Ministério da Saúde. 2002.
- PENSEIS. Programa de execução de medida socioeducativa de internação e semiliberdade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. GOV. RS. 2002.
- PIAJET, Jean. A linguagem e o pensamento da criança. Tradução de Manoel de Campos, 4ª Ed.. São Paulo. Martins Fontes, 1986.
- \_\_\_\_\_. Para onde vai a educação. Rio de Janeiro. José Olímpio. 1973
- SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica. Campinas, Autores Associados, 2003.
- \_\_\_\_\_. Escola e democracia. Campinas. Autores Associados. 1995.
- VIGITSKI, L. S. Psicologia Pedagógica. São Paulo. Martins Fontes, 2001b.
- \_\_\_\_\_. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo. Martins Fontes, 2001c.
- VOLPI, Mário. O adolescente e o ato infracional. São Paulo. Cortez. 1997.
- \_\_\_\_\_. Adolescentes privados de liberdade: a normativa nacional e internacional e reflexões acerca da responsabilidade penal. São Paulo. Cortez. 1998.
- DUARTE, Newton. Sobre o construtivismo. Coleção polêmica dos nosso tempos. Campinas. Autores Associados. 2005.

\_\_\_\_\_. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós modernas da teoria vigotskiana. Campinas, Autores Associados, 2001.

KLEIN, Lgia Regina. Uma leitura de Piaget sob a perspectiva histórica. São Paulo. PUC/SP. 1996.

PIAGET, Jean. Para onde vai a educação. Rio de Janeiro. José Olímpio. 1973

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica. Campinas, Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. Escola e democracia. Campinas. Autores Associados. 1995.

VIGITSKI, L. S. Psicologia Pedagógica. São Paulo. Martins Fontes, 2001b.

\_\_\_\_\_. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo. Martins Fontes, 2001c.



## 4

## SUBSÍDIOS PARA UMA PEDAGOGIA SOCIOEDUCATIVA

### 4.1 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NAS UNIDADES SOCIOEDUCATIVAS<sup>25</sup>

De acordo com o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), toda instituição de internação de adolescentes autores de atos infracionais deve ter uma proposta pedagógica. Neste texto discute-se o processo de elaboração do projeto político-pedagógico das unidades de internação e de semiliberdade. Para isso, é apresentada uma breve introdução sobre o conceito de educação, de planejamento e de projeto político-pedagógico, além da sistemática de elaboração do projeto político-pedagógico adequado a uma unidade de internação ou de semiliberdade.

A primeira questão a ser discutida diz respeito à educação. Segundo Saviani (2003), ela é um fenômeno próprio dos seres humanos, uma vez que é exigência do e para o processo de trabalho – o trabalho é uma ação adequada a uma finalidade, que transforma a natureza e cria a cultura humana.

Nesse sentido, a educação propicia ao ser humano se apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos e também produzi-los. Toda ação educativa está permeada por uma ação sistemática e intencional de produzir em cada indivíduo, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pela humanidade. Mas o que significa isso? Significa que diferentes concepções sobre cultura, sociedade e homem definem valores, idéias, conceitos, hábitos, atitudes, habilidades e símbolos que uma criança ou um adolescente terão acesso no processo de desenvolvimento. Significa, também, que a educação é necessária e intrínseca às relações sociais, se torna educativa por instituir e constituir novas formas de agir e pensar que permitem às crianças e aos adolescentes a apropriação da cultura humana.

O processo educativo acontece tanto na escola como nas relações familiares, em igrejas, creches, unidades de internação, universidades, ou seja, em qualquer local onde existam práticas sociais. Esse processo pode ocorrer independente de uma compreensão sistematizada e elaborada desse mesmo processo e/ou pode ocorrer como um processo elaborado, organizado e planejado com fins a atingir um determinado objetivo ou prática social.

---

<sup>25</sup> Profa. M. Sc. Vera Lúcia Penzo Fernandes.

A educação produziu, ao longo da história, métodos e teorias de como desenvolver e promover o processo de ensino e aprendizagem, que precisam ser mais bem compreendidos pelas em unidades socioeducativas. Uma questão que merece ser discutida refere-se ao processo de planejamento das ações que acontecem nas unidades socioeducativas. A ação de planejar é extremamente necessária a toda instituição que tenha como fins a ação educativa.

O planejamento implica fazer previsões, definir necessidades e objetivos, conhecer as possibilidades, prever procedimentos e recursos, bem como o tempo necessário para execução e as formas de avaliação, geralmente pensados coletivamente e para o coletivo. O planejamento antecipa possibilidades de ações e de resultados, servindo inclusive como um eixo articulador de futuras tomadas de decisões, configurando-se em planos de trabalho, em projetos ou programas.

No caso do planejamento de uma ação educativa, o que se planeja são as atividades de ensino e aprendizagem, fortemente marcadas por uma intencionalidade que envolve objetivos, valores, atitudes, conteúdos, modos de pensar e agir do educador e do educando. Esse planejamento não consiste em apenas elaborar um projeto; mais do que isso, implica uma atividade permanente de ação e reflexão, de contínua análise da realidade na busca de alternativas pedagógicas que contribuam para a formação e o desenvolvimento do adolescente.

No caso das unidades educativas de internação, o planejamento deve configurar-se em um projeto político-pedagógico que possibilite a concretização e as expectativas de uma proposta pedagógica, ou, ainda, da intencionalidade educativa atribuída às instituições socioeducativas de internação ou de semiliberdade. Esta é uma prerrogativa que está presente tanto nas legislações como em pesquisas sobre o cumprimento das medidas socioeducativas.

Conforme consta no artigo 100 do Estatuto da Criança e do Adolescente, na aplicação das medidas socioeducativas devem-se considerar as necessidades pedagógicas dos adolescentes. Necessidades estas que devem estar em consonância com o artigo 6º, que prevê os fins sociais a que o ECA se destina; as exigências do bem comum; os direitos e deveres individuais e coletivos; a condição peculiar do adolescente como pessoa em desenvolvimento.

A proposta pedagógica de uma instituição materializa-se em um projeto político-pedagógico que indica os rumos da prática pedagógica e a identidade institucional. O projeto pedagógico é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade, um objetivo a ser alcançado. Assim, tal projeto constitui:

Em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão de trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (PASSOS, 2001, p. 13-14).

A palavra projeto vem do latim e significa “lançar para diante”. A elaboração de um projeto implica o planejamento do que se quer fazer, de realizar e buscar o possível, conforme Passos (2001) “é antever um futuro diferente do presente”.

Um projeto político-pedagógico não é um agrupamento de planos, rotinas, cronogramas que são arquivados ou encaminhados às autoridades, mas sim a materialização da sistematização de ações educativas e a articulação de concepções, definidas coletivamente, sobre as finalidades da medida de internação ou de semiliberdade. Esse processo demarca o campo político por estar intimamente arti-

culado a compromissos coletivos e reais da sociedade, ou, ainda, pelo aspecto da formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Essa dimensão política consolida-se na própria intencionalidade da dimensão pedagógica, que se configura em ações educativas e em características necessárias para o cumprimento de seus propósitos socioeducativos.

O projeto político-pedagógico representa a própria organização do trabalho pedagógico em todas as suas manifestações, seja na relação escolar, no cumprimento da rotina, na orientação disciplinar, nas atividades de lazer, de arte e de esporte, no refeitório, na relação entre adolescentes e funcionários das UNEIs e da semiliberdade, nas normas disciplinares, enfim, em todas as ações cujo processo de ensino e aprendizagem se faça presente. Assim, as regras de convivência, as sanções disciplinares e o planejamento das atividades devem ser objetivos e amplamente discutidos entre educadores e educandos.

Ao existir uma proposta pedagógica, na qual todas as questões socioeducativas são discutidas e compreendidas coletivamente, rompe-se a visão fragmentada do atendimento socioeducativo, proporcionando uma compreensão integrada e racional para e com todos os envolvidos. Além disso, é preciso que seja bem fundamentado teoricamente, onde o planejamento e a avaliação sirvam como instrumentos pedagógicos para superação de atividades espontaneísta e sem reflexão.

Por fim, a convivência cotidiana baseada na relação solidária e na co-gestão deve constituir ela própria um importante conteúdo pedagógico, pois, como relata Volpi (1997), a organização da vida cotidiana deve prever o respeito à privacidade e oferecer espaço e condições para que os adolescentes reflitam sobre o seu ato infracional, bem como oferecer atividades esportivas, culturais, profissionalizantes, não como atividades para ocupar o tempo, mas que os eduquem para a cidadania, que contribuam para que novos significados sejam atribuídos na construção do projeto de vida de cada adolescente.

#### 4.1.1 Processo de elaboração do projeto político-pedagógico

Elaborar e implantar um projeto político-pedagógico exige a compreensão da necessidade de mudança e a disposição para o rompimento com práticas já sedimentadas na ação cotidiana, cujas novas alternativas de organização do trabalho socioeducativo possam ser vislumbradas, o que possibilita o êxito de experiências educacionais pautadas em procedimentos cooperativos e solidários. Segundo Veiga (1998, p.11), a efetivação de um projeto pedagógico é de qualidade quando:

- a) Nasce da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem;
- b) é exequível e prevê as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação;
- c) implica a ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola [UNEI];
- d) é construído continuamente, pois com produto, é também processo, incorporando ambos numa interação possível.

Todo esse processo implica a ressignificação de experiências, em práticas sociais inovadoras, resgata, reafirma e atualiza valores, explicita sonhos e utopias, demonstra saberes, visões de mundo, de educação e conhecimento, atribui sentido a projetos individuais e coletivos, reafirma identidades, estabelece novas relações de convivência e indica um horizonte de novos caminhos, possibili-

dades e propostas de ação. Esse movimento visa a promover a transformação necessária e o atendimento do princípio de intencionalidade intrínseco à organização do trabalho pedagógico socioeducativo.

O processo de elaboração traduz-se na busca de alternativas que têm como foco a revisão de práticas usuais do trabalho socioeducativo, permitindo que o profissional atue com condições de apropriação e direcionamento do processo em que está inserido.

No processo de construção do projeto político-pedagógico, é preciso responder algumas perguntas: que cidadão e que sociedade se quer ajudar a formar? Como acontecerá o trabalho pedagógico socioeducativo?

Essas perguntas exigem que se explicitem concepções de sociedade, de adolescente, de educação, e a definição de que sujeitos se quer formar, a partir de uma clara proposta pedagógica. Isto implica articulação entre teoria e prática, em uma ação consciente e organizada de toda a equipe institucional, bem como da participação efetiva do adolescente e da família, em um processo de reflexão coletiva.

Apresenta-se a seguir um caminho possível para a elaboração do projeto político-pedagógico, conforme proposta de Veiga (1995) e adequada para a realidade das UNEIs e da semiliberdade:

- a) a primeira ação a ser desenvolvida é **planejar a elaboração** do projeto político-pedagógico. Para isso é preciso mobilizar agentes socioeducativos, adolescentes, família, psicólogos, cozinheiros, equipe técnica e administrativa e gestores para discutir o seu significado e as consequências do projeto para a UNEI, o que significa refletir sobre a prática pedagógica socioeducativa e pensar propostas concretas para atingir a intencionalidade da instituição com a qual o grupo se compromete. É preciso planejar, definir estratégias para a elaboração do projeto político-pedagógico;
- b) a segunda ação é a definição do **ato situacional**: descreve-se a realidade onde se desenvolve a ação, é o desvelamento da realidade sociopolítica, econômica, educacional e legal. É o momento de levantar conflitos e contradições, de tal maneira que se possa reconfigurar a realidade. Esse momento é imprescindível para que todas as instituições façam um balanço de suas ações, de maneira a compreender os limites e os avanços de sua ação socioeducativa.

Deve-se perguntar: Qual a realidade legal, histórica, pedagógica, financeira das UNEIs e da semiliberdade? Onde estão situadas geograficamente e politicamente? Quem é a população-alvo, quais as suas características? O que é prioritário para o cumprimento de medidas socioeducativas? Como se compreende a sociedade? Quais alternativas para a superação de dificuldades?

Nesse momento discute-se como ocorre a relação entre agente socioeducativo e adolescente, entre adolescentes e adolescentes, entre adolescentes e equipe institucional e estes com a família: como os pais participam da UNEI? Quais ações a instituição tem realizado para se aproximar da comunidade? Quais as ações efetivamente socioeducativas têm sido realizadas na UNEI? e outras.

Tais informações precisam ser sistematizadas, analisadas e discutidas por todos, por meio de reuniões setoriais e globais. Pode se escolher para cada reunião um relator, que anotará todas as questões discutidas, e depois todas as informações serão reunidas em um único texto que conterá o “perfil institucional”;

- c) o **ato conceitual** é o terceiro momento do processo de elaboração do projeto político-pedagógico e busca as concepções necessárias para a transformação da realidade. As unidades definem o que pensam e o que pretendem do ponto de vista social e pedagógico.

Algumas das questões que envolvem esse momento: Qual formação que se quer proporcionar? Para qual sociedade? Que sociedade se quer ajudar a construir, com que valores? Como colaborar com a formação desse sujeito na juventude e vida adulta? Quem e como se desenvolvem ações educativas na unidade? Como e quando se planeja uma prática socioeducativa? Como e quando se avalia o trabalho desenvolvido? Quem participa dessa avaliação? Qual a opção teórica sobre trabalho pedagógico socioeducativo? Como ocorrem as relações e a participação de alunos, professores, coordenadores, diretores, pais, funcionários e família na organização do trabalho pedagógico?

Essa ação articula-se com a primeira, pois o ato situacional permite conhecer a prática social na sua dimensão local e o ato conceitual permite compreendê-la em uma dimensão da sociedade e da cultura que a constitui, identificando teorias, métodos e concepções necessários para a compreensão da realidade. Então, por meio da análise entre essas dimensões obtêm-se aspectos relevantes para o grupo e para quais ações devem ser mais bem estudadas e fundamentadas.

Para não ficar no senso comum, este momento requer estudos sobre temáticas relevantes para o grupo, reflexões teóricas, análise de legislações e de contextos, compreensão da importância do trabalho individual e coletivo. É importante fazer estudos ou trazer assessorias de acordo com as necessidades do grupo.

Neste momento, a partir de novas reuniões e estudos, começam a se delinear os aspectos teóricos e metodológicos que fundamentam as medidas e ações socioeducativas. As reuniões podem ocorrer no mesmo formato do momento anterior, e também ao final se produz um texto coletivo com as informações necessárias para fundamentar a proposta pedagógica;

- d) o quarto momento é o **ato operacional**, que orienta como realizar a ação, onde assumir as ações necessárias para a implantação do projeto político-pedagógico das unidades; enfim, tomar as decisões para chegar à finalidade e objetivos propostos coletivamente.

Deve-se perguntar: Quais as decisões para a operacionalização? Como redimensionar a organização das ações socioeducativas? Qual o papel específico de cada membro da equipe? Qual a relação entre o pedagógico, o administrativo e a segurança? Como se efetiva o processo de avaliação? Quais as necessidades de formação inicial e continuada? De que recursos a UNEI e a semiliberdade dispõem?

Este é o momento de procurar estratégias, normas, ações para responder às necessidades apresentadas a partir do ato situacional e conceitual, tendo por referência sempre a intencionalidade assumida. Para cada problema constatado, cada necessidade relatada é preciso definir uma proposta de ação, que pode desdobrar-se em ações permanentes, ações de curto, médio e longo prazo, e no estabelecimento de estratégias para atingir o objetivo definido. Além disso, deve-se pensar a metodologia, os recursos necessários, os responsáveis pela execução, o cronograma e como será feita a avaliação.

Com base nesses quatro momentos que devem estar dialeticamente articulados elaboram-se o projeto político-pedagógico, que precisa, também de forma coletiva, ser executado, avaliado e replanejado por meio de ações definidas pelo próprio grupo.



Mas como colocar todas essas informações no papel? Sugere-se que a cada momento do processo de elaboração seja designado um grupo para relatar e sistematizar os textos com as propostas coletivas e com as fundamentações teórico-metodológicas. Pessoas que participaram desses grupos ou novos interessados podem ser os responsáveis pela montagem do projeto, pois, conforme consta no SINASE, a operacionalização deve estar condicionada à elaboração do planejamento das ações, monitoramento e avaliação a serem desenvolvidos de modo compartilhado entre a equipe institucional, a família e o adolescente.

O SINASE relaciona, para uma organização do projeto pedagógico, os seguintes elementos: objetivos; público-alvo; capacidade; fundamentos teórico-metodológicos; ações/atividades; recursos humanos e financeiros; monitoramento e avaliação. Todos esses elementos devem ser conhecidos e discutidos por toda a equipe. E o documento deve ser o orientador na elaboração de todos os demais documentos institucionais: regimento interno; normas disciplinares; plano individual de atendimento.

De que maneira o monitoramento e a avaliação do projeto político-pedagógico podem acontecer? Por meio de reuniões (mensal, semestral e anual), nas quais o documento é rediscutido e avaliado no seu próprio processo de desenvolvimento, por meio do impacto e dos resultados obtidos. Essa avaliação deve servir como instrumento de re-ordenamento das ações e para a definição de novos encaminhamentos.

Enfim, a elaboração do projeto político-pedagógico da UNEI e da semiliberdade representa uma oportunidade para que as medidas socioeducativas sejam efetivamente implantadas.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
- SEDH; CONANDA. **Sistema nacional de atendimento socioeducativo**. Brasília, 2006.
- VEIGA, Ilma Passos A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998.
- VOLPI, Mário. **Adolescente e o ato infracional**. São Paulo: Cortez, 1997.

## 4.2 PLANO INDIVIDUAL DE ATENDIMENTO<sup>26</sup>

O Plano Individual de Atendimento (PIA) é um instrumento fundamental para garantir a equidade do processo socioeducativo. Trata-se da memória registrada e ativa dos mais importantes aspectos da vida e do processo socioeducativo do adolescente. Por ser um instrumento elaborado coletivamente pela equipe multiprofissional da unidade, possibilita um estudo aprofundado e comum sobre o histórico de vida e o desenvolvimento do adolescente. Cada unidade deve criar um documento para registro de informações sobre o adolescente e para a pactuação realizada com ele, de acordo com as características e necessidades específicas da unidade.

---

<sup>26</sup> Prof. Dr. Paulo Duarte Paes.

O PIA não é um registro passivo da vida e das atitudes do adolescente, mas um instrumento dinâmico que registra também o seu desenvolvimento em relação a uma proposta socioeducativa pactuada entre a equipe multiprofissional e o adolescente, e, quando for necessário, também a família. Registra o passado ao mesmo tempo em que faz planos para o futuro, com atividades práticas e objetivos a serem alcançados no seu processo socioeducativo, pontuando os seus avanços e retrocessos em relação ao plano, visando ao desenvolvimento consciente do adolescente e ao acompanhamento e orientação da equipe multiprofissional.

O comportamento do adolescente durante a internação também é uma importante informação a ser registrada, para que não se façam julgamentos precipitados sobre ele, por uma atitude pontual com determinado membro da equipe. Somente conhecendo o adolescente como um todo se pode fazer justiça na hora de compreender suas atitudes e sua relação comunitária durante a internação. O PIA possibilita uma unidade de compreensão e atitudes de cada membro da equipe multiprofissional, evitando divergências que confundem o adolescente e impedem o desenvolvimento dele no sentido de internalizar novos valores de vida mais úteis à convivência social e comunitária.

O PIA é um instrumento de registro e planejamento interativo entre a equipe multidisciplinar e o adolescente e está dividido em duas partes. A primeira é o registro sobre o histórico do adolescente, incluindo aspectos de interesse para a equipe no sentido de compreender o comportamento do adolescente. A segunda é o plano de vida presente e futuro do adolescente. É uma espécie de pactuação entre adolescente e equipe, incluindo os aspectos mais difíceis de serem cumpridos durante a medida, as características positivas que devem ser reverenciadas e tomadas de consciência com relação ao futuro do adolescente.

Para que o PIA seja realizado é necessário que se crie um formulário para registro dos aspectos mais relevantes do histórico de vida dos adolescentes e um plano socioeducativo. São relevantes os aspectos: familiar, psicossocial, psicológico, escolar, jurídico, de saúde, e tantos outros quanto a equipe multidisciplinar achar necessários para melhor compreender e orientar o adolescente. Ao focar os vários aspectos da vida e do futuro do adolescente, a equipe passa a ter uma compreensão mais unitária e completa sobre o desenvolvimento dele. Um dos enfoques é o cumprimento da medida e está voltado para os aspectos jurídicos que envolvem o processo do adolescente.

#### 4.2.1 A equipe multidisciplinar cria, registra e aplica o PIA

Para que o PIA tenha sentido socioeducativo deve ser elaborado coletivamente pela equipe multiprofissional de forma que o conhecimento e o sentimento dos educadores e técnicos sobre o adolescente tenham um caráter coletivo. Essa visão comum sobre os adolescentes evita julgamentos precipitados e o preconceito dos profissionais com relação aos adolescentes, sendo imprescindível para o desenvolvimento de um verdadeiro processo socioeducativo na unidade.

Para que esse registro atenda as necessidades socioeducativas dos adolescentes é importante que todos os segmentos profissionais que trabalham nas unidades participem da sua elaboração. Assim, serão lançados sobre o adolescente, variados enfoques sobre sua realidade e sobre as possibilidades de sua socioeducação, servindo como fundamentação para a orientação dele. Esses distintos enfoques podem ser enriquecidos por meio do estudo de algumas teorias que sirvam de ferramenta de compreensão e análise sobre os procedimentos do PIA.

As reuniões da equipe multiprofissional para elaboração do PIA:

- a) são sistemáticas e devem ser planejadas coletivamente;
- b) o processo de decisão, nas unidades de internação e semiliberdade, geralmente centra-se no diretor, deixando de fora outros funcionários, que, muitas vezes, não se percebem como partícipes de uma equipe maior. A equipe multiprofissional divide a compreensão e as responsabilidades sobre o entendimento e a condução do adolescente, favorecendo um trabalho mais integrado e o compromisso pessoal dos profissionais;
- c) o encontro semanal ou quinzenal da equipe multiprofissional para registrar e avaliar o desenvolvimento do adolescente no PIA proporciona uma reflexão permanente e profunda sobre o desenvolvimento do adolescente e o processo socioeducativo a ele dispensado. Algumas unidades de internação e semiliberdade têm mais dificuldade para se reunir e perdem a capacidade de reflexão sobre o próprio trabalho e, principalmente, sobre o desenvolvimento do adolescente;
- d) ao se reunir para tratar do PIA, a equipe multiprofissional aprimora o funcionamento da Instituição, o desempenho da equipe, o desenvolvimento dos adolescentes, as questões relativas às trocas de plantões; trata de assuntos internos (conflitos e equívocos de trabalho, segurança); proporciona a padronização dos serviços; e atinge outros fins específicos como informes de interesse geral;
- e) ao tratar do PIA, a equipe multiprofissional desenvolve uma ação articuladora que proporciona unidade ao trabalho socioeducativo desenvolvido e mobiliza o conjunto dos profissionais de atendimento para o objetivo de proporcionar o desenvolvimento do adolescente.

#### 4.2.2 Conhecendo o adolescente

Um dos aspectos do PIA são os registros sobre o histórico de vida do adolescente, incluindo de forma detalhada a família, a escola, o trabalho e as demais relações comunitárias. Conhecendo o histórico do adolescente, a equipe pode compreender com mais clareza as fragilidades e as potencialidades dele no seu desenvolvimento socioeducativo. Problemas vividos na comunidade ou intrafamiliarmente podem ser significativos na compreensão de determinados comportamentos do adolescente durante a internação e evitar atitudes precipitadas. Por meio do seu histórico escolar é possível identificar aspectos em que o adolescente tem mais ou menos dificuldade nos seus estudos, facilitando o seu acompanhamento escolar durante a internação.

Outro ponto de extrema relevância do registro do histórico de vida do adolescente é possibilitar à equipe um diálogo mais profundo com o adolescente. Conhecendo sua vida, técnicos e educadores podem estabelecer um diálogo com o adolescente partindo de uma base concreta de conhecimento sobre ele. Para ter uma compreensão didática mais profunda e abrangente sobre a vida do adolescente, o PIA deve focar alguns aspectos que possam iluminar a compreensão, do adolescente e da equipe, sobre sua vida e seu futuro.

O PIA não é um instrumento engessado e que pode ser importado pronto de um programa para outro. A equipe de cada programa ou unidade deve criar e organizar o seu próprio instrumento de registro. A seguir são apresentados alguns enfoques primordiais que devem estar presentes na primeira parte do PIA:

- a) Histórico de vida e relações familiares:
- histórico da constituição familiar desde a gravidez, compreendendo os vínculos afetivos mais sólidos do adolescente, bem como situações de violência;
  - outras informações relevantes sobre os pais, mesmo antes do nascimento do adolescente;
  - atual composição da família;
  - situação socioeconômica e necessidades familiares;
  - envolvimento de membros da família em atividades ilícitas;
  - outras situações vividas pelos adolescentes;
- b) Histórico escolar, profissional e cultural:
- série ou ano que está cursando;
  - resumo do histórico escolar;
  - resumo de entrevista com professor ou profissional de educação responsável;
  - informações sobre o acompanhamento escolar do adolescente por pessoa de referência sobre o assunto na unidade;
  - histórico profissional;
  - formação profissional;
  - histórico de atividades culturais ou artísticas exercidas anteriormente pelo adolescente ;
  - depoimento do adolescente sobre a relevância dessas atividades na sua vida;
- c) Saúde do adolescente:
- informações sobre condições físicas e de saúde;
  - registro sobre a existência de doenças crônicas ou congênitas;
  - tratamentos necessários;
  - acompanhamento das condições de saúde durante sua estadia na unidade;
  - informações sobre comportamento e saúde mental do adolescente;
- d) Histórico jurídico do adolescente:
- informações sobre a medida aplicada
  - laudos
  - envolvimento do adolescente em crime organizado;
  - cumprimento ou quebra de medida.

### 4.2.3 Planejando a vida

Um dos aspectos mais importantes do PIA é a articulação entre o conhecimento do adolescente com a compreensão que ele tem sobre si mesmo e o controle das ações sobre seu futuro. Em geral, os

adolescentes autores de atos infracionais têm dificuldades em planejar suas vidas e compreendê-las em relação aos valores e práticas sociais mais comuns à sua convivência (PAES, 1999). Não têm consciência sobre suas atitudes posteriores preferindo ser levados por acasos e desejos subjetivos, sem compreender o que está acontecendo a si próprio e sem planejar as atitudes que tomarão diante da realidade. O PIA é um instrumento para ser utilizado pela equipe que tem por objetivo proporcionar ao adolescente essa reflexão sobre sua vida e seu futuro, dando-lhe oportunidade para tomar consciência sobre sua própria vida e dirigi-la intencionalmente. Esse exercício, de início orientado de perto pela equipe, deve ser paulatinamente internalizado pelo adolescente proporcionando-lhe mais maturidade diante de suas relações comunitárias e sociais, sendo um importante momento do desenvolvimento socioeducativo.

Nesse processo de desenvolvimento socioeducativo, sobre a relação do adolescente consigo mesmo e a tomada de consciência sobre suas atitudes comunitárias, o SINASE prevê três momentos diferentes para o adolescente:

a) fase inicial de acolhimento e de reconhecimento, quando se elabora com o adolescente um plano de convivência individual e grupal, com metas bem estabelecidas e acordadas entre adolescente e orientadores socioeducativos. Trata-se de um momento de compreensão do histórico de vida e das potencialidades e limites do adolescente pela equipe e de autodeterminação deste em relação ao seu processo socioeducativo;

b) fase intermediária, onde o adolescente já incorporou a rotina traçada pelo projeto político-pedagógico na unidade e tomou consciência de seus deveres e possibilidades na relação entre seus pares adolescentes e com a equipe multiprofissional. O adolescente deve apresentar avanços relacionados as metas consensuadas entre ele e a equipe. Essa fase pode se estender por períodos mais longos até que o adolescente apresente avanços significativos;

c) fase conclusiva, onde o adolescente já desenvolveu uma consciência clara sobre as metas conquistadas e a serem conquistadas no seu processo socioeducativo. Nessa fase, os adolescentes e a equipe já se conhecem bem, mutuamente, e as regras de convivência na unidade. É quando ele se prepara para voltar à liberdade e à convivência social na sua comunidade de origem.

Esses aspectos expostos podem ter formações diferentes e serem recriados pelas equipes multiprofissionais das unidades, mas não podem deixar de constar no PIA porque concebem cada adolescente como um ser único e em processo permanente de desenvolvimento. É nesse movimento socioeducativo que o PIA deve captar a singularidade do adolescente, seu potencial e seus limites, para poder conduzi-lo na sua tomada de consciência sobre seu cotidiano na unidade e sobre sua vida em geral.

### 4.3 REDE SOCIOEDUCATIVA\*

**Rede Externa:** a organização deverá se articular com todos os parceiros envolvidos na promoção do adolescente, em diferentes momentos, desde a sua acolhida até o seu desligamento. Trata-se de um mapeamento atualizado de todos esses parceiros e uma comunicação permanente com os mesmos (SINASE, 2006, p. 42).

Historicamente, as instituições carcerárias mantêm um modelo de gestão e atendimento centrado na própria instituição, inibindo as relações dos detentos com a comunidade e a sociedade em geral (FOUCAULT, 1977; MENDES, 1992). Esse modelo é chamado de instituição total, quando as relações vividas pelos adolescentes internos ficam restritas a uma única instituição. As instituições devem ser destotalizadas, passando a integrar uma rede de atendimento constituída externamente, que perpassa o cotidiano das relações internas da unidade de internação e da semiliberdade. Contrariando as orientações do ECA, grande parte as instituições de internação ainda mantêm a tradição da cultura carcerária de adultos, isolando o atendimento ao adolescente dentro das limitadas possibilidades dos recursos físicos e humanos existentes nas unidades de internação e de semiliberdade.

A segregação e o isolamento do adolescente nos restritos limites da vivência interior de uma unidade de semiliberdade e internação impedem o seu desenvolvimento socioeducativo. O SINASE preconiza como um dos principais pilares do processo socioeducativo justamente a “incompletude institucional”. Sem uma rede de apoio atuando externamente à unidade, não é possível cumprir os princípios constitucionais de prioridade absoluta do ECA, como: direito à vida e à saúde (Título II - Capítulo I); direito ao respeito e à dignidade (somente o direito à liberdade fica restrito - Capítulo II), direito à convivência familiar e comunitária (fica parcialmente restrito - Capítulo III); direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer (Capítulo IV); e direito à profissionalização e à proteção no trabalho (Capítulo V).

A operacionalização da formação da rede integrada de atendimento é tarefa essencial para a efetivação das garantias dos direitos dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, contribuindo efetivamente no processo de inclusão social do público atendido (SINASE, 2006, p. 29).

É somente por meio da rede de apoio externo que as unidades de internação e semiliberdade podem exercer plenamente o seu caráter educativo. Os técnicos e profissionais que trabalham nas unidades, por melhor que sejam as suas formações, não darão conta de suprir a ampla necessidade de formação dos adolescentes, formação escolar acadêmica, formação profissional, formação cultural, formação esportiva, formação religiosa, relações familiares e formação humana de forma geral. A relação que o adolescente mantém com o sistema jurídico, juizado, promotoria e defensoria (na ordem mais comum) também é extremamente significativa na formação dele, assim como assistência social para ele e sua família.

A rede tem significativa relevância também depois do cumprimento da medida, quando o adolescente volta livre para a comunidade. Se as atividades relacionadas à saúde, à educação escolar, ao trabalho, à cultura, ao esporte e à assistência social forem interrompidas ao final da medida, as possibilidades de o adolescente voltar a cometer atos infracionais são muito maiores. Mesmo durante a

---

\* Prof. Dr. Paulo C. Duarte Paes.

internação, a rede deve garantir a realização de atividades externas, como um instrumento que permite a relação social entre o adolescente e a comunidade.

Para que o adolescente possa ser educado é imprescindível que uma variada gama de instituições (formais ou informais) atue conjuntamente nas unidades, proporcionando, sob coordenação da equipe multiprofissional, a formação necessária ao processo socioeducativo.

A atuação dos socioeducadores é imprescindível na articulação dessa rede externa para complementar a atividade socioeducativa. Identificar instituições parceiras, contatar essas instituições, organizar as agendas de trabalho, priorizar atividades de atendimento e proporcionar momentos para reflexão conjunta dos atores da rede são algumas atividades dos socioeducadores para a organização da rede. Sem a ação anterior dos socioeducadores organizando as relações internas da unidade é impossível que ela funcione.

É importante que a equipe multiprofissional formule informações que identifiquem as principais demandas de atendimento para os adolescentes. A rede não é uma formação social pronta, mas construída coletivamente para atender as necessidades socioeducativas dos adolescentes. Informações sobre os adolescentes e suas demandas socioeducativas devem atingir o mais amplo segmento social possível, para firmar as parcerias que atenderão as demandas deles.

As unidades de internação e semiliberdade mantêm parcerias com variadas instituições de apoio no âmbito municipal, secretarias de educação, SUS, Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CREA), Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Secretaria de Cultura, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), diferentes instituições da sociedade civil, igrejas, grupos comunitários, familiares, são apenas algumas instituições que já fazem parcerias com as unidades de internação e semiliberdade no Estado de MS. As demandas são as mesmas que qualquer adolescente necessita para o seu pleno desenvolvimento.

Uma rede não é apenas um conjunto fragmentado de atividades proporcionado por organizações e instituições externas. A rede pressupõe que os apoiadores externos se reconheçam entre si e tenham critérios comuns relacionados à atuação na unidade, e os socioeducadores são os responsáveis pelo desenvolvimento dessa unidade de atuação e consciência comum do trabalho. Para a formação da rede, os socioeducadores promovem reuniões e atividades comuns entre membros da rede, fortalecendo uma visão comum da atividade socioeducativa.

Mesmo sendo a rede inicialmente organizada e acompanhada pelas equipes multiprofissionais das unidades, o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) de cada município é que deverá formalmente assumir a coordenação dela, seja por intermédio de organizações governamentais ou não-governamentais. O CMDCA deve criar uma comissão de medidas socioeducativas que será responsável pelos encaminhamentos e aspectos formais da rede, além de fazer a interlocução entre a rede e o CMDCA. A participação dessas organizações na condução da rede garante a autonomia desta em relação a interesses que não sejam estritamente o de socioeducar os adolescentes.

A rede não tem a função apenas de proporcionar atividades complementares para o desenvolvimento dos adolescentes, mas também o de difundir socialmente, por meio da sua diversa formação, uma cultura socioeducativa. A rede deve difundir de diferentes formas e em diferentes espaços sociais o respeito ao adolescente, a não vinculação de idéias preconceituosas e discriminadoras e, principalmente, um espírito de solidariedade que fortaleça a entrada de novas instituições na rede. Os

adolescentes são prioridade absoluta e devem ser atendidos preferencialmente pelas instituições sociais. A rede garante a retaguarda necessária para a formação do adolescente, constituindo uma ferramenta pública do corpo socioeducativo agindo no tecido social e, ao mesmo tempo, uma ação social de amplos setores agindo diretamente nas relações socioeducativas dos adolescentes.

Além das atividades direcionadas diretamente aos adolescentes, a rede deve proporcionar também atividades voltadas para a formação, tanto dos socioeducadores quanto da comunidade em geral. Cabe à rede ainda a produção de discussões, encontros, seminários e a divulgação de informações na mídia para esclarecimento público sobre a questão.

A rede é o único instrumento que pode garantir efetivamente a inserção social dos adolescentes durante e depois do cumprimento da medida. Educação, trabalho, atividades culturais, esporte, lazer e religião somente podem ser oferecidos integralmente aos adolescentes pela sociedade como um todo na forma de uma rede social organizada para esse fim. O princípio da incompletude demonstra claramente que essa imensa carga de atividades e objetivos sociais não tem como ser proporcionada somente pelos socioeducadores e deve ser articulada na forma de uma rede municipal coordenada formalmente pelo CMDCA, a partir de uma iniciativa organizada pelo conjunto dos profissionais socioeducadores.

Não existe uma fórmula pronta para se construir uma rede. As ações nesse sentido podem ser iniciadas e aprimoradas por diferentes instituições sociais, mas os profissionais socioeducadores são imprescindíveis a esse processo.

#### 4.4 MEDIAÇÃO ENTRE A FAMÍLIA E O ADOLESCENTE<sup>27</sup>

A presença da família no desenvolvimento dos adolescentes é inevitável, isto é, todos convivem ou conviveram com alguma família. No caso dos adolescentes em conflito com a lei, há um “mito” que em geral esses jovens não têm família e vivem nas ruas.

Em 2002, o Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA) realizou, em parceria com o Departamento da Criança e do Adolescente (DCA), da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), do Ministério da Justiça, o “Mapeamento Nacional da Situação das Unidades de Execução de Medida de Privação de Liberdade ao Adolescente em Conflito com a Lei”. Os dados desse estudo indicam que 81% dos adolescentes que estavam cumprindo medidas socioeducativas em meio fechado conviviam com suas famílias à época em que praticaram o delito (IPEA, 2002). Essa informação é fundamental para derrubar o mito de que os adolescentes infratores são “meninos de rua”, que foram abandonados ou que, por opção, deixaram suas famílias. Fica claro também que “não é a ausência de convivência familiar” o fator determinante do ingresso no mundo infracional, mas a qualidade do vínculo estabelecido.

Em Mato Grosso do Sul, de acordo com um levantamento preliminar realizado nas unidades de internação do Estado (UFMS, 2007), esses dados sobem para 94%. Observa-se, portanto, que há presença da família na vida desses jovens. Além disso, o mesmo levantamento indica que 91% apresentam expectativas boas para o seu futuro e, dentre elas, demonstram o desejo de constituir família. Outro dado que merece destaque é que os adolescentes indicam a “falta da família” como uma das maiores dificuldades pessoais que enfrentam no seu cotidiano, afirmando as visitas e os telefonemas como um momento muito esperado e desejado.

---

<sup>27</sup> Prof. M. Sc. Sandra Maria Francisco de Amorim.



Assim, a informação de que os adolescentes viviam com a família na época em que praticaram o delito, conjugada à importância que os adolescentes concedem à qualidade do vínculo familiar, sugere que o adolescente em conflito com a lei pode não desfrutar um vínculo familiar saudável, sendo esta conclusão uma valiosa contribuição do mapeamento para a elaboração de políticas públicas voltadas para promover a garantia de direitos a crianças e adolescentes. Emerge dessa condição a importância da criação de políticas públicas voltadas para o núcleo familiar básico e não mais para a criança como um indivíduo isolado. Além disso, denota-se a ideia de serem criados programas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares com os adolescentes. Essas medidas em muito contribuiriam para reduzir a entrada dos jovens na delinquência juvenil (SILVA; UERESI, 2003, p. 26).

Outra representação que, em geral, a sociedade tem é a de identificar a família do adolescente em conflito com a lei como “desestruturada”, “culpada” pelos atos dos adolescentes, uma família que “abandonou” seus filhos à própria sorte.

O Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (BRASIL, 2006, p.31) identifica uma desnaturalização do conceito de família e uma desmistificação de uma estrutura considerada ideal. A ênfase que tem sido dada é muito mais em relação às funções familiares de cuidado e socialização. Essa perspectiva, indiscutivelmente, questiona a antiga concepção de “desestruturação familiar”. Afirma ainda que a família tem que ser pensada como um “grupo de pessoas que são unidas por laços de consangüinidade, de aliança e afinidade.

[...]. A família é, ainda, dotada de autonomia, competências e geradora de potencialidades: novas possibilidades, recursos e habilidades são desenvolvidos frente aos desafios que se interpõem em cada etapa de seu ciclo de desenvolvimento. Como seus membros, está em constante evolução: seus papéis e organização estão em contínua transformação. Este ponto é de fundamental importância para se compreender o **investimento no fortalecimento e no resgate dos vínculos familiares em situação de vulnerabilidade**<sup>28</sup>, pois cada família, dentro de sua singularidade, é potencialmente capaz de se reorganizar diante de suas dificuldades e desafios, de maximizar as suas capacidades, de transformar suas crenças e práticas para consolidar novas formas de relações. (BRASIL, 2006, p. 31-32).

A família deve participar ativamente do processo socioeducativo. O caráter socioeducativo de uma medida só se configura efetivamente se envolver a participação da família e da comunidade no processo.

O SINASE (2006, p.75), orientado pela Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente, além das normativas internacionais das quais o Brasil é signatário, estabelece, dentre seus princípios, a “Responsabilidade solidária da Família, Sociedade e Estado pela promoção e a defesa dos direitos de crianças e adolescentes”. As atribuições são distintas para cada um desses atores, porém o trabalho de conscientização e responsabilização deve ser contínuo e recíproco, ou seja, “família, comunidade, sociedade em geral e Estado não podem abdicar de interagir com os outros e de responsabilizar-se” (SINASE, 2006, p.75).

Todas as ações socioeducativas que forem desenvolvidas com o adolescente devem envolver, direta ou indiretamente, a sua família. Não se pode falar em protagonismo e em participação social do adolescente se isso ocorrer fora do seu contexto de vida. “Sua cidadania não acontece plenamente se ele estiver integrado à comunidade e compartilhando suas conquistas com a sua família” (SINASE, 2006, p.56).

---

<sup>28</sup> Grifo nosso.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada unidade deve contemplar estratégias de mediação entre adolescente e as famílias a fim de que haja o cumprimento dos seus objetivos. O Plano Individual de Atendimento (PIA) do adolescente deve conter todas as informações relativas à sua família.

Destaca-se aqui que o eixo Abordagem Familiar e Comunitária, o SINASE (2006, p.75-76) estabelece parâmetros para sua efetivação que devem ser observados criteriosamente no planejamento, elaboração e execução das ações com os familiares. Dentre esses, destacam-se:

- a) consolidação de parcerias com a rede externa visando à inclusão de famílias em programas sociais;
- b) utilização de conceitos e métodos que assegurem a qualificação das relações afetivas, das condições de sobrevivência e do acesso às políticas públicas dos integrantes do núcleo familiar;
- c) ampliação do conceito de família para aquele grupo ou pessoa com as quais os adolescentes possuam vínculos afetivos, respeitando os diferentes arranjos familiares;
- d) promoção de trabalhos de integração entre adolescentes e seus familiares que desenvolvam temas referentes aos direitos e deveres do adolescente, saúde, educação, entre outros;
- e) constatação, por meio de visitas domiciliares, da necessidade socioeconômica e afetiva das famílias a fim de proceder aos encaminhamentos necessários;
- f) identificar e incentivar potencialidades do núcleo familiar para o mundo do trabalho;
- g) orientação às famílias sobre seus direitos e deveres com a previdência social;
- h) utilização na metodologia da abordagem familiar: atendimento individualizado, familiar e em grupo; elaboração de plano familiar de atendimento; trabalho com famílias e grupos de pares; inclusão de famílias em programas visando à provisão de condições de sobrevivência às famílias integradas com políticas de emprego; visitas domiciliares;
- i) adoção, sempre que possível, da técnica de mediação de conflitos para restauração do dano causado pela infração;
- j) previsão, na metodologia da abordagem comunitária, das condições que garantam a participação em atividades de cultura, esporte e lazer.

Na mediação entre adolescente e família, são objetivos estratégicos:

- a) conhecer a realidade familiar dos adolescentes - Só é possível a mediação e o planejamento de ações se houver clareza sobre as características da família de cada adolescente. Algumas das questões que devem ser respondidas: Quem são? Quantos são? Quais tipos de vínculos e papéis são desenvolvidos entre a família e o adolescente? Qual a qualidade do vínculo? Quais as necessidades que essa família tem? Em que condições vivem? Quais as potencialidades? Quais expectativas?

A coleta de informações deve ser uma tarefa planejada, registrada e atualizada permanentemente pela equipe;

- b) manter contato com os familiares dos adolescentes - A interlocução permanente da equipe com a família é fundamental para o processo de ressocialização do adolescente. A família deve ser “provocada” permanentemente para que se envolva cada vez mais no processo socioeducativo;

- c) contribuir para a comunicação saudável entre o adolescente e sua família - Os equívocos na comunicação devem ser detectados e os discursos refeitos. A equipe tem que ficar muito atenta na qualidade da comunicação e na identificação de dificuldades. Há de se fomentar a aproximação entre o adolescente e a de uma comunicação saudável com a família para muito além das visitas e telefonemas. As especificidades de cada caso devem ser estudadas, pois as estratégias tem que ser potencializadoras do estabelecimento;
- d) facilitar o fortalecimento do vínculo entre o adolescente e sua família - Para a consecução dos objetivos socioeducativos, todas as estratégias devem visar ao fortalecimento dos vínculos e todas as ações e intervenções têm que ser pautadas nas potencialidades e nos aspectos construtivos do adolescente e da família. Pretende-se que uma nova história seja escrita, e, para isso, é necessário que os equívocos e conflitos sejam esclarecidos. A equipe tem que ter cautela para não se colocar “a favor” do adolescente e “contra” a família, e vice-versa, lembrando que essa é uma situação em que todos devem sair ganhadores, em especial o adolescente, aquele que teve o seu desenvolvimento obstruído.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. SEDH. *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*. Brasília: 2006.

IPEA. *Mapeamento Nacional da Situação das Unidades de Execução de Medida de Privação de Liberdade ao Adolescente em Conflito com a Lei*. Brasília: 2002.

SEDH; CONANDA. *SINASE. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo*. Brasília, 2006.

SILVA, E. R. A.; GUERESI, S. *Adolescentes em conflito com a lei: situação do atendimento institucional no Brasil*. [Texto para discussão nº979]. Brasília: 2003.

## 4.5 ARTE-EDUCAÇÃO NAS UNIDADES SOCIOEDUCATIVAS<sup>29</sup>

Muitas instituições que atuam com adolescentes vulneráveis à violência social utilizam a arte-educação como importante meio educacional. O SOS Criança, programa da Prefeitura Municipal de São Paulo, vem desenvolvendo programas de inclusão de adolescentes utilizando a arte como recurso pedagógico, desde 1986. A Fundação Casa (antiga FEBEM-SP) mantém uma coordenadoria específica de cultura e arte para atender os adolescentes internos. Em Salvador, existem projetos como o Projeto Axé e Olodum, e muitos outros que utilizam a arte-educação como um dos seus principais meios educativos. O Instituto Pomar também, que atua em vários Estados, utiliza a arte como instrumento educativo. O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua utiliza, desde os anos de 1980, oficinas de arte para sensibilização e educação de seus protagonistas. Escolas de circo, teatro, bandas de lata, grupos para-folclóricos e oficinas de expressão plástica, artesanato, dança se espalharam por todos os grandes centros urbanos do Brasil, atraindo um número cada vez maior de crianças e adolescentes que tiveram sua inserção social negada e vivem em condições de marginalidade.

---

<sup>29</sup> Prof. Dr. Paulo C. Duarte Paes

No Estado de Mato Grosso do Sul, a arte-educação sempre foi utilizada como meio complementar ou até central de atividades de socialização e educação de adolescentes sob medida protetiva ou socioeducativa. Em Campo Grande, antes do ECA, já se desenvolviam projetos pontuais com teatro e cinema para os adolescentes detidos na Penitenciária de Segurança Máxima. As Casas de Guarda alternaram o desenvolvimento de projetos pontuais de teatro, artes plásticas, dança e música durante toda a década de 1990. Atualmente existem professores de arte exclusivos trabalhando em algumas UNEIs de forma permanente.

Situações em que outras técnicas ou disciplinas educacionais falharam a arte alcança resultados significativos, principalmente ao atrair e manter espontaneamente meninos e meninas nas atividades educativas e sociais (CUNHA, 2004; PAES, 1999). O poder da arte em manter o interesse dos jovens não deve ser o único fator a ser considerado quando se indaga sobre a relevância do ensino de arte, para adolescentes que cumprem medidas socioeducativas.

A atividade artística é um fecundo meio de integração social para os adolescentes. A expressão dos sentimentos, por meio de manifestações artísticas, possibilita um profundo diálogo entre o adolescente e a sociedade, sendo a cultura um instrumento de mediação. Tendo como mediadores os arte-educadores, os adolescentes são levados a se apropriarem de uma linguagem artística e confrontá-la com a sua própria realidade, proporcionando uma tomada de posição diante da realidade, do ponto de vista simbólico, e uma atuação objetiva do adolescente como sujeito da realidade. A realidade cultural representada pela linguagem artística e pelos conhecimentos por ela expressos é apropriada, recriada e expressa pelo adolescente que, mesmo impossibilitado de uma livre convivência, se relaciona de forma profunda e instigante com a sociedade, seus valores e a complexa cultura que a define.

Esse procedimento resumido proporciona uma variada gama de atividades, todas elas importantes para o desenvolvimento educacional do adolescente: deixar-se conduzir pelo arte-educador; expressar sentimentos; apropriação de uma linguagem; observação e pesquisa cultural; disciplina; capacidade de planejamento; influenciar os leitores de suas obras; sentirem-se respeitados pelo trabalho apresentado; e serem sujeitos de uma produção cultural que interfere na sociedade e fortalece sua auto-estima.

O objetivo deste artigo é fundamentar a relevância da arte-educação como meio socioeducativo, demonstrar a relevância do ensino de arte nas unidades de internação e identificar algumas práticas equivocadas que ainda prevalecem na prática da arte-educação com adolescentes que cumprem medida de internação.

#### 4.5.1 Fundamentos da arte-educação

A função da arte na educação tem sido objeto de estudo de intelectuais das mais variadas formações no decorrer da História. Na Grécia Clássica, Platão afirmava que “a arte deve ser a base da educação”. Dentre os inúmeros pensadores que se debruçaram sobre o tema, aprofundando o conhecimento humano sobre a influência da estética no desenvolvimento humano, podem ser citados: Bruno, Kant, Hegel, Marx, Wittgenstein, Dewey, e muitos outros. Foi Herbert Read<sup>30</sup>, na Inglaterra, durante

---

<sup>30</sup> A obra “A educação pela arte” de Herbert Read, escrita durante a II Guerra Mundial, é considerada um marco na história da arte-educação, constituindo-se, ainda hoje, como referência obrigatória para os estudiosos dessa disciplina. Dezenas de outras obras sobre estética, arte, história da arte e educação pela arte também foram publicadas pelo autor.

os difíceis tempos da primeira metade do século XX, que deu sustentação metodológica a quase tudo que se produz sobre arte-educação nos dias de hoje.

Read (1958) define o objetivo da educação: “[...]desenvolver ao mesmo tempo que a singularidade a consciência social ou reciprocidade do indivíduo”. Ele define singularidade como uma individualidade que tem um valor incalculável para a humanidade e é um valor prático isoladamente.

Uma das lições mais verdadeiras da psicologia moderna e das experiências históricas recentes é a de que a educação deve ser um processo, não apenas de individualização, mas também de integração, que é a reconciliação da singularidade individual com a unidade social (READ, 1958, p. 18).

A arte-educação para adolescentes em privação de liberdade não pode ser abordada diferentemente da arte-educação para o restante da sociedade. A necessidade de expressão é condição para a vida social do ser humano. No caso de adolescentes, restritos por barreiras físicas do contato com seu meio social, essa necessidade faz-se ainda mais presente. A educação artística abrange todos os modos de auto-expressão, seja ela verbal, poética, auditiva, visual ou outra; seu exercício já é uma forma de educação estética, em particular, e de educação, de forma mais geral.

A especificidade de educar adolescentes, que sofreram de forma mais radical e violenta a exclusão, o abandono e a marginalidade, torna a educação pela arte um instrumento específico para desmontar os muros culturais que se interpõem entre esses adolescentes e seu contexto social.

O processo de educação estética aprimora os sentidos do indivíduo ao seu meio objetivo, porém, esse meio não é inteiramente objetivo e nem a sua experiência é inteiramente empírica. Para Read (1958), os estados subconscientes da personalidade mental têm influências somáticas e sensíveis que podem ser exteriorizadas pelo auxílio das faculdades estéticas.

Afrontando os modelos educacionais identificados com o autoritarismo vigente, na primeira metade do século XX, Read (1958) fundamenta seu pressuposto educacional em autores como Dewey, Piaget, Jung e outros que revolucionaram a educação ao romper drasticamente com os métodos ambientalistas tradicionais, nos quais o aluno era considerado um mero depósito passivo de conhecimentos.

Read (1958; 1978) chega a admitir que seria melhor que os professores de arte soubessem menos e falassem menos aos alunos, dando a eles a oportunidade de descobrir sozinhos sua própria concepção estética. Ele reforça dizendo que a formação técnica e acadêmica é desnecessária e que o importante é construir uma atmosfera criativa, na qual o aluno se sinta amparado para criar seus próprios processos criativos<sup>31</sup>.

Nos tempos atuais, muitos outros arte-educadores têm produzido conhecimento nessa área, discordando desses pressupostos. No caso das oficinas de arte nas unidades de internação, o clima de aconchego e liberdade, gerado durante as aulas, é importante, mas a educação pela arte exige muito mais do que a liberdade criativa. Disciplina, estudo, dedicação, planejamento e conhecimento são imprescindíveis à arte-educação.

Mesmo o desenvolvimento sobre a história da arte, para ser ministrado, necessita de um professor que, em muitos momentos, dê aulas expositivas e explore leituras de textos, para que os alunos tenham

---

<sup>31</sup> Será demonstrada a seguir que essa é uma concepção superada de arte-educação.

acesso a essa área do conhecimento humano. Negar aos alunos o direito a esse conhecimento é negar o seu acesso à compreensão estética sobre o que já foi produzido em arte, limitando a visão dos alunos sobre sua própria percepção e produção artística. Para que a criatividade do aluno seja arte, ele necessita, acima de tudo, conhecer importantes expressões artísticas que produziram o sentido estético que as obras possam ter hoje.

Barbosa (1998), uma das maiores especialistas em arte-educação do Brasil, criou a “metodologia triangular”, um sistema ordenado de conceber a arte-educação, que tem como um de seus pilares a leitura de obras originais. Oficina de arte é muito mais do que um exercício de criatividade, pois exige dos alunos a capacidade de conhecimento de obras socialmente reconhecidas para que se construa um diálogo entre a cultura artística e o aluno.

A metodologia triangular cristaliza, no Brasil, a tendência que existe em vários países, onde a arte é vista como parte imprescindível da educação de uma forma geral, ao mesmo tempo em que tem um sentido de educação estética em si mesmo. Sua aplicação pressupõe o trabalho em oficinas de criação e produção de arte; a capacidade de leitura e interpretação dos códigos contidos nas obras de arte e a relação entre a estética e o contexto sociocultural que a produziu.

Barbosa (1998) defende que “a arte na educação não é mero exercício escolar” e dá o exemplo da necessidade da arte em duas etapas fundamentais do ser humano: a alfabetização e a adolescência. Esses dois temas são bastante pertinentes na educação de adolescentes em unidades de internação, pelo alto grau de analfabetismo que se encontra durante as duas experiências realizadas e porque todos os internos são adolescentes.

A condição específica do adolescente como um ser que ainda não é adulto, mas que também já não é mais criança, é causa de uma singularidade de comportamento, muitas vezes incompreendida e até negada pela sociedade. O desenvolvimento do corpo, aliado à incapacidade de auto-sustentação e direcionamento que um adulto possui, causa conflitos existenciais. Para Barbosa (1998), o adolescente não tem espaço social para se apoderar do ser único que ele é, tornando-se, muitas vezes, estranho a si mesmo. Quando o adolescente pode expressar seus sonhos, angústias e preocupações, ele constrói, para si, uma imagem carregada de significação própria, reforçando sua identidade de cidadão adolescente na sociedade em que vive.

[...] só existe crise na adolescência em nosso mundo, porque tal crise não é ritualizada por nenhum rito de passagem. A arte cumpriria um importante papel nesse sentido, possibilitando ao indivíduo, através de sua expressão, confrontar-se com suas crises (BARBOSA, 1998, p. 30).

A autora demonstra a relação entre a arte e a profissionalização, tão presente no universo do adolescente que, no futuro breve, estará assumindo um posto de trabalho em um mundo cada vez mais exigente de sua formação. Além das formas indiretas com que a arte pode desenvolver a criatividade ou a capacidade de utilização dos sentidos, para compreensão de situações ou para expressão e relação com o mundo, ela afirma que a arte é um instrumento diretamente utilizado por profissões dos mais variados campos do trabalho.

Barbosa (1998) afirma que mais de 25% das profissões no Brasil estão ligadas direta ou indiretamente às artes. Quando o adolescente tiver a oportunidade de experienciar com profundidade a educação pela arte, seu desempenho profissional terá mais qualidade. A propaganda, as editoras de livros, jornais e revistas e a indústria de discos e fitas constituem mercados profissionais com demanda de mão-de-obra especializada em ascensão, em todo o mundo, e estão diretamente relacionadas à arte.

Além da arquitetura, dos *designers* de objetos fabricados e da indústria têxtil, o cinema e a televisão são espaços profissionais abertos aos alunos mais sensíveis à arte e que estão em crescimento, mesmo nesses tempos de crise. Barbosa (1998) cita pesquisas nos EUA que comprovam que profissionais que tiveram curso de apreciação artística são mais eficientes, escolhem melhor os enquadramentos e dominam melhor as imagens: os trabalhadores de TV seriam melhores se conhecessem arte, porque estariam mais bem preparados para julgar a qualidade e a propriedade das imagens (BARBOSA, 1998).

Uma das maiores contribuições que o ensino de arte pode trazer aos adolescentes em privação de liberdade é a construção de uma ligação cultural e viva entre o indivíduo jovem e o todo social, pelo qual, na maioria dos casos, ele foi marginalizado. Dentro da multiculturalidade brasileira existe uma identidade específica que pode e deve ser construída por meio da leitura de obras de arte, sejam elas de artes plásticas, teatro, música ou outra (BARBOSA, 1998). A tarefa de proporcionar o contato com as obras e subsidiar uma capacidade de leitura entre os alunos é demorada. Mas, mesmo com pouco tempo de participação dos adolescentes nas oficinas das unidades, algumas ligações são construídas, entre a arte produzida durante a história e os internos.

O isolamento e a marginalização dão-se, entre outros motivos, pelo isolamento cultural e pela negação do acesso ao conhecimento. Os adolescentes têm direito a sua própria cultura e também têm direito à cultura da elite, que se apropria sistematicamente da produzida pelas massas.

O que temos, entretanto, é o apartheid cultural. Para o povo, o candomblé, o carnaval, o bumba-meu-boi e a sonegação de códigos eruditos de arte que presidem o gosto da classe dominante que, por ser dominante, tem possibilidade de ser mais abrangente e também domina os códigos da cultura popular (BARBOSA, 1998).

Quando um educador ou professor não desenvolve com seus alunos a capacidade de leitura de obras artísticas e apenas orienta atividades criativas, isso não é arte-educação. Os arte-educadores devem ter domínio sobre a produção artística dos clássicos da linguagem que ministram para conseguir orientar e conduzir seus alunos no processo de apropriação da linguagem, que Barbosa chama de alfabetização estética.

Autores que tratam sobre arte-educação, como João Francisco Duarte Junior, Maria Fusari, Fayga Ostrower, Maurice Barrett, Maria Heloísa Ferraz, dentre outros, afirmam, com a mesma convicção, o grande poder mobilizador e educador que a arte tem no indivíduo. Porém, nem todos valorizam com a mesma intensidade o conhecimento sobre as obras clássicas como fundamento para a alfabetização estética dos alunos. A apropriação dos valores estéticos de uma determinada linguagem artística somente é possível conhecendo as obras já existentes, ou a história daquela manifestação artística, denominada história da arte. O estudo dessa relação entre a história da arte e o ensino de arte será fundamentado em L. S. Vigotski, pois sua obra oferece um profundo e abrangente estudo sobre esse tema.

#### 4.5.2 A história da arte como fundamento do ensino de arte

O ensino de artes, na perspectiva vigotskiana, tem o caráter objetivo de proporcionar às novas gerações a apropriação do aspecto estético da cultura humana, produzido historicamente. Essa objetividade intencional determina a centralidade do estudo das artes em alguns aspectos como a história da arte e o entendimento intelectual da arte como instrumento de mediação do pensamento para a

apropriação da dimensão estética da realidade humana. Nesse sentido, as atividades práticas e a fruição no ensino das artes devem ser desenvolvidas com base no desenvolvimento estético da humanidade e não como uma manifestação centrada na individualidade.

Vigotski (2001 e 2001b) cita a educação estética com o objetivo maior de promover o contato dos alunos com a grande produção artística de todos os tempos, tomando o devido cuidado para não realizar um ensino de artes fechado no desenvolvimento de técnicas de produção da arte e na vivência cotidiana.

Sua perspectiva histórica o levou a conferir uma importância mais significativa para a história da arte, que registra a produção artística mais significativa no desenvolvimento da cultura humana. A cultura das percepções artísticas deve ser condição para que as práticas voltadas para o ensino de técnicas de produção de alguma forma de arte tenham um verdadeiro sentido pedagógico. O ensino de alguma técnica somente se torna um aprendizado criador quando vai além da técnica em si, voltando-se para um processo de educação estética fundamentado na leitura da obra de arte.

A humanidade acumulou na arte uma experiência tão grandiosa e excepcional que qualquer experiência de criação doméstica e de conquistas pessoais parece ínfima e mísera em comparação com ela. Por isso quando se fala em educação estética no sistema de educação geral deve-se sempre ter em vista essa incorporação da criança à experiência estética da sociedade humana: incorporá-la inteiramente a arte monumental e através dela incluir o psiquismo da criança naquele trabalho geral e universal que a sociedade humana desenvolveu ao longo dos milênios sublimando na arte o seu psiquismo (VIGOTSKI, 2001b, p. 351-352).

O autor não utiliza a expressão história da arte, porque, no seu tempo e na realidade social e educacional onde viveu na União Soviética, essa expressão não tinha o mesmo sentido que tem hoje como disciplina da educação. O termo experiência estética da sociedade humana tem o sentido de abordar os clássicos<sup>32</sup> da produção artística universal da história humana, sendo justamente o que se estuda contemporaneamente em história da arte.

Um grande número de produtos relacionados à arte é sistematicamente produzido sem ser significativo do seu tempo, do ponto de vista estético, copiando modelos e formas já desenvolvidos. Para Vigotski (2001 e 2001b), a educação deve ter como objeto central as formas culturais mais significativas, visando ao desenvolvimento máximo dos indivíduos ao se apropriarem dessa cultura.

Ainda hoje no ensino de arte muitos professores se atêm quase que exclusivamente ao desenvolvimento da criatividade infantil. Utilizando técnicas de expressão artística, esses professores objetivam apenas a criatividade dos alunos a partir de suas próprias capacidades de entendimento estético daquilo que criam, produzindo trabalhos insignificantes como obras e em nada contribuindo para a formação estética dos alunos.

O erro indiscutível dessa concepção no exagero desmedido e no culto do protótipo da criação infantil e ainda na incompreensão de que a força espontânea da criação, embora seja capaz de criar protótipos da mais grandiosa tensão, ainda assim está condenada definitivamente a permanecer no círculo estreito da formas mais elementares, primitivas e, no fundo, pobres (VIGOTSKI, 2001b, p. 348).

---

<sup>32</sup> Utiliza aqui o conceito de clássicos tal qual Saviani (2003), referindo-se ao conhecimento racional ou estético que, produzido em algum momento histórico, não perde seu valor para as gerações futuras constituindo um conhecimento que vai além do seu próprio tempo. Ambos os autores, Vigotski e Saviani, fundamentam-se na obra de Marx.



Ao confundir o ensino de artes com o desenvolvimento da criatividade proporcionada por atividades livres, muitos professores ausentam-se do seu verdadeiro papel de proporcionar ao aluno uma formação estética de fato. Essa afirmação não significa que Vigotski não compreenda e valorize a necessidade psíquica do processo de fruição do fazer artístico como um imprescindível instrumento de aperfeiçoamento e equilíbrio psíquico dos alunos.

A crítica que ele apresenta relaciona-se ao fato de que essa criatividade, no caso de ensino de artes, deve ter como objetivo principal o aprimoramento estético dos alunos. Ao confrontarem sua vivência das obras de arte clássicas com sua própria produção, produzem um novo sentido tanto para o seu trabalho quanto para uma nova leitura das obras apreciadas, e esse é o objetivo da educação estética. O professor de arte deve objetivar esse desenvolvimento dialético do aluno no sentido da apreensão da riqueza estética das obras clássicas e da sua própria criatividade como uma unidade pedagógica, cujo principal determinante do desenvolvimento do aluno é a cultura historicamente produzida, apropriada pela observação, pela mediação do professor e pela atividade criativa do próprio aluno.

A criatividade como necessidade psíquica é compreendida por Vigotski (2001 e 2001b) como uma forma imprescindível de superação de excitações não realizadas na vida por meio da sublimação. Os desejos não realizados, para não se transformarem em neurose, devem ser sublimados e a criatividade artística é um importante mecanismo atuando nesse sentido.

Daí torna-se compreensível o importantíssimo sentido independente da educação artística como criação de habilidades permanentes para a sublimação do subconsciente. Educar esteticamente alguém significa criar nessa pessoa um conduto permanente e de funcionamento constante, que canaliza e desvia para atividades úteis a pressão interior do subconsciente. A sublimação faz em formas socialmente úteis o que o sonho e a doença fazem em formas individuais e patológicas (VIGOTSKI, 2001b, p. 338-339).

É importante salientar que a compreensão de Vigotski (2001 e 2001b) sobre o vocábulo “socialmente útil” não tem relação com a utilidade como meio de produção ou com o mercado. Sua utilidade remonta ao conceito de riqueza utilizado por Marx (1974), que identifica esse conceito com a necessidade inerente ao gênero humano de se relacionar com seus iguais e com o meio, como forma de gerar a comunhão pela cultura, gerando prazer e sentido de riqueza e utilidade. A arte é então compreendida não como um complemento da vida, mas como um aspecto superior da vida, ligando algum objeto real concreto à emoção, unificando indivíduo e gênero humano pelo sentimento.

A tarefa do estilo e da forma consiste justamente em superar esse tema referencial real ou o colorido emocional do objeto e transformá-lo em algo absolutamente novo. Por isso desde os tempos remotos compreende-se o sentido da atividade estética como catarse, ou seja, libertação do espírito diante das paixões que o atormentam (VIGOTSKI, 2001b, p. 340).

Vigotski enfatiza a necessidade da vivência catártica pelo psiquismo humano, mas critica o ensino de arte voltado apenas para esse fim. A educação estética não deve ter uma finalidade utilitarista voltada para a cura psíquica, a educação moral ou o ensino de outros conteúdos escolares. Mesmo que isso ocorra de fato, esses objetivos são alheios à educação estética, que deve se manter autônoma em relação a outros interesses que não o próprio desenvolvimento estético dos alunos. Caso contrário, essa educação resulta no amortecimento do sentimento estético e sua substituição por outros interesses, produzindo uma aversão à vivência estética em si: “Outro equívoco pedagógico não menos nocivo na educação estética foi o de impor à estética problemas e objetivos que lhe eram estranhos, só que não mais de ordem moral, mas de ordem social e cognitiva” (VIGOTSKI, 2001b, p. 328-329).

Essa reflexão crítica de Vigotski (2001b) remete a um problema comum nas atividades de arte-educação em unidades socioeducativas que, em geral, têm uma visão utilitarista do ensino de arte. Segurança, respeito à autoridade e normas institucionais não são objetivos da educação estética, mas, antes de tudo, um desestímulo à verdadeira vivência artística. Em muitas outras ocasiões, a arte tem servido ainda como instrumento para a disseminação de valores morais sobre drogas, violência, e um sem número de conteúdos que colocam a educação estética em segundo lugar. A arte não é um enfeite para datas comemorativas, ou apenas uma atividade para felicitar familiares e autoridades.

Vigotski critica a tomada dos elementos não artísticos da obra de arte como instrumento pedagógico que impossibilita a apreensão da dimensão estética da obra e hiper-valoriza alguns aspectos racionais de alguns temas nela contidos:

Sem falar que isso está em contradição radical com a natureza da emoção estética, é necessário observar que isso exerce uma influência devastadora sobre a própria possibilidade da percepção artística e da relação estética com o objeto. É natural que sob essa concepção a obra de arte perde qualquer valor autônomo, torna-se uma espécie de ilustração para uma tese moral de cunho geral; toda a atenção se concentra precisamente nessa última, ficando a obra fora do campo de visão do aluno (VIGOTSKI, 2001b, p. 328).

Vigotski (2001b) denunciou veementemente essa percepção utilitarista do ensino de arte e da arte em geral, quando o ensino de arte é compreendido como um instrumento utilitário para outras disciplinas, perdendo seu caráter próprio e impedindo a educação estética.

O autor ainda faz uma outra denúncia que diz respeito à utilização da arte como meio para tornar o processo educativo mais agradável e lúdico para os alunos. Vê-se aqui outra questão trazida por Vigotski, que ainda tem grande relevância na atualidade. Muitos professores ainda desenvolvem atividades artísticas como meio de produzir a felicidade e o prazer dos alunos.

Por último, resta discutir o terceiro equívoco cometido pela pedagogia tradicional quando reduz a estética ao sentimento do agradável, ao prazer pela obra de arte e vê nela um objetivo em si, noutros termos, reduz todo o sentido das emoções estéticas ao sentimento imediato de prazer e alegria que elas suscitam na criança. Aqui a obra de arte é vista mais uma vez como um meio para despertar reações hedonísticas. Quem pensa implantar estética na educação como fonte de prazer se arrisca a encontrar na primeira guloseima e no primeiro passeio os mais fortes concorrentes (VIGOTSKI, 2001b, p. 331).

A arte-educação é um poderoso instrumento educacional para adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, mas deve-se saber o que realmente é arte e o que é arte-educação para não realizar atividades voltadas para outros fins que não a educação estética. A reflexão sobre a realidade, o aspecto terapêutico, a concentração, a compreensão de novos aspectos culturais, a disciplina podem ser resultantes da arte-educação, mas não o seu objetivo principal. Todos esses resultados conseguidos com a arte-educação somente podem ser atingidos quando o objetivo estético propriamente for anteriormente atingido.

#### 4.5.3 Arte-educação nas unidades socioeducativas

A história da arte apropriada pelos adolescentes, mediante estudos conduzidos pelo arte-educador, possibilita o enriquecimento da sua expressão; essa é a síntese da alfabetização estética. Quando o adolescente se expressa criativamente somente com os conhecimentos que já possui, não se de-

envolve esteticamente, mas reproduz formas empobrecidas e não artísticas. Por isso o arte-educador deve ter um consistente conhecimento sobre o desenvolvimento histórico e as principais obras e autores da linguagem artística que ministra como fundamento inicial para o desenvolvimento de suas aulas. Também deve utilizar reproduções ou cópias de obras para garantir o contato dos adolescentes com as obras clássicas, bem como uma compreensão racional sobre a relação existente entre as obras e os diferentes tempos históricos e interesses que proporcionaram a criação de determinadas obras pelos autores. Para isso, o arte-educador deve ter uma sólida formação intelectual para compreender filosoficamente a lógica social e histórica que possibilitou a produção da obra, a técnica utilizada e o impacto gerado nos leitores. Assim, o arte-educador poderá conduzir o adolescente para a leitura das obras de arte e, conseqüentemente, proporcionar o desenvolvimento estético de seu aluno.

Uma vez que os adolescentes tenham apropriado uma certa referência estética da linguagem artística estudada, devem ter a oportunidade de utilizar meios variados para desenvolver sua livre expressão. Liberdade de expressão não é fazer de qualquer jeito, mas conhecer a linguagem para ter a possibilidade de optar por determinadas formas de expressão, sempre recriando e ressignificando o objeto e os resultados do seu trabalho. A ausência de referências impossibilita a liberdade de escolha obrigando o adolescente a se expressar aprisionado a um único e limitado modelo.

A produção de uma determinada obra pelo adolescente não é uma atividade individual, mas fruto de um trabalho de grupo que representa valores e sentidos comunitários. A condução do arte-educador deve ter como objetivo um grupo de alunos e não um indivíduo isoladamente. A arte é uma forma de expressão que consolida um diálogo sensível e intelectual entre um grupo social e outro grupo. No caso, um grupo de adolescentes internos dialoga com setores da comunidade externa por meio da arte. A arte é um instrumento vivo de relações humanas entre grupos comunitários e sociais; daí a sua relevância no processo socioeducativo.

É imprescindível que a produção dos adolescentes seja mostrada ao maior público possível. Familiares, atores do direito, profissionais das unidades, outros adolescentes e a comunidade em geral, ao tomar contato com a arte dos internos, apropriam-se de novos valores que fortalecem a crença na socioeducação e nos próprios adolescentes. Quanto mais as obras forem expostas e vistas mais consolidam o valor da arte como meio socioeducativo, proporcionando uma unidade concreta entre o adolescente e a sociedade.

Esse diálogo interativo da arte produz no adolescente que se expressou artisticamente um *habitus* de convivência social fluido. O adolescente internaliza valores de convivência cidadã sem imposições, mas por sua própria atividade espontânea e prazerosa. A arte constrói uma identidade cultural entre o adolescente e a sociedade, não apenas na consciência do adolescente, mas na cultura material do tempo atual. A arte produzida constitui um sólido meio de integração, contrariando o processo social de desintegração pelo qual parte da sociedade vem sendo vitimizada há gerações. A arte proporciona ao adolescente, na relação com a cultura e a sociedade, caminhar intencional e prazerosamente juntos, toda vez que a arte de um é lida (e sentida) pelo outro.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. Belo Horizonte, C/Arte, 1988a.
- \_\_\_\_\_. Tópicos utópicos. Belo Horizonte, C/Arte, 1998b.
- CUNHA, Nardini. Arte-educação e projetos de intervenção social no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. UFF. 2004.
- DUARTE Jr., João Francisco. Fundamentos estéticos da educação. São Paulo, Cortez, Universidade de Uberlândia, 1981.
- \_\_\_\_\_. Por que arte-educação? Campinas. Papirus, 1983.
- FISCHER, Ernest. A necessidade da arte. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
- MARX, Karl. & ENGELS, Friederic. Crítica da educação e do ensino. São Paulo, Moraes, 1983.
- \_\_\_\_\_. A ideologia alemã (Feuerbach). São Paulo, Hucitec, 1982.
- OSTROWER, Fayga. Criatividade e processo de criação. 6ª edição. Petrópolis, Vozes, 1987.
- PAES, Paulo C. Duarte. Arte-educação para adolescentes em privação de liberdade; análise crítica de uma experiência. Campo Grande. UFMS. 1999 (dissertação de mestrado).
- \_\_\_\_\_. Vigotski e a leitura da obra de arte. Florianópolis. ANEAD/UFSC. 2007.
- READ. Herbert. A educação pela arte. Lisboa, Martins Fontes, 1958.
- \_\_\_\_\_. O sentido da arte. São Paulo, Ibrasa, 1978.
- TEMPLOV, M. R. Aspectos psicológicos da educação artística. Lisboa, Estampo, 1977.
- VYGOTSKY, L. S. Psicologia del arte. Barcelona, Barral Editores, 1970.
- VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas. Madri (Volumes I e II), Centro de Publicaciones del M.E.C. y visor Distribuciones, 1991.
- VIGOTSKI. L. S. Psicologia Pedagógica. (edição comentada por Guillermo Blanc). Porto Alegre. Art. Med. 2003.
- \_\_\_\_\_. Psicologia da arte. São Paulo. Martins Fontes, 2001a.
- \_\_\_\_\_. Psicologia Pedagógica. São Paulo. Martins Fontes, 2001b.
- \_\_\_\_\_. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo. Martins Fontes, 2001c.



## 5

## REGISTRO DE BOAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NAS UNEIS E SEMILIBERDADE NO ESTADO DE MS

Com o intuito de fortalecer e socializar as boas práticas que vêm sendo realizadas nas unidades do Estado, solicitou-se às equipes o envio das experiências para apresentá-las aos demais socioeducadores. As experiências que se seguem foram encaminhadas pelas unidades.

### 5.1 UNIDADE EDUCACIONAL DE INTERNAÇÃO LARANJA DOCE – DOURADOS, MS

#### • **Boa Prática: Em Nome das Famílias**

“Em Nome das Famílias” é um projeto de extensão universitária, que teve início no segundo semestre de 2005. Tem como objetivo geral atender as famílias dos adolescentes autores de atos infracionais, que estão internados na Unidade Educacional de Dourados, Mato Grosso do Sul, adolescentes provenientes deste e de outros municípios que integram essa região.

O projeto nasceu da parceria entre o Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAND) e a UNEI. Iniciou-se com os acadêmicos de Psicologia, depois contou com a presença dos acadêmicos de Serviço Social, e, em 2007, com os acadêmicos do Curso de Direito, todos da mesma instituição. Em 2008, o projeto foi ampliado e passa a contar também com inspetores e agentes educadores dessa Unidade.

Seus principais objetivos:

- a) estudar os fatores que contribuíram para a inserção do adolescente no mundo das infrações penais, a fim de direcionar o Projeto e elaborar as ações a serem tomadas;
- b) desenvolver um trabalho multidisciplinar entre os cursos de Psicologia, Serviço Social e Direito, ampliando as ações de atendimentos da Instituição;
- c) propiciar uma formação acadêmica aos estagiários que contemple as diferentes dimensões da realidade, notadamente aquelas relativas à compreensão das relações sociais, da ética, da política de direitos, da cultura e do exercício de cidadania;
- d) envolver os acadêmicos na elaboração e no desenvolvimento de projetos de ação comunitária, ligados à problemática: “Família com adolescentes infratores”;

- e) proporcionar alternativas educacionais de como lidar com o adolescente autor de atos infracionais, levando essa reflexão a vários segmentos da sociedade;
- f) encaminhar as famílias, quando necessário, para atendimento na rede socioassistencial do município de Dourados;
- g) proporcionar atendimentos psicológicos às famílias (terapia familiar).

Neste ano, os encontros com as famílias se darão em grupos, por meio de reuniões mensais que acontecerão aos domingos, na UNEI Laranja Doce, com palestras educativas, dinâmicas de grupo e encaminhamentos necessários.

As informações para o estabelecimento do temário pertinente às palestras serão coletadas por meio de entrevistas estruturadas; questionários; levantamento de história de vidas e estudo do ciclo de vida familiar.

Os atendimentos individuais se darão na Unidade e no Núcleo de Psicologia, Serviço Social e Direito do UNIGRAND.

Há duas monografias escritas em 2007 e os artigos estão sendo revisados.

## 5.2 UNIDADE EDUCACIONAL DE INTERNAÇÃO PANTANAL – CORUMBÁ, MS

### • Boa Prática: Domingo em Casa

Esta atividade “Domingo em Casa” tem por objetivo reforçar positivamente no adolescente e na família, os laços afetivos, e, ao mesmo tempo, obter do núcleo familiar, parte da solução dos problemas vivenciados pelo adolescente privado de liberdade, reduzindo as suas dúvidas, angústias, seus conflitos e culpas, preparando-os para o retorno a um ambiente saudável socialmente.

A metodologia usada para inserção do adolescente nesse atendimento são:

- a) estar privado de liberdade por mais de quatro meses;
- b) ter bom desempenho escolar;
- c) ter bom relacionamento com todos os adolescentes residentes;
- d) possuir bom relacionamento com as equipes plantonistas e técnicos;
- e) ser voluntário para as tarefas rotineiras (faxina, limpeza de blocos, horta, jardim e outras) desenvolvidas na Unidade;
- f) ter efetiva participação em todas as atividades desenvolvidas na Unidade;
- g) não possuir nenhuma sanção por indisciplina;
- h) ter participação efetiva em grupo religioso;
- i) ter participado de alguma atividade externa à Unidade, como futebol, passeio cultural e outras;
- j) ter participação por mais de dois meses nas reuniões dos Alcoólicos Anônimos ou Narcóticos Anônimos ou Grupos Religiosos;
- k) domingo em casa.

A atividade Domingo em Casa consiste na visita dos adolescentes a sua casa, vivenciando uma nova experiência com seus familiares. Para isso, são orientados para a convivência familiar-comunitária saudável, deixando os velhos hábitos e construindo uma nova realidade. Nessa construção necessariamente deverão estar presentes os laços afetivos renovados, os bons exemplos, as orientações ético-morais, e, acima de tudo, a necessidade de estarem juntos e unidos com a expressão do amor. O adolescente não necessitará mais de escolta, ficará na responsabilidade de sua família durante doze horas. Ele ficará sob a responsabilidade de seus familiares, mediante termo de responsabilidade, das 6 horas às 18 horas, quando retornará à Unidade. No termo constarão as responsabilidades da família em relação ao adolescente, e ao adolescente, a responsabilidade para com a família. Após um período de dois meses no programa de atendimento, poderá o adolescente ser matriculado na rede pública de ensino ou em cursos profissionalizante e, em ato contínuo, pedir ao Juiz da Infância e Juventude a desinternação do socioeducando, justificando a eficácia da medida aplicada e contribuindo para o tempo mínimo de internação (seis meses).

Para participar dessa atividade, o adolescente terá o seu comportamento diariamente observado. Toda e qualquer situação boa ou má será lançada no Livro de Ocorrência da Unidade e na ficha pessoal do assistido.

Preenchendo todos os requisitos elencados na metodologia (letras “a” e “h”), o adolescente será preparado para iniciar a sua participação constante em “i”.

Sendo positiva a resposta por parte do adolescente, em relação ao item “i”, ele será inserido em “k”, onde estará com familiares e um dos membros da equipe plantonista, participando dos grupos de auto-ajuda como Alcoólicos Anônimos, Narcóticos Anônimos ou Grupos Religiosos (letra “j”).

Se a conduta do adolescente for irrepreensível durante as atividades externas à Unidade, ele será preparado com a sua família para participar do “Domingo em Casa”.

### 5.3 UNIDADE EDUCACIONAL DE INTERNAÇÃO NOVO CAMINHO – CAMPO GRANDE, MS

#### • Boa Prática: Trabalhando Família com a Comunidade

A entrada do adolescente para o cumprimento da medida traz consigo o afastamento físico de seu núcleo familiar, pelo fato de ter que ficar interno na Unidade esperando que o poder judiciário defina sua situação processual.

Para tanto, o atendimento integral ao socioeducando perpassa pela sua família, fazendo parte importante da ressocialização do adolescente.

Mesmo diante dessa situação, a prática de atendimento da Unidade Educacional de Internação Novo Caminho é de tentar manter os vínculos familiares, apesar de todos os sentimentos envolvidos, pois, na maioria das vezes, os pais não se sentem à vontade de passar por todos os procedimentos necessários para a entrada, por questões de segurança, ou pelo fato de se sentirem discriminados pelo que seus filhos fizeram.

Por isso, o acolhimento, durante o primeiro atendimento às famílias e aos jovens, é de suma importância, para tentar quebrar as barreiras que acabam se estabelecendo diante da internação. Às vezes, os pais acreditam que não visitar seus filhos é uma forma de castigo para que uma nova



internação não ocorra; em outros casos, acreditam que não devem deixá-los de lado, com o mesmo objetivo.

Nos casos de reincidência, não há problemas em explicar todos os procedimentos que serão adotados, mas as barreiras aumentam a cada internação. Mesmo assim, sempre há a postura de manter, o mais próximo possível, o contato dentro dos limites, onde todos se sintam atendidos em suas necessidades.

A Unidade entra em contato com todas as famílias, assim que o adolescente chega, via telefone, avisando da entrada de seu filho e convidando-os para comparecer à UNEI, onde os responsáveis são orientados quanto às normas para visitas semanais, assim como gêneros alimentícios que podem ser trazidos, também sobre a documentação necessária à permanência do jovem, escolarização e documentação dos pais ou responsáveis para a visita. É feito o cadastro do adolescente quando se detectam suas necessidades.

Na entrevista com os pais, verificam-se as necessidades e vulnerabilidades da família e, quando o caso requer, é feito o encaminhamento para a rede externa de atendimento. Quanto ao adolescente, são feitos os encaminhamentos pertinentes: atendimento médico, psicológico, social, educacional, sempre procurando efetivar a garantia de direitos.

## 5.4 UNIDADE EDUCACIONAL DE INTERNAÇÃO TIA AURORA – TRÊS LAGOAS, MS

### • Boa prática: Inclusão Social

Durante o tempo de internação do adolescente, as assistentes sociais providenciam documentos pessoais dele. E, ao deixar a Unidade, todos que tiverem 18 anos de idade completos terão os seus nomes indicados pelo diretor a um emprego.

A Unidade Tia Aurora já conseguiu empregar onze ex-internos, os quais continuam empregados.

## 5.5 UNIDADE EDUCACIONAL DE INTERNAÇÃO ESPERANÇA (FEMININA) – DOURADOS, MS

### • Boa Prática: Boletim Disciplinário Diário

É realizado um boletim disciplinar diário, com todos os dias do mês. Em cada plantão é feita uma avaliação diária, assinada e com a respectiva data. O boletim, confeccionado em papel vergê, contendo três avaliações: Bom (B), Regular (R) e Insuficiente (I), e fica de posse da adolescente para acompanhar seu desenvolvimento diário. Caso a adolescente receba Regular ou Irregular, deve ser justificado no próprio boletim o motivo do rendimento daquele dia.

Há, também, três estrelas em Eva: Verde (B), Amarela (R) e Vermelha (I). No final de cada semana, é recolhida a estrela pela psicóloga que faz o levantamento semanal, sendo destinada uma para cada adolescente. No final de cada mês, a adolescente que recebe a estrela verde pode fazer um pedido (que não caberá às demais, somente a ela). Aquela que recebe a amarela também pode fazer um pedido, que não se enquadra no da primeira. Porém, a solicitação da adolescente que recebeu a verde no mês também terá direito a todos os outros pedidos das demais adolescentes.

Em abril de 2008, a adolescente que recebeu a estrela verde solicitou uma visita familiar durante o dia todo. Os outros pedidos foram um passeio pela cidade, ir ao cinema e tomar sorvete. A adolescente que teve o melhor comportamento, além de ter ido até sua casa e passado o dia, também recebeu todos os outros benefícios das outras (foi ao cinema, ao passeio e à sorveteria). Conforme avaliação realizada até o momento, em maio houve apenas uma estrela amarela, sendo as restantes todas verdes. Constatou-se, assim, que esse método desenvolvido na Unidade Esperança é bastante eficaz.

## 5.6 UNIDADE EDUCACIONAL DE INTERNAÇÃO MITAÍ – PONTA PORÃ, MS

### • Boa Prática: Olimpuneitáí

Em virtude da falta de auto-estima, da pouca motivação dos alunos para estudar e do relacionamento para com os outros, o aluno precisa de algo novo e, por esse motivo, a presente proposta tem como alvo principal o aluno e a comunidade interna e externa, buscando, com eles, elementos que possam modificar as relações escola e sociedade.

Uma das maneiras de se conseguir esse objetivo foi pensar justamente em atividades lúdicas, em que o aluno possa sentir-se realmente parte de algo e, a partir disso, poder tomar novas posturas de condutas e novas atitudes, visando a sua melhor integração no processo ensino/aprendizagem.

A proposta tem como indicador os seguintes aspectos a serem trabalhados: social, político, cultural, ecológico e esportivo/recreativo.

Por meio desses aspectos, são propostas diversas atividades a serem desenvolvidas durante todo o período de execução da proposta. Essas atividades têm como objetivo a construção da cidadania e, com esse resgate, estimular os alunos para que possam ser agentes transformadores de sua realidade e de sua própria comunidade, bem como o resgate de sua auto-estima, diminuição da agressividade, respeito às regras e aos regulamentos, reconhecer a interferência incorreta do homem no equilíbrio ecológico, desenvolver a curiosidade e a cooperação em um espírito de equipe. Enfim, aprender de forma descontraída.

No decorrer da proposta, o aluno é motivado a participar de atividades recreativas, culturais, sociais, políticas, esportivas e ecológicas, em algumas vezes, de forma competitiva, porém solidária.

Em cada atividade trabalhada, o aluno ou o grupo recebe pontuações conforme tabelas de acompanhamento e, no final, na conclusão da proposta, são somados os resultados. A equipe que obtiver maior pontuação recebe um prêmio, o qual será para todos da equipe. Pode ser um passeio, com autorização do juiz, com antecedência, e acompanhados da direção, dos professores, dos agentes e dos coordenadores.

Essa proposta, implantada em 2007, continua sendo aplicada e passa por reavaliação no final de cada ano letivo.

Os conteúdos propostos são garantidos por meio de miniprojetos por área de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, História e Geografia, Sociologia/Filosofia.

Os objetivos deste trabalho são:

- a) integrar todos os segmentos, criando vínculos afetivos, parcerias e espírito cooperativo, visando a um maior entrelaçamento das relações da comunidade em geral;
- b) desenvolver o hábito da leitura, interpretação e produção textual;
- c) propiciar meios para que os alunos possam se conscientizar quanto às questões de preconceito;
- d) coletar dados referentes ao ambiente em que os alunos vivem;
- e) reconhecer a interferência incorreta do homem no equilíbrio ecológico;
- f) conscientização das inter-relações dos elementos homem/ambiente;
- g) levar o aluno a participar efetivamente de todas as atividades propostas, propiciando a ele uma macrovisão do seu papel na escola e na comunidade, proporcionando conhecimento, integração, cooperação e lazer;
- h) criar nos alunos e comunidade a consciência ecológica necessária para que consigam influenciar positivamente, visando a resultados que levem a uma melhoria da qualidade de vida;
- i) proporcionar ao aluno e à comunidade a visão da escola como um espaço de lazer e conhecimento, tomando posturas e atitudes adequadas, visando à melhoria das relações afetivas, profissionais e pedagógicas;
- j) divulgar os trabalhos dos alunos para a comunidade interna e externa, no intuito de valorizar a coleta e o aproveitamento de embalagens recicláveis nas atividades desenvolvidas.

Diferentes metodologias são utilizadas para garantir a operacionalização e o sucesso da proposta. Durante o processo, reuniões acontecem e são fundamentais para promover o desenvolvimento e a articulação entre as disciplinas envolvidas.

Para divulgação e organização são utilizados tabelas e gráficos estatísticos, contendo o resultado de cada etapa do projeto.

## 5.7 UNIDADE EDUCACIONAL DE INTERNAÇÃO ESTRELA DO AMANHÃ (FEMININA) – CAMPO GRANDE, MS

### • Boas Práticas: Dinâmicas de Grupo e Passeios Externos

Na Unidade Estrela do Amanhã, as adolescentes desenvolvem uma variedade de atividades artesanais, como: chinelos, bordados, vidros decorados, arranjos, sabonete tipo *sachet*, cartões, entre outros.

São realizadas durante o ano pelo menos duas exposições artesanais e de produtos utilitários confeccionados pelas próprias adolescentes, sob a orientação da professora de arte educacional.

As adolescentes contribuem na montagem dos estandes para as exposições e também participam efetivamente do evento de mostras dos trabalhos.

Um dos maiores reflexos dessa atividade é que elas ficam mais calmas e, ao deixar a Unidade, poderão utilizar essas habilidades aprendidas, na geração de renda ou como auxílio ao orçamento financeiro da própria adolescente ou de sua família.

Uma outra atividade realizada na Unidade é a Dinâmica de Grupo, que tem como objetivos atingir não só o equilíbrio individual (intrapessoal), mas também o relacional (psicossocial). E, desta forma,

desenvolver o conhecimento mútuo, participação e coesão grupal, buscando convivência harmoniosa com colegas da mesma idade; adquirir ou fortalecer hábitos de relações interpessoais; desenvolver a comunicação verbal e não-verbal; descobrir habilidades lúdicas; desenvolver adaptação emocional; descobrir sistema de valores; promover aumento de auto-estima, confiança e equilíbrio das ações; e promover integração entre adolescentes, funcionários e policiais.

São trabalhados temas como: auto-estima, valores, projeto de vida, pluralidade racial, cultural, identidade, emoções, relacionamentos, socialização, religiosidade, direitos e deveres, responsabilização, drogadição, sexualidade, família, gênero e cultura da paz.

As adolescentes que apresentam bom comportamento, ou seja, que não apresentam nenhuma alteração grave, são liberadas para passeios externos, tais como: visitas a museus, parques, teatros, cinema, feiras/exposições, caminhadas em trilhas ecológicas, dentre outras atividades.

Durante esses passeios pode-se observar o comportamento das adolescentes em grupo fora da Unidade. Também é um momento de integração entre elas. Um dos maiores reflexos dos passeios é que ficam mais tranquilas, refletindo em um melhor comportamento na rotina da unidade.

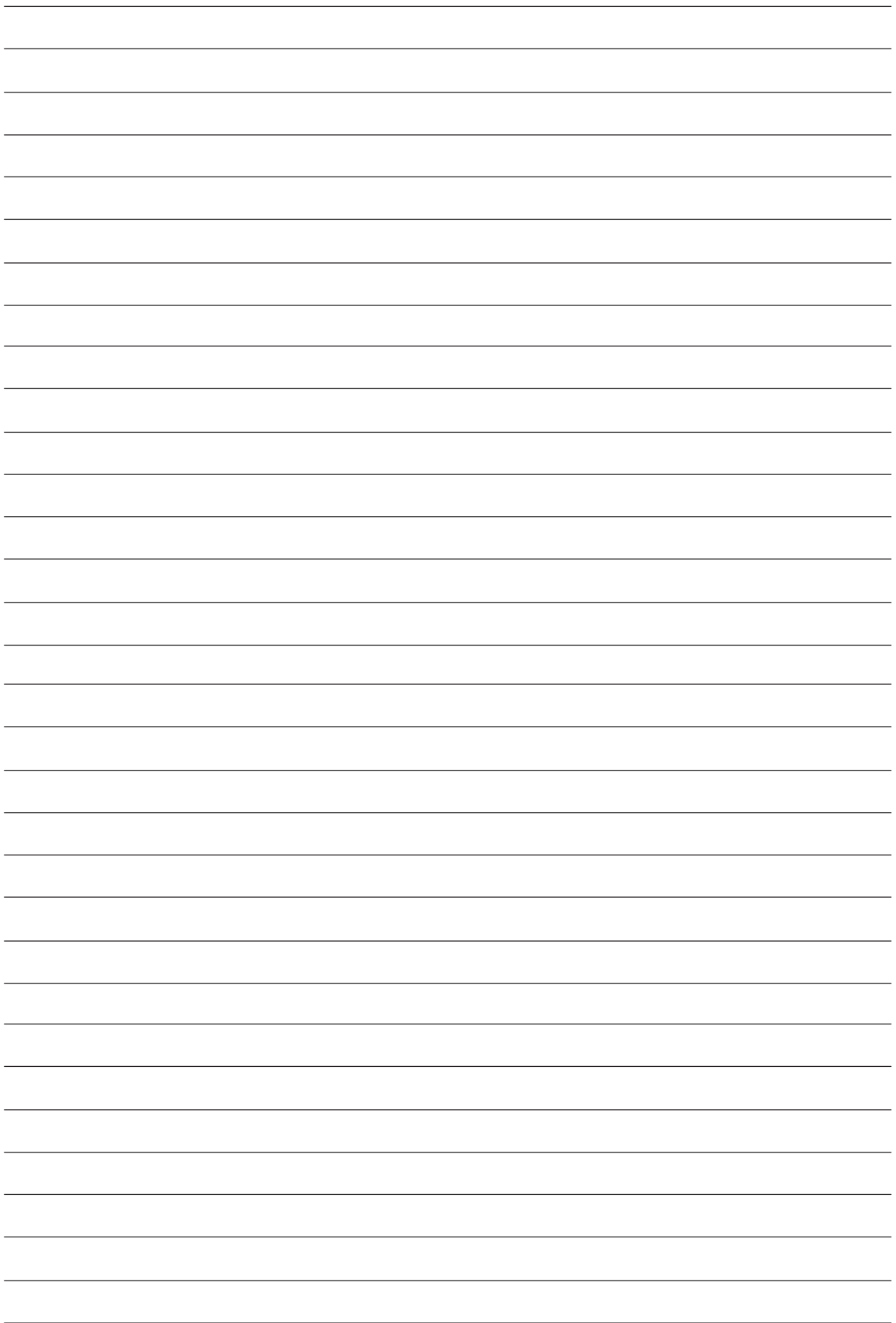
## 5.8 UNIDADE EDUCACIONAL DE INTERNAÇÃO DOM BOSCO – CAMPO GRANDE, MS

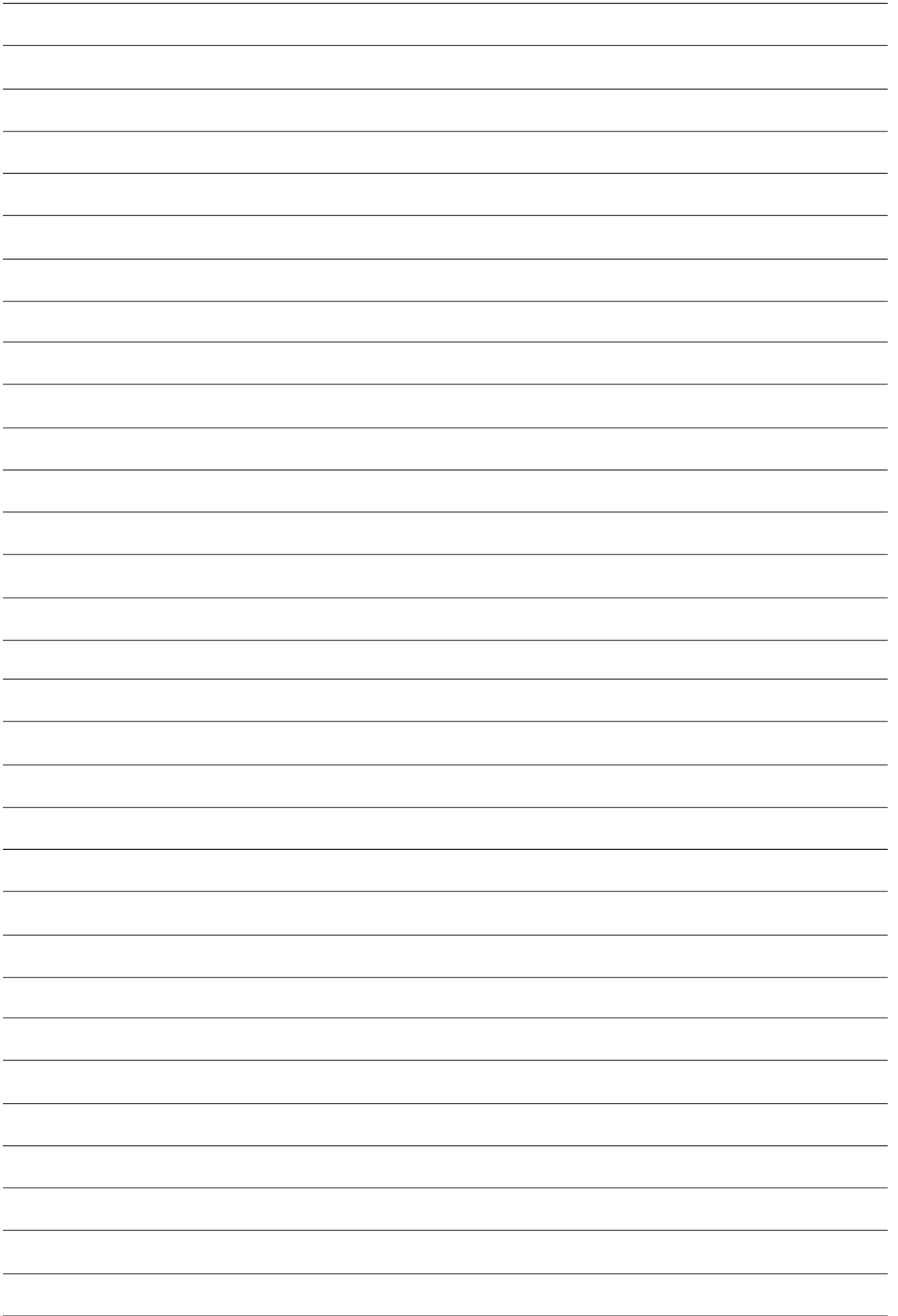
### • Boa Prática: Trabalho com Artes

Dentre as várias atividades organizadas e desenvolvidas com os adolescentes na Unidade, destaca-se o trabalho de cunho artístico. A arte é para o desenvolvimento humano como pensamento e ação. Concebê-la como modalidade complexa de conhecimento, que articula a cognição, a afetividade e a psicomotricidade do sujeito de modo holístico, tem sido uma prática cotidiana na Unidade Dom Bosco.

Desta forma são realizadas atividades pedagógicas em oficinas continuadas, onde os adolescentes conhecem elementos teóricos sobre o desenvolvimento histórico da arte e realizam atividades, tais como: confecção de bijuterias em peças de cerâmica, caixas de madeira decoradas com mosaicos, porta-retratos, reciclagens, papel machê, *biscuit*, mosaicos, desenhos e pinturas diversas.

Os trabalhos são expostos em feiras realizadas em diferentes lugares e comercializados para o público em geral. A verba arrecadada com a realização das vendas é revertida em matéria-prima que garante a continuidade do desenvolvimento das ações.





## PROMOÇÃO

SECRETARIA ESPECIAL DOS  
DIREITOS HUMANOS DA  
PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA



## REALIZAÇÃO



Programa  
ESCOLA DE  
CONSELHOS  
PREAE-UFMS

## PARCEIRO

