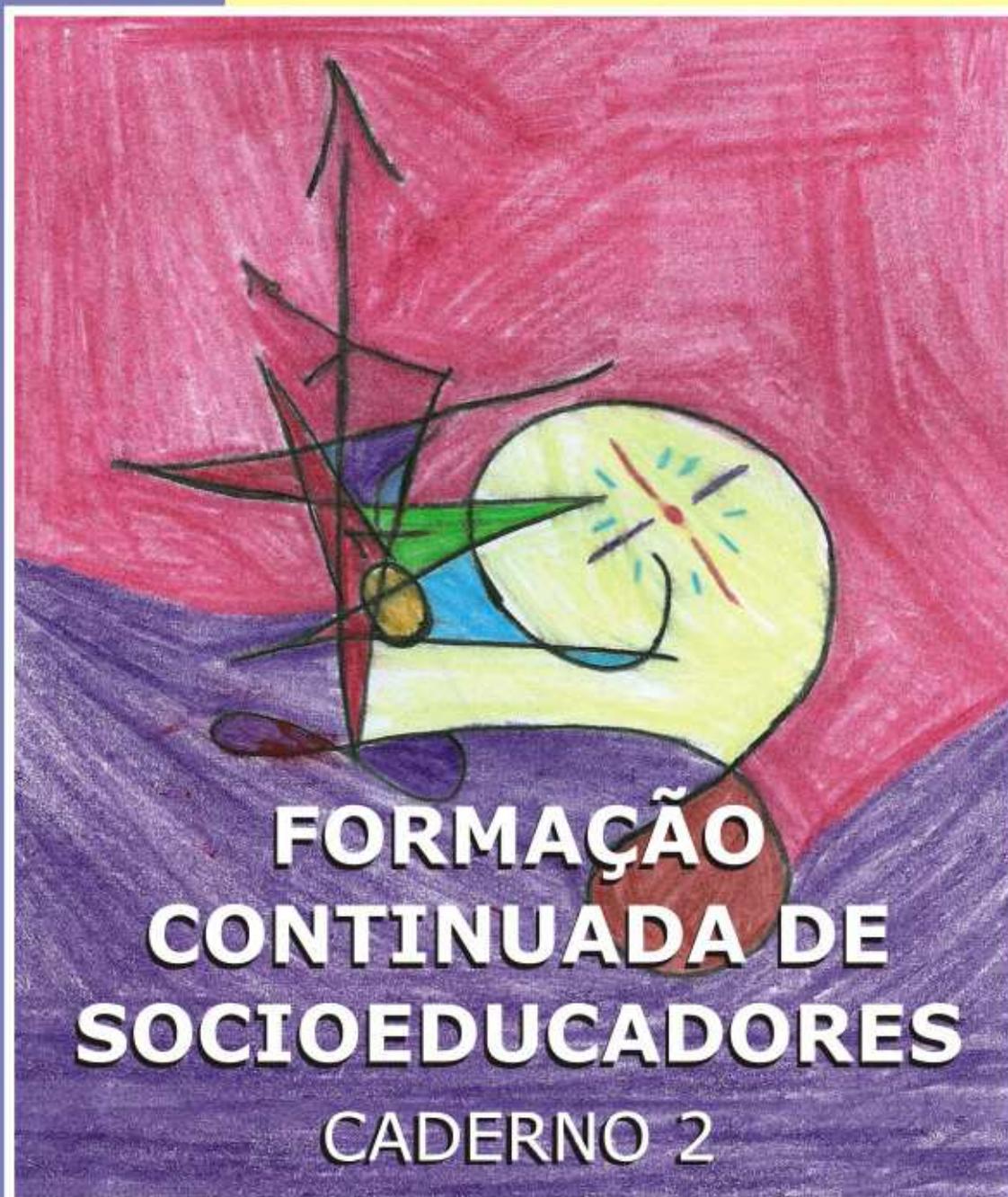


PAULO C. DUARTE PAES  
SANDRA MARIA FRANCISCO DE AMORIM  
DULCE REGINA DOS SANTOS PEDROSSIAN  
ORGANIZADORES



Projeto de Extensão

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFISSIONAIS  
DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO DE MATO GROSSO DO SUL II /2010 e 2011**

**Promoção**

SECRETARIA ESPECIAL DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

**Realização**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - UFMS

Célia Maria da Silva Oliveira – Reitora

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

Milton Augusto Pasquotto Mariani– Pró-Reitor

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

Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública – Wantuir Jacini

Superintendência de Assistência Socioeducativa – Cel. Hilton Villasanti Romero

Obra aprovada pelo Conselho Editorial da UFMS - Resolução nº 22/10

**CONSELHO EDITORIAL UFMS**

Dercir Pedro de Oliveira (Presidente),

Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento, Claudete Cameschi de Souza,

Edgar Aparecido da Costa, Edgar César Nolasco,

Elcia Esnarriaga de Arruda, Gilberto Maia, José Francisco Ferrari,

Maria Rita Marques, Maria Tereza Ferreira Duenhas Monreal,

Rosana Cristina Zanelatto Santos, Sonia Regina Jurado, Ynes da Silva Felix.

**COMISSÃO EDITORIAL**

Antonio José Angelo Motti

Constantina Xavier Filha

Eduardo Ramirez Meza

Maria de Lourdes Jeffery Contini

Sandra Maria Francisco de Amorim

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

F723 Formação continuada de socioeducadores, caderno 2 / Paulo C. Duarte Paes, Sandra Maria Francisco de Amorim, Dulce Regina dos Santos Pedrossian, organizadores.– Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2010.  
205 p. : il. ; 28 cm.

ISBN 978-85-7613-265-3

Programa Escola de Conselhos

1. Educadores - Formação. 2. Serviço social com jovens. 3. Socialização. I. Paes, Paulo C. Duarte. II. Amorim, Sandra Maria Francisco de III. Pedrossian, Dulce Regina dos Santos.

CDD (22) 370.71

PAULO C. DUARTE PAES  
SANDRA MARIA FRANCISCO DE AMORIM  
DULCE REGINA DOS SANTOS PEDROSSIAN  
Organizadores

FORMAÇÃO CONTINUADA  
DE SOCIOEDUCADORES  
Caderno 2

Campo Grande - MS  
2010





Projeto de Extensão

## **FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFISSIONAIS DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO DE MATO GROSSO DO SUL II / 2010 e 2011**

### **Instituições participantes**

CREAS Campo Grande  
CREAS Dourados  
CREAS Corumbá  
CREAS Três Lagoas  
CREAS Ponta Porã  
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

### **Equipe de coordenação**

Antonio José Angelo Motti  
Dulce Regina dos Santos Pedrossian  
Edney Damasceno  
Maria Fernandes Adimari  
Paulo C. Duarte Paes  
Sandra Maria Francisco de Amorim

### **Estagiárias do curso de Psicologia da UFMS**

Eliane Acosta dos Santos  
Janine Uchida Soares  
Julyana Sueme Winkler Oshiro

**Contato:** [escolauneis@nin.ufms.br](mailto:escolauneis@nin.ufms.br)  
[www.escoladeconselhos.ufms.br](http://www.escoladeconselhos.ufms.br)

Ilustrações da capa e interior do caderno

Desenhos dos adolescentes internos na  
UNEI feminina Estrela do Amanhã e UNEI masculina Novo Caminho  
(Campo Grande): L. (Capa e Parte I), C. (Parte II), J. H. (Parte III),  
W. (Parte IV), J. B. (Parte V), V. (Parte VI), R. (Parte VII) e M. R. (Parte VIII).

Resultado do Projeto de Extensão “Arte e Socioeducação/PREAE/UFMS” coordenado  
pela profa. Vera Lúcia Penzo Fernandes e professores Darwin A. Longo de Oliveira  
e Paulo C. Duarte Paes, tendo como ministrantes os acadêmicos do curso de  
Artes Visuais: Thyanne A. de Oliveira Costa, Patrícia Miranda de Oliveira,  
Anédio Nogueira de Camargo Junior e Diego Vieira Eório Fernandes.

Revisão linguística e ortográfica: *Lúcia Helena Paula do Canto*  
Projeto gráfico e editoração eletrônica: *Lennon Godoi e Marília Leite*  
Impressão e acabamento: *Editora UFMS*



## SUMÁRIO

### PARTE I

<b>INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA, FAMÍLIA E SOCIEDADE</b>	<b>11</b>
1 DEMOCRATIZAÇÃO E RECONHECIMENTO DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA NA REALIDADE BRASILEIRA	13
2 NOVOS ARRANJOS DA FAMÍLIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	21
3 SOCIEDADE DE CONTROLE, DE EXCLUSÃO E DE INVISIBILIDADE DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES	28
4 ADOLESCÊNCIA: SEXUALIDADE, DROGAS, TRANSGRESSÃO E ATO INFRACIONAL	41

### PARTE II

<b>POLÍTICAS PÚBLICAS E SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS</b>	<b>53</b>
1 POLÍTICAS PÚBLICAS E MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS	55
2 SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS: DESAFIOS PARA A PROTEÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	70
3 ADOLESCÊNCIA E DIREITOS HUMANOS	84

### PARTE III

<b>INSTRUMENTOS LEGAIS E NORMATIVOS</b>	<b>87</b>
1 MARCOS LEGAIS	89
2 INSTRUMENTOS LEGAIS E NORMATIVOS: UMA SÍNTESE	95

### PARTE IV

<b>SOCIOEDUCAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO:</b>	<b>101</b>
<b>NATUREZA E DUPLA FACE DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA - A COMBINAÇÃO DO SANCIONATÓRIO E O PEDAGÓGICO</b>	
1 O SOCIOEDUCADOR	103

2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NAS UNIDADES SOCIOEDUCATIVAS	119
3 SOCIOEDUCAÇÃO: DO SANCIONATÓRIO AO PEDAGÓGICO	125

PARTE V

<b>SOCIOEDUCAÇÃO: PRÁTICAS E METODOLOGIAS DE ATENDIMENTO</b>	<b>133</b>
1 PARÂMETROS PARA A AÇÃO SOCIOEDUCATIVA	135
2 CONEXÃO DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO COM A ASSISTÊNCIA SOCIAL	138
3 CONHECENDO METODOLOGIAS DE ATENDIMENTO E FERRAMENTAS METODOLÓGICAS	140
4 TRABALHANDO COM FAMÍLIAS NA (RES)SOCIALIZAÇÃO DO ADOLESCENTE	147
5 CONHECENDO ESTRATÉGIAS NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES	152
6 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DOS PROFISSIONAIS DO SISTEMA DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO	154

PARTE VI

<b>PLANO INDIVIDUAL DE ATENDIMENTO - PIA: OS DESAFIOS DA ARTICULAÇÃO DE DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO</b>	<b>165</b>
1 PIA - PLANO INDIVIDUAL DE ATENDIMENTO: FUNDAMENTOS E PRÁTICA DE EXECUÇÃO	167

PARTE VII

<b>DISTRIBUIÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA A EXECUÇÃO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS</b>	<b>193</b>
1 MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS	195
2 MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS PREFEITURIZAÇÃO x MUNICIPALIZAÇÃO: O DESAFIO DA EXECUÇÃO LOCAL	198



## APRESENTAÇÃO

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) surge para normatizar as ações no campo do atendimento ao adolescente autor de atos infracionais, propondo processos inovadores de fortalecimento e condução das ações socioeducativas. Pautado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na Constituição Federal de 1988, bem como nas 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, aprovado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) em 2006, que requer uma imediata e consistente preparação dos principais atores para sua operacionalização. A mudança de atitudes da sociedade em relação ao adolescente autor de atos infracionais e a mudança de práticas profissionais não são transformações que ocorrem espontaneamente concomitantes às mudanças do plano legal. São transformações que pressupõem o abandono de um olhar “menorista”, a construção gradativa de uma cultura de respeito aos direitos humanos de crianças e adolescentes e fundamentalmente a compreensão da corresponsabilidade de todos os segmentos e instituições sociais.

Em 2007, a Escola de Conselhos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – programa que há anos vem buscando responder, dentre outras, a demandas de desenvolvimento de ações sistemáticas voltadas à oferta de subsídios técnicos e científicos às pessoas e aos órgãos que assumem a operacionalização prática das políticas públicas e dos preceitos legais e constitucionais relativos ao direito infanto-juvenil – iniciou um trabalho de assessoria técnica e de formação para profissionais que atendem medidas de liberdade assistida (LA) e prestação de serviços à comunidade (PSC) em diversas cidades do Estado de Mato Grosso do Sul.

Ainda como forma de fortalecer e implementar as políticas públicas da área das medidas socioeducativas, em especial, as de internação e semiliberdade, a Escola de Conselhos, com financiamento da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), desenvolveu desde o início de 2008 até maio de 2009, o projeto *Formação Continuada de Socioeducadores de Mato Grosso do Sul*.

O referido projeto foi elaborado e planejado a partir de demandas apresentadas pela então Secretaria de Estado de Trabalho, Assistência Social de Mato Grosso do Sul (SETAS) / Superin-

tendência das Políticas de Defesa da Cidadania / Coordenadoria de Medidas Socioeducativas, segmento à época responsável pela execução das medidas em meio fechado e previa a formação de mais de 500 profissionais que trabalham nas unidades educacionais de internação e semiliberdade no Estado de Mato Grosso do Sul. Dentre esses profissionais do sistema, participaram efetivamente da formação cerca de 230, cumprindo uma carga horária de, no mínimo, 20 horas.

De forma indireta, o projeto atingiu praticamente todo o sistema socioeducativo, pois uma das suas metas foi o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico (PPP), envolvendo o desenvolvimento do Plano Individualizado de Atendimento (PIA), da equipe multiprofissional e disciplinar, a rede externa, o regimento interno, a assembleia com adolescentes e outras atividades, conforme orientação do SINASE. As ações para o desenvolvimento do PPP nas unidades de internação e semiliberdade, com o desenvolvimento de atividades individuais, proporcionou uma reflexão que foi além do aspecto teórico, possibilitando novas práticas pedagógicas e uma reflexão significativa por parte dos profissionais que atuam no Sistema.

No início de 2009, o Sistema de Medidas Socioeducativas do Estado passou da SETAS para a Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP). Alguns meses foram necessários para que se efetivasse a troca de administração e para que se reiniciassem as atividades relacionadas à formação continuada dos profissionais do Sistema pela UFMS/Escola de Conselhos.

Tal como a SETAS, a Superintendência de Assistência Socioeducativa (SAS) da SEJUSP tem se manifestado de forma efetiva no sentido de fortalecer as ações do projeto de formação dos profissionais do sistema socioeducativo, valorizando os cursos e a participação da UFMS, como relevante parceira desse processo.

O Programa Escola de Conselhos, por entender que a formação de socioeducadores deve ser permanente e que há necessidade da criação e manutenção de referências institucionais que viabilizem estudos, acompanhamentos, supervisões e outros, propôs a continuidade das atividades do projeto subsidiado pela SEDH. Buscando potencializar a rede de atendimento das medidas socioeducativas e a atenção integral ao adolescente autor de ato infracional e pautados no Plano Nacional de Direitos Humanos que, dentre outros objetivos estratégicos cita a implementação do SINASE<sup>1</sup>, a proposta de continuidade das ações envolverá outros segmentos da rede de atenção. A continuidade da formação possibilitará a sedimentação da qualificação permanente dos segmentos envolvidos nas ações socioeducativas, também como preconizado no PNDH-3 que cita como uma das ações estratégicas “implantar centros de formação continuada para os operadores do sistema socioeducativo em todos os estados e no Distrito Federal” (2009, p.84). A finalidade é a formação dos profissionais que atuam direta ou indiretamente em medidas socioeducativas, para que haja qualificação e desenvolvimento das práticas sociais cotidianas com os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas.

Como ressaltado na primeira edição, acreditamos que 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 do esforço coletivo. Mudanças de mentalidade não ocorrem instantaneamente e para isso, convocamos os socioeducadores para a *desconstrução* da violência simbólica que se faz presente

---

1 Plano Nacional de Direitos Humanos. PNDH-3. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh3/pndh3.pdf>

nos discursos da maior parte da sociedade, que degradam e humilham o adolescente, criando barreiras definitivas para que ele consiga trilhar um caminho diferente.

Nesse contexto é que, com muito entusiasmo, apresentamos a segunda edição do Caderno de Textos do Projeto *Formação Continuada de Socioeducadores de Mato Grosso do Sul*. Embora esta edição esteja revisada e ampliada, certamente não temos nesse conjunto de textos a completude de uma temática tão complexa. O objetivo é que esse material possa subsidiar a reflexão crítica por parte dos profissionais envolvidos na tarefa da socioeducação e fomentar a pesquisa de outros materiais.

A metodologia de trabalho nessa nova etapa sofreu alterações a partir da análise da experiência pregressa. A visão sistêmica permanece, buscando envolver todos os operadores das medidas socioeducativas e seus interlocutores na rede de atendimento. Nessa nova versão serão constituídas equipes de referência compostas de profissionais que serão multiplicadores dos conteúdos da formação teórica e prática nas suas instituições. Todo o processo de formação deve ser dinâmico e vinculado à realidade institucional, pautado nos preceitos e diretrizes do SINASE.

Os textos que se seguem foram organizados a partir de ementas construídas por representantes de diferentes estados brasileiros para se tornarem uma referência nacional dos cursos de formação de socioeducadores, sem entretanto significar um “engessamento” de conteúdos. A condução desse grupo de trabalho foi feita pela Coordenadoria Nacional de Medidas Socioeducativas, da Subsecretaria Especial de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SPDCA), da SEDH.

Além da equipe responsável pelo projeto, diferentes autores com olhares diversos sobre as questões em foco, enriqueceram as reflexões do nosso objeto de estudo em permanente diálogo com distintas áreas do saber.

O material está organizado a partir dos seguintes eixos:

1. Infância, adolescência, família e sociedade – que aborda concepções e o reconhecimento da infância e da adolescência na realidade brasileira, os novos arranjos da família na sociedade contemporânea e temas ligados à adolescência, sociedade e violência.
2. Políticas Públicas e Sistema de Garantia de Direitos – além da discussão sobre o Sistema de Garantia de Direitos no sentido restrito e ampliado, aborda a doutrina da proteção integral, o SINASE, os desafios do trabalho em rede e a proteção da infância e da adolescência como política de direitos humanos.
3. Instrumentos legais e normativos – apresenta uma síntese dos principais instrumentos legais e normativos.
4. Socioeducação e responsabilização: natureza e dupla face da medida socioeducativa – a combinação do sancionatório e o pedagógico – aborda o socioeducador e o projeto político-pedagógico nas unidades.
5. Socioeducação: práticas e metodologias de atendimento – expõe sobre os parâmetros para a ação socioeducativa e as competências e habilidades dos profissionais do sistema de atendimento socioeducativo.
6. Plano Individual de Atendimento – PIA – relata a construção do PIA e os desafios da articulação de diferentes áreas do conhecimento.

7. Distribuição de competências para a execução de medidas socioeducativas – apresenta a mediação de conflitos em medidas socioeducativas e o desafio da execução local dessas mesmas medidas.

Para nossa equipe é fundamental a sua apreciação sobre este material. Aguardamos suas críticas, sugestões e demais comentários para que em publicações futuras possamos nos aproximar mais das expectativas e demandas dos profissionais que estão operacionalizando as medidas socioeducativas.

Boa leitura para todos.

DULCE REGINA DOS SANTOS PEDROSSIAN

PAULO C. DUARTE PAES

SANDRA MARIA FRANCISCO DE AMORIM

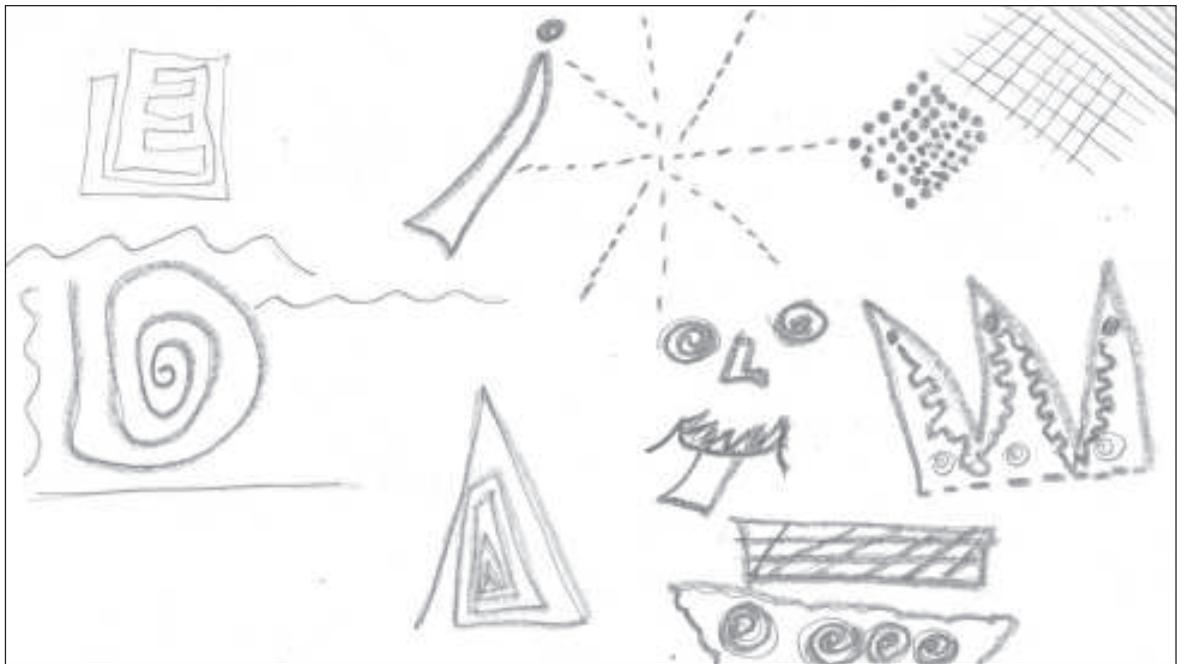
ORGANIZADORES

Campo Grande-MS, abril, 2010

PARTE

I

# INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA, FAMÍLIA E SOCIEDADE





## 1

## DEMOCRATIZAÇÃO E RECONHECIMENTO DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA NA REALIDADE BRASILEIRA<sup>1</sup>

A garantia dos direitos sociais das crianças e dos adolescentes tem seu fundamento na Declaração dos Direitos Humanos, elaborada na década de 1940. Desde então, a implementação e o cumprimento dos direitos sociais são decorrentes de lutas no plano das relações de produção da sociedade e no plano ideológico.

A partir da Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente de 1989, surge a Doutrina da Proteção Integral. O Brasil tem se organizado, especialmente a partir de 1990, para estabelecer o cumprimento dos direitos sociais de seus cidadãos, elegendo o segmento infanto-juvenil como prioritário para o desenvolvimento das políticas e dos programas. Essa preocupação levou a sociedade civil e a sociedade política à aprovação de uma legislação específica – o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), cujo conteúdo se baseia na doutrina da proteção integral.

Com a Constituição Federal de 1988 e do ECA, crianças e adolescentes passam a ser considerados sujeitos de direitos. Além dos direitos fundamentais relativos a toda pessoa, são portadores de direitos especiais em razão da sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Ao se conceber crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e a defesa da existência de uma cidadania especial para tais sujeitos, busca-se estabelecer um contraponto à noção de que crianças e adolescentes são meros objetos de intervenção. A Constituição Federal de 1988 e o ECA são, portanto, expressões jurídicas que reconhecem crianças e adolescentes como cidadãos e sujeitos de direitos, se contrapondo com a até então “doutrina da situação irregular”.

Antes da doutrina da proteção integral, vigorava o Código de Menores, a doutrina da situação irregular. Nessa doutrina, crianças e adolescentes só tinham visibilidade para o Estado e para a sociedade quando estavam em situação de extrema vulnerabilidade social; o tipo de intervenção que recebiam era pautada no assistencialismo, não se respeitava a dignidade humana. Sob o argumento da proteção, crianças em situação de risco social eram encaminhadas às instituições de privação de liberdade. Nessas instituições, conviviam em um mesmo espaço crianças em distintas situações: abandonadas, com transtorno psíquico, que praticaram algum crime e outras.

---

<sup>1</sup> Texto elaborado pela Profa. Ma. Sandra Maria Francisco de Amorim e pela acadêmica de Psicologia Eliane Acosta dos Santos.

Na Doutrina da Proteção Integral, criança e adolescente são definidos não mais pela situação em que se encontram, mas por serem titulares de direitos. O ECA, na sua primeira parte, apresenta os direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes: o direito à vida e à saúde; o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade; o direito à convivência familiar e comunitária; o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; o direito à profissionalização e à proteção no trabalho. Tais direitos são colocados levando-se em consideração a condição peculiar desses sujeitos de direitos.

Dizer que criança e adolescente são sujeitos de direitos e, portanto, cidadãos, implica afirmar seus novos estatutos jurídicos, suas novas identidades, isto é, contrapor uma situação que se pretende superar: criança e adolescente tratados como objetos de tutela seja por parte da família, da sociedade e do próprio Estado. Desta forma é que a cidadania da criança e do adolescente deve ser compreendida. Crianças e adolescentes não são “o futuro”, como muito já se propagou, ao contrário, são “o presente”. E o presente é algo para ser pensado de forma assertiva, já que criança e adolescente têm prioridade absoluta em termos de direitos sociais, em razão da condição de serem pessoas em desenvolvimento. Isto significa que a família, a sociedade e o Estado devem procurar efetivar os direitos de cidadania dessa parcela da população. A responsabilidade assume um caráter abrangente.

Nessa perspectiva, o trabalho com adolescentes que estão cumprindo medidas socioeducativas impõe desafios que, para serem enfrentados, se iniciam 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 eles despertam 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 pelos, barba. Essa confusão entre os termos ainda, hoje, se faz presente. Puberdade, por seu lado, 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, dependendo do 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.

Não se trata de naturalizar a puberdade, mas entendê-la com base nos elementos biológicos que se fazem presente em conexão com o social. Nesse sentido, pode-se dizer que há uma aproximação entre os dois termos, pois tanto na puberdade quanto na adolescência as experiências dos sujeitos diante da vida não podem ser negadas.

A adolescência vem sendo citada desde que a história da humanidade passou a ser registrada, mas foi Rousseau, no século XVIII, quem, pela primeira vez, faz a distinção entre infância, adolescência e idade adulta. No entendimento de Dias e Vicente (1984, p.86), 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 (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.

Embora seja 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 abrangente: “Isso significa: com seus componentes biológicos, psicodinâmicos e sociais em permanente interação”.

Para a Organização Mundial de Saúde, é adolescente a pessoa entre dez e vinte anos incompletos; já no Brasil, para os efeitos legais, considera-se adolescente a pessoa que se encontra na faixa etária entre doze e dezoito anos incompletos (BRASIL, 1990). Observa-se que, desde a concepção de adolescência para a formulação de políticas aos adolescentes, não há consenso por causa da diversidade de manifestação desse fenômeno.

Apresentaremos uma síntese das transformações que ocorrem simultaneamente e dos aspectos envolvidos no “adolescer”, tais como seguem detalhados no caderno “Compreendendo o adolescente” (IASP, 2006). A divisão dos aspectos em físicos, sociais e psicológicos é apenas didática, visto que o sujeito não é fragmentado e sim dinâmico e ativo em sua interação com o meio.

## 1.1 ASPECTOS FÍSICOS DA ADOLESCÊNCIA

São considerados aspectos físicos da adolescência o conjunto de mudanças que caracterizam o processo de desenvolvimento orgânico e corporal denominado puberdade. A puberdade traz como principais características o desenvolvimento das genitálias; o aparecimento dos caracteres sexuais

secundários; o estirão de crescimento; o aumento da oleosidade da pele e aparecimento de espinhas e acnes; a redistribuição da gordura corporal; o início da produção de espermatozóides e ocorrência de ejaculação nos meninos; e a menarca nas meninas. Essas mudanças, provocadas por hormônios específicos, provocam desconforto e alteram a conduta de meninos e meninas que podem gostar ou não do corpo que toma determinada forma, do tempo em que acontecem as modificações e das consequências geradas nas relações consigo e com os demais membros de seu grupo social. Cabe a compreensão dos adultos a respeito das alterações, principalmente no humor, causadas por essas transformações.

Importa salientar, contudo, que não se pretende generalizar a fase da adolescência, por meio das características que são próprias dos adolescentes, como se todos fossem iguais, homogêneos e sofressem as mesmas transformações de forma linear.

## 1.2 ASPECTOS SOCIAIS DA ADOLESCÊNCIA

No que se refere aos aspectos sociais, cada adolescente reage de forma diferente às transformações físicas e psicológicas em virtude das experiências que seu grupo lhe possibilitou. Nesse período, começa a se indagar a respeito de seu papel na sociedade, pois se depara com um mundo que lhe exige que não se comporte mais como criança e lhe atribui funções e papéis que cabem aos adultos. Cobram-se responsabilidades, redução de despesas ou obrigação de manterem suas despesas pessoais; há exigência de que o adolescente se prepare para o mundo do trabalho, estude, faça cursos e outros, mas nesta sociedade observa-se que esse sujeito não tem espaço de expressão e atuação como um ser no momento presente, é considerado como um vir a ser, “o futuro da nação”, ou seja, o adolescente em plena construção de sua identidade e, passando por uma nova fase da vida, simplesmente não sabe o que fazer.

No que tange aos aspectos sociais, as transformações principais referem-se às relações do adolescente com a família, com os amigos e com demais grupos com os quais se relaciona. Com a família ocorre o estranhamento, o adolescente tem que aprender a “conhecer uma nova família” e essa família conhecer esse membro do grupo que se apresenta. Ocorre, então, a “perda” dos pais idealizados, que não cobravam tanto, estavam sempre disponíveis e decidiam tudo por ele; o conflito se instala quando o adolescente sente a “perda” e ao mesmo tempo deseja de fato estar distante da família que agora sente que cobra mais, exige mais e não lhe oferece aquela atenção protetora e presente. O adolescente se vê no desejo de ser independente, ao mesmo tempo em que isto lhe assusta, é estranho, e o faz desejar voltar à proteção familiar outrora disponibilizada.

Com o distanciamento da família, o adolescente estabelece novas relações, se aproxima de outros grupos compostos de pessoas com aproximadamente a mesma idade, com os mesmos gostos e opiniões e outras; relações estas necessárias ao desenvolvimento de habilidades sociais e que o permitem pensar na existência de outra forma de vida, projetos diferentes daqueles até então vividos no interior da família. Com a descoberta de que pode questionar o que está posto, o adolescente se vê na condição de gerar transformações na realidade até então não realizadas por outrem, o que lhe traz sentimento de valorização, de onipotência e contribui para uma boa aceitação de si e de seus ideais. No entanto, quando o sujeito se depara com a realidade externa, fica restringido ao que é “coisa de adulto” e que, portanto, não lhe cabe fazer ou não é autorizado para tal naquele momento. Este é um dos aspectos a serem potencializados pelos socioeducadores nas unidades: a capacidade criativa e as consequentes possibilidades de mudança da realidade existente no adolescente. O fato de orientar

uma trajetória mais saudável na construção da identidade constitui referência positiva para o adolescente, e também pode ser utilizada para efetivar o trabalho socioeducativo e a inserção da família nesse processo.

### 1.3 ASPECTOS PSICOLÓGICOS DA ADOLESCÊNCIA

Um dos principais aspectos psicológicos da adolescência é a busca de identidade. Os aspectos físicos, biológicos e sociais são fundamentais para essa construção, e a ambivalência é característica inerente nesse processo. Aberastury & Knobel (apud IASP, 2006) afirmam que

[...] a identidade do adolescente é construída num processo lento e doloroso de luto pela perda da condição de criança e da identidade infantil, retratada pelas indagações quanto à sua identidade: quem sou eu? O adolescente indaga-se também quanto à sua importância pessoal e social: sou importante para alguém? Minhas atitudes repercutem no meio em que vivo? Essa crise de identidade leva o adolescente ora a se sentir adulto e pronto para assumir responsabilidade e ora a sentir-se criança, recusando-se a aceitar que está crescendo. Ora é tratado pelos outros como adulto ora é tratado como criança. (p. 20)

Essa indefinição leva o adolescente a uma confusão a respeito de suas referências e também gera uma revolução na autoimagem, o que torna a vida do adolescente uma constante instabilidade e indefinição influenciada pelo meio em que está inserido e pelas suas experiências vividas. A construção da identidade compreende uma reformulação de valores adquiridos na infância e aprendizagem de novos valores, com diferentes grupos, dos quais a pessoa passa a fazer parte. Dada a essa instabilidade, os adolescentes se veem diante de uma gama de opções sobre opiniões políticas, gostos de música, opiniões religiosas, estilos de vida e outras, o que os expõe aos apelos da mídia com os modismos, o consumismo; o apelo ao sexo, a padrões de beleza e de comportamento. Não é possível ser adolescente nesta sociedade sem ter passado por indecisões, ambivalências, confusões e muitos conflitos internos e externos.

Por fim, ainda de acordo com o caderno “Compreendendo o adolescente” (IASP, 2006), considera-se como um dos principais aspectos psicológicos da adolescência a noção de emancipação e a de conflitos familiares. A necessidade de emancipação do jovem pode ser reconhecida na rebeldia e esse processo compreende dois elementos básicos: a “emancipação do jovem e a modificação das funções dos pais”:

A emancipação é uma tensão entre duas forças opostas, o controle dos pais e o desejo do filho para libertar-se dele, que se desenvolve gradualmente até que desaparece quando o jovem alcança sua independência e sua autonomia na idade adulta. (p. 30)

Na realidade, é complicado se falar em emancipação e autonomia do jovem nesta sociedade que provoca a exclusão a todo instante. Esse processo não se dá de forma harmoniosa, visto que considera o homem como ser ativo e dinâmico no mundo; que se relaciona de forma dialética com ele; por ter desejos e aspirações, impulsos construtivos e destrutivos, de vida e de morte, que constantemente luta entre si para se sobressair em alguns desses aspectos. Decorre, daí, os conflitos, principalmente os familiares. O jovem, como “perde” os pais da infância, deixa de idealizá-los e gradualmente conhece-os como são, com suas qualidades e seus defeitos, o que significa que já está se reconhecendo como pessoa diferente dos pais e que tem sua singularidade. Nessa etapa manifesta-se, então:

[...] a autoridade moral, baseada na identificação dos filhos com os valores e virtudes de seus pais e na capacidade que esses têm de influenciá-los por meio do testemunho, do conselho, da opinião e do encorajamento (IASP, 2006, p. 32).

A autoridade moral consiste no exercício responsável da autoridade por parte dos pais, ou, na ausência destes, de figuras como familiares e profissionais com os quais o adolescente se relaciona. Afinal, como afirma Paulo Freire (apud LEVISKY, 2001), “Não se pode ser sem rebeldia. A tarefa dos pais e educadores é ajudar o adolescente a encontrar um sentido produtivo e criador para a sua rebeldia”, afinal, quem são os orientadores?

Considerando a dinamicidade e a complexidade do processo de “adolescimento”, não se pode, assim, falar em adolescência, mas em “adolescências”. Isto também significa que mesmo os adolescentes “categorizados” em um determinado grupo em 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). Inúmeros outros casos de jovens de classe média que cometem infrações e são tratados como “meninos bagunceiros”, ainda que suas ações repercutam na morte de pessoas? O que sustenta essas representações?

Para o entendimento do adolescente em conflito com a lei, é preciso refletir sobre a adolescência em um sentido abrangente, considerando: história de vida, criação de vínculos, possibilidades, oportunidades, características pessoais, individuais e relacionais. Enfim, levar 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 experiencia 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 outro. Isto 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 “antisociais” 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 antissocial envolve, necessariamente, a ideia 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 antissocial possui um elemento que compele o meio ambiente a ser importante. O adolescente que transgredir 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 antissocial 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: (1) estrutural – incorpora as condições sociais em associação com fatores situacionais e pessoais; (2) 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; (3) 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>2</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.

---

2 Alguns adolescentes, da mesma forma que a população em geral, podem ser portadores de transtornos mentais, mas esta avaliação deve ser feita individualmente pelos profissionais de saúde.

Essas reflexões são fundamentais para o profissional que atua nas medidas socioeducativas. Ao ter conhecimento sobre o que é e o que acontece na adolescência, ou seja, identificar quem é o adolescente alvo da medida, pode-se estabelecer uma relação de fato socioeducativa onde há compatibilidade entre a proposta de ação construída e os sujeitos nela envolvidos. Assim, o socioeducador se aproxima mais do adolescente fazendo valer seu trabalho socioeducativo e potencializa o adolescente para que este se veja e também se sinta como protagonista de sua própria história.

## 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.
- WASELFISZ, 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

## NOVOS ARRANJOS DA FAMÍLIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA<sup>3</sup>

A adolescência, como vista 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 rápidas mudanças e 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.

A Constituição Federal, no seu Art. 226, estabelece que a “família é a base da sociedade” e que compete a ela, com o Estado e a sociedade em geral, “assegurar à criança e ao adolescente o exercício de seus direitos fundamentais” (Art. 227). No que se refere à concepção de família, o parágrafo 4º do Art. 226, afirma “entende-se como entidade familiar a comunidade formada por qualquer um dos pais e seus descendentes”. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu Art. 25, define como família natural “a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes”.

No Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária é adotada uma visão mais ampla de família (perspectiva socioantropológica). Sinaliza-se que a definição legal não supre a necessidade de compreender a complexidade e riqueza dos vínculos familiares e comunitários que podem ser mobilizados nas diversas frentes de defesa dos direitos de crianças e adolescentes (2006, p. 24). Nesse olhar, família pode ser pensada como um grupo de pessoas que são unidas por laços de consanguinidade, de aliança (vínculos contraídos a partir de contratos, como a união conjugal) e de afinidade (vínculos “adquiridos” com os parentes do cônjuge a partir das relações de aliança). Esses laços são constituídos por repre-

---

<sup>3</sup> Texto elaborado pela Profa. Ma. Sandra Maria Francisco de Amorim.

sentenças, práticas e relações que implicam obrigações mútuas. Desta forma, a visão “naturalizada” de que a família ideal tem uma determinada estrutura padrão é substituída por um olhar que reconhece os diferentes arranjos e desenhos familiares e enfatiza as “funções” de proteção e de socialização, independente da sua composição.

A família, como instituição, tem suas origens na própria história da humanidade e cada cultura que prevaleceu, em dado momento histórico, 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-Rivière (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 situá-la como agrupamento humano no contexto histórico-evolutivo do processo civilizatório. Em uma tentativa de operacionalizar o conceito de família, afirma:

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 dos 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 Freud revolucionou o campo científico, quando mostrou que a mente não é algo previamente dado e apreende a 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” (BRUSCHINI, 1997, p. 62). Embora seja criticada como uma teoria individualista, a psicaná-

lise, desde 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” (WINNICOTT, 1997, p. 130). Refere-se à maturidade, como sinônimo de saúde, e destaca o papel fundamental da família no estabelecimento da saúde individual. Na visão do autor, a ênfase recai menos na idade do sujeito e mais no grau de adaptação às condições ambientais, de modo que as necessidades do indivíduo em qualquer etapa da sua vida ficam negligenciadas. Sobre esse aspecto, afirma: “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. Acresce: “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 de 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 (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 sentido mais saudável, só é possível quando as funções familiares se fizerem presentes. Isto 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), 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 continentes “auxiliares no processo de separação-individação, permitindo em simultâneo a manutenção de fortes laços vinculativos 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 de 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, colocando 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. Desta forma, todos os processos por que passam os 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 modelos de dinâmicas familiares não são necessariamente considerados patogênicos; isto depende do modo, do momento e da 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 se evitar que membros deixem o sistema, a mensagem dada é que a separação é perigosa e que a casa é o único lugar onde o adolescente está em segurança. O adolescente acaba ficando com dificuldades de promover seu próprio crescimento.

O modelo centrífugo, ao contrário, é rejeitador, indutor de que a realidade externa é 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 antissociais 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, tais ligações são superficiais, não genuínas no sentido de vinculação afetiva.

Outro modelo, denominado ecológico e 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 onde está inserido. As interações desenvolvidas nesse microsistema 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, a exemplo do trabalho, incluindo o desemprego; a rede de apoio social e a comunidade, que são os grupos sociais, religiosos, culturais e outros. O macrossistema, 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 destes com o meio mais amplo. Isto significa que cada família tem um funcionamento que é resultante de um sistema de relações estabelecidas dentro dela e, desta forma, é mais do 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 e família. Os círculos cada vez maiores de relações são o produto final do que se inicia com os cuidados maternos e se prolonga 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 e experimentam emoções. Obrigações, limites, deveres e direitos são circunscritos e papéis são exercidos (BRASIL, 2006).

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

A responsabilização das famílias pela negligência e pelo 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 ideia de proteção à infância era antes de tudo proteção *contra*<sup>4</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.

---

4 Grifo nosso.

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 os 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 a sociedade produtora de mecanismos de exclusão e de 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). Desta 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.

Não se pode separar a imposição de limites da vinculação afetiva. A internalização de regras (dimensão ética) dá-se 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 o outro se dá quando a imposição de limites é interpretada como “cuidado” e não como “castigo”. A manifestação do afeto não pode ser considerada antagônica 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.
- \_\_\_\_\_ *A família e o desenvolvimento individual*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

## 3

## SOCIEDADE DE CONTROLE, DE EXCLUSÃO E DE INVISIBILIDADE DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

### 3.1 ADOLESCÊNCIA, SOCIEDADE E VIOLÊNCIA<sup>5</sup>

A violência – fenômeno 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 a sociedade como seu espaço de criação e desenvolvimento.

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 exprimir 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.

Souza e Jorge (2004, p. 24) ressaltam que 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 modelo.

---

<sup>5</sup> Texto elaborado pela Profa. Ma. Sandra Maria Francisco de Amorim.

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 consideradas 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: (1) 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 vulnerabilidade 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; (2) 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; (3) da delinquência – 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. Nesse contexto é que os adolescentes incorporam valores na busca de seus próprios modelos. Modelos? Que modelos de identificação têm encontrado os adolescentes?

Há de se destacar que o processo de identificação é complexo, dinâmico e ocorre ao longo de toda a vida. A identificação, de acordo com a psicanálise:

é um processo psicológico pelo qual o sujeito assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma total ou parcialmente a partir daquele modelo. É uma condição que dá ao sujeito um sentimento de continuidade e de limite, em relação a si e ao mundo com o qual ele se relaciona. A personalidade se constitui e se diferencia por uma série de identificações (LAPLANCHE; PONTALIS, apud LEVISKY, 2001, p.19).

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 desapossados (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. Desta 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 isto 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. Esta não é uma ideia 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>6</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 se 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, ressaltam uma contradição em relação às exigências feitas aos adolescentes e aos cuidados dispensados aos adolescentes pela sociedade.

---

6 Será tratado em outro tópico que diz respeito à questão da família.

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>7</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, pois revela 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. Esta 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 de institucionalização dos adolescentes, ignorando 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.
- LEVISKY, D. L. (Org.). *Adolescência e violência: ações comunitárias de prevenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- 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 sob a 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.

7 Provocada diretamente por uma intervenção humana.

### 3.2 REPRODUÇÃO HISTÓRICA DA VIOLÊNCIA SOCIAL POR ADOLESCENTES<sup>8</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>9</sup> como instrumento de análise e compreensão do processo de reprodução da 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 os 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 da 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. O modo do desenvolvimento da humanidade é cultural e não biológico, pois se fundamenta na reprodução de novas formas de 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 a 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. As pessoas são 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.

O complexo sistema social encontrado hoje resulta do 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

---

<sup>8</sup> Texto elaborado pelo Prof. Dr. Paulo Duarte Paes.

<sup>9</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. 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.

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 transmitida para as novas gerações. Uma complexa cultura que contém a violência na sua própria constituição, 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 medidas socioeducativas 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 os 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 determinados momentos 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 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. Tais 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 nos adolescentes, constituindo mais um paliativo, fortalecedor da ideologia dominante e da responsabilização 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 os 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.

### 3.2.1 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 o 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). 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 responsabilização 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).

Existe um grande mercado de serviços de segurança que cresce 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).

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).

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 necessitam 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).

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 a imensa violência do aparato repressivo sobre as camadas populares da população não nasce no indivíduo policial, mas reproduz um modelo social que criminaliza a 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, em vez 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 por suas famílias e suas comunidades, no sentido de não reproduzir 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 mecanismos que deem conta de educar adolescentes que, na sua formação inicial, reproduzem de forma mais intensa a violência social, ocasionando o cometimento de atos infracionais. A adoção de medidas socioeducativas 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 os adolescentes.

### 3.2.2 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 no 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>10</sup>. Não é o indivíduo que inventa e produz a linguagem dentro de si mesmo, mas se apropria 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 historicamente pelo indivíduo por meio da cultura, 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 experiências e, primordialmente, de sua formação e educação proporcionada no meio cultural que viveu.

---

<sup>10</sup> Vigotski, Luria e Leontiev 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).

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 às crianças. O abandono ou a ausência de afeto é uma forma significativa de violência reproduzida pelas crianças e pelos adolescentes do 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 em relação às 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 os 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 sofrem de falta de afeto e de cuidados dos pais ou responsáveis. Uma criança que nunca experienciou uma situação de violência provavelmente 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; 1995), um imprescindível instrumento de desenvolvimento, proporcionando, por meio da atividade, a internalização de aspectos da cultura.

Outra forma comum de violência em relação às crianças e aos 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 amigos pode representar 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 do desejo descontrolado e não satisfeito de consumo (ESCOLA DE CONSELHOS, 2008).

O consumismo, instigado pelo apelo da propaganda, atinge com recursos complexamente 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 os 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 em relação às crianças e aos adolescentes, no Brasil, é o não acesso universal aos serviços necessários ao seu desenvolvimento e convivência social. A saúde não é a mesma para todos, sendo de qualidade diferenciada para determinado grupo que pode pagar um plano de saúde. 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 a população. Assim,

todas essas formas de violência são veladas pelos interesses de mercado dominantes e ficam restritas à experiência subjetiva das vítimas. 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 que alimenta o consumo, inibindo a possibilidade de reflexão e compreensão sobre as formas de violência. Resultam destas formas de perversidade social, como a inibição de debates mais profundos sobre a violência, um isolamento do indivíduo com seus próprios problemas, que passa a acreditar que esses problemas foram determinados na (e pela) sua própria individualidade. A negação da historicidade ou a 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 os alunos compreendam as complexas relações sociais às quais estão submetidos, impedindo a racionalidade objetiva e fragmentando o conhecimento ministrado. A ausência de compreensão da realidade e de acesso à ciência, à estética e aos códigos da linguagem impede que 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* no 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. Estas 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, denominadas 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 *locus* 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 uma forma velada de violência em relação às crianças e aos 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 aos conhecimentos clássicos, à ciência e à estética, mas apenas habilidades e competências para desenvolver alguma atividade no sistema produtivo (SAVIANI, 1995). Assim, a educação repro-

duz 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. Também é uma forma velada de violência e perversidade social esse esvaziamento de sentidos da escola pública como *locus* do entendimento das relações sociais. Uma das piores formas de violência é impedir que as pessoas oriundas da classe trabalhadora com menor poder aquisitivo possam compreender concretamente o mundo em que vivem e opinarem conscientemente, à luz das ciências humanas, sobre o mundo que querem e possam ser sujeitos históricos e não apenas objetos. As 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 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 prontas quando nasceram. Em síntese, a violência expressa pelos adolescentes autores de atos infracionais é a expressão histórica da violência social que ocorre em 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: Ed. UERJ, 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. *Vygotski 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.

## 4

## ADOLESCÊNCIA: SEXUALIDADE, DROGAS, TRANSGRESSÃO E ATO INFRACIONAL

### 4.1 ADOLESCÊNCIA E SEXUALIDADE<sup>11</sup>

Antes de se focar o tema sexualidade especificamente na adolescência, são necessários alguns esclarecimentos, por meio de definições e de informações, por sua complexidade e interfaces com inúmeras áreas do conhecimento, como conceitos de sexualidade, aspectos qualitativos, definições de saúde sexual e saúde reprodutiva. Com isso, intenta-se neutralizar o reducionismo da sexualidade que se encontra associada apenas à 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), ao que se acrescentam aspectos históricos, religiosos, econômicos. Desta 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), são: (1) prazeroso: contribui para o bem-estar individual, ao enriquecimento da personalidade e ao desenvolvimento de vínculo com os outros; (2) afetivo: a capacidade de amar constitui um comportamento eminentemente humano e é um elemento fundamental na transcendência do vínculo; (3) comunicação: é a forma de comunicação de maior profundidade entre os seres humanos. A título de esclarecimentos, segundo Chopra (1999), a sexualidade é uma das dimensões mais espontâneas da vida das pessoas; é a única seara onde as pessoas não necessitam colocar em risco suas habilidades, intelecto, papéis e máscaras sociais; (4) criativo: como fonte de expressão integral das pessoas, potencializa a capacidade de criação, em que intervêm elementos estéticos e lúdicos; (5) éticos: define-se a partir de uma dialética

---

11 Texto elaborado pela Profa. Dra. Anecy de Fátima Faustino Almeida.

de valores sustentada nos direitos humanos; (6) procriativo: 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 que propiciam satisfação sempre refletem a condição de união interior de um indivíduo. Se este não conseguir juntar-se aos outros, ocorre desunião dentro dele (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 mútuo nas relações sexuais (BRASIL, 2006, p.36).

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

Pelo exposto, tem-se uma ideia 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 experienciadas 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 aflora. Os primeiros sinais são a menstruação nas meninas e a ejaculação nos meninos, bem como o aparecimento dos pelos 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 esperma, 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 estrógeno 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 pelos faciais, abdominais, púbis e peito, acelera o crescimento da laringe, tornando o timbre mais grave de voz; aumenta também a deposição proteica muscular, nos ossos, na pele, ficando maior e mais musculosos; intensifica também a secreção das glândulas sebáceas da pele causando acne. O estrógeno 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 pelos 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 um desenvolvimento da autoerotização 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), devem-se reconhecer e diferenciar na identidade sexual, os seus três componentes nomeados e definidos como: (1) 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; (2) papel de gênero: é a expressão de masculinidade ou feminilidade de um indivíduo de acordo com as regras da sociedade; (3) 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 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, vários autores consideram que: (1) 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; (2) nos meninos, os toques são enérgicos, com brincadeiras de socos, chutes e lutas; nas meninas, são delicados, espalhados por todo o corpo; (3) os meninos cuidam dos músculos e do pênis, enquanto as meninas cuidam dos cabelos, pele, seios, coxas, ombros e pés; (4) no homem, a sexualidade está concentrada nos genitais; na mulher, em todo o corpo; (5) os meninos são impulsionados para ação, competitividade e capacidade de tomar decisões; as meninas são incentivadas à docilidade, à obediência, ao respeito e à preocupação com os demais. Nos meninos não são permitidas expressões de sensibilidade, sentimentos e ternura; nas meninas é o contrário; (6) 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; (7) os homens têm maior impulso e necessidades sexuais que as mulheres, que são passivas; (8) mulher que não se casa e não tem filhos é uma pessoa frustrada; (9) 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 vivências 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. Nesse tipo de relacionamento não há cobrança de compromisso, não há envolvimento amoroso, e os objetivos se realizam e se esgotam no orgasmo ou na despedida, quase sempre com satisfação bilateral (BALLONE, 2002). Ocorre que a inconsequência do prazer sexual, que antes era experimentado prioritariamente pelos homens, atualmente, é partilhada 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 ideia, 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 consequências (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 autoestima; 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: 12.03.2008.
- BASSO, Stella C. Salud y sexualidad desde una perspectiva de género. In: Gómez, E. G. ed. *Genero, 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>>. Acesso 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 Encontro de Masculinidades; 2002; FLACSO, Chile].

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

OMS. Organización Mundial de la Salud. Young 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. Brasília, 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*. 7ª ed. 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.

## 4.2 ADOLESCÊNCIA E DROGAS<sup>12</sup>

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 (CAPS-ADs), que devem ser o local privilegiado de atendimento aos usuários. Todos os adolescentes que necessitem de atendimento especializado em consequência do uso de drogas, mesmo os internos, devem ser encaminhados para atendimento no CAPS. É este Centro que tem competência política e metodológica para esse tipo de atendimento, mas a família e a comunidade são responsáveis pela convivência dos adolescentes no meio social, que é a base de qualquer tratamento para

---

12 Texto elaborado pelo Prof. Dr. Paulo C. Duarte Paes.

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 de drogas 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 os profissionais, nas unidades de internação e semiliberdade, são demonstradas, 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.

#### 4.2.1 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 sua produção histórica. A história demonstra como os seres humanos souberam conviver com o uso de drogas nos mais variados níveis de relação comunitária, sejam por motivos místicos, terapêuticos ou lúdicos. Poucos são os registros que mostram as drogas como um problema, ao contrário, as drogas são objeto de respeito e interesse nos textos históricos da antiguidade até o mercantilismo (BARATA, 1994).

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

Os povos que habitavam a região da Mesopotâmia, entre os rios Tigre e Eufrates, utilizavam o ópio há sete mil anos (BUCHER, 1991). 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). 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). 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).

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 delas 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 Huxley. Recentemente, a “geração *beat*” associou o uso de drogas com a produção artística em importantes autores, como Jack Kerouac, William Burroughs e Allen Ginsberg (BALBUENA, 1994).

Algumas guerras estão diretamente relacionadas à produção de uma cultura danosa do uso de drogas, tendo aumentado o consumo dessas substâncias em 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 Coreia 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 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 experiências e relações sociais (PAES, 2006).

#### 4.2.2 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 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 demonstrarem 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 panaceia, 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.

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).

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 CAPS-ADs 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.

### 4.2.3 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 isto 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 interação 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 sequela 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 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 três a dez dias. Uma boa alimentação, um grande tempo de sono e diálogo constantes 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, lúdicas, esporte,

lazer, escolarização, formação profissional, diálogo com os profissionais da unidade, relações familiares e uma intensa vida social são os melhores meios 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. Na postura correta do socioeducador é 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 em vez de proporcionar o controle sobre seu desejo de uso.

No diálogo permanente e na condução rigorosa do adolescente pelo socioeducador é 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 as 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).

PARTE

II

# POLÍTICAS PÚBLICAS E SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS





## 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 este 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 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):

---

1 Texto elaborado pela Profa. Dra. Maria de Lourdes J. Contini e pelo 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 também 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 em relação às crianças e aos 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 experienciadas pessoalmente são trazidas à tona em detalhes pela mídia, ou seja, a exposição a 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. Por um lado, o padrão estabelecido nas relações primárias tende a ser transposto para relações sociais amplas. Por outro, 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 o 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 ressignificada “nas” e “pelos” 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 os princípios da Doutrina da Proteção Integral?

## 1.1 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 Assembleia da Sociedade das Nações aprovou a Declaração de Genebra e propôs aos países-membro que pautassem 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 Assembleia 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 daquele país 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 Assembleia 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. Isto 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 a sua idade. 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 nas defesas 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: (1) o interesse superior da criança e do adolescente; (2) o reconhecimento à criança e ao adolescente do direito de se expressarem 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, a partir da Convenção passa a constituir um 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. Desta 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

Nesse aspecto é 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 tem-se a Constituição Federal e o ECA, que instalaram no país um Sistema de “Proteção Geral dos Direitos” das crianças e dos 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 de Direitos (Figura 1), o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (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 de Direitos será tratado nos sentidos restrito e amplo, incluindo as políticas da Assistência Social, da Saúde, do Esporte e Lazer, Cultura e da Educação.

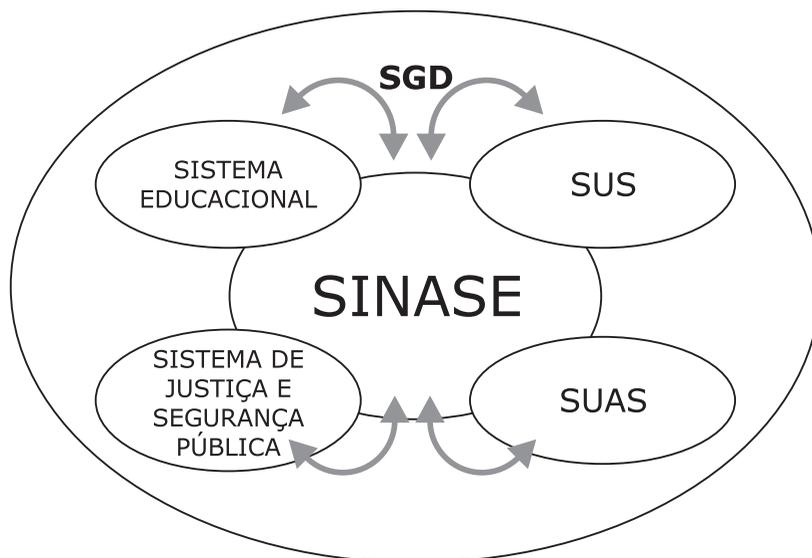


Figura 1 – Sistema de Garantias de Direitos.

Fonte: SINASE (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, desta 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 se têm 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 ao 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, ao saneamento, à alimentação, à habitação, ao meio ambiente, à segurança, ao lazer, ao trabalho, ao emprego e à renda.

As ações de “média complexidade (proteção)” são compostas de ações e serviços que visam a atender os 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, articulando-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 da 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 referem 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 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 lhe chegam, ao longo da vida, por intermédio do outro. Por meio das relações é que a pessoa vai estabelecendo, no decorrer da vida, relações humanas e, por meio delas, aprende a se reconhecer como sujeito. Esse é 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 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 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 incubadoras 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, aqui na perspectiva da proximidade 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. 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 integrado 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 ideia postulada e desenvolvida por Costa (1998), um dos mentores do Estatuto.

Nesse caminho, tendo essa compreensão, Seda (1997), também um dos autores do Estatuto, desenvolveu algumas ideias 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 os 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 da 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 o 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 do 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 dela 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, estando 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 e na Lei de Defesa do Consumidor.

Todos representam 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-se levar 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 qual deve lhe garantir 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 a defesa técnica jurídica para adolescentes em conflito com a lei, talvez 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. Quando a criança, o adolescente ou qualquer cidadão não têm condições de contratar um advogado para defender seus direitos e interesses, deve-se procurar o Defensor Público.

Diferentemente do Ministério Público e do Poder Judiciário, até pouco tempo, a Defensoria pertencia à estrutura do poder executivo. Isso lhe trazia grandes dificuldades, pois dependia de priorização de recursos por parte do Poder Executivo. Hoje, por força de 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 um adolescente interno 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: (1) 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. O juiz é que determina quem é esse advogado; (2) quando não for possível essa designação, deve-se buscar a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), que vai oferecer um profissional para fazer essa defesa; (3) pode-se valer dos serviços de assistência jurídica que as universidades organizam como campo de estágio e aprendizado dos cursos de Direito; (4) 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.

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 de instruir processos que envolvam adolescentes que cometem atos 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 e 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 ou do adolescente 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. Eles são encarregados pela sociedade, e não pelo juiz promotor, tampouco pelo Conselho Municipal, mas sim pela sociedade. 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 ser “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 seus 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: a não oferta de serviços qualificados no atendimento ao jovem que comete ato infracional compõe as violações de direitos. Não são inferiores a quaisquer outras violações. Se colocar em grau de prejuízo para o adolescente, essas violações, com certeza, ocupariam a maior importância em grau de prejuízo. Então, atender adolescentes implica uma série de questões: ter compreensão de que são adolescentes e do que são seus direitos; 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; ter humildade, pois, quando se exerce uma função pública dessa natureza, muitas vezes, reveste-se de um poder, de uma autoridade, jamais vista; saber ouvir e receber informações; estar disposto a receber ajuda e mesmo instrução.

## 1.5 SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO - SINASE

Próximo dos 20 anos de existência, o ECA tem muito a ser consolidado no que diz respeito ao atendimento aos 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: (1) Proposta Pedagógica e Plano Individual de Atendimento (PIA); (2) formação permanente na perspectiva da promoção, proteção e defesa dos direitos humanos para todas as pessoas envolvidas direta e indiretamente com o atendimento socioeducativo; (3) (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 educacio-

nais para a privação da liberdade: ECA, resoluções dos conselhos de direitos, incluindo o SINASE: Projeto Pedagógico x Projeto Arquitetônico x PIA.

A excepcionalidade e a brevidade da medida de internação, preconizadas no ECA, ainda não acontecem na prática e, tampouco, na consciência social que continua pensando que a principal medida socioeducativa é a internação. Uma internação que, na maioria das vezes, não cumpre a função educativa, mas se concentra 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 em 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.

Justamente com a finalidade de proporcionar o aspecto educativo é que o SINASE define a necessidade de criação de um projeto político-pedagógico em todas as unidades de atendimento. 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 ocupando-se 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, bem mais próximo do adolescente e órgão que fornece o registro para o funcionamento dos serviços socioeducativos, deve 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: 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. SINASE. 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).

## 2

## SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS: DESAFIOS PARA A PROTEÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE<sup>2</sup>

### 2.1 PROTEÇÃO DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE COMO POLÍTICA DE DIREITOS HUMANOS

Este tema suscita pensar que se a infância e a juventude necessitam de proteção em uma perspectiva de direitos humanos, por certo, a questão da desigualdade social encontra-se presente na realidade brasileira.

De início, cabe salientar que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) determina o marco cronológico da juventude como a fase da vida que vai dos 15 aos 25 anos incompletos. Por seu lado, a Constituição Federal de 1988 (art. 227) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei nº 8.069/1990) a compreendem como o período que vai dos 15 aos 18 anos incompletos. No Brasil, trabalha-se também na perspectiva do conceito de jovens adultos, que abrange a população dos 12 aos 18 anos incompletos (COSTA, 2004a).

Importa esclarecer que as políticas públicas<sup>3</sup> nas esferas da habitação, da educação, da cultura, do trabalho, da saúde, da assistência social, da justiça, da segurança pública e do lazer, que deveriam ser desenvolvidas e articuladas de forma efetiva, estão afastadas de seus objetivos. Isto ocorre principalmente em relação às pessoas que se encontram abaixo dos níveis da pobreza e da miséria:

A detração dessas pessoas pela perversidade cotidiana da *mídia* – que as apresenta, sem nenhum respeito, como destituídas de inteligência, de moral e de sanidade – aumenta-a ainda mais. Assim, para entender os motivos que as levam a dizer o que dizem, da forma como o dizem, é preciso situá-las não só na hierarquia social vigente, mas também no momento econômico e político atual “neoliberal”, que dá precedência ao mercado como regulador da vida social, e “globalizado”, pois o capital não tem mais pátria e está onde quer que a extração da mais-valia

---

2 Texto elaborado pela Psicóloga Dra. e professora colaboradora da UFMS Dulce Regina dos Santos Pedrossian.

3 O conceito de “políticas públicas” foi o utilizado por Patto (2009, p. 11) em “Para ler as entrevistas”, ao apresentar o livro “A cidadania negada: políticas públicas e formas de viver”. A partir das contribuições de Augusto, entende as políticas públicas como “um conjunto de objetivos que informam determinado programa de ação governamental e condicionam sua execução, ou seja, um conjunto articulado de decisões de governo, visando fins previamente estabelecidos a serem atingidos através de práticas encadeadas e globalmente programadas”.

seja maior. Como substrato dessa lógica, cresce a indiferença pela injustiça, pelo sofrimento e pela barbárie que ela alimenta (PATTO, 2009, p. 11-12).

É preciso salientar que, anteriormente ao neoliberalismo e à globalização, a ideologia já se encontrava presente, de sorte que a dominação exercida pelos indivíduos entre si, em uma sociedade hierárquica que alimenta a barbárie, não pode ser negligenciada. No entanto, como afirma Patto (2009): não se trata de desconsiderar os rumos econômicos e políticos do neoliberalismo e da globalização, bem como há uma tendência de ignorar que a história é feita de continuidade e de rupturas, e o que passa a preponderar é a máxima de que “não está tão ruim assim”.

O Estado, ainda que se direcione para um abstrato interesse geral, dá primazia aos interesses privados. Todavia, para a compreensão da desigualdade presente nas sociedades capitalistas, não é suficiente entender o que acontece na política do Estado brasileiro e na relação de classes. Na verdade, torna-se necessário analisar como as instituições financeiras internacionais auxiliam a redução da presença do Estado em termos de garantia dos direitos sociais, pela intervenção na definição e no financiamento das políticas públicas. O trabalho de milhões de habitantes do mundo, descartado ou descartável, já não é mais conveniente ao capital, em escala mundial, na época dos jogos financeiros gerenciados por uns poucos que detêm o poder e amoldam a economia. Na medida em que tais pessoas são prescindíveis como forças de trabalho, para que lhes garantir direitos? (PATTO, 2009).

Observa-se uma contradição. O Estado que promove o desemprego é o mesmo que procura garantir os direitos de crianças e de adolescentes:

Ao reconhecer os direitos sociais para todos os indivíduos-cidadãos, o Estado intervencionista escamoteia os direitos civis e políticos de cidadania e desenvolve ações que, longe de atingirem as fontes estruturais da desigualdade social, limitam-se a diminuir os riscos sociais que ela traz propondo a redução real ou mentirosa da distância de acesso a esses direitos que separa os mais e os menos contemplados na distribuição da riqueza. O que não quer dizer que sejamos contrários às políticas públicas que visam os direitos sociais. A necessidade dessas políticas por parte do Estado é inquestionável. O que pomos em questão são as formas impositivas e meramente técnicas de realizá-las, pois se trata de uma dimensão política da vida social, que pede a ampliação da participação popular no processo decisório (PATTO, 2009, p. 16-17).

A participação e o controle social da população não podem ser negligenciados no processo decisório das políticas públicas. Em se tratando da questão do desemprego, quanto maior o índice, mais o tráfico de drogas se sustenta em indivíduos dispostos, como única forma de trabalho que lhes resta, a desenvolver funções de passadores, olheiros, contatos e outros. Em um contorno social caracterizado como “aumento da criminalidade”, depara-se com um aumento progressivo mundial de repressão aos pobres alicerçada no pressuposto da “tolerância zero”, que criminaliza um número progressivo de meios para ganhar a vida e afeta a todos os que não têm espaço no mercado formal de trabalho (PATTO, 2009).

Não é fortuito que, crianças e adolescentes, convivendo em um ambiente onde a luta pela autoconservação se faz presente – não somente em termos de satisfação das necessidades básicas, mas para serem aceitos nessa sociedade de produção e de consumo –, ficam vulneráveis a cometerem atos infracionais. Não se pretende fazer uma apologia à pobreza nem mesmo aderir à psicologia da carência cultural, esta que, segundo Patto (1984), coloca em segundo plano os aspectos do poder, da ideologia e das relações de produção: os problemas encontram-se na criança pobre e em seus familiares, que se mostram impossibilitados de conquistar por si os quesitos necessários ao sucesso social e escolar.

Não se intenta fazer também uma análise simplista sobre os indivíduos que infringem a lei. Na realidade, a figura de autoridade enfraqueceu-se com os valores familiares por conta da determinação social. Como afirma Adorno (2000, p. 159):

A forma de que a ameaçadora barbárie se reveste atualmente é a de, em nome da autoridade, em nome de poderes estabelecidos, praticarem-se precisamente atos que anunciam, conforme sua própria configuração, a deformidade, o impulso destrutivo e a essência mutilada da maioria das pessoas.

Com isso, crianças e adolescentes ficam favoráveis a se orientarem pelos valores heterônomos disseminados pelos meios de comunicação de massa, que não apenas propiciam a identificação com pessoas “fabricadas”, como também auxiliam o agir imediato por conta do retraimento do ato de pensar. Em decorrência disso, a formação voltada para o trabalho não basta, havendo necessidade do desenvolvimento da consciência crítica para que a população, de modo geral, perceba o quanto é ludibriada e o que gera descaso e falta de articulação das políticas públicas.

Saviani (1995) chama a atenção para o fato de Althusser distinguir os Aparelhos Repressivos do Estado – funcionam primeiramente pela violência e secundariamente pela ideologia (o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as prisões e outros) dos Aparelhos Ideológicos do Estado – funcionam pela ideologia e secundariamente pela repressão (religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, da informação – imprensa, rádio-televisão e outros, e cultural – Letras, Belas Artes, desportos, ...).

Pode-se dizer que, na contemporaneidade, a ideologia da racionalidade tecnológica atua nos dois tipos de aparelhos. Assim, “o predomínio da ação do aparato repressivo do Estado” (PATTO, 2009, p.13) ganha força na medida em que essa ideologia, como falsa consciência (MARCUSE, 1967), é reproduzida em escala mundial, infiltrando as diversas esferas da vida do indivíduo e, conseqüentemente, afetando a “liberdade interior” de crianças e adolescentes:

A idéia de “liberdade interior” tem aqui sua realidade: designa o espaço privado no qual o homem pode tornar-se e permanecer “ele próprio”. Atualmente, esse espaço privado se apresenta invadido e desbastado pela realidade tecnológica. A produção e a distribuição em massa reivindicam o indivíduo *inteiro* e a psicologia industrial deixou de há muito de limitar-se à fábrica. Os múltiplos processos de introjeção parecem ossificados em reações quase mecânicas. O resultado não é o ajustamento, mas a *mimese*: uma identificação imediata do indivíduo com a *sua* sociedade e, através dela, com a sociedade em seu todo (MARCUSE, 1967, p. 30-31).

Se a população em geral identifica-se com a totalidade social, passa a reproduzi-la, o que concorre por aumentar as mazelas psíquicas e sociais. Assim, é necessário discriminar a cobertura “universal” e a “focalizada” em relação às políticas de atendimento<sup>4</sup> às crianças e adolescentes:

---

4 De acordo com Brasil (2006, p. 22): “a política de atendimento pode ser compreendida em dois grandes âmbitos, que podemos denominar de sentido amplo e sentido estrito. Em sentido amplo, a expressão “política de atendimento” abrange todas as políticas, programas e ações, sem exceção alguma, ou seja, as políticas universais e, também, as políticas focalizadas. Em sentido estrito [...], a política de atendimento do ECA abrange, apenas, os programas e ações responsáveis pela implementação das medidas protetivas e socioeducativas [...] Na prática, no entanto, o que ocorre é que as violações e ameaças de violações aos direitos das crianças e adolescentes abrangem – como bem salienta o Art. 87 [do ECA] – as quatro grandes linhas de ação da política de atendimento. Os programas específicos, porém, encontram-se distribuídos nas três políticas focalizadas: assistência social, proteção especial e garantia de direitos”.

A educação, a saúde, a recreação, o esporte, o lazer e a cultura são políticas cuja missão é abranger o conjunto da população infanto-juvenil, ou seja, sua cobertura deve ser **universal**. A política de assistência social deve ser **focalizada** “nos que dela necessitam”, isto é, crianças, adolescentes e famílias que estejam em estado de necessidade. As políticas de proteção especial devem ter seu foco nas crianças e nos adolescentes violados ou ameaçados de violação em seus direitos. Já às políticas de garantias de direitos cumpre colocar as conquistas do estado de direito para funcionar em favor da população infanto-juvenil em relação aos direitos individuais e coletivos (BRASIL, 2006, p. 21).

Considerando a necessidade de políticas universais, focalizadas e de proteção especial, de acordo com Benevides (2004, p. 35), vem ocorrendo o reconhecimento da “dignidade intrínseca de todo ser humano”: qualquer indivíduo deve ter seus direitos respeitados, conforme disposto no artigo VI da Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada no final da Segunda Guerra Mundial.

## 2.2 DIREITOS HUMANOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – A UNIVERSALIDADE E A INTEGRALIDADE DOS DIREITOS

Por mais que a adolescência se encontre presente em todas as classes sociais, observa-se que ela não ocorre de forma homogênea a todos(as): “O modo de ser jovem difere muito, principalmente quando há diferenças significativas entre estratos de renda no conjunto da população” (POCHMANN, 2004, p. 231). O autor acrescenta que os jovens filhos de pobres no Brasil encontram-se possivelmente condenados ao trabalho como uma das únicas situações de mobilidade social. No entanto, ao inserirem muito cedo no mercado de trabalho, ocupam vagas de menor remuneração, pois são detentores de baixa escolaridade, além de ocuparem uma posição de subordinação no sistema de hierarquia no trabalho. O mesmo indica não ocorrer com os jovens filhos de pais de classe alta e média, que geralmente possuem meios de financiar a inatividade, elevando a escolaridade e adiando a inserção no mercado de trabalho. Desta forma, os filhos acabam por ter acesso às melhores vagas disponíveis, com melhor remuneração e em postos de direção dentro da hierarquia do trabalho. Por exemplo, mesmo em uma possível condição nacional de pleno emprego, no Brasil permaneceria a desigualdade entre pobres e ricos dentro do mercado de trabalho. Isto indica que o funcionamento do mercado de trabalho acaba por ampliar as diferenças que têm sua gênese na sociedade de classes (POCHMANN, 2004).

Se a desigualdade entre pobres e ricos no interior do mercado de trabalho evidencia a desigualdade presente no capitalismo tardio, a luta pela universalidade e pela integralidade dos direitos humanos não pode ser postergada.

Para Benevides (2004), os direitos humanos são históricos e abrangem os três ideais da Revolução Francesa – liberdade, fraternidade e igualdade – e a solidariedade (como condição política para a cidadania), de sorte que no seu desenvolvimento, geralmente, são destacadas três dimensões: (1) direitos civis ou liberdades individuais: liberdades reconhecidas no século 18 contra os privilégios da aristocracia e a opressão do Estado, perseguições políticas e religiosas. Nesses direitos estão inclusas a integridade psíquica e física, as liberdades de propriedade, locomoção, acesso à Justiça, segurança, crença religiosa, expressão e outros; (2) direitos sociais do século 19 e meados do século 20: direitos caracterizados pelas lutas dos trabalhadores, assim como pelas lutas da socialdemocracia e do socialismo, que resultaram no Estado de bem-estar

social e em revoluções. São direitos relacionados ao trabalho, como jornada fixa, salário, seguridade social, previdência, férias e outros. São igualmente direitos de todos(as) e não somente dos que estão empregados com carteira assinada. Direito à educação, habitação, saúde, segurança, lazer e cultura; (3) direitos coletivos da humanidade: relacionam-se com a paz, defesa ecológica, partilha do patrimônio científico, tecnológico e cultural. Constituem ameaças aos direitos das gerações futuras e atuais, devastação florestal, testes nucleares, contaminação de fontes de água potável, dentre outras.

Em se tratando do Estado de bem-estar social, para Cohn (2004), é de praxe aos países que experimentaram modelos do *Welfare State*<sup>5</sup> – alicerçados na totalidade social do trabalho e do pleno emprego –, a segurança de garantia dos direitos universais. Isto ocorre independentemente da posição que as pessoas ocupam no interior do mercado de trabalho, manifestação de um contrato de solidariedade social entre gerações fundamentado no ciclo vital das pessoas relacionado ao trabalho. Nesses termos, todos aqueles que não se encontram sob a responsabilidade familiar – as mulheres gestantes ou nutrizes, as crianças, os desvalidos – estão de forma direta ou indireta sob a responsabilidade do Estado. Os jovens, por não fazerem parte dessas categorias e serem detentores da potencialidade de sua força de trabalho no momento da idade “adulta”, estão inseridos em uma categoria transitória – da infância para a maturidade. A eles cabe garantir o acesso à saúde, à educação, em síntese, aos instrumentos imprescindíveis para a qualificação de sua força de trabalho no momento da idade “adulta”.

Constata-se uma contradição. Ao mesmo tempo em que a qualificação da força de trabalho é central para essa sociedade fundamentada na relação custo-benefício, a questão do desemprego estrutural não pode ser negligenciada. Os jovens filhos de pobres não possuem meios de financiar a inatividade, bem como os filhos de pais de classe média, apesar de terem condições de o ingresso no mercado de trabalho ser postergado, não têm mais garantia do pleno emprego.

Para Cohn (2004, p. 161-162):

Criam-se assim vários tipos de dicotomia no interior da própria concepção de proteção social no país, que acabam por se traduzir na implementação das políticas sociais até os dias atuais. Embora não se possa fugir de tratá-las aqui, não deixa de ser paradoxal o fato de até o presente a juventude delas não fazer parte exatamente porque aí não tem lugar, a não ser em programas pontuais e em regra dissociados de uma concepção mais ampla que embasa um sistema de seguridade social. Como na prática ainda prevalece no país a concepção de seguro social em detrimento daquela de seguridade social, esse segmento, apesar de ser tido como “de risco” em termos sociais (pela exposição às drogas, à violência, a comportamentos que o expõe a doenças e acidentes etc.), acaba por não ser contemplado num item específico da rede de políticas de proteção social, dada a lógica que a fundamenta. Por outro lado, não é correto que se deduza daí que um conjunto de políticas públicas de juventude, ou voltadas para esse grupo etário, entre 15 e 24 anos, significaria reatualizar um velho e permanente traço das políticas de proteção social no Brasil, vale dizer, a sua fragmentação. A questão é mais complexa e demanda que se vislumbrem as possibilidades de superar as velhas dicotomias que norteiam as políticas sociais no país, em que pese a Carta constitucional de 1988 institucionalizar o conceito de seguridade social, e com isso firmar a universalidade dos direitos sociais para todos os cidadãos, independentemente de sua situação no mercado.

---

<sup>5</sup> Organização política na qual o Estado opera como sendo o promotor, protetor e defensor dos direitos sociais e o organizador da economia. Cabe ao Estado do “bem-estar social” garantir serviços e proteção à população.

É importante mencionar que tanto na universalidade quanto na integralidade dos direitos, o direito à igualdade não pressupõe a homogeneidade e uniformidade, mas sim a diferença, de modo que o direito à diferença é resultado da igualdade na dignidade. Como afirma Benevides (2004), a desigualdade subentende uma hierarquia dos homens, em termos de valor ou dignidade, isto é, define a situação de superior e inferior; presume uma valorização negativa ou positiva e, a partir daí, determina quem nasceu para obedecer e quem nasceu para mandar. A diferença implica uma relação horizontal. Europeus e latino-americanos podem ser diferentes, brancos e negros são diferentes, judeus, cristãos e muçulmanos podem defender suas diferenças, porém a desigualdade ocorre na crença da superioridade de uns sobre os outros.

Não cabe promover mudanças aceleradas na busca pela universalidade e integralidade dos direitos. No entendimento de Costa (2004b), mudanças pensadas por um só não são bem-vindas, havendo necessidade de experimentação de todos ou de muitos:

[...] o que a sociedade de consumo vem justamente minando por baixo é a confiança que temos na história e em nosso valor como agentes de transformação social [...] ao olharmos a história, veremos que as aquisições sólidas que fizemos, em matéria de progresso no convívio social, foram todas construídas com tempo e paciência [...] para isso é preciso recuar da posição na qual fomos postos, qual seja, a de indivíduos exclusivamente voltados para o próprio umbigo. A mudança, portanto, exige que pensemos que o que todos fazemos no dia-a-dia, em qualquer atividade profissional ou cultural, é importante (COSTA, 2004b, p. 87-88).

A máxima passa a ser o conformismo diante das condições sociais por conta de os indivíduos deixarem de pensar sobre uma totalidade social diferente da usual. Essa sociedade, de fato, incita o consumismo por intermédio da indústria cultural. Não por acaso, para Kehl (2004), as identificações constituem-se mediante as “imagens industrializadas”. Poucos são aqueles que têm condições de consumir todos os produtos que se oferecem ao adolescente. No entanto, a “imagem” do adolescente consumidor, disseminada pela televisão e pela publicidade, oferece-se à identificação das classes sociais como um todo. Desta forma, a cultura da busca de novas sensações, de prazeres e da sensualidade adolescente abrange todos os adolescentes, isto é, todos se identificam com o ideal publicitário do/a jovem belo/a, hedonista, sensual e livre. O que propicia, decerto, um acréscimo da violência entre os que se sentem inclusos pela via da imagem, mas excluídos das perspectivas de consumo.

Na verdade, ocorre uma falsa democratização do acesso aos bens propagados pela indústria cultural. Pelo fato de o poder da sociedade ser maior que o poder dos indivíduos, torna-se conveniente à elaboração de propostas de políticas preventivas e de ação social tendo como base o combate aos preconceitos, estigmas e simplificações (SOARES, 2004).

Nesse ponto, vale chamar a atenção para a importância do entendimento das contradições da realidade, caso contrário, a lógica binária – o bem e o mal; produtivo-improdutivo – passa a preponderar.

A questão da universalização dos direitos humanos das crianças e dos adolescentes passa pelo reconhecimento de que o “ciclo social de vida dos indivíduos, apresentam e representam distintas necessidades, mas essas especificidades não podem se deslocar dos princípios de universalidade [e da integralidade] dos direitos sociais” (COHN, 2004, p. 172).

## 2.3 ARTICULAÇÃO DE REDES, INCOMPLETUDES INSTITUCIONAIS E INTERSETORIALIDADE

Ao se direcionar a reflexão para a necessidade de articulação de redes e da importância da intersectorialidade no âmbito dos direitos humanos por conta das incompletudes institucionais, não se pode ignorar que as organizações e/ou instituições reproduzem o que ocorre nessa sociedade.

As medidas socioeducativas tratam de uma política pública destinada à inclusão do adolescente que infringe a lei, procurando associar a sua responsabilização e a satisfação de seus direitos. Por possuir interfaces com diferentes políticas e sistemas, não se trata de uma política de carácter setorial, associada unicamente a uma área das políticas sociais. Desta forma, os programas socioeducativos devem se articular aos demais programas e serviços que têm por objetivo o atendimento aos direitos dos adolescentes: defesa jurídica, saúde, trabalho, escolarização, profissionalização, lazer, esporte, cultura e outros. Assim, as políticas de carácter universal, as políticas sociais básicas, os serviços de proteção e de assistência social, em articulação com os executores das medidas socioeducativas, intentam garantir proteção integral aos adolescentes. Além disso, devem ser mobilizados outros recursos da comunidade, sejam estes de carácter empresarial ou assistencial. A medida de internação (seja decorrente da sentença ou provisória) conduz, na maioria das vezes, à necessidade de satisfação dos direitos dentro das unidades. Todavia, tal como nas outras medidas socioeducativas, o atendimento deve ocorrer, sempre que possível, em núcleos externos, em articulação com a comunidade, procurando trabalhar o fenómeno do preconceito presente em relação às atitudes das pessoas com os adolescentes em questão (CADERNOS DO IASP, 2006).

O princípio de incompletude institucional tem como proposição o fato de que nenhuma instituição ou pessoa são autossuficientes, precisando de interação, conhecimentos e articulação entre si para atingirem seus objetivos (CADERNOS DO IASP, 2006). Aliado a isto, a articulação de redes é realizada mediante pactos locais e regionais, partindo de um processo de sensibilização daqueles que controlam e gestionam os recursos que respondem às necessidades dos adolescentes e seus familiares. Em decorrência disto, são estabelecidos os procedimentos e os fluxos para disponibilização de bens necessários e/ou de serviços para a inclusão dos adolescentes nas comunidades de que fazem parte. Com isso, o Estado passa a ser concebido para além de sua base territorial-administrativa, como um tecido político-social alicerçado por um conjunto de sistemas articulados em rede, sustentados por vínculos de participação e de corresponsabilidade (CADERNOS DO IASP, 2006).

Soares (2004) chama a atenção para o fato de em torno de 45 mil brasileiros serem assassinados por ano, elencando alguns fatores que propiciam as violências, como falta de acesso à saúde, à educação, ao lazer e ao esporte, à cultura. Nesse ponto, cabe destacar a indagação de Cohn (2004): é possível articular políticas de carácter emergencial, a exemplo do alívio imediato da pobreza, com políticas de superação da pobreza, estas de carácter mais estrutural? Para esta finalidade, a autora defende a busca de: (1) articulação entre as dimensões sociais e econômicas das políticas, regatando as políticas sociais. Estas também como políticas notadamente econômicas, mas que como tal devem ser orientadas pela lógica de inserção social emanadas pelos princípios dos direitos universais em vez da lógica do crescimento do setor produtivo da economia; (2) tornar efetivas entre si as políticas sociais e as políticas econômicas e, concomitantemente, torná-las artífices de outra relação entre Estado e sociedade tendo como foco o interesse comum; (3) extinção do sistema dual de proteção social – sistema de carácter contributivo relativo aos benefícios sociais securitários vinculados ao acesso à renda e ao mercado de trabalho *versus* sistema de carácter não contributivo, relativo aos benefícios sociais assistenciais.

Pressupõe-se que o sistema de proteção social passaria a ser referendado pela articulação e pelo fortalecimento das políticas públicas em conjunto com outros segmentos da sociedade em uma perspectiva abrangente, afastando-se não apenas da dualidade contributivo e não contributivo, como também visando ao bem comum de todos. Trata-se de “tecer a rede de alianças em torno de iniciativas inteligentes dos poderes públicos e das organizações da sociedade civil, para além das diferenças ideológicas e bem longe das disputas partidárias” (SOARES, 2004, p. 159).

Nesse ponto, torna-se conveniente inserir as contribuições de Castro (2004), extraídas do escrito de Castro e Abramovay, a respeito dos parâmetros institucionais/gestões: (1) articular programas, considerando a transversalidade da faceta geracional, e não somente crescer ações, programas e políticas; (2) criar e fortalecer redes institucionais entre políticas e sociedade civil, reforçando a criação de conselho de direitos juvenis na entidade do Estado instituída para coordenar políticas de juventude e garantir a transversalidade do aspecto geracional; (3) desenvolver um sistema institucional de gestão, comprometendo a participação de diversas esferas do governo, em particular estimulando representação em termos municipal/local; (4) usar metas e recursos com transparência, permitindo o acompanhamento crítico das políticas.

A questão da identidade geracional, de acordo com Nogueira Neto (2008), transcorre toda a História, no Brasil e no mundo, e recai na atualidade com a identidade da criança-cidadã, de adolescente-cidadão, reafirmando jurídica e politicamente a concepção de identidade específica. Há o reconhecimento de uma infância, de uma juventude e de uma adolescência como “identidades”, em processo de afirmação e de construção, pertencentes a uma classe social, a um local geográfico, a um ambiente cultural e ideológico de gênero, em suma, são de uma geração, de um momento no ciclo vital. Fazem também parte de uma sociedade globalizada e ceifada de injustiças.

A precariedade das políticas públicas intersetoriais afeta o desenvolvimento humano dos adolescentes em conflito com a lei, de modo que adquire um sentido mais profundo a articulação de redes. Para Nogueira Neto (2008), tomando como base uma abordagem intersetorial, detecta-se que os problemas sociais devem ser analisados como um único conjunto, do modo como eles se apresentam no dia a dia da sociedade, e que devem ser abordados em sua totalidade. Todavia, percebe-se que eles se apresentam de uma maneira que o Estado ou qualquer outra instituição, sozinha e com conhecimentos fragmentados e especializados, não conseguiram dar solução diante da complexidade de como eles são tratados na sociedade. A utilização da intersetorialidade implica o uso do conceito de “rede”. Desta forma, esse conceito pode ser favorável na medida em que ele pretende vincular os diversos atores em torno de diversas dimensões de um problema em certo segmento da sociedade. A promoção de direitos no âmbito das políticas públicas poderá contar no seu desenvolvimento do agir dos seus “setores” próprios, com a perspectiva de alguns deles agirem em rede.

O autor acrescenta que:

O Sistema Socioeducativo deverá ser implementado e fortalecido a partir de uma perspectiva de funcionamento em rede de atendimento articulada politicamente e integrada pontual e operacionalmente, operacionalizando-se e efetivando-se assim a diretriz da incompletude inconstitucional e profissional [...] Torna-se imprescindível que a administração pública estadual como um todo invista mais na criação e implementação de uma verdadeira rede articulada e integrada de atendimento aos adolescentes em conflito com a lei, priorizando, nos investimentos políticos, técnicos, financeiros e infra-estruturais, as medidas em meio aberto, notadamente as de liberdade assistida, e de modo especial, a L. A. C. (NOGUEIRA NETO, 2008, p. 103).

## 2.4. DAS POLÍTICAS DE PROTEÇÃO ÀS MEDIDAS SOCIEDUCATIVAS

No que se referem às características históricas do sistema de proteção social brasileiro, para Cohn (2004), o Brasil dá início a seu trajeto histórico neste novo século. Em um contorno econômico de grave limitação dos gastos na esfera social, o país necessita enfrentar, por conta da limitação fiscal imposta ao Estado, não somente uma significativa pulverização dos programas sociais existentes – incluindo os institucionalizados pela Constituição de 1988 – como uma história de relação de completo domínio, quando da formulação e do desenvolvimento de políticas sociais, da racionalidade macroeconômica acima da justiça social.

A referida racionalidade econômica pode ser compreendida pelo fato de o modelo de proteção social brasileiro ter como base a vinculação das pessoas no mundo do trabalho, isto é, acompanha a “sociedade salarial” e beneficia os indivíduos que já estão inseridos via trabalho na sociedade. Não por acaso, o referido modelo foi instituído por Getúlio Vargas, em 1930, dando ênfase ao tripé “legislação trabalhista, previdenciária e sindical”, regulando, deste modo, o binômio capital/trabalho e estruturando no Brasil um sistema de previdência social (COHN, 2004). Em decorrência disso:

[...] consolida-se um padrão de intervenção pública segundo o qual investimentos na área social se configuram não só como *gastos*, mas como *gastos residuais*, quando se trata de investimentos em setores como saúde e educação, e sobretudo quando se trata de alocar recursos para os segmentos sociais não inseridos no mercado de trabalho (COHN, 2004, p. 163-164).

Os adolescentes passam a ser alvo de políticas pontuais e os gastos residuais sobrepõem aos investimentos sociais. Ainda mais quando, no final dos anos 1990, a base contributiva da previdência social do ingresso do trabalhador no mercado de trabalho passou do tempo de trabalho para o de contribuição (COHN, 2004).

Uma parcela significativa da população brasileira, decerto, não tem acesso a esquemas de proteção social. Para Soares (2004), quando as instituições, que orientam a sociedade, deixam de reforçar a autoestima dos adolescentes transgressores no processo de sua mudança e recuperação, as instituições jurídico-políticas os direcionam no sentido contrário – humilham, punem e lhes dizem: “Vocês são o lixo da humanidade”. Nas suas palavras:

É isso que lhes é dito quando são enviados às instituições “socioeducativas”, que não merecem o nome que têm – o nome mais parece uma ironia. Sendo lixo, sabendo-se lixo, pensando que é este o juízo que a sociedade faz sobre eles, o que se pode esperar? Que eles se comportem em conformidade com o que eles mesmos e os demais pensam deles: sejam lixo, façam sujeira, vivam como abutres alimentando-se do lixo e da morte. As instituições os condenam à morte simbólica e moral, na medida em que matam seu futuro, eliminando as chances de acolhimento, revalorização, mudança e recomeço. Foi dada a partida no círculo vicioso da violência e da intolerância. O desfecho é previsível; a profecia se cumprirá: reincidência. A carreira do crime é uma parceria entre a disposição de alguém para transgredir as normas da sociedade e a disposição da sociedade para não permitir que essa pessoa desista. As instituições públicas são cúmplices da criminalização ao encetarem esta dinâmica mórbida.

da, lançando ao fogo do inferno carcerário-punitivo os grupos e indivíduos mais vulneráveis – mais vulneráveis dos pontos de vista social, econômico, cultural e psicológico (SOARES, 2004, p. 145).

Quando discute ética e violência, Chauí (apud MAGALHÃES-PINTO; CODO, 2006) apresenta uma concepção filosófica deste “constructo”, ligando-o a conceitos como “sujeito e pessoa” e “localizando a violência em tudo aquilo que reduz o sujeito à condição de objeto”. É possível perceber nessa definição de Chauí o caráter instrumental da violência: ela é meio para que o outro faça o que o agressor deseja. Essa perspectiva tem respaldo no trabalho de Arendt para quem a violência “distingue-se por seu caráter instrumental”. Tanto Chauí quanto Arendt tentam circunscrever a problemática desse fenômeno à consideração do efeito do ato violento sobre a vítima, ou seja, a violência é o meio considerado necessário para a subjugação da vítima aos desejos do agressor.

Não é fortuito que Adorno (2000) afirma que entre as crianças e os jovens se encontra algo como um realismo exacerbado, um pseudorealismo marcado pelo sofrimento:

Pelo fato de o processo de adaptação ser tão desmesuradamente forçado por todo o contexto em que os homens vivem, eles precisam impor a adaptação a si mesmos de um modo dolorido, exagerando o realismo em relação a si mesmo, e, nos termos de Freud, identificando-se ao agressor (ADORNO, 2000, p. 145).

Conforme refletido em estudo anterior (PEDROSSIAN, 2008), essa sociedade não apenas produz o narcisismo mediante a identificação com o agressor, como também fortalece a adaptação do sujeito na totalidade social. Com isso, o “desejo de castração” suplanta a identificação com o agressor:

A ideologia só é adotada se houver necessidades psíquicas fortalecidas por ela. A necessidade psíquica mais forte refere-se ainda à castração, cuja defesa é a identificação, base da identidade. Mas Édipo se inverteu, visto que, se a identificação sempre foi com o agressor, hoje o que se mantém é o “desejo de castração” (tanto própria, como alheia), e não a negação do desejo do objeto proibido. Hoje, quando todos os objetos são oferecidos como equivalentes e, portanto, indiferenciados, são os representantes da pulsão da morte que se fortalecem. O desejo de castração se alia ao não abandono do objeto de desejo [...] O desejo da castração é o da indiferenciação, de não ser o que se é (CROCHÍK, 2000, p. 22-23).

Se os representantes da pulsão de morte são fortalecidos, não apenas o narcisismo e o sadomasoquismo estão em evidência, mas também o indivíduo manipulador.

Na interpretação de Crochík (1997, p. 78), o tipo de personalidade denominado de manipulador, estudado por Adorno et al., refere-se ao indivíduo que, “[...] incapaz de ter afetos pessoais, direciona todo o seu interesse para os objetos dispostos pela cultura e considera os homens objetos entre outros a serem controlados”.

Se a cultura atual demanda tipos de configurações psíquicas para a reprodução social, não se pode prescindir da relação indivíduo, cultura e sociedade no desenvolvimento de atividades socioeducativas com os adolescentes.

## 2.5 SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS E O SINASE<sup>6</sup>

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) é resultado de uma construção coletiva, sendo sistematizado e organizado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH)/ Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SPDCA), em conjunto com o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

De acordo com o SINASE (2006), o termo socioeducativo diz respeito ao conjunto de medidas privativas de liberdade (internação e semiliberdade), as não privativas de liberdade (prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida) e a internação provisória. As medidas socioeducativas possuem uma natureza sancionatória – responsabilizam judicialmente os adolescentes, dispendo sobre restrições legais e, acima de tudo, uma natureza sociopedagógica, inscrevendo-se na abordagem eticopedagógica.

Para sua consecução, há necessidade de articulação de distintos níveis de governo e da corresponsabilidade da família, da sociedade e do Estado. Orienta-se pelas normativas nacionais (Constituição Federal, de 1988 e Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990) e internacionais, e o CONANDA – de 1991 –, ao pautar-se pelo princípio da democracia participativa tem buscado envolver os demais integrantes do Sistema de Garantia de Direitos, tais como Saúde, Educação, Trabalho, Assistência Social, Justiça, Segurança Pública, Trabalho.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) contrapõe-se a um passado de exclusão, de controle social, e respalda-se no preceito de proteção integral. O SINASE (2006) ratifica a diretriz do Estatuto da Criança e do Adolescente sobre a natureza pedagógica da medida socioeducativa, que implica substancialmente o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. Evidencia a necessidade de estabelecimento de metas no que diz respeito à escolarização, à cultura, ao lazer e ao esporte, à profissionalização, ao autocuidado e às oficinas. Em se tratando dos vínculos familiares e comunitários, estes somente podem ser fortalecidos tendo como base medidas públicas e sociais na promoção e defesa dos direitos dos adolescentes, de modo que os equipamentos públicos utilizados devem ser os mais próximos do local da residência do adolescente (pais ou responsáveis) ou do cumprimento da medida. No entanto, a medida de internação (provisória ou decorrente da sentença), apesar de preconizar que o atendimento aos adolescentes seja realizado no interior das unidades de atendimento, não deve impedir que isso possa ser realizado em locais externos.

O SINASE – como sistema integrado – implica orientar o desenvolvimento de ações socioeducativas, respeitando-se as especificidades locais e culturais com vistas à elaboração do projeto político-pedagógico de cada unidade. Nesses termos, pode-se aproximar a questão de implementações de ações com a questão da demanda, que, de acordo com tal política pública, se traduz no desenvolvimento de política de atendimento articulada com as diferentes políticas e sistemas dentro de uma rede articulada de atenção. Nessa esteira, o espaço físico e os equipamentos das unidades devem assegurar os requisitos de dignidade humana; necessidade de investimento em segurança externa, de contratação

---

<sup>6</sup> Texto extraído de Pedrossian (2008), quando da elaboração da Proposta de avaliação do projeto formação continuada para os profissionais do sistema socioeducativo de Mato Grosso do Sul, especificamente no item “Notas sobre o Sistema de Proteção Geral de Direitos de Crianças e Adolescentes”. Esclareça-se que as notas de rodapé constantes no original foram incorporadas no referido escrito.

de pessoal vinculada a um processo seletivo, observando-se a composição mínima do quadro de pessoal em cada modalidade de atendimento. Os profissionais têm necessidade de capacitação introdutória, formação continuada, supervisão externa e/ou acompanhamento das unidades, de salário, de plano de carreira e de condições dignas de trabalho e os adolescentes devem ser incorporados nas políticas públicas e sociais (SINASE, 2006).

Nesse sentido, a intervenção nas unidades assume um aspecto abrangente, isto é, não se pode deixar de ratificar que as instituições reproduzem o que ocorre na totalidade social. Se a desigualdade e a crise social impedem a necessidade de autoconservação de grande parcela da população brasileira, será que se pode analisar a prática do ato infracional divorciada da sociedade e da cultura? Será que a práxis social está isenta de preconceitos, de ideologias, de atitudes racistas, discriminatórias e xenofóbicas? Como romper uma cultura que, historicamente, tem a dominação social como base? Certamente, não se pode responsabilizar somente o sujeito pelo ato cometido, isto é, reduzi-lo ao ato a ele atribuído, mas considerar as condições sociais. Para Crochík (2006, p. 25-26):

Considera-se [...] que os criminosos devem ser inteiramente responsabilizados por seus atos – e o são –, mas as explicações dadas para o crime, em geral, baseiam-se na história individual do criminoso, apontando-se para a sua infância irregular, para as suas deformidades de caráter, sem que as condições sociais, que também são responsáveis pelo crime, sejam realçadas.

Com isso, a reflexão e a conscientização devem ser contínuas, ou melhor, há necessidade de crítica permanente, envolvendo profissionais, adolescentes, família, comunidade, sociedade e Estado.

Se o SINASE (2006) adverte para o compromisso coletivo com os resultados, presume-se que a construção do projeto político-pedagógico não pode ser estático, a-histórico e com o intuito de somente cumprir uma norma, cabendo-se indagar: qual a concepção que os atores envolvidos têm de projeto político-pedagógico? Qual o entendimento do trabalho que se quer organizar (o que se quer?, por quê?). De acordo com o SINASE (2006), tal projeto deve ser elaborado, considerando-se: objetivos (geral e específicos); público-alvo; capacidade de atendimento; fundamentos teórico-metodológicos, incluindo questões de diversidade cultural, de igualdade etnoracial, de gênero, de orientação sexual; recursos humanos e financeiros; organização (modelos de gestão, assembleias e outros). Passa a ser orientador na elaboração de demais documentos da instituição, como: regimento interno, organograma, fluxo, regulamentos disciplinares, onde se incluem procedimentos que se referem à atuação dos profissionais com os adolescentes, dentre eles, o detalhamento da rotina, reuniões das equipes, estudos de caso, elaboração e acompanhamento do Plano Individual de Atendimento (PIA). Conforme o SINASE (2006), a elaboração do PIA constitui um importante instrumento no acompanhamento do desenvolvimento individual e social do adolescente e de sua família no processo de cumprimento da medida socioeducativa, seguindo as seguintes fases: (1) acolhida do adolescente envolvendo a família; (2) intervenções técnicas com o adolescente e sua família nas seguintes áreas: jurídica (condição do processo e providências pertinentes); saúde física e psíquica; psicológica, social e pedagógica. Sua eficácia e decorrências operacionais estarão condicionadas à elaboração das ações (mensal, semanal e anual) e consequências de monitoramento e avaliação (de processo, efeitos e resultados) a serem desenvolvidos de forma compartilhada (equipe institucional, adolescente, família, sociedade).

Além da elaboração do projeto político-pedagógico pelas unidades, é necessário direcionar a atenção para: (1) realização de uma gestão participativa e democrática, ou seja, as unidades devem ter contato sistemático com os Conselhos de Direitos e Tutelares, com a comunidade e com a sociedade civil organizada, observando-se a composição do colegiado gestor; (2) realização de um diagnóstico

situacional permanente e dinâmico em termos quantitativo e qualitativo em suas várias dimensões: pedagógico, administrativo, segurança, gestão e outros; (3) realização de assembleias, no mínimo, mensal, com a participação sempre dos adolescentes e das famílias quando necessário; (4) formação de grupos de trabalho ou comissões temáticas por meio de elaboração de plano de ação e prazo de realização; (5) avaliação participativa do trabalho da direção, da equipe, do adolescente, conforme os critérios construídos de forma coletiva e indicadores de qualidade de trabalho; (6) rede interna de comunicação entre todos os funcionários para que ocorra uma efetiva participação; (7) rede externa, por meio de um mapeamento atualizado, envolvendo todos os parceiros na promoção do adolescente, desde a acolhida até o desligamento da instituição; (8) equipes técnicas multidisciplinares, envolvendo agentes de diferentes áreas do conhecimento e especialidades com vistas à criação de “trocas” e realização de encontros contínuos; (9) rotina da unidade, especificando-se os horários de despertar dos adolescentes, refeições, higiene pessoal, cuidados com vestiários e ambientes, escola, oficinas, lazer, cultura, atendimentos técnicos, acesso à documentação necessária ao exercício de sua cidadania, documentação escolar reconhecida pelo sistema público de ensino, visitas, inserção de adolescentes ameaçados em sua vida, atividades externas e outras (SINASE, 2006).

Partindo-se do pressuposto de que a participação dos adolescentes na construção, no monitoramento e na avaliação das práticas sociais desenvolvidas implica um processo de conscientização, torna-se necessário aliar a autorreflexão com a experiência para que pensem sobre suas atitudes consigo mesmo e com o outro, e, assim, se adentra no âmbito das relações sociais.

Freud (1974), em seu texto *Mal-estar na civilização*, de 1930, assinala que são três as fontes de sofrimento do indivíduo provindas: (1) do poder desmesurado da natureza; (2) da fragilidade do corpo humano (envelhecimento, doenças) e (3) da forma inadequada de regras que procuram ajustar os relacionamentos dos indivíduos na família, no Estado e na sociedade, sendo que estas últimas são as que mais provocam sofrimento.

As relações sociais exercem influência significativa no modo de olhar o outro, podendo assumir um caráter humanitário ou regressivo. Em termos de resgate do primeiro, o destaque deve recair não nos problemas, mas nas potencialidades e criatividade dos atores envolvidos, fomentando o respeito. A figura de autoridade – diferente de autoritarismo – no que tange ao relacionamento com o grupo de adolescentes torna-se necessária, a ponto de a questão disciplinar requerer regras claras e definidas, e, sempre que possível, os adolescentes devem participar da construção dessas normas (SINASE, 2006).

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. A educação contra a barbárie. In: \_\_\_\_\_. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, p. 155-168.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Conversando com os jovens sobre direitos humanos. In. NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo. (org.) *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 34-52.

BRASIL. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. SINASE. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Os Regimes de Atendimento no Estatuto da Criança e do Adolescente: Perspectivas e Desafios. Coordenação técnica: Antonio Carlos Gomes da Costa. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

CADERNOS DO IASP – Instituto de Ação Social do Paraná. Gestão de Centro de Socioeducação. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2006.

- CASTRO, Mary Garcia. Políticas públicas por identidades e de ações afirmativas: acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes. In. NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo. (org.) *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 275-303.
- COHN, Amélia. O modelo de proteção social no Brasil: qual o espaço da juventude? In. NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo. (org.) *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 160-179.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. Educação para o empreendedorismo: uma visão brasileira. In. NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo. (org.) *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004a, p. 242-259.
- COSTA, Jurandir Freire Costa. Perspectivas da juventude na sociedade de mercado. In. NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo. (org.) *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004b, p. 75-88.
- CROCHÍK, José Leon. *Preconceito, indivíduo e cultura*. 2 ed. São Paulo: Robe, 1997.
- \_\_\_\_\_. Teoria crítica e ideologia. In. AZEVEDO, Maria Amélia e GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo (org.) *Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 15-24.
- \_\_\_\_\_. *Preconceito, indivíduo e cultura*. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- FREUD, Sigmund. \_\_\_\_\_. O mal-estar na civilização (1930 [1929]). In. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, v. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1974, p. 73-171.
- KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In. NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo. (org.) *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 89-114.
- MAGALHÃES-PINTO, Ricardo; CODO, Wanderley. “O trabalho nos faz violentos”. Uma análise dos fatores relacionados com o comportamento violento do policial militar. In. CODO, Wanderley. (org.) *Por uma psicologia do trabalho: ensaios recolhidos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 215-253.
- MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial*. Trad. Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- NOGUEIRA NETO, Wanderlino. O sistema de justiça e as dimensões de sua atuação sistêmica: interdisciplinaridade e interinstitucionalidade na ambiência de um sistema de garantia dos direitos da criança e do adolescente. In. *Cadernos de Textos. Justiça juvenil sob o marco da proteção integral*. São Paulo: ABMP, 2008, p. 76-112.
- PATTO, Maria Helena Souza. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.
- \_\_\_\_\_. Para ler as entrevistas. In. PATTO, Maria Helena Souza (org.) *A cidadania negada: políticas públicas e formas de viver*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009, p. 11-22.
- PEDROSSIAN, Dulce Regina dos Santos. *A racionalidade tecnológica, o narcisismo e a melancolia*. São Paulo: Roca, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Proposta de avaliação do projeto formação continuada para os profissionais do sistema socioeducativo de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande- MS, 2008.
- POCHMANN, Marcio. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In. NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo. (org.) *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 217-241.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Editora Autores Associados, 1995.
- SOARES, Luiz Eduardo. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In. NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo. (org.) *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 130-159.

## 3

## ADOLESCÊNCIA E DIREITOS HUMANOS<sup>7</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).

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, etnoracial, 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 práti-

---

<sup>7</sup> Texto elaborado pela Profa. Ma. Sandra Maria Francisco de Amorim.

cas 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.

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 sua existência. A humilhação, o desrespeito, a violência e demais modos de intervenções 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) 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 contorno 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 “inérita” em sua vida, que o coloque em um 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 ao “outro”. Inúmeras vezes, repudiam 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 se têm mantido as instituições de atenção a adolescen-

tes em conflito com a lei como um reduto de permanente desrespeito aos direitos humanos? 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, aqui, 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). Isto 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 suas práticas e constroem seu cotidiano. Por isso, instituições com os mesmos princípios podem se desenvolver 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 citado, está ocorrendo um extermínio de subjetividades, restringindo o direito ao desenvolvimento saudável, ou, como afirma Levisky (1997, p. 20), “genocídio mental diário”, que se está cometendo em relação a 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 fazem a mediação das 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.

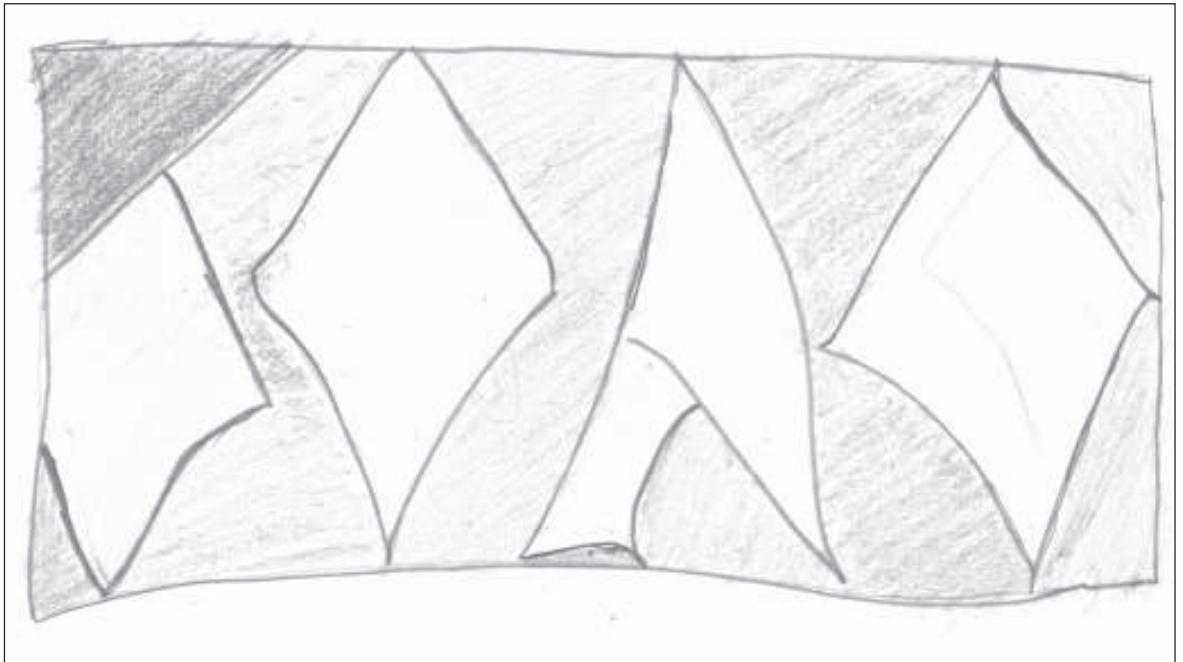
## REFERÊNCIAS

- 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. Consequências 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.

PARTE

III

## INSTRUMENTOS LEGAIS E NORMATIVOS





## 1

MARCOS LEGAIS<sup>1</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. 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 consequências 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.

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.

---

1 Texto elaborado pelo advogado Antonio Carlos Esmi (OAB/SP 38.442 – OAB/MS 2.672-A).

§ 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, encontra-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, nesse 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 se transcrever, 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.

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 ado-

lescente, 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. 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, este deve se sujeitar às consequências de seu ato antissocial. 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.

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 às 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 maioria, nenhum registro permanece contra o então adolescente, a título de antecedentes, propiciando-se a ele um ingresso na maioria com passado limpo, a ensinar-lhe vida digna, impulsionado para a prática de salutar e ajustado convívio social.

O silêncio sobre infrações cometidas na adolescência, a partir da maioria, há de servir de estímulo para a conscientização do adolescente da oportunidade que se lhe oferece de superar o passado, descortinando-se, a 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 impostergáveis 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. 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 lembram, 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 a sua mais ampla proteção, as pessoas continuam a assistir, estarrecidos, 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.

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 tranquilidade 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.

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

BRASIL. Constituição Federal. 1988.

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

## 2

## INSTRUMENTOS LEGAIS E NORMATIVOS: UMA SÍNTESE<sup>2</sup>

Como já mencionado, o SINASE orienta-se pelas normativas nacionais e internacionais das quais o Brasil é signatário. Por implicar restrições a direitos e liberdade, o sistema socioeducativo tem como referência, entre outras leis secundárias, o direito penal e o processual penal brasileiro. São princípios fundamentais do SINASE.

Inicialmente, cabe direcionar a atenção para os princípios fundamentais do SINASE: (1) respeito aos direitos humanos; (2) responsabilidade solidária da família, sociedade e Estado pela promoção e a defesa dos direitos de crianças e adolescentes – artigos 227 da Constituição Federal e 4º do ECA; (3) adolescente como pessoa em situação peculiar de desenvolvimento, sujeito de direitos e responsabilidades – artigos 227, § 3º, inciso V, da CF; e 3º, 6º e 15º do ECA; (4) prioridade absoluta para a criança e o adolescente – artigos 227 da Constituição Federal e 4º do ECA; (5) legalidade; (6) respeito ao devido processo legal – artigos 227, § 3º, inciso IV da Constituição Federal, 40 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança e 108, 110 e 111 do ECA e nos tratados internacionais; (7) excepcionalidade, brevidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento; (8) incolumidade, integridade física e segurança (artigos 124 e 125 do ECA); (9) respeito à capacidade de o adolescente cumprir a medida; às circunstâncias; à gravidade da infração e às necessidades pedagógicas do adolescente na escolha da medida, com preferência pelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários – artigos 100, 112, § 1º, e 112, § 3º, do ECA; (10) incompletude institucional, caracterizada pela utilização do máximo possível de serviços na comunidade, responsabilizando as políticas setoriais no atendimento aos adolescentes – artigo 86 do ECA; (11) garantia de atendimento especializado para adolescentes com deficiência – artigo 227, parágrafo único, inciso II, da Constituição Federal; (12) municipalização do atendimento – artigo 88, inciso I do ECA; (13) descentralização político-administrativa mediante a criação e a manutenção de programas específicos – artigos 204, inc. I, da Constituição Federal e 88, inc. II, do ECA; (14) gestão democrática e participativa na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis; (15) corresponsabilidade no financiamento do atendimento às medidas socioeducativas; e (16) mobilização da opinião pública no sentido da indispensável participação dos diversos segmentos da sociedade.

A seguir, será apresentado um quadro que sintetiza os principais marcos legais e normativos que devem nortear as ações dos profissionais envolvidos com a aplicação das medidas socioeducativas.

---

2 Conteúdo organizado pela Profa. Ma. Sandra Maria Francisco de Amorim.

ANO	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO
1924	Declaração de Genebra	Essencialmente iniciava o discurso da necessidade de oferecer à criança e ao adolescente uma proteção especial. Acessar em: <a href="http://www.un-documents.net/gdrc1924.htm">http://www.un-documents.net/gdrc1924.htm</a>
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos	Reconhece a dignidade humana como inerente a todos os membros da família humana, e os direitos iguais e inalienáveis como fundamentos da liberdade, da justiça e da paz. Acessar em: <a href="http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm">http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm</a>
1959	Declaração Universal dos Direitos da Criança	Afirma que todas as crianças gozarão de direitos, como: proteção especial, facilidades para seu desenvolvimento físico, mental, espiritual e social em condições de liberdade e dignidade [...] prioridade de socorro e proteção, proteção contra formas de negligência, de crueldade e de exploração. Acessar em: <a href="http://www.redeandibrasil.org.br/eca/biblioteca/legislacao/declaracao-universal-dos-direitos-da-crianca">http://www.redeandibrasil.org.br/eca/biblioteca/legislacao/declaracao-universal-dos-direitos-da-crianca</a>
1985	Regras Mínimas das Nações Unidas para a administração da Justiça da Infância e Juventude – Regras de Beijing	Propiciam uma compreensão ética sobre a administração da justiça para a infância e adolescência; caracterizam e declaram a promoção da criança e do adolescente, com todos os recursos possíveis da sociedade e do Estado, reduzindo a necessidade de intervenção legal na questão do conflito com a lei. Acessar em: <a href="http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex47.htm">http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex47.htm</a>
1988	Constituição da República Federativa do Brasil	Conjunto de normas, regras e princípios supremos do ordenamento jurídico do país. Reconhece, pela primeira vez na história do Brasil, a população infanto-juvenil como sujeito de direitos. Trata da Educação como direito de todos. Art. 227 dá origem à Doutrina da Proteção Integral de Crianças e Adolescentes ao estabelecer o Princípio da Prioridade Absoluta. Acessar em: <a href="http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.htm">http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.htm</a>
1989	Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças (promulgada no Brasil em 1990)	Art. 37. Determina a proibição de tortura, tratamento ou punição cruel, pena de morte, prisão perpétua e/ou ilegal ou privação de liberdade. Os princípios de tratamento apropriado, separação dos detentos adultos, contato com a família e o acesso à assistência legal ou outro tipo de assistência. Art. 40. Determina o direito da criança, que supostamente infringiu a lei, ao respeito por seus direitos humanos e de se beneficiar

ANO	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO
		de todos os aspectos de um adequado processo legal. Determina também que o recurso de procedimento legal e colocação em instituições deverão ser evitados sempre que possível e apropriados. Acessar em: <a href="http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf">http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf</a>
1990	Princípios das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil – Diretrizes de RIAD	Trata de políticas de prevenção do delito e de tratamento do delinquente. Acessar em: <a href="http://www.cedecainter.org.br/portal/e107_files/downloads/riad.pdf">http://www.cedecainter.org.br/portal/e107_files/downloads/riad.pdf</a>
1990	Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção de Jovens privados de Liberdade	Orientação sobre a questão da privação de liberdade dos jovens (em último caso e pelo menor tempo possível). Garantia, na reclusão, da proteção especial e garantia de direitos durante e após a privação de liberdade. Acessar em: <a href="http://www.mp.ma.gov.br/site/centrosapoio/DirHumanos/regrasNacoes.htm">http://www.mp.ma.gov.br/site/centrosapoio/DirHumanos/regrasNacoes.htm</a>
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (Livro II – Parte Especial – Da Prática de Ato Infracional)	Dispõe sobre a prática do ato infracional, dos direitos individuais, das garantias processuais, das medidas socioeducativas, da remissão, das medidas preliminares aos pais ou responsável e do acesso à Justiça. Acessar em: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm</a>
1990	Lei Orgânica da Saúde (LOS)	Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes, e dá outras providências. Acessar em: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/18080.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/18080.htm</a>
1993	Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS)	Define que, no Brasil, a assistência social é direito do cidadão e dever do Estado. Como política de seguridade social não contributiva, a assistência social deve garantir os mínimos sociais e ser realizada por meio de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas da população. Acessar em: <a href="http://www.rebidia.org.br/noticias/social/loas.html">http://www.rebidia.org.br/noticias/social/loas.html</a>
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)	Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predomi-

ANO	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO
		<p>nantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.</p> <p>Acessar em: <a href="http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf">http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf</a></p>
1996	Resolução nº 45 – CONANDA	<p>Regulamenta a execução do atendimento acautelatório para adolescentes em conflito com a lei, a que se refere os artigos 99, 108, 174 e 175 da Lei nº 8.069/1990.</p> <p>Acessar em: <a href="http://www.mp.go.gov.br/ancb/documentos/ACERVO_DE_%20APOIO/LEGISLACAO/RESOLU%C3%87%C3%95ES%20DO%20CONANDA/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2045-interna%C3%A7%C3%A3o%20provisoria.pdf">http://www.mp.go.gov.br/ancb/documentos/ACERVO_DE_%20APOIO/LEGISLACAO/RESOLU%C3%87%C3%95ES%20DO%20CONANDA/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2045-interna%C3%A7%C3%A3o%20provisoria.pdf</a></p>
1996	Resolução nº 46 – CONANDA	<p>Regulamenta a execução da Medida Socioeducativa de Internação prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90.</p> <p>Acessar em: <a href="http://www.oab.org.br/comissoes/cndh/res46.pdf">http://www.oab.org.br/comissoes/cndh/res46.pdf</a></p>
1996	Resolução nº 47 – CONANDA	<p>Regulamenta a execução da Medida Socioeducativa de Semiliberdade, a que se refere o Art. 120, do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90.</p> <p>Acessar em: <a href="http://www.mp.go.gov.br/ancb/documentos/ACERVO_DE_%20APOIO/LEGISLACAO/RESOLU%C3%87%C3%95ES%20DO%20CONANDA/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2047-semiliberdade.pdf">http://www.mp.go.gov.br/ancb/documentos/ACERVO_DE_%20APOIO/LEGISLACAO/RESOLU%C3%87%C3%95ES%20DO%20CONANDA/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2047-semiliberdade.pdf</a></p>
2004	Plano Nacional de Saúde para os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de internação, internação provisória e semiliberdade/ Ministério da Saúde	<p>Tem por finalidade definir diretrizes e estratégias socioeducativas de internação, internação provisória e semiliberdade.</p> <p>Acessar em: <a href="http://www.saude.gov.br">www.saude.gov.br</a></p>
2004	Portaria Interministerial nº 1.426 (Ministério da Saúde, Secretaria Especial dos Direitos Humanos e Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres)	<p>Aprova as diretrizes para a implantação e implementação da atenção à saúde dos adolescentes em conflito com a lei, em regime de internação e internação provisória, e dá outras providências.</p> <p>Acessar em: <a href="http://dtr2001.saude.gov.br/sas/PORTARIAS/Port2004/GM/GM-1426.htm">http://dtr2001.saude.gov.br/sas/PORTARIAS/Port2004/GM/GM-1426.htm</a></p>

ANO	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO
2004	Portaria nº 340 – Ministério da Saúde	Trata do estabelecimento de normas, critérios e fluxos para adesão e operacionalização das diretrizes de implantação e implementação da atenção à saúde de adolescentes em conflito com a lei, em regime de internação e internação provisória, em unidades masculinas e femininas. Acessar em: <a href="http://dtr2001.saude.gov.br/sas/PORTARIAS/Port2004/PT-340.htm">http://dtr2001.saude.gov.br/sas/PORTARIAS/Port2004/PT-340.htm</a>
2006	Guia Teórico e Prático de Medidas Socioeducativas/ UNICEF	Contribuição à consolidação de novos paradigmas de ação no âmbito das políticas públicas estaduais e municipais de execução de medidas destinadas a adolescentes em conflito com a lei. Acessar em: <a href="http://www.ilanud.org.br/pdf/guia.pdf">http://www.ilanud.org.br/pdf/guia.pdf</a>
2006	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)	Dispõe sobre os sistemas de atendimento socioeducativo, regula a execução das medidas destinadas ao adolescente, em razão de ato infracional. Acessar em: <a href="http://www.condeca.sp.gov.br/legislacao/sinase_integra.pdf">http://www.condeca.sp.gov.br/legislacao/sinase_integra.pdf</a>
2006	Resolução nº 113 – Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente	Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e o fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. O Sistema de Garantias de Direitos é a articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil. Acessar em: <a href="http://www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/ConteudoId/e48c914e-d215-405c-82d8-75096336d0ec/Default.aspx">http://www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/ConteudoId/e48c914e-d215-405c-82d8-75096336d0ec/Default.aspx</a>
2006	Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária	O plano é destinado à promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária e reflete a decisão de dar prioridade a essa temática, com vistas à formulação e implementação de políticas públicas que assegurem a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes, de forma integrada e articulada com os demais programas de governo. Acessar em: <a href="http://www.mds.gov.br/suas/guia_creas/avisos-e-documentos/copia-de-pncfc-28-12-06-documento-oficial.pdf/view">http://www.mds.gov.br/suas/guia_creas/avisos-e-documentos/copia-de-pncfc-28-12-06-documento-oficial.pdf/view</a>
2007	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	A estrutura do documento estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia. Acessar em: <a href="http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/369/File/PDF/CentrodeReferencia/Temasdeanalis2/educacionenyparalosderechoshumanos/documentos/planesnacionales/plandeeducacionendhbrasil.pdf">http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/369/File/PDF/CentrodeReferencia/Temasdeanalis2/educacionenyparalosderechoshumanos/documentos/planesnacionales/plandeeducacionendhbrasil.pdf</a>

ANO	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO
	Projeto de Lei nº 1.627	Dispõe sobre os sistemas de atendimento socioeducativo, regula-menta a execução das medidas destinadas ao adolescente, em ra-zão do ato infracional. Acessar em: <a href="http://www.camara.gov.br/sileg/integras/483743.pdf">http://www.camara.gov.br/sileg/integras/483743.pdf</a>
	Centro de Referência Especializada em Assistência Social (CREAS) Guia de Orientação nº 1	Guia para subsidiar Estados e municípios na implantação e implementação dos CREAS. Conteúdo: organização e gestão dos CREAS; cofinanciamento do Ministério do Desenvolvimento So-cial e Combate à Fome (MDS); serviços oferecidos; instalações físicas; composição, formação e capacitação da equipe que atua nos serviços elencados; monitoramento e avaliação dos processos de trabalho implementados. Acessar em: <a href="http://docs.google.com/viewer?a=v&amp;q=cache:JvMCaBILyyQJ:www.mds.gov.br/suas/guia_creas/avisos-e-documentos/GUIA_CREAS.pdf+Centro+de+Refer%C3%AAncia+Especializada+em+Assist%C3%AAncia+Social+%E2%80%93+CREAS.+Guia+de+Orienta%C3%A7%C3%A3o+n%C2%B0+1&amp;hl=pt-BR&amp;gl=br&amp;pid=bl&amp;srcid=ADGEESh-PWF4HmHVcVTi030I7i80Ed5eYiS6I051mBxPCMhJnigOo7MFeb_m0y8sSP2Q7OVSK9nvELcjVuKsPCvIYckbVgBnTbXjIgzMTS9WDtvMC3kA6nmO8ec1ZcspFL_Wf2nnpRM&amp;sig=AHIEtbSjE9WK3NNfWpGf7bB0tRP-Gemssw">http://docs.google.com/viewer?a=v&amp;q=cache:JvMCaBILyyQJ:www.mds.gov.br/suas/guia_creas/avisos-e-documentos/GUIA_CREAS.pdf+Centro+de+Refer%C3%AAncia+Especializada+em+Assist%C3%AAncia+Social+%E2%80%93+CREAS.+Guia+de+Orienta%C3%A7%C3%A3o+n%C2%B0+1&amp;hl=pt-BR&amp;gl=br&amp;pid=bl&amp;srcid=ADGEESh-PWF4HmHVcVTi030I7i80Ed5eYiS6I051mBxPCMhJnigOo7MFeb_m0y8sSP2Q7OVSK9nvELcjVuKsPCvIYckbVgBnTbXjIgzMTS9WDtvMC3kA6nmO8ec1ZcspFL_Wf2nnpRM&amp;sig=AHIEtbSjE9WK3NNfWpGf7bB0tRP-Gemssw</a>

Fonte: SINASE (2006); CREPOP/CFP (2010).

## REFERÊNCIAS

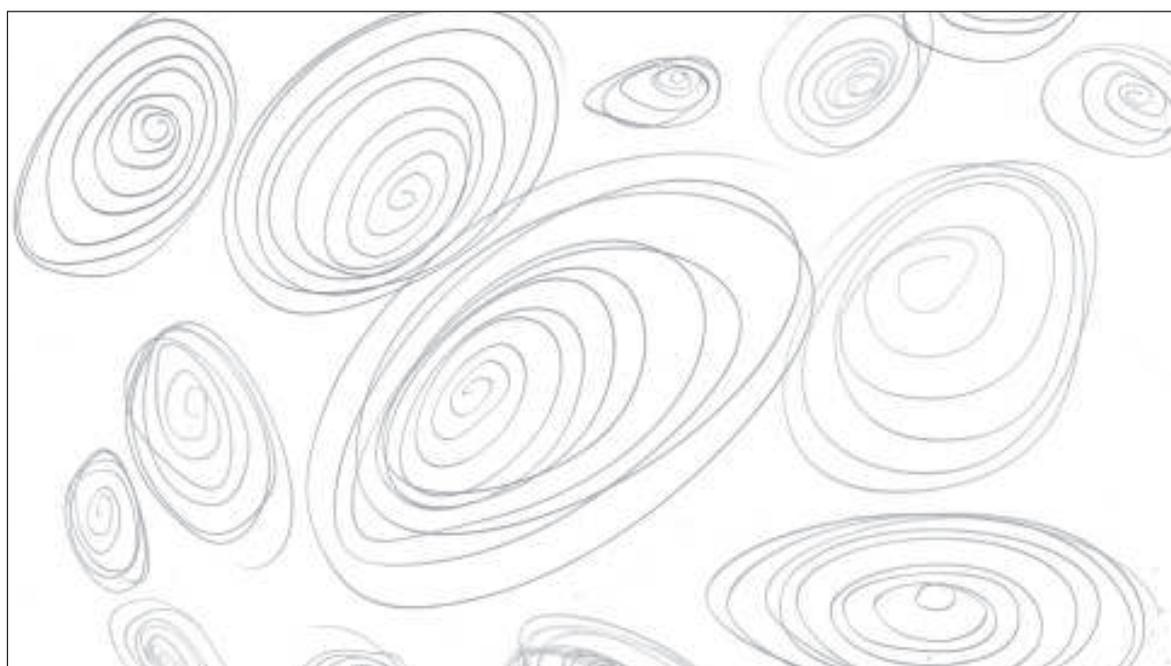
BRASIL. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. SINASE. Brasília, 2006.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP). Levantamento do marcos lógicos e legais das medidas socioeducativas. Disponível em: <http://crepop.pol.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=54>. Acesso em: março/2010.

PARTE

IV

SOCIOEDUCAÇÃO E  
RESPONSABILIZAÇÃO:  
NATUREZA E DUPLA FACE  
DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA -  
A COMBINAÇÃO DO SANCIONATÓRIO  
E O PEDAGÓGICO





## 1

O SOCIOEDUCADOR<sup>1</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 receberam 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 são 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.

---

1 Texto elaborado pelo Prof. Dr. Paulo C. Duarte Paes (Escola de Conselhos - PREAE-UFMS)

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 (FEBEM), a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e outras instituições de atendimento socioeducativo, como as Casas de Guarda no Estado de Mato Grosso do Sul, em vez 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 responsabilização 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, externa 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.

## 1.1 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 responsabilização do adolescente pela violência social, também existe, nos setores mais estudiosos e esclarecidos sobre o tema, uma tendência a responsabilizar 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 a adolescência e a 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, embora não priorize o aspecto pedagógico, conservando grande parte de suas reflexões na questão legal e normativa da prática socioeducativa. 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 rica e abrangente. Mesmo ao escrever a obra que leva no título uma menção à educação, verifica-se que Costa (1992) se refere à pedagogia como instrumento da produção e justificativa da normativa jurídica e não como fundamento da metodologia da atividade educativa com o adolescente. A pedagogia a que o autor 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, ou como referencial de ensino e aprendizagem fundado na psicologia do desenvolvimento ou na sociologia da educação.

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 policia 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.

## 1.2 A FORMAÇÃO DE SOCIOEDUCADORES

Quando os socioeducadores são contratados e iniciam seu trabalho trazem consigo uma 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. Por isso é 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 nesse 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>2</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 interpretem 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: 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

---

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

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 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 de 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.

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, recusando a cultura carcerária e fortalecendo uma postura realmente socioeducativa.

### 1.3 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 ideia que valorize o aspecto punitivo no cumprimento da medida socioeducativa é um desrespeito à Lei. A medida de internação e de semiliberdade já comportam, em si, as dimensões punitivas da medida, que existem 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. Isto 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 em alguns indivíduos e 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 de núcleos familiares e comunitárias. Porém, é justamente em determinados trabalhos ou profissões que o 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 desacreditada.

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 policialesca 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 policialescas dos profissionais e evita o contato humano e educativo com os adolescentes.

A autorrepresentação dos agentes educadores, como profissionais de segurança, impede o desenvolvimento de uma pedagogia efetivamente socioeducativa. O exercício do policiamento em relação aos adolescentes inibe as possibilidades de diálogo, de troca, de entendimento e de educação entre os atores. Os agentes passam apenas a observar e interferem somente quando o adolescente descumprir uma regra, de forma autoritária. O único contato que o “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, o profissional “policial” utiliza a autoridade da força, da grade, da imposição física, perdendo a dimensão educativa da medida.

A postura policialesca 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 o 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, contidas 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* (SAVIANI, 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 lhe possibilitar 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. 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.

#### 1.4 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 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 o processo educativo, 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 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. Desta 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 da 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 Plano Individual de Atendimento (PIA).

Importantes temas para a escuta são: 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 assuntos 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 durante 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. Isto significa que tudo o que possa tornar a violência bela é impróprio para o adolescente. Essa característica é muito comum, por exemplo, em filmes que mostram uma luta mortal entre pessoas ou personagens e essa violência em vez 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, não se deve incitá-lo. Nunca falar mal de um adolescente para outro, mas sempre manter a neutralidade e o respeito por todos.

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 nocivos para o desenvolvimento dos adolescentes e possa escolher por si mesmo 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 se manifesta como 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 a eles? Para isso, a equipe multiprofissional deve ter uma estratégia que justifique e oriente as ações dos socioeducadores.

Um ponto de conflito que dificulta sobremaneira a construção desse vínculo é a agressividade e a violência dos educadores no trato com os adolescentes. Quanto mais o educador maltratar o adoles-

cente, mais este vai sentir e expressar violência, que será reproduzida inclusive na relação entre eles. 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 em relação aos 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, ou seja, implica 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 os principais sentidos 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.

## 1.5 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 integrantes do 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 experiências comuns do adolescente no meio social, gerando conflitos. Esta 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 se restringir 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. Este não é um fenômeno social gratuito, mas se fundamentou 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>3</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>4</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 filhos. Elas foram influenciadas pela sociedade e, conseqüentemente, pela escola dos filhos, sendo que essa última 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 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

---

3 É marcante a influência do apriorismo de Kant e a naturalização do desenvolvimento infantil de Rousseau na obra de Piaget, como demonstrado por Duarte (2001) e Klein (1996).

4 O esvaziamento de sentido da educação formal, ao negligenciar a apropriação dos conteúdos clássicos, é aprofundado nos estudos de Vigotski (2001a e 2001b), Duarte (2001) e Saviani (1992; 1999).

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 se dedicar às atividades orientadas. Para que o aluno aprenda é necessário que esteja disciplinado para o exercício de atividades, mesmo aquelas que ele julga serem “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 gera 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 também sua sociabilidade de forma geral. Quando a criança é indisciplinada em casa, tem maiores chances de provocar 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.

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 já encontra 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 interesse 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 o adolescente obedecer a uma 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, este 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 sua capacidade de organização, planejamento e disciplina, diante das necessidades sociais.

## REFERÊNCIAS

- BRITO, Leila Maria Torraca. *Jovens em conflito com a lei*. Rio de Janeiro. EDUERJ, 2000.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes. *Aventura 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.
- CFP. *A avaliação dos psicólogos junto aos adolescentes privados de liberdade*. CFP. Brasília. 2000.
- \_\_\_\_\_. *Um retrato das unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei*. Brasília. CFP/OAB. 2006.
- DUARTE, Newton. *Sobre o construtivismo*. Coleção polêmica dos nossos 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.
- KLEIN, Lúcia Regina. *Uma leitura de Piaget sob a perspectiva histórica*. São Paulo. PUC/SP. 1996.
- 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.
- \_\_\_\_\_. *Tá Legal: política pública de redução de danos na fronteira do Brasil com a Bolívia*. Campo Grande. Ministério da Saúde. 2002.
- PEMSEIS. *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.
- VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo. Martins Fontes, 2001a.
- \_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo. Martins Fontes, 2001b.
- 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.

## 2

## O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NAS UNIDADES SOCIOEDUCATIVAS<sup>5</sup>

De acordo com o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), as instituições socioeducativas devem ter um projeto pedagógico. Neste texto, discute-se o processo de elaboração do projeto político-pedagógico no atendimento socioeducativo. Para isso, é apresentada uma breve introdução sobre o conceito de educação, de planejamento e de projeto político-pedagógico, além da sistemática de elaboração desse projeto, 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, ideias, 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 quanto 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 de atingir um determinado objetivo ou prática social.

---

5 Texto elaborado pela Profa. Ma. Vera Lúcia Penzo Fernandes.

## 2.1 SUBSÍDIOS PARA UMA PEDAGOGIA SOCIOEDUCATIVA

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 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 fim 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 quanto 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 articulado 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 espontaneístas e sem reflexão.

Por fim, a convivência cotidiana baseada na relação solidária e na cogestão deve constituir ela própria um importante conteúdo pedagógico, pois, como afirma Volpi (1997), a organização da vida cotidiana deve prever o respeito à privacidade e oferecer espaço e condições para que os adolescentes reflitam sobre 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.

## 2.2 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), a efetivação de um projeto pedagógico é de qualidade quando: (1) nasce da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem; (2) é exequível e prevê as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação; (3) implica a ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da organização social; (4) é construído continuamente, pois como produto, é também processo, incorporando-os em uma 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, possibilidades 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 tem 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 a 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:

(1) 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 discutirem o seu significado e as consequências do projeto para a UNEI. 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;

(2) 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”;

(3) 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 envol-

vem 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, esse 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. Nesse 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;

(4) 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 aos 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 se desdobrar em ações permanentes, ações de curto, médio e longo prazos, e no estabelecimento de estratégias para atingir o objetivo definido. Além disso, devem-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, elabora-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, do monitoramento e da 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. 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 reordenamento 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.

## 3

## SOCIOEDUCAÇÃO: DO SANCIONATÓRIO AO PEDAGÓGICO<sup>6</sup>

A sociedade mundial tem sido um pouco indiferente relativamente aos seres que são socialmente frágeis e que muitas vezes adotam condutas violentas como forma de proteção. Isto pode ocorrer na família e em outras instâncias da sociedade.

A ideia de que as crianças e os adolescentes são sujeitos de direitos é relativamente nova. Começou a ser difundida a partir do final dos anos 1980, com a “Convenção sobre os Direitos da Criança”, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1989, e da qual o Brasil é signatário.

Na realidade brasileira, o principal marco e referência dos direitos da infância e da adolescência é o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990), conhecido pela sigla ECA, o qual os reconhece como pessoas em desenvolvimento e que, por isso, devem ter prioridade no acesso aos direitos fundamentais:

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

Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.

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.

---

<sup>6</sup> Texto elaborado pela Profa. Ma. em Educação pela UFMS Maria Fernandes Adimari.

Com o estabelecimento de novas bases para a política de atendimento à infância e juventude, garantida pelo ECA, surge uma nova concepção acerca dos fatos que envolvem a vida destes atores.

Para ampliar as normatizações contidas no ECA, no sentido de tornar mais claros e práticos os seus preceitos, foi elaborado o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que é um documento apresentado, em 2006, pela Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) e pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), que apresenta os marcos para as políticas públicas do atendimento socioeducativo. Ele surge justamente para preencher lacunas do ECA sobre as medidas referentes à socioeducação, sobretudo no que diz respeito a sua execução, definidas anteriormente de forma muito genérica, sem considerar as especificidades e os desafios de todo o processo de ressocialização do adolescente. Isso permitia interpretações equivocadas do Estatuto, que acabavam privilegiando ações punitivas, contradizendo, assim, a Doutrina de Proteção Integral, preconizada pelo documento.

Mesmo que ainda não tenha sido transformado em lei, o SINASE prioriza medidas em meio aberto, como a liberdade assistida e a prestação de serviços à comunidade, e integra os níveis de governo e as políticas públicas para garantir os direitos constitucionais dos adolescentes. Assim, ressalta-se que a articulação com outras políticas públicas é um dos principais marcos do SINASE.

Na aplicação dessa medida são utilizados os métodos pedagógicos, sociais, psicológicos e psiquiátricos.

Para o ECA, são medidas socioeducativas: 1) advertência; 2) obrigação de reparo ao dano; 3) prestação de serviços à comunidade; 4) liberdade assistida; 5) semiliberdade; 6) internação.

1. **Advertência** – admoestação verbal aplicada pela autoridade judicial e reduzida a termo. Neste ato, devem estar presentes o juiz e o membro do Ministério Público.

2. **Obrigação de reparo ao dano** – ocorre nas seguintes hipóteses: a) devolução da coisa; b) ressarcimento do prejuízo; c) compensação do prejuízo por qualquer outro meio.

3. **Prestação de serviço à comunidade** – o adolescente realiza tarefas gratuitas de interesses gerais em hospitais, escolas ou entidades assistenciais. O prazo não pode ser superior a seis meses, e deve ser cumprida em uma jornada máxima de 8 horas semanais.

4. **Liberdade assistida** – é uma medida que impõe obrigações coercitivas ao adolescente. Ele será acompanhado em suas atividades diárias (escola, família e trabalho) de forma personalizada.

5. **Semiliberdade** – é a privação parcial da liberdade do adolescente que praticou o ato infracional. É cumprida da seguinte forma: a) durante o dia – atividades externas (trabalho/escola); b) no período noturno – ele é recolhido ao estabelecimento apropriado com o acompanhamento de orientador. No Estatuto, não foi fixada a duração máxima da semiliberdade.

6. **Internação** – é a mais grave e complexa medida imposta ao infrator. Trata-se de restrição ao direito de liberdade do adolescente. Ela é aplicada somente nos seguintes casos: a) ato infracional mediante grave ameaça ou violência à pessoa; b) reiteração no cometimento de outras infrações graves; c) descumprimento reiterado e injustificável da medida anterior imposta.

Na aplicação dessas medidas devem ser observados o devido processo legal, o contraditório e a ampla defesa, dentre outros princípios constitucionais do processo.

Não obstante a nova legislação reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direitos – (art. 3º do ECA), algumas práticas diárias contrariam, nos casos concretos, esse pressuposto, prevale-

cendo o coercitivo ao sancionatório. Ainda que dentre as sanções previstas para adolescentes a privação de liberdade seja a menos recomendada por lei e os centros de internação sejam em sua maioria prisões com outro nome na porta de entrada, neles ingressam, diariamente, jovens recomendados, por sentença, a ficarem lá para crescer como cidadãos, ou seja, inseridos em um processo de ressocialização na busca do bem comum.

As medidas socioeducativas impostas aos adolescentes autores de atos infracionais se realizam na tensão entre o pedagógico e o sancionatório. Entre a educação e repressão, de forma que se apresentam duas dimensões: uma jurídico-sancionatória efetivada, na medida em que os adolescentes são responsabilizados judicialmente, sofrendo restrições legais. A outra é a dimensão eticopedagógica que implica o desenvolvimento de ações educativas que visem à formação da cidadania, ou seja, a ressocialização do adolescente.

No entanto, a socioeducação apresenta-se como finalidade última da sanção. Dir-se-á, então, que a medida socioeducativa, seja ela qual for, tem uma natureza híbrida: pedagógica e sancionatória.

Em face da doutrina da proteção integral, preconizada pelo ECA, em seu art. 1º, considera-se que as medidas aplicáveis possuem como vetor principal demonstrar o desvalor da conduta do adolescente e afastá-lo da sociedade em um primeiro momento; como medida profilática e retributiva, possibilita-lhe a reavaliação da conduta e recuperação, preparando-o para a vida livre, a fim de que, em um segundo momento, seja reinserido na sociedade. Não se trata de pena, embora apresente o caráter retributivo, pois o objetivo e a natureza da medida socioeducativa não são punir, mas primordialmente ressocializar.

Cumprir lembrar que, embora o número de adolescentes autores de ato infracional seja percentualmente insignificante em face do conjunto da população infanto-juvenil brasileira, a ação desse pequeno grupo tem grande visibilidade. Ressalta-se que se trata de menos de um por cento da população infanto-juvenil do Brasil, se cotejados os números daqueles adolescentes incluídos em medidas socioeducativas (de privação de liberdade e de meio aberto) com o conjunto da população com menos de dezoito anos.

Não cabe aqui responsabilizar a família, a escola ou o Estado pelos atos infracionais do adolescente. Sua gênese encontra-se engendrada no interior das relações sociais. A materialização de tais atos encontra-se imbricada nas condições de vida da sociedade, de sua cultura. A cultura não é um dado simples. Segundo Williams (1992, p.206) “[...] é sempre necessário ser capaz de distinguir sistemas econômicos, sistemas políticos e sistemas geracionais (de parentesco e de família), e ser capaz de discuti-los em seus próprios termos”.

Assim, para compreender a cultura de um povo ou de um determinado grupo social torna-se imperativo que se busque compreender os sistemas em que esses sujeitos estão inseridos. A compreensão deles nada mais é do que compreender o momento histórico da sociedade, ou seja, as ações humanas são engendradas no movimento da sociedade e a materialização dessas ações é que marcam os referidos momentos.

É importante observar que essas ações refletem a crise pela qual a sociedade mundial vem sofrendo. Vários são os desdobramentos dela, porém, os aspectos diretamente ligados ao tema, aqui proposto, referem-se às transformações de condutas e de valores sociais, dos quais se observa o surgimento das mais diversas expressões de violência associadas às mais variadas conjunturas sociais.

No caso do adolescente, verifica-se, por um lado, um aumento do envolvimento em cometimento de atos que infringem a ordem penal, e, por outro, o aumento da gravidade desses atos:

O ato infracional cometido pelo adolescente revela o contexto de violência e de transgressão do pacto social. Mas, não se deve perder de vista que ele faz parte da sociedade e que a condição de cumprimento de uma medida socioeducativa não o exclui de um contexto maior de transformações sociais. Tal contexto também deve ser compreendido pela equipe de trabalho na gênese de seu ato infracional, na forma como ele se relaciona com o mundo e em suas perspectivas futuras. (IAPS. 2007, p. 15).

O adolescente em conflito com a lei, que esteja em privação de liberdade ou liberdade assistida e submetido às medidas socioeducativas, necessita de novos cenários que possam requalificar a visão de mundo. Em outras palavras, cabe às instituições que tratam de tais medidas, a busca de afirmação e reorientação de valores e condutas, de uma nova ética que o leve à inclusão social, por serem estes os princípios básicos que devem orientar o trabalho socioeducativo.

Ao falar de visão de mundo, expressiva é a contribuição de Williams (1992, p. 25):

[...] visão de mundo ou perspectiva geral característica de uma classe ou grupo social, a qual inclui crenças formais e conscientes, mas também atitudes, hábitos e sentimentos menos conscientes e menos articulados ou, até mesmo, pressupostos, posturas e compromissos inconscientes.

O socioeducador é o artífice de todo o processo e a instituição socioeducadora deve estar a serviço do bem comum. A ressocialização do adolescente deve ser considerada não como um dado biológico, mas como um sujeito de direito social, portanto, ele tem direito de se preparar para a vida.

Uma experiência em medida socioeducativa precisa estar fundada na premissa da garantia dos direitos plenos do adolescente em cumprimento de medida. Nesse sentido, o processo deve compreender obrigatoriamente a educação formal e oferecer acesso, por exemplo, a atividades esportivas, de lazer, culturais, oportunidades profissionalizantes que promovam a inserção do adolescente no mercado de trabalho e atenção integral a sua saúde. Isso pode e deve ser garantido por meio de parcerias com órgãos públicos e entidades não governamentais.

A educação formal tem como *locus* a escola. Esta está na base do conceito de sociedade moderna, atualmente aceito pela humanidade, ou mais, a escola é o elemento fundante para o espírito de modernidade, “um dos principais motores de triunfo da modernidade” (PINEAU, 1999, p. 39).

O adolescente em cumprimento de medidas, quer em meio aberto ou fechado, também requer educação escolar. Melhor dizendo, a socioeducação deve ter o compromisso de oferecer uma educação de qualidade para que o adolescente em conflito com a lei consiga superar a defasagem do conhecimento formal, político, ético e estético necessário para sua formação cidadã.

Para tanto, o socioeducador deverá priorizar a qualidade do ensino, buscando, assim, em suas práticas pedagógicas, não apenas pelo mérito que determinado assunto ou conteúdo possa ter, mas a relevância que eles possam representar para o processo socioeducador.

Nesse sentido, o adolescente infrator e que cumpre medidas necessita de um olhar macro e integrador por parte das instituições educativas. Quando o socioeducando cumpre medida em regime fechado, a escola da unidade de internação tem suas ações pedagógicas pensadas e organizadas na perspectiva de socioeducação. Já o adolescente que cumpre medida em regime aberto frequenta escolas da rede pública ou privada, em que as práticas pedagógicas têm outra filosofia.

Assim, fica o desafio para que as escolas que atendem adolescentes em cumprimento de medida procurem dialogar com aquelas de regime fechado. Isto, inegavelmente, qualificará mais e melhor a socioeducação a que faz jus o adolescente em conflito com a lei.

A escola contemporânea vem sofrendo uma série de transformações, como toda a sociedade. A escola nem sempre tem sido um lugar em que o adolescente consegue compreender os sentidos da escolarização, pois a repetência e o abandono escolar têm sido frequentes. Segundo Adorno (1994, apud FERREIRA) “O papel da escola, na discussão sobre adolescentes autores de ato infracional, encerra a ponta mais visível do processo de exclusão”.

Diante disso, o adolescente que comete um ato infracional tem apresentado baixo índice de escolaridade. Em pesquisa realizada pelo Tribunal de Contas da União, “23,46% deles está cursando, no máximo, a 4ª série do ensino fundamental. A idade mínima para cumprimento de medida é de 12 anos, idade em que os adolescentes, geralmente, estão matriculados na 6ª série do ensino fundamental” (TCU, 2003 apud FERREIRA. 2008, p. 63).

Com base nesses argumentos e na expectativa de resgatar o adolescente que adentra ao mundo da criminalidade, o qual acredita ter encontrado alguma solução para os problemas que enfrenta, seja de ordem econômica, familiar, social e emocional, exige da equipe que optou pela socioeducação, a implementação de proposta pedagógica significativa que possa contribuir para sua ressocialização e que dê sentido na vida desse adolescente, com novas possibilidades para viver melhor no mundo e alternativas relevantes a serviço do bem comum.

Para tanto, é necessário que os socioeducadores dialoguem e planejem o trabalho pedagógico voltado para a prática do bem comum, sem perder de vista a garantia de direitos inerentes aos adolescentes, onde serão contemplados os conhecimentos construídos e acumulados pela humanidade, em todas as dimensões: científicas, políticas, éticas, estéticas e culturais.

Um instrumento que deve ser a base do planejamento pedagógico é o projeto político-pedagógico. Este deve ir além das exigências legais preconizadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e corroboradas no SINASE, com compromisso dos socioeducadores em oferecer um trabalho mais qualificado com os adolescentes que desviaram do percurso educacional, mas que buscam na educação condições de atingirem a liberdade.

Nesse sentido, as contribuições de Hoff são relevantes. Ele propõe que a liberdade seja conquistada pela educação:

A necessidade da educação se impõe desde que o homem toma gosto pela liberdade. Passa, via educação, da natureza grosseira tendendo à liberdade para entrar no processo da civilização. Formar o homem torna-se, então, transformar sua natureza. E isso só se consegue pela obediência. [...] o caminho da liberdade e toma gosto nesse caminhar. (1994, p.74).

Por fim, considerando o caráter híbrido do processo socioeducativo – pedagógico e sancionatório – acredita-se que a efetivação de uma rede de atendimento, integrando os órgãos do Sistema de Segurança, do Sistema de Justiça, do Sistema de Atendimento (Assistência Social, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselho Tutelar, entidades prestadoras de serviço) e a sociedade, em geral, é necessária para garantir os direitos do adolescente infrator, pressupondo sua consequente reinserção na vida social.

### 3.1 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

A época atual é da “cultura de projeto” na qual as condutas de antecipação para prever e explorar o futuro fazem parte. Essa influência do futuro sobre adaptações cotidianas só faz sentido se o domínio sobre os diferentes espaços cumpre a função de melhorar as condições de vida do ser humano. Portanto, foi a partir desse pensar inicial que surgiu este texto, com o objetivo de melhor compreender o significado e o processo do projeto pedagógico.

O projeto pedagógico tem duas dimensões, como explica André (2001, p. 189), a política e a pedagógica.

[...] é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade e é pedagógico porque possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo.

Essa última é que define as ações educativas da escola, visando à efetivação de seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 2001). Assim, a “dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (SAVIANI, apud VEIGA, 2001, p. 13).

Para Veiga (2001, p. 11), a concepção de um projeto pedagógico deve apresentar as seguintes características:

- a) ser processo participativo de decisões;
- b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d) conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;
- e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

Portanto, pensar a educação como forma de emancipação do sujeito, na qual ele se apropria dos conhecimentos e valores básicos para viver bem, requer um compromisso profissional, por parte de toda a equipe de educadores. No tocante aos socioeducadores, esse compromisso é muito mais relevante, pois a estes é confiada a tarefa de suplementar, recuperar, enfim, proporcionar ao adolescente infrator, objeto deste texto, todos os valores formais e políticos que não foram internalizados durante sua trajetória escolar:

A socioeducação decorre de um pressuposto básico: o de que o desenvolvimento humano deve se dar de forma integral, contemplando todas as dimensões do ser. A opção por uma educação que vai além da escolar e profissional está intimamente ligada com uma nova forma de pensar e abordar o trabalho com o adolescente. (IASP, 2007, p. 20).

Romper com concepções pedagógicas, que tenham fundamentos apenas tecnicistas; propor novos paradigmas voltados à formação humana, e que estes tenham seus vetores direcionados ao conhecimento formal e político do adolescente, deve ser a preocupação dos socioeducadores, bem como de todo educador.

Paradigmas são um conjunto de conceitos referenciais que permitem observar, compreender determinado problema em suas características básicas: o quê, como, o que se pretende observar e

orientar possíveis soluções. É um conjunto conceitual que garante a coerência interna de qualquer proposta na área da educação ou socioeducação e articulação entre o que se faz e o que se pensa, permitindo ao socioeducador agir intencionalmente.

Ao socioeducador cabe fazer distinção entre paradigmas para que se percebam as alternâncias no pensamento educacional ao longo da história e, da mesma forma, se perceba quais ideias são relevantes, quais são desconsideradas e em que época o são e por quê. É sob essa perspectiva que o socioeducador, de posse do conhecimento de determinados paradigmas, procurará encaminhar os processos socioeducativos, mas, para tanto, é necessária a reflexão, entender quais paradigmas são os orientadores e por que o são.

Para a efetivação de tais propósitos é primordial que a equipe de socioeducadores defina as bases teóricas que fundamentarão suas ações com os adolescentes. À guisa de sugestão, alguns autores podem ser mencionados: Paulo Freire, Antonio Carlos Gomes da Costa e Makarenko.

Embora esses autores tenham concepções teóricas diferentes, eles se aproximam por meio da visão de mundo, de homem e de educação:

Para estes autores, **a educação** é, portanto, um processo de construção orientado, pelo qual o homem, situado no mundo e com o mundo, concretamente, transforma a si mesmo e o que está em sua volta, tornando-se sujeito de seu próprio destino. (IASP, 2007, p. 22).

Para os socioeducadores, todos esses enfoques são importantes para fundamentar o planejamento de suas ações pedagógicas. O instrumento de ancoragem para tal é o projeto político-pedagógico. Este faz parte das diretrizes norteadoras das políticas públicas de educação, preconizada na LDBEN, (9.394/96); em seu artigo 12, inciso I, prevê que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, tendo como incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” e serviu como base para o SINASE (2006) se orientar e elaborar os princípios pedagógicos para as unidades de internação, conforme explicitado no item 6.1 – Diretrizes pedagógicas do atendimento socioeducativo, que considera o projeto pedagógico como “ordenador de ação e gestão do atendimento socioeducativo”.

O SINASE (2006), ao conduzir suas políticas de socioeducação, afirma que:

Os programas devem ter, obrigatoriamente, projeto pedagógico claro e escrito em consonância com os princípios do SINASE. O projeto Pedagógico deverá conter minimamente: objetivos, público alvo, capacidade, fundamentos teórico-metodológicos, ações/atividades, recursos humanos e financeiros, monitoramento e avaliação de domínio de toda a equipe. Este projeto será orientador na elaboração dos demais documentos institucionais (regimento interno, normas disciplinares, planos individuais de atendimento). Sua efetiva e conseqüente operacionalização estará condicionada a elaboração do planejamento das demais ações (mensal, semestral, anual) e conseqüente monitoramento e avaliação (de processos, impacto e resultado), a ser desenvolvido de modo compartilhado (equipe institucional, adolescentes e famílias). Prioritário de estudo e de muita discussão.

A legitimidade desse instrumento justifica-se por ser uma ação planejada, elaborada e executada por todos os segmentos que compõem uma instituição socioeducativa. Sua tessitura é elaborada a partir do plano de necessidades, potencialidades e possibilidades que possam contribuir para que o processo socioeducativo consiga fazer com que o adolescente encontre condições de ressignificar sua vida, com base no bem comum.

Com base nas orientações do SINASE, o projeto pedagógico deverá obedecer aos princípios norteadores da socioeducação. Para tanto, a composição de uma equipe multidisciplinar é necessária, pois as vozes de todos os segmentos devem ser ouvidas e ponderadas, no sentido de construir uma proposta que venha a atender as necessidades do grupo em determinado momento histórico.

Portanto, os pressupostos básicos da socioeducação, quer em regime aberto, semiaberto ou fechado, decorrem de um pressuposto básico – o desenvolvimento humano, que deve dar-se de forma integral, contemplando todas as dimensões do ser.

[...] assim como existe educação geral e educação profissional, deve existir socioeducação no Brasil, cuja missão é preparar os jovens para o convívio social sem quebrar aquelas regras de convivência consideradas como crime ou contravenção no Código Penal de Adultos. (COSTA, p. 71).

Há assim, vinculação entre a socioeducação e a necessidade da implementação de uma proposta pedagógica capaz de constituir ação formadora dos adolescentes que se encontram em cumprimento de medidas socioeducativas.

De algum modo, essa é uma crença que tem sido assumida e reforçada em diversos discursos sobre socioeducação, e quase todos eles põem em evidência o fim proclamado para a ação socioeducativa como sendo preparar os indivíduos para a vida social ou inseri-los na vida social, reintegrando-os. Ao definir os atributos do ato socioeducativo, como o de preparar os indivíduos para a vida social, institui um parâmetro universal sobre os fins da socioeducação, e esse parâmetro pode ser expresso em outro discurso paralelo e a ele correspondente: o de formar os indivíduos para o exercício da cidadania.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO. T. W. *Theodor Adorno*. (Sociologia). Organizado por Gabriel Cohn. Tradução de Flávio Kothe et alii. São Paulo: Ática, 1994.
- ANDRE. M. E. D. O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. IN. Amélia Domingues de Castro e Anna Maria Pessoa de Carvalho (Orgs.). *Ensinar a Ensinar*. São Paulo, 2001.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. *ECA* 1990.
- \_\_\_\_\_. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – *SINASE*. 2006.
- \_\_\_\_\_. LEI Nº 9.394 – Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional - *LDB* DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.
- COSTA, A. C. G. da – *Aventura Pedagógica: Caminhos e Descaminhos de uma Ação Educativa* – Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.
- FERREIRA. E. D. de S. O Direito enquanto instrumento de garantia dos direitos fundamentais do adolescente em conflito com a lei. In. *Justiça Juvenil: sob o marco da proteção integral*. Caderno de textos. Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude. São Paulo. 2008.
- HOFF, Sandino. A humanidade como objeto da educação. *Rev. Intermeio*. Campo Grande MS, V.1, 1994.
- PARANÁ. Pensando e Praticando Socioeducação. In. *Cadernos do IASP - INSTITUTO DE AÇÃO SOCIAL DO PARANÁ*. Curitiba. 2007.
- PINEAU, P. Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad. *Revista de Estudios del Curriculum*, Barcelona/Espanha, volume 2, número 1, janeiro de 1999, pp. 39-61, 1999
- VEIGA, I. P. A. (Org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.
- WILLIAMS, R. 1992. *Cultura*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

PARTE

V

# SOCIOEDUCAÇÃO: PRÁTICAS E METODOLOGIAS DE ATENDIMENTO





## 1

## PARÂMETROS PARA A AÇÃO SOCIOEDUCATIVA<sup>1</sup>

Cabe reafirmar que as instituições reproduzem o que ocorre na sociedade. Observa-se que existem diferenças e semelhanças do passado em relação ao presente, e em um futuro que já se anuncia questiona-se: para onde as instituições estão se orientando? Se os espaços educativos guardavam relação com o encarceramento nas sociedades industriais, o que dizer das instituições, na contemporaneidade, inseridas em uma totalidade social, caracterizada pela desigualdade social, onde o aprisionamento dos indivíduos ocorre a céu aberto? Será que os cânones pré-estabelecidos de uma instituição não vão à contramão de uma sociedade caracterizada pelas contradições sociais?

Goffman (2008, p. 11) define as instituições totais do seguinte modo:

Uma instituição pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada.

O seu conceito de instituição implica a separação dos indivíduos por um “considerável período de tempo” da convivência dos familiares e da sociedade, chamando a atenção para uma característica dessa instituição – ser fechada e administrada. Todavia, acrescenta que toda instituição tem uma predisposição ao “fechamento”. Este “fechamento” ou seu caráter total é simbolizado pelo impedimento à relação social com a realidade externa e por proibições à saída que frequentemente estão inseridas no esquema físico – arame farpado, paredes altas, portas fechadas.

Diante do exposto, pode-se dizer que as instituições que prestam atendimento aos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas são caracterizadas como “instituições totais”.

Goffman (2008) afirma que se torna importante conhecer o mundo social das pessoas, incluindo qualquer grupo de pessoas (prisioneiros, pilotos, pacientes) na medida em que este mundo é subjetivamente experienciado por elas. Seu estudo trata de instituições totais de modo geral e, notadamente, de hospitais para doentes mentais, de sorte que seu interesse foi conceber uma “versão sociológica da estrutura do eu”.

---

<sup>1</sup> Texto elaborado pela Profa. Ma. Sandra Maria Francisco de Amorim e pela Psicóloga Dra. e professora colaboradora da UFMS Dulce Regina dos Santos Pedrossian.

Acrescenta que *grosso modo* as instituições totais são estufas para mudar pessoas e podem ser discriminadas em cinco agrupamentos: (1) instituições para cuidar de pessoas consideradas inofensivas e incapazes (velhos, órfãos, cegos e indigentes); (2) instituições para cuidar de pessoas avaliadas incapazes de cuidar de si próprias e que são igualmente consideradas uma ameaça à sociedade, a exemplo de hospitais para doentes mentais e “leprosários”; (3) instituições organizadas para proteger a sociedade em relação aos perigos intencionais, e o bem-estar das pessoas isoladas não se trata de um problema imediato, como penitenciárias, campos de prisioneiros de guerra, cadeias e campos de concentração; (4) instituições com a pretensão de realizar um modo mais conveniente de algum trabalho, a exemplo de quartéis, escolas internas, navios, colônias, campos de trabalho e grandes mansões; (5) estabelecimentos que têm a finalidade de servir de refúgio da realidade externa, embora, frequentemente, sirvam como espaços de instrução para os religiosos (conventos, abadias, mosteiros e outros claustros).

Se, nos dias atuais, há uma tendência de o indivíduo brincar, dormir e trabalhar em diferentes locais, com diferentes coparticipantes sob diversas autoridades, para Goffman (2008), o elemento central das instituições totais pode ser descrito na ruptura das barreiras que geralmente separam esses três âmbitos de vida. Isto demonstra que: (1) todos os aspectos da vida (família, trabalho, lazer) são realizados no mesmo lugar e sob uma exclusiva autoridade; (2) cada etapa das atividades do dia a dia dos indivíduos é realizada na companhia de um grupo relativamente amplo de indivíduos, sendo obrigados a efetuarem as mesmas coisas em conjunto e tratados de forma similar; (3) todas as atividades diárias são criteriosamente estabelecidas em horários, pois uma atividade conduz, em tempo determinado, a outra, e toda série de atividades é imposta de cima, por um aparato de regras formais claras e um grupo de funcionários; (4) as diversas atividades obrigatórias são agrupadas em um plano racional único, supostamente planejado para fins de cumprir aos objetivos da instituição.

A vida doméstica é, às vezes, contrastada com a vida solitária – apesar da vida em grupo –, pois aqueles que alimentam e dormem com um grupo de companheiros dificilmente podem conservar uma existência privada significativa. Além disso, se o período de internação for prolongado, pode ocorrer, caso ele retorne para a realidade exterior, o que foi denominado “desculturamento”, que o torna temporariamente incapaz de enfrentar as dimensões de sua vida diária (GOFFMAN, 2008).

Por seu lado, Foucault (2009) evidencia a substituição do suplício – a exemplo de esquartejamento por parricídio – pelo arranjo de sofrimentos mais sutis, mais velados, como aprisionamento em regimes de trabalho regulado em tempo integral, educação religiosa e escolas. Em outras palavras, desapareceu o corpo esquartejado, supliciado, marcado simbolicamente no ombro e no rosto, exposto morto ou vivo em consequência da festa de punição, ao espetáculo punitivo, e a execução da pena vai se tornando um novo ato de administração ou de procedimento, um setor autônomo: “quanto à execução, ela é como uma vergonha suplementar que a justiça tem vergonha de impor ao condenado; ela guarda distância, tendendo sempre a confiá-la a outros e sob a marca do sigilo” (FOUCAULT, 2009, p. 15). Na realidade, o indivíduo é privado de sua liberdade, de sorte que o “castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos” (FOUCAULT, 2009, p.16). Com isso, os técnicos (guardas, capelães, psicólogos, médicos, educadores) passaram a ser funcionários da ortopedia moral, pois castigos como prisão ou trabalhos forçados nunca funcionam sem determinados complementos punitivos referentes ao corpo como privação sexual, redução alimentar. Isto mostra uma história comum das relações de objeto e das relações de poder, de dominação. Mais ainda:

[...] o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia; pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem no entanto ser

violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror, e no entanto continuar a ser de ordem física (FOUCAULT, 2009, p. 29).

A disciplina produz corpos exercitados e submissos, enfim, corpos dóceis. Na medida em que a disciplina incrementa as forças do corpo – em termos de utilidade econômica –, diminuem essas mesmas forças em termos políticos de obediência (aptidão aumentada e dominação exacerbada).

Para Foucault (2009), a escola, por exemplo, torna-se um tipo de aparelho de exame contínuo que acompanha a operação do ensino, e o exame está no centro dos processos que constituem o sujeito como efeito e objeto de saber, como efeito e objeto de poder. É ele que, conjugando sanção normalizadora e vigilância hierárquica, realiza as grandes atribuições disciplinares de classificação e repartição.

Se os homens modernos são mais preocupados com a eficácia do que com os princípios, o que dizer do comportamento economicamente racional dos indivíduos constantemente disseminados por essa totalidade social? A partir dessas reflexões, é necessário destacar que a noção de instituição total não está ligada apenas àqueles lugares fechados, com altos muros e grades. O aprisionamento e a exclusão se apresentam muitas vezes nas atitudes e modos de compreensão do adolescente em conflito com a lei, bem como na forma de aplicação da medida socioeducativa.

A operacionalização das medidas socioeducativas deve ter como pressuposto propiciar aos adolescentes o “acesso a direitos e às oportunidades de superação da sua situação de exclusão, de ressignificação de valores” (SINASE, 2006, p. 46). Em se tratando das práticas socioeducativas, o SINASE (2006, p. 47-49) cita as seguintes diretrizes pedagógicas: (1) prevalência da ação socioeducativa sobre os aspectos meramente sancionatórios; (2) projeto pedagógico como ordenador da gestão do atendimento; (3) participação dos adolescentes na construção, monitoramento e avaliação das ações; (4) respeito à singularidade do adolescente, presença educativa e exemplaridade como condições necessárias na ação socioeducativa; (5) exigência e compreensão como elementos primordiais de reconhecimento e respeito ao adolescente; (6) diretividade no processo socioeducativo; (7) disciplina como meio para a realização da ação socioeducativa; (8) dinâmica institucional garantindo a horizontalidade na socialização das informações e dos saberes da equipe multiprofissional; (9) organização espacial e funcional que garantam a possibilidade de desenvolvimento pessoal e social para o adolescente; (10) diversidade etnoracial, de gênero e de orientação sexual norteadora da prática pedagógica; (11) família e comunidade participando ativamente da experiência socioeducativa; (12) formação continuada dos atores sociais.

Torna-se necessário evidenciar as medidas socioeducativas em uma perspectiva de ir além das condições dadas. Desta forma, os parâmetros dessas medidas não devem ser engessados dentro das instituições, cabendo a articulação do sistema socioeducativo com outras políticas públicas e sociais, a exemplo da política de assistência social que deve ser focalizada nos adolescentes que estejam em situação de necessidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. SINASE. Brasília, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (1975). Trad. Raquel Ramallete. 36 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos* (1961). Trad. Dante Moreira Leite. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

## 2

## CONEXÃO DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO COM A ASSISTÊNCIA SOCIAL<sup>2</sup>

A fome, decerto, conserva-se em proporções significativas no Brasil. É complicado aceitar que políticas residuais de bem-estar social consigam transformar o quadro de miséria. Outra questão é a representação de construção sociocultural das desigualdades existentes nesta sociedade. Continua uma distância no que se refere à incorporação dos ganhos simbólicos e materiais do desenvolvimento entre os grupos sociais (BITTENCOURT; MAGALHÃES, 1999).

Por mais que não se pretenda fazer uma associação entre miséria e violência, não se pode desconsiderar que tanto uma quanto a outra guardam relação com o agravamento da questão social, como afirmam Souza e Minayo (1999, p. 111 -112).

Do ponto de vista conceitual, entende-se que [...] [o] acirramento da questão social se expressa no aprofundamento da violência estrutural. Esta, embora se fundamente na economia, reflete-se também na dinâmica das forças políticas e afeta os valores culturais do país [...] Aqui se entende que a forma fundamental da violência é a “estrutural” sendo a partir dela que se pode analisar a criminalidade. Ao se apresentar de forma “naturalizada”, a violência estrutural viceja na legalidade e enseja a falsa visão de que os pobres são “criminógenos” e a delinquência é um atributo das classes populares, quando na verdade são esses grupos sociais a maior vítima da violência. Junto à análise do acirramento das contradições sociais é necessário considerar que a partir da década de 80 houve também mudanças radicais no perfil de criminalidade do país. Em primeiro lugar, se tornaram muito mais visíveis os chamados “crimes de colarinho branco”, revelando-se assim as entranhas da corrupção de elites políticas e econômicas, sobretudo a apropriação privada de bens, dinheiro e funções públicas que deveriam ser empregados a favor do povo.

Não é casual que Pochmann (2004) afirma que, no Brasil, o conjunto de mortes violentas insere-se na primeira causa na totalidade de mortalidade identificada na faixa etária de 5 a 39 anos. Desse contingente, as mortes decorrentes de homicídio entre os jovens de 15 a 24 anos, além de caracterizarem como de maior significância relativa, vêm aumentando a cada ano.

É importante ressaltar que o Programa Bolsa Família, instituído em outubro de 2003, não foi reestruturado por acaso. De acordo com Cohn (2004), o referido Programa unifica quatro programas

---

2 Texto elaborado pela Psicóloga Dra. e professora colaboradora da UFMS Dulce Regina dos Santos Pedrossian.

de transferência e renda já existentes no Brasil – Bolsa Alimentação, Bolsa Escola, Cartão Alimentação e Auxílio Gás – e tem o núcleo familiar como objeto de intervenção. A seleção dos beneficiários ocorre mediante um cadastro único, no qual cada pessoa cadastrada passa a contar com um número de identificação social (NIS). O autor acrescenta que o referido programa tem como pressuposto central realizar parcerias com estados e municípios, de modo a que seu público-alvo também tenha primazia por parte das demais políticas públicas. Reforça-se, assim:

[...] o investimento social que se faz por meio dele, tornando públicos os critérios de seleção dos beneficiários e procurando se constituir numa política estruturante das demais políticas sociais. Nesse sentido, busca se constituir como um novo perfil de intervenção do Estado na área social, embora exista o risco sempre presente de se reduzir a uma mera racionalização dos programas sociais preexistentes, até então fragmentados por vários ministérios no nível central de governo. No caso específico, chama a atenção que, nas propostas do Programa, a questão da juventude passa ser subordinada à questão da criação das condições necessárias para que as famílias pobres ganhem autonomia sustentável de garantia de renda para sua sobrevivência (COHN, 2004, p. 176).

A autora acrescenta que, no entanto, o grande desafio se mostra em reconhecer o que é específico a cada uma das identidades sociais dos diversos segmentos, sem que isto se materialize em uma segmentação das políticas sociais. Estas, por serem verticalizadas e segmentadas, acabam por reproduzir os fracionamentos sociais. Com isso, impossibilitam que se criem locus de construção de novas identidades pela falta de uma rede de proteção que tenha como alvo central a concepção dos direitos sociais, atingindo crianças, adultos, jovens, idosos, pobres e ricos, brancos e negros, homens e mulheres. Nas suas palavras,

O que realmente as torna uniformes é sua condição de cidadão como objetos das políticas públicas, independentemente de sua posição no mercado. Caso contrário, por mais que se criem mecanismos de controle público do Estado, este acabará, como reflexo de políticas pulverizadas e ao mesmo tempo generalizadas por categorias segmentadas – pobres, jovens, velhos – ou setoriais na área social – saúde, educação, previdência social, assistência social –, por ver reduzida sua democratização à presença de distintas prioridades de interesse individual, traduzidas em particularismos generalizados (COHN, 2004, p. 176-177).

Nota-se que, por mais que os programas assistenciais auxiliem o fomento de políticas pulverizadas, o Programa Bolsa Família não deixa de ser um canal de aproximação da família de adolescentes das políticas públicas, contribuindo para a conexão do sistema educativo com a assistência social.

## REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Sonia Azevedo; MAGALHÃES, Rosana. Fome: um drama silencioso. In. MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Os muitos Brasis: saúde e população na década de 80*. 2 ed. São Paulo: Hucitec: Rio de Janeiro: Abrasco, 1999, p. 269-290.
- COHN, Amélia. O modelo de proteção social no Brasil: qual o espaço da juventude? In. NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo. (org.) *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 160-179.
- POCHMANN, Marcio. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In. NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo. (org.) *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 217-241.
- SOUZA, Edinilsa Ramos de; MINAYO, Maria Cecília de Souza. O impacto da violência social na saúde pública do Brasil: década de 80. In. MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Os muitos Brasis: saúde e população na década de 80*. 2 ed. São Paulo: Hucitec: Rio de Janeiro: Abrasco, 1999, p. 87-116.

## 3

## CONHECENDO METODOLOGIAS DE ATENDIMENTO E FERRAMENTAS METODOLÓGICAS<sup>3</sup>

Não se pode negligenciar que os elementos psicossociais estão amalgamados. No entanto, diante de uma sociedade que perdeu a destinação humana, não cabe realizar uma síntese das dimensões psicológicas e sociais, mas pensar a relação cindida. Tal separação reflete na relação teoria e práxis, de modo que direcionar a atenção para a teoria pode ser algo substancial para se visualizar uma práxis social diferente da atual. Na realidade, de acordo com Adorno (1995, p. 204), dever-se-ia

[...] formar uma consciência de teoria e práxis que não separasse ambas de modo que a teoria fosse impotente e a práxis arbitrária, nem destruísse a teoria mediante o primado da razão prática.

Para se pensar sobre as metodologias de atendimento e das ferramentas metodológicas em relação às medidas socioeducativas, cabe colocar a educação em posição destaque.

De acordo com Leontiev (2004, p. 291), o “movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação”. O autor destaca que é tão estreita a relação entre o progresso da educação e o progresso histórico que se pode avaliar a condição geral do desenvolvimento histórico da totalidade social pela condição de desenvolvimento educativo e vice-versa. Ademais, a desigualdade entre os homens não advém das suas peculiaridades biológicas naturais, sendo decorrente da desigualdade econômica; da diversidade progressiva de suas relações com as aquisições que encarnam todas as faculdades e aptidões da natureza humana, formadas no decorrer de um processo sócio-histórico; e da desigualdade de classes (LEONTIEV, 2004).

Nesse sentido, o indivíduo constitui-se por meio da cultura e da sociedade em que vive. Justamente, Pichon-Rivière (2005) evidencia a inter-relação dialética entre o indivíduo e o seu meio, concebendo o comportamento como uma totalidade em “evolução dialética”. Afirma que subjacente a toda uma conduta “desviada” encontra-se um estado de conflito, sendo a enfermidade a expressão de uma tentativa frustrada de ajustamento ao meio (PICHON-RIVIÉRE, 2005). Isto remete ao mesmo autor

---

<sup>3</sup> Texto elaborado pela Psicóloga Dra.e professora colaboradora da UFMS Dulce Regina dos Santos Pedrossian

ao chamar a atenção para a expressão “adaptação ativa à realidade”, bem como a Adorno (2000) que não desconsidera a importância da adaptação, mas que é importante o indivíduo ir além dela.

Deste modo, o cometimento de atos infracionais por parte de adolescentes não deixa de ser uma forma de “conduta desviada” diante das condições dadas.

Um dos conceitos básicos do quadro referencial de Pichon-Riviére (2005) trata-se da questão de vínculo, definindo-o como uma estrutura complexa que compreende um sujeito, um objeto e uma inter-relação mútua com processos de aprendizagem e de comunicação. Isto é, em toda estrutura vincular o sujeito e o objeto interatuam, realimentando-se de forma mútua. Nessa interação, acontece a internalização desta estrutura relacional, que adquire um aspecto intrassubjetivo (vínculo mau ou vínculo bom). A realidade interna define-se como um sistema, no qual interagem objetos e relações, em uma realimentação mútua (PICHON-RIVIÉRE, 2005).

A concepção da realidade interna e a mudança da noção de instinto pela de estrutura vincular (compreendendo-se o vínculo como uma protoaprendizagem; como o veículo das primeiras experiências sociais constitutivas do indivíduo como tal, com uma negação do narcisismo primário) impelem necessariamente à conceituação de psicologia, em um sentido estrito, como psicologia social. Pichon-Riviére (2005) não deixa de se remeter a Freud, quando o pai da Psicanálise afirma em *Psicologia de grupo e a análise do ego* que a psicologia individual é, sobretudo, psicologia social. Além disso, para o autor, Freud atingiu, por momentos, uma concepção integral do problema da inter-relação homem-sociedade, sem poder desapegar-se, todavia, de uma concepção antropocêntrica, que o impossibilitou de desenvolver uma abordagem dialética.

Pichon-Riviére (2005) considera que, em se tratando do ajustamento ativo à realidade, critério considerado basilar de saúde, o ajustamento será avaliado de acordo com a “operatividade das técnicas do ego”, isto é, conforme os mecanismos de defesa. Acrescenta que o ajustamento ativo à realidade e a aprendizagem estão indissolúvelmente atrelados. O indivíduo sadio, à medida que apreende o objeto e o modifica, também transforma a si mesmo, inserindo-se em um interjogo dialético. Em outros termos: o autor conceitua vínculo como uma estrutura complexa de interação, não de modo linear, mas em espiral, em que a cada movimento há uma realimentação do ego e um esclarecimento da realidade. Quando essa estrutura se estagna pelo montante dos medos, paralisam-se a aprendizagem e a comunicação, de sorte que a estrutura estática passa a ter predomínio sobre a dinâmica, o que impossibilita um ajustamento ativo à realidade.

Desse modo, para Pichon-Riviére (2005), a saúde mental consiste no processo em que ocorre uma “aprendizagem da realidade” por meio do manejo, confronto e solução integradora dos conflitos. Enquanto se cumpre esse percurso, a rede de comunicações é sistematicamente reajustada, e somente assim é possível organizar um pensamento capaz de um diálogo com o outro e de um confronto com a transformação.

A questão da integração remete-se a Adorno. Por mais que não tenha sido a intenção de Pichon-Riviére (2005), como refletido em outro momento (PEDROSSIAN, 2008), a concepção de integração aumenta a coação exercida sobre os indivíduos. É inconcebível que com as necessidades materiais cada vez mais realizadas, apesar da dimensão deformada que lhes confere o sistema, a miséria continue presente (ADORNO, 1972). Como assevera o autor, em outro texto: “como a integração é ideologia, é também – por ser ideologia – frágil, desmoroável” (ADORNO, 1966, p. 395). O momento de integração social, todavia, promove e fortalece a regressão e, assim, os indivíduos nessa cultura passam a produzir e a reproduzir a manutenção do princípio de realidade administrado, deixando de realizar crítica à ideologia.

Pichon-Riviére (2005) não nega a importância da história pessoal do sujeito. Considera, também, que na relação entre indivíduo e cultura, o primeiro sofre dispersão e fragmentação do objeto de sua tarefa, criando-se, para ele, uma condição de anomia e de privação que lhe torna impossível conservar um vínculo com esse objeto, com o qual mantém uma relação transitória, fragmentada e alienada. O que será que o autor quis dizer com isso? Indo mais adiante, ele afirma que o indivíduo vê-se impotente no manuseio de seu papel, e isto cria um baixo limite de tolerância às frustrações no que se refere ao seu nível de aspirações.

Pichon-Riviére (2005) não ignora o conflito entre aspirações *versus* frustrações, bem como entende que os instintos de vida ou de morte são, com efeito, uma experiência na modalidade de “comportamento”: o social está incluído por meio de instantes frustrantes ou gratificantes, auxiliando a inserção da criança na realidade social, a ponto de ela adquirir, por meio das gratificações e frustrações, a capacidade de discernir entre diversos tipos de experiências como primeira manifestação de pensamento, levantando, com isso, uma primeira escala de valores.

Não se pode deixar de refletir o quanto esses valores, na contemporaneidade, estão cada vez mais enfraquecidos. Na relação triangular (criança-mãe-pai), os meios de comunicação de massa mediante os conteúdos heterônomos vêm afetando esta relação; as crianças e adolescentes identificam-se com os modelos propagados pela indústria cultural. Com isso, a crise da família (grupo primário ou familiar) não pode ser analisada apartada da crise social, ou seja, a família acompanha as mudanças sociais.

Se Pichon-Riviére (2005) vem sustentando que o doente mental é porta-voz da ansiedade e dos conflitos do grupo imediato, ou seja, do grupo familiar, e os conflitos e as ansiedades assumidos pelo doente são de ordem econômica e geram um grau de ambiguidade considerável; sentimento crônico de insegurança, e, notadamente, um grau de incerteza igualmente crônico, submetido a ziguezagues, conforme a condição histórica de cada instante, não se pode deixar de refletir que o atendimento socioeducativo de crianças e dos adolescentes não pode ser realizado desvinculado da determinação social. O autor acrescenta que a qualidade de comportamento social e suas causas de conservação ou deterioração estão relacionadas com as condições sociais, a exemplo de fatores socioeconômicos, estrutura da família em estado de mudança e, principalmente, no grau de incerteza que se torna persecutório e que afeta o comportamento social. O que se quer obter é uma adaptação ativa à realidade: o sujeito, na medida em que modifica, muda a sociedade, e, por sua vez, atua sobre ele o interjogo dialético em modo espiral. Mais ainda: o doente mental é o depositário e o símbolo do aqui e agora de sua estrutura social. Curá-lo é modificá-lo ou adjudicar-lhe um novo papel, o de “agente de mudança social”. Como promover tal mudança?

De acordo com as proposições de Pichon-Riviére (2005), podem-se extrair alguns aspectos relacionando-os com os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas: (1) centrar atenção não no ato infracional, mas nas potencialidades do indivíduo; (2) se a saúde mental guarda relação com a qualidade do comportamento social e seus motivos de conservação ou deterioração estão relacionados com as situações sociais, torna-se importante que adolescentes e profissionais envolvidos nas medidas pensem a respeito daquilo que pensam e do que fazem em diversas instâncias de suas vidas. Isto remete a Freud (1974), a Adorno e Simpson (1986) e a Adorno (2000). O primeiro em *O futuro de uma ilusão*, texto de 1927, chama a atenção para uma “educação para a realidade”. Nas suas palavras: “Mas não há dúvida de que o infantilismo está destinado a ser superado. Os homens não podem permanecer crianças para sempre; têm de, por fim, sair para a ‘vida hostil’. Podemos chamar isso de ‘**educação para a realidade**’” (FREUD, 1974, p. 64, grifo do autor).

Ademais: “Tratar adultos como crianças está envolvido nessa representação de divertimento que é buscada para relaxar o esforço diante de suas responsabilidades de adultos” (ADORNO; SIMPSON, 1986, p. 129). Adorno (2000), por sua vez, em *Educação e emancipação* também destaca a importância da autorreflexão crítica desde a tenra idade. Consequentemente, isto implica mudanças de atitudes, e estas não podem prescindir da autorreflexão, como também do conhecimento e da experiência (CROCHÍK, 2006); (3) se o desacerto mais frequente decorre do momento em que indivíduo é considerado “curado” – quando é capaz apenas de adotar boas maneiras, de cuidar de seu asseio pessoal e, principalmente, não demonstrar rebeldia, o que lhe gera uma atitude parasitária, passiva e alienada –, cabe aos socioeducadores analisar o que se encontra subjacente nas atitudes rebeldes. Não por acaso o “O crime constitui a tentativa de aniquilar a fonte de ansiedade máxima projetada no mundo externo, enquanto esse processo centrado no próprio sujeito configura a conduta *suicida*” (PICHON-RIVIÉRE, 2005, p. 52); (4) se Pichon-Rivière (2005) chama a atenção para a importância de “grupos operativos de esclarecimento”, de aprendizagem, de treinamento ou de tarefa, que atua como processo terapêutico, a ponto de “o grupo transformar-se em uma empresa cujo negócio é a cura de um de seus membros mediante o esclarecimento de todos”, entende-se que no desenvolvimento de atividades socioeducativas não se pode prescindir dos trabalhos em grupos organizados de forma rotativa (fomento de uma desalienação progressiva do intra e do extragrupo, trabalhando-se a questão da hierarquia e dos excluídos dos meios de produção e de consumo); (5) se Pichon-Rivière (2005) conceitua o vínculo como a estrutura complexa que inclui o sujeito e o objeto, sua interação, momentos de aprendizagem e de comunicação, configurando um processo dialético, torna-se conveniente resgatar os vínculos de forma espontânea, pois, para Adorno (2000), as pessoas que recusam a barbárie – que se materializa sempre que ocorre uma regressão à violência física primitiva, impossibilitando uma vinculação clara e humana com os objetivos racionais da sociedade – veem com acerto a criação de vínculos de compromissos entre as pessoas. No entanto, Adorno considera isto uma ilusão, acrescentando que a falta de compromissos relaciona-se com a perda da autoridade (os sadomasoquistas sentem-se intimidados diante dessa perda, e em vez de se esmerarem pela força da razão, aderem ao que a sociedade lhes espera) e que os chamados compromissos se transmudam seguramente em passaporte moral – são adotados com a finalidade de se identificar como cidadão confiável –, ou, então, provocam rancores furiosos, contrariando sua destinação primeira. Os chamados compromissos: “significam uma heteronomia, um tornar-se dependente de mandamentos, de normas que não são assumidas pela razão própria do indivíduo. O que a psicologia denomina superego, a consciência moral, é substituído no contexto dos compromissos por autoridades exteriores, sem compromisso, intercambiáveis” (ADORNO, 2000, p. 124); (6) se a apreensão do conhecimento é perturbada, porque o sujeito se torna portador das ansiedades do grupo, configurando-se a situação de “bode expiatório”, cabe refletir sobre os estereótipos e os preconceitos nos âmbitos familiar, escolar e social (CROCHÍK, 2006). O preconceito é um tipo de violência e considerado um obstáculo em relação ao desenvolvimento das atividades socioeducativas; (7) identificar, tal como Pichon-Rivière (2005), que o ato de ensinar e aprender aproxima-se do ato de indagar, inquirir ou investigar. Caracteriza-se “a unidade do ensinar-aprender” como uma permanente experiência de aprendizagem em espiral, na qual, em um ambiente de completa interação, professor e aluno – ou grupo – questionam, se descobrem ou se redescobrem, ensinam e se aprendem. Com isso, tal operação possibilitará uma abordagem flexível da realidade, uma conduta adaptativa criadora, com capacidade de projeto pessoal e planejamento; (8) construção ou planejamento de um projeto, nos quais pode se constatar o planejamento do futuro, tanto no grupo quanto na organização. Cada um dos sujeitos vai adquirindo aquilo que se pode intitular de um “novo estilo de vida”,

baseado em um ajustamento ativo à realidade: o indivíduo é alterado pelo ambiente – operação decorrente do trabalho em grupo –, sendo essencial que ele se transforme, por sua vez, em um “agente de mudança social” (PICHON-RIVIÈRE, 2005); (9) a ansiedade surge quando emergem os primeiros indícios de mudança. A alteração pode se produzir em todos os campos, mas tem sua estrutura organizada no social, que cria as situações necessárias para isto. Há uma diferença significativa entre crise e mudança. Esta última vai sendo planejada gradativamente como uma ideologia. Quando abarca toda a estrutura social, tem o objetivo de corrigir o dano, e é detectável no campo de trabalho relacionado com todo o tipo de transtorno de ajustamento. No momento em que os sistemas de comunicação começam a se perturbar, o indivíduo chega a situações de desintegração e de isolamento progressivo, sendo possível observar um fenômeno patológico descrito por Durkheim – a anomia – que, tanto no plano individual quanto no social, tem as peculiaridades de uma fragmentação, desintegração e divisão. Enfrenta-se assim uma sociedade cindida, instituída por indivíduos cindidos (PICHON-RIVIÈRE, 2005), na medida em que a totalidade social, que é contraditória e não gerida pela integração, não beneficia a todos os indivíduos (ADORNO, 2000); (10) a saúde mental não se trata de um valor absoluto, mas é avaliável no que se refere à qualidade de comportamento social. Esse comportamento – sua deterioração ou sua operatividade – está estritamente ligado a fatores de ordem socioeconômica e familiar, que determinam ou intervêm, de forma positiva ou negativa, um ajustamento ativo à realidade na qual o sujeito se compromete com o meio em uma relação modificadora e criativa (PICHON-RIVIÈRE, 2005); (11) o problema central não é o de uma metodologia da prevenção, mas estratégias de transformação da estrutura socioeconômica, da qual o adolescente que cumpre medidas socioeducativas faz parte. O adolescente é porta-voz das tensões e dos conflitos de seu grupo imediato – a família.

Será que se pode dizer que esta sociedade é democrática e, conseqüentemente, prima pela saúde das crianças e dos adolescentes? Para Adorno (2000), na estranheza do povo no que se refere à democracia se reflete a alienação da totalidade social em relação a si própria. A democracia é reconhecida de acordo com o sucesso ou o insucesso, de que fazem parte os interesses individuais, porém não como sendo a unidade entre os interesses dos indivíduos e o interesse geral. A própria carência de emancipação (as pessoas não se sentem maduras para a democracia) converte-se em ideologia, tal como procede a juventude que, apanhada de improviso em qualquer ato de violência, procura se livrar invocando proteção a sua condição de adolescente. As pessoas que procuram evidenciar com sinceridade sua própria imaturidade política e ingenuidade sentem-se, de um lado, como sendo indivíduos políticos, aos quais caberia delimitar seu próprio destino, bem como estruturar a sociedade. De outro, defrontam-se com os sólidos obstáculos impostos pelas situações vigentes. Como as pessoas não podem transpor os obstáculos, por intermédio do pensamento, acabam conferindo a si mesmos, ou aos outros, essa real impossibilidade que lhes é imposta. Eles mesmos culminam por se dividir em sujeito e objeto.

Nesse ponto, Crochík (1998) evidencia a importância da formação crítica, e discrimina algumas tendências utilizadas pela escola que impossibilita tal formação, como: (1) desenvolver as capacidades cognitivas do aluno e restringir a crítica ao formalismo da lógica, ocorrendo a separação entre indivíduo e sociedade, materialidade e espírito, mente e corpo, uma vez que dificulta o entendimento da contradição da realidade que não é lógica, mas dialética; (2) sem a lógica subjetiva, o mundo não pode ser entendido, de modo que a educação que pretende à compreensão do objeto tal como este se apresenta aos sentidos e à observação interdita a subjetividade necessária para a compreensão do objeto; (3) uma educação que pretende a erudição, sem que esta se

volte para a compreensão dos problemas humanos, também impossibilita o reconhecimento do indivíduo naquilo que produz; (4) se a educação tradicional pode ser criticada por um determinado autoritarismo, por desconsiderar a palavra daquele que é educado, a atual, por querer prescindir da autoridade em nome da autonomia do educando, perde a mediação da distância entre sujeito e objeto, impossibilitando a identificação com a autoridade que possibilita sua crítica; 5) a facilitação do aprendizado pela redução do conteúdo à suposta capacidade de adequação do saber a cada faixa etária ou nível cultural do ouvinte também reduz o espaço entre o objeto a ser apreendido e o sujeito. Esse último é negado *a priori*. A perda desta distância produz, também de um modo aparente, o imediato – a impressão de que o mundo não oferece resistências para ser apreendido, quando é nesta própria resistência que o sujeito do saber pode ser desenvolvido. A escola aprende pelo aluno; na medida em que facilita o desenvolvimento de capacidades cognitivas, finge-se que o aluno aprende por si mesmo.

Nesse sentido, a lei do pequeno esforço não condiz com a formação real do adolescente. Ao não estimular a reflexão por meio da conexão com a filosofia, com a arte, com a literatura e com as demais ciências parcelares, impossibilita a sua humanização. Como se sabe, a ciência está em crise, conforme afirma Horkheimer (1990, p. 12):

Por mais que se fale com razão de uma crise da ciência, ela não pode separar-se da crise geral. O processo histórico trouxe consigo um aprisionamento da ciência como força produtiva, que atua em suas partes, conforme seu conteúdo e forma, sua matéria e método. Além disso, a ciência como meio de produção não está sendo devidamente aplicada. A compreensão da crise da ciência depende da teoria correta sobre a situação social atual; pois a ciência como função social reflete no presente as contradições da sociedade.

Se a crise da ciência guarda relação com a crise da sociedade, isto provavelmente ocorre porque

A teoria da luta pela existência detém-se no limiar da história cultural. Toda atividade racional do homem *não é senão uma luta, a luta contra a luta pela existência*. É um combate para que todas as pessoas na Terra possam satisfazer as suas necessidades, para que não tenha nem a indigência, nem a fome, nem a morte lenta (TIMIRIAZEV, apud LEONTIEV 2004, p. 282).

Se a desigualdade de classes encontra-se presente nessa sociedade, cabe inserir algumas contribuições de Adorno (2000) no que se refere à importância de uma educação que propicie a emancipação do adolescente: o esforço crítico e a autorreflexão caracterizam-se como possibilidade de o jovem resistir em meio a um todo social que alimenta atitudes impensadas e pragmáticas, resgatando a finalidade humana das reflexões; rememorar as barbáries ocorridas no decurso da história não deixa de ser um bom começo para evitar que as mazelas psicossociais possam ser reproduzidas; a violência em relação aos fracos se orienta especialmente em relação aos que são avaliados como socialmente fracos; como o conceito de informação sobrepõe ao conceito de formação em relação aos veículos de comunicação de massa, a exemplo da televisão, cabe ao adolescente desmascarar ideologias, considerando-se a realidade social que é contraditória; o esporte caracteriza-se pelo seu caráter ambíguo: de um lado, ele pode ter um efeito que se contrapõe ao sadismo e à barbárie por meio do respeito pelo considerado fraco, de outro, ele pode propiciar o sadismo, a competição e a agressão; os meios são fetichizados, a exemplo da técnica, porque os fins – uma vida digna a todas as pessoas – encontram-se ocultos da consciência dos indivíduos; os indivíduos, em vez de identificarem entre si, identificam-se com a realidade social, reproduzindo-a. Por fim, nas palavras textuais do autor:

[...] quando é grande a ânsia de transformar, a repressão se torna muito fácil; que as tentativas de transformar efetivamente o nosso mundo em um aspecto específico qualquer imediatamente são submetidas à potência avassaladora do existente e parecem condenadas à impotência. Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz (ADORNO, 2000, p. 185).

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Marx está superado? Trad. Carlos Nelson Coutinho. In. *Opções da esquerda*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972, p. 97-114.
- \_\_\_\_\_. Sobre sujeito e objeto. In. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis- RJ: Vozes, 1995, p. 181-201.
- \_\_\_\_\_. Teoria da semicultura. In. *Educação e sociedade*. Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), n. 56. Campinas - SP: Papyrus, 1996, p. 388-411.
- \_\_\_\_\_. *Educação e emancipação*. 2 ed. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- ADORNO, Theodor W. e SIMPSON, G. Sobre música popular. In. *Sociologia*. COHN, Gabriel (org.) Trad. Flávio R. Kothe. São Paulo: Ática, 1986, p. 115-146.
- CROCHÍK, José Leon. *Os desafios atuais do estudo da subjetividade na psicologia*. Instituto de Psicologia da USP, v. 9, n. 2, São Paulo: USP, 1998, p. 69-85.
- \_\_\_\_\_. *Preconceito, indivíduo e cultura*. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- FREUD, Sigmund. O futuro de uma ilusão. In. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, v. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1974, p. 11-71.
- HORKHEIMER, Max. *Teoria crítica: uma documentação (1968)*. Trad. Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo, 1990.
- LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo (1959)*. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- PEDROSSIAN, Dulce Regina dos Santos. *A racionalidade tecnológica, o narcisismo e a melancolia*. São Paulo: Roca, 2008.
- PICHON-RIVIÉRE, Enrique. *O processo grupal*. Trad. Marco Aurélio Fernandes Velloso e Maria Stela Gonçalves. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

## 4

## TRABALHANDO COM FAMÍLIAS NA (RES)SOCIALIZAÇÃO DO ADOLESCENTE<sup>4</sup>

Para Costa (2004), para realizar a passagem da infância à idade adulta, as instituições – família, escola e trabalho – estão presentes de formas distintas na vida dos adolescentes incluídos e aqueles que sofrem a ameaça da exclusão.

De acordo com Sarti (2004, p. 120): “A família, seja qual for sua composição e sua organização, é o filtro através do qual se começa a ver e a significar o mundo. Esse processo que se inicia ao nascer prolonga-se ao longo de toda a vida, a partir dos diferentes lugares que se ocupa na família”.

Nesse ponto, vale retomar Costa (2004, p. 244) que afirma o seguinte:

Para os jovens incluídos, a *família* é o grande ponto de apoio em sua travessia entre o mundo da educação e o mundo do trabalho. Quando eles se procuram e se experimentam, a família funciona como rede de proteção nos momentos críticos. Para os jovens ameaçados de exclusão, quando chega a adolescência, é a família que precisa deles para colaborarem na estratégia de sobrevivência do núcleo familiar.

Não é fortuito que a importância essencial da família para o adolescente está notadamente na perspectiva de conservar o apoio de referências simbólicas que o núcleo familiar representa – como espaço de afetividade e, assim, lugar de conflitos –, para continuar a ser referência (SARTI, 2004). A autora acrescenta que se torna importante a proposta do desenvolvimento do “protagonismo juvenil”, de modo que os jovens possam “pensá-los como agentes de soluções para seus próprios problemas” (SARTI, 2004, p. 125).

Nesse ponto, vale direcionar a atenção para o que afirma Kehl (2004): os adolescentes se identificam por meio de “imagens industrializadas”, via indústria cultural. Acrescenta que se trata do movimento de saída dos jovens do “círculo protegido da família para o vasto mundo” (p. 102), isto é, o “mundo do perigo”. Na realidade,

[...] vivemos em uma cultura em que o espetáculo dita as normas de cidadania, organiza as relações sociais, estabelece valores, formata identificações. Os filmes que denunciam a miséria,

---

<sup>4</sup> Texto elaborado pela Psicóloga Dra. e professora colaboradora da UFMS Dulce Regina dos Santos Pedrossian e pela Profa. Ma. Sandra Maria Francisco de Amorim.

a criminalidade, a violência policial são presas desta contradição: ao tentar mostrar aquilo que a sociedade preferia ignorar, estão necessariamente espetacularizando o mal [...] É verdade que a violência confere poder, ainda que ilegítimo, a quem faz uso dela. Impotentes diante do caos social, adolescentes flertam com a fantasia de se tornar tão violentos (ou poderosos) quanto os bandidos que os intimidam [...] Que os adolescentes não se confrontem sempre com o espelho que representa a imagem positiva dos desejos recalçados de todos nós: a rivalidade vivida no registro da máxima violência, a destruição do outro, a autorização a gozar sem restrições, sem lei (KEHL, 2004, p. 103).

Se os adolescentes tendem a reproduzir a violência por conta da impotência diante das mazelas sociais, eles não estão sozinhos nessa empreitada. Kehl (2004) evidencia que a questão se encontra centrada na cultura de malandragem adolescente que, na realidade, é fruto da cultura da malandragem que se dissemina, de forma mais sutil, entre os adultos. Os familiares das famílias de classe média receiam as influências negativas dos “maloqueiros” do bairro sobre seus filhos, porém não percebem que os maus exemplos de falta de educação e de irresponsabilidade advêm da elite nacional, habituada a conviver com sucessivas práticas ilegais, de menor ou maior gravidade.

Em se tratando da unidade familiar, esta,

[...] termina por absorver as conseqüências derivadas da disfunção observada entre o estágio alcançado pela autonomia antecipada da função reprodutora de parte do jovem (filhos precoces) e a condição cada vez mais postergada da independência econômica possível pelo trabalho (ocupação, subemprego e desemprego recorrente) (POCHMANN, 2004, p. 223).

Pode-se dizer que a ressocialização dos adolescentes não é uma tarefa fácil, pois estão implicadas dimensões psicossociais. Nesses termos, a família como um dos primeiros espaços de socialização não pode ser negligenciada.

O trabalho com famílias é uma das mais importantes estratégias no atendimento do adolescente que está em cumprimento de medidas socioeducativas. Sarti (2003) destaca que toda família constitui uma história e cria um discurso sobre si própria. Portanto, trabalhar com famílias requer, fundamentalmente, “a abertura para uma escuta, a fim de localizar os pontos de vulnerabilidade mas também os recursos disponíveis” (SARTI, 2003, p.26).

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 o “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 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, colocando as visitas e os telefonemas como um momento esperado e desejado:

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 idéia 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 delinqüência juvenil (SILVA; GUERESI, 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 consanguinidade, 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 inter põem 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>5</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

---

5 Grifo nosso.

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).

O projeto político-pedagógico (PPP) de cada unidade deve contemplar estratégias de mediação entre adolescentes e familiares a fim de que haja o cumprimento dos seus objetivos. O plano individual de atendimento (PIA) do adolescente deve conter todas as informações relativas a sua família.

Destaca-se que no 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: (1) consolidação de parcerias com a rede externa visando à inclusão de famílias em programas sociais; (2) 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; (3) ampliação do conceito de família para aquele grupo ou pessoa com as quais os adolescentes possuam vínculos afetivos, respeitando-se os diferentes arranjos familiares; (4) promoção de trabalhos de integração entre adolescentes e seus familiares que desenvolvam temas referentes aos direitos e deveres do adolescente, saúde, educação, entre outros; (5) constatação, por meio de visitas domiciliares, da necessidade socioeconômica e afetiva das famílias a fim de proceder aos encaminhamentos necessários; (6) identificar e incentivar potencialidades do núcleo familiar para o mundo do trabalho; (7) orientação às famílias sobre seus direitos e deveres com a previdência social; (8) 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; (9) adoção, sempre que possível, da técnica de mediação de conflitos para restauração do dano causado pela infração; (10) previsão, na metodologia da abordagem comunitária, das condições que garantam a participação em atividades de cultura, esporte e lazer; (11) na mediação entre adolescente e família, são objetivos estratégicos: 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; 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; 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 têm que ser potencializadoras do estabelecimento; 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.

As famílias dos adolescentes em conflito com a lei sentem-se fracassadas no exercício das suas funções e encontram-se em situação de vulnerabilidade social. Desta forma, devem ser vistas sem preconceitos, acolhidas mediante uma escuta qualificada.

Seus arranjos, estratégias e formas de organização demandam um olhar ampliado, buscando enxergar seu dinamismo onde outrora se via “desestruturação”. O desafio que se coloca é explorar o potencial e as capacidades protetoras e afetivas onde se viam somente fracassos e transgressão. Despir-se de preconceitos ou rótulos, muitas das vezes arraigados, não se faz sem debates e coragem. É nesse sentido que investimos no conhecimento de experiências de atendimento, analisando como tais desafios em conceber e lidar com essas famílias são enfrentados no dia-a-dia dos serviços e programas (CLAVES, UNICEF, 2004, p.20)

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. SEDH. Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária. Brasília: 2006.
- CLAVES/UNICEF. *Famílias: parceiras ou usuárias eventuais? Análise de serviços de atenção a famílias com dinâmica de violência doméstica contra crianças e adolescentes*. Brasília: 2004.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. Educação para o empreendedorismo: uma visão brasileira. In. NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo. (org.) *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 242-259.
- KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In. NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo. (org.) *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 89-114.
- IPEA. Mapeamento Nacional da Situação das Unidades de Execução de Medida de Privação de Liberdade ao Adolescente em Conflito com a Lei. Brasília: 2002.
- POCHMANN, Marcio. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In. NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo. (org.) *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 217-241.
- SARTI, Cyntia Andersen. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. São Paulo: Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_. O jovem na família: o outro necessário. In. NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo. (org.) *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 89-114.
- 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 nº 979]. Brasília, 2003.

## 5

## CONHECENDO ESTRATÉGIAS NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES<sup>6</sup>

De início, Fernandes (2004), ao refletir sobre as prioridades em relação às políticas públicas para a juventude, entende que estas deveriam se orientar para os bairros pobres por conta do maior índice de mortes e ferimentos. Não se trata de conceber a pobreza de *per se* como geradora de violência. Os espaços mais pobres do Brasil são, comumente, menos violentos que as áreas metropolitanas, onde as perspectivas de renda, de forma legal e ilegal, se agrupam. É que os bairros pobres são mais propícios às externalidades que geram violência. O varejo das drogas movimenta por toda a juventude, sendo difícil modificá-lo em fonte de financiamento de poderes armados paralelos em um bairro de classe média.

Frigotto (2004), por seu lado, considera que na dimensão específica da educação e do trabalho dos jovens da classe trabalhadora, a contradição se torna radical. A maior produtividade do trabalho não somente liberou mais tempo livre, mas, pelo contrário, no capitalismo periférico e central a pobreza e a inclusão ou “exclusão” “jovializaram-se” de forma precarizada. Aumentou o número de jovens que participam de atividades ou “trabalhos” dos mais variados tipos, como modo de auxiliar seus pais a compor a renda da família. Isto não se trata de uma escolha, mas sim imposição de um capitalismo que dilacera os elos coletivos e contratuais, e institui o que Boaventura chama de “fascismo da insegurança”.

Não é de se estranhar que o Brasil – país do capitalismo periférico – demanda a premência de políticas públicas que enfrentem os planos emergenciais, conjuntural dos grupos de jovens que fazem parte de forma precoce no mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, propicie discernimento para transformações ou reformas estruturais que geram a desigualdade social (FRIGOTTO, 2004).

Para que as crianças e os jovens possam frequentar a escola até 18 anos e afastarem-se do mercado de trabalho, o Estado deve garantir uma renda mínima que compense os ganhos financeiros. Caso isto não ocorra, as sucessivas campanhas para infligir pena às empresas que empregam crianças e adolescentes são cínicas. Além disso, agravariam a condição, colocando-os na prostituição, na mendicância, ou tornando-os presas fáceis do crime e do tráfico, por conta da falta de garantia dos direitos à cultura, à educação e ao lazer (FRIGOTTO, 2004).

Esse entendimento entra em concordância com o que afirma Pochmann (2004, p. 230-231):

[...] a postergação da inatividade juvenil possibilita a ampliação da escolaridade e a melhor preparação para o ingresso no mercado de trabalho o mais tardiamente possível. Para isso torna-se fundamental o fim da condenação ao trabalho precoce para a maior parte dos jovens

---

<sup>6</sup> Texto elaborado pela Psicóloga Dra. e professora colaboradora da UFMS Dulce Regina dos Santos Pedrossian.

brasileiros, o que somente seria possível com a implementação de um programa nacional de transferência de renda capaz de financiar a inatividade, assim como ocorre privadamente aos jovens pertencentes às famílias ricas.

No entanto, não cabe à escola formar para o trabalho, mas sim desenvolver nas crianças e nos adolescentes a consciência sobre as contradições sociais, pois “a escola não tem [...] capacidade de gerar nem garantir o emprego” (FRIGOTTO, 2004, p. 211).

Como afirma Pochmann (2004, p. 239): “o Brasil necessita apoiar decididamente a educação para o conjunto da juventude, libertando-a da condenação ao trabalho pela sobrevivência”. O autor acresce que, obviamente, isto deve ocorrer conjugado com o desenvolvimento de um eficaz processo de garantia de renda aos jovens de classe menos favorecida, como modo de sustentar a inatividade, pois esta adiaría o ingresso precoce de jovens no mercado de trabalho. A fase de ampliação da inatividade ligada à educação também demanda que os jovens beneficiados tenham aprendizagem prática e teórica capaz de dar mobilidade aos valores de protagonismo e de pertencimento, notadamente nas atividades solidárias e comunitárias (POCHMANN, 2004).

Nesse ponto, vale direcionar a atenção para o que afirma Costa (2004) a respeito do ideal de indivíduo contido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): (1) ser pessoa, implicando o desenvolvimento pleno do aluno; (2) ser cidadão, isto é, a importância de formar o educando para o seu exercício de cidadania; (3) questão do futuro profissional, ou seja, sua qualificação para o trabalho. Nas palavras textuais do autor:

Nesse sentido, nossa abordagem deve estar voltada para as três grandes dimensões do desenvolvimento do jovem brasileiro: o desenvolvimento pessoal; o desenvolvimento social e o desenvolvimento produtivo. Em termos de *desenvolvimento pessoal*, nosso propósito deve ser a formação do jovem *autônomo*, ou seja, do jovem dotado de bons critérios para avaliar e decidir o caminho a seguir em sua vida. Em termos de *desenvolvimento social*, nosso propósito deve ser a formação do jovem *solidário*, isto é, do jovem disposto e apto a se envolver com as questões que digam respeito ao bem comum. Em termos de *desenvolvimento produtivo*, devemos formar o jovem capaz de inserir-se no mundo do trabalho como um profissional *competente*, ou seja, capaz de sair-se bem no exercício de uma ocupação, serviço ou profissão (COSTA, 2004, p. 245-246).

Retomando à questão escolar, para Fernandes (2004), crianças e adolescentes – residentes em áreas críticas – sabem e sofrem da violência. É necessário, pois, desenvolver estratégias universais para esses segmentos da população. Decerto, o principal instrumento é o sistema educacional – a creche, a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio –, que forma o ambiente por onde transitam, cotidianamente, crianças e adolescentes. O desafio principal é a melhoria do sistema público de ensino brasileiro. A escola pública atende atualmente a quase totalidade de crianças provenientes de bairros pobres, porém passa a perdê-los cedo, na pré-adolescência. Ao ganhar em qualidade, terá mais condição de reduzir o fracasso escolar e enfraquecer as “alternativas desviantes”.

## REFERÊNCIAS

- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. Educação para o empreendedorismo: uma visão brasileira. In. NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo. (org.) *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 242-259.
- FERNANDES, Rubem César. Segurança para viver. Propostas para uma política de redução da violência entre adolescentes e jovens. In. NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo. (org.) *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 260-274.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In. NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo. (org.) *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 180-213.
- POCHMANN, Marcio. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In. NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo. (org.) *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 217-241.

## 6

## COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DOS PROFISSIONAIS DO SISTEMA DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO<sup>7</sup>

Sabe-se que a adolescência é um período na vida dos seres humanos marcado por transformações que envolvem fatores culturais, sociais e biológicos. Na busca de uma identidade adulta, a contestação e a transgressão tornam-se marcantes como formas de experimentar e testar as regras que até então se faziam imperativas. Essa experimentação na adolescência, somada a fatores socioculturais, corrobora à formação de valores do sujeito e traça os rumos de sua inserção em um mundo que ainda não é seu, o mundo adulto. É neste período da vida que o adolescente experimenta tais modificações com grande intensidade e angústia. A busca por um *status* adulto traz consigo a agressividade imprescindível para a formação de uma nova identidade.

Na constituição do indivíduo encontram-se presentes dimensões psicossociais implicadas em meio a uma sociedade que possui elementos valorosos e regressivos. Em uma totalidade marcada pela dominação social, a preocupação recai não apenas na competência e na solução de problemas imediatos, como também na conservação da forma atual de operação do capitalismo, de modo que as organizações tendem a reproduzir o *status quo*.

Concentrando a atenção na explicação de Goffman (2008) a respeito de sua “versão sociológica da estrutura do eu”, o autor afirma que as instituições totais, por meio da equipe dirigente, empregam o que se denomina de processos de admissão do internado: tirar fotografia, obter uma história de vida, tirar impressões digitais, pesar, designar um local para o internado, ou seja, ocorre o enquadramento do indivíduo. É o chamado rito de passagem (testes de obediência e processo de admissão), de modo que o indivíduo pode ser chamado de “calouro” ou “peixe”, corroborando que é apenas um internado e, mais ainda, que tem uma posição baixa mesmo nesse grupo já considerado baixo.

Não por acaso, começa uma série de degradações, humilhações, rebaixamento e profanações do eu (eu mortificado), e uma dimensão legal das perdas pode ser encontrada na definição de “morte civil”. O “preso” pode se deparar com uma perda temporária dos direitos de assinar cheques e dispor do dinheiro, votar, opor-se a processos de adoção ou divórcio, e pode ter algum desses direitos de forma permanentemente negados. A perda do nome implica uma significativa mutilação do eu. Pelo

---

<sup>7</sup> Texto elaborado pela Psicóloga Dra. e professora colaboradora da UFMS Dulce Regina dos Santos Pedrossian e pela Profa. Ma. Sandra Maria Francisco de Amorim.

fato de o internado ser privado de seus bens, a organização necessita providenciar pelo menos algumas substituições, mas estas se apresentam sob forma padronizada e uniformemente distribuída (tipo “barato”, velho, mal-ajustado e igual para abrangentes categorias de internados). Os referidos bens substitutos são evidentemente marcados como pertencentes ao estabelecimento, promovendo uma desfiguração pessoal, ou seja, o internado é despido de sua aparência usual. É obrigado a desenvolver uma rotina diária de vida que entende ser algo estranho a ele – aceitar uma atribuição com a qual não se identifica (GOFFMAN, 2008).

O que indica estar em questão são as concessões de adaptação do internado às regras institucionais. O indivíduo pode entrar em conflito diante de suas características individuais e as que para si se produzem, não só pela equipe dirigente como por toda a sociedade. Nas palavras de Goffman (2008, p.66):

Toda instituição total pode ser vista como uma espécie de mar morto, em que aparecem pequenas ilhas de atividades vivas e atraentes. Essa atividade pode ajudar o indivíduo a suportar a tensão psicológica usualmente criada pelos ataques ao eu. No entanto, precisamente na insuficiência de tais atividades, podemos encontrar um importante efeito de privação das instituições totais. Na sociedade civil, um indivíduo que fracassa num de seus papéis sociais geralmente tem oportunidade para esconder-se em algum local protegido onde pode aceitar a fantasia comercializada – cinema, TV, rádio, leitura – ou empregar “consolos”, como o cigarro ou a bebida. Nas instituições totais, principalmente logo depois da admissão, tais materiais podem não estar ao seu alcance. No momento em que tais pontos de repouso são mais necessários, podem ser mais difíceis.

Percebe-se que o controle é um fato. Tais instituições pretendem passar para o público uma falsa racionalidade, padrões humanitários, sendo, na realidade um depósito de internados. A contradição (entre o que a instituição realmente faz e aquilo que deveria fazer) constitui a conjuntura básica da atividade diária da equipe dirigente.

Para Goffman (2008), no que se refere à equipe de trabalho, o dirigente geralmente trabalha em um sistema de oito horas por dia e não deixa de ter contato com a realidade externa. Ainda que haja necessidade de comunicação entre a equipe de guarda e os internados, uma das atribuições do guarda é o controle da comunicação entre os níveis mais elevados da equipe dirigente e os internados. Com isso, como existe restrição para a conversa entre as fronteiras, existe também limitações à transmissão de informações, principalmente quanto aos planos dos dirigentes para os internados.

Nas unidades de semiliberdade e de internação, o adolescente deve ser o foco principal, isto é, ocupar o principal lugar nas intenções, na atenção e nas atividades de todos os funcionários. Significa dizer que os adolescentes devem ser tratados com respeito, cabendo conhecer suas necessidades para que os limites sejam demarcados e, conseqüentemente, caminhos e imprimir disciplina, elementos essenciais no processo educativo. As organizações das ações devem ter como destaque as possibilidades, necessidades e potencialidades de cada adolescente, para que eles possam aprender a conviver e a ser. A decisão colegiada demanda propósitos claros, estabelecimento de regras, convergência de objetivos e, notadamente, o exercício do diálogo e da escuta. Há outros mecanismos que podem ser usados pelas equipes, a exemplo de conselhos, reuniões, colegiados, porém o mais importante é a garantia de decisão conjunta, implicando espaços de liberdade de expressão. Na medida em que o grupo decide e se responsabiliza, de forma coletiva, passa a se responsabilizar coletivamente, não podendo se prescindir das avaliações sistemáticas (CADERNOS DO IASP, 2006a).

Para Costa (apud CADERNOS DO IASP, 2006b), cabe ao educador organizar meios, criar espaços e produzir acontecimentos que façam a educação ocorrer. Desta forma, os educandos se tornam interlocutores críticos e ativos dos agentes responsáveis pelas medidas socioeducativas. O autor acrescenta que o adolescente deve ser o protagonista de sua história, passar de problema para a solução, ou seja, percebê-lo como fonte de liberdade, de iniciativa e de compromisso diante de seus atos. Da mesma forma, contar com sua participação em todas as fases de resolução dos problemas, desde a análise da condição até a apreensão dos resultados.

De acordo com Cohn (2004), interpretando Foracchi, trata-se da capacidade de políticos, técnicos e especialistas, das diferentes esferas de atuação, captarem o que são as juventudes, nos dias atuais, que não encontram mais na ordem estabelecida e no Estado a alteridade que possibilita a construção de sua identidade social, seja em termos culturais e sociais, seja em termos políticos. Ademais:

[...] um trabalho de construção ou reparação que seja bom é também aquele com que o servidor pode identificar-se; isto acrescenta uma base de interesse autônomo ao trabalho. Presumivelmente, a outra motivação do servidor é servir a humanidade como tal (GOFFMAN, 2008, p. 267).

Não existem modelos de intervenção prescritivos, que produzem “fórmulas” ou “receitas” de trabalho com os adolescentes. Não se podem fazer generalizações, tem-se que preparar os profissionais (pessoal e tecnicamente); considerar cada situação como singular, e a partir da análise de cada uma delas, planejar as intervenções. Nem sempre uma experiência positiva em um lugar serve para outro. Tem-se que ser criativo e flexível. Daí a importância de uma sólida formação teórico-metodológica, técnica e ética. A partir disso, cabe refletir sobre as intervenções possíveis ao adolescente que comete atos infracionais, considerando o universo simbólico no qual está inserido. Como pensar em intervenções que os coloquem em uma posição ativa de sujeitos de direitos e deveres? Como evitar a tutela, o assistencialismo, os maus-tratos – condições que colocam o adolescente como algo coisificado?

A agressividade presente na conduta antissocial poderá ser direcionada para construções socialmente valorizadas ou para o confronto destrutivo com a lei. A mesma energia pode ser utilizada para construir ou destruir. Isto impõe um desafio para as instituições e os programas que acolhem o adolescente infrator. Como canalizar essa agressividade, esse ímpeto juvenil, em força criativa, socialmente relevante? Certamente, a resposta a tal indagação poderá ser encontrada no oferecimento de atividades que possibilitem ao adolescente a descoberta de habilidades, gostos, que constituem uma faceta de sua identidade. Porém, cabe uma ressalva: o oferecimento de atividades não deve tomar a conotação de mera ocupação para “mentes vazias”, sob pena do serviço se transformar em um clube recreativo, com toda falta de pretensão que tal ideia traz consigo. Assim, defende-se o princípio de que as interações sociais que as atividades dirigidas aos adolescentes possibilitam sejam alvo de uma leitura minuciosa por parte dos trabalhadores das instituições, considerando a história de vida do adolescente, sua realidade subjetiva para tornar efetiva qualquer intervenção com esses sujeitos.

Os questionamentos que ora se fizeram implicam considerar o adolescente infrator como sujeito inscrito em uma história. Considerá-lo sujeito corresponde colocá-lo em questão com o ato que o levou à internação. Para tanto, é necessária uma aproximação. Aproximar-se desse sujeito significa uma escuta isenta de prescrições e de justificativas, que considere seu mundo, suas referências e seus valores. Somente com a aproximação que considere as peculiaridades e diferenças existentes poderá ser possível colocá-lo em questão. Quando esse adolescente é colocado em questão, torna-se o sujeito

de sua história, adquirindo dimensão de responsabilidade por suas atitudes. Desta forma, o adolescente infrator terá que responder pelo seu ato, produzindo sentido para suas escolhas. Colocá-lo em questão é possibilitar, por meio de seus próprios recursos como sujeitos, a construção de um sentido. Quando uma atitude adquire sentido, torna-se possível ser ressignificada. É por meio da ressignificação de um ato que poderão ocorrer a ampliação das possibilidades e a apropriação das escolhas.

Em síntese, exige-se que o profissional: (1) tenha uma sólida formação, identificando a dimensão política e transformadora da sua atuação profissional; preparando-se teórica e metodologicamente para as ações, conhecendo os alcances e limites da sua intervenção; (2) conheça e problematize a realidade na qual está inserido – há uma dificuldade evidente na apreensão das conjunturas, sejam as específicas das instituições, sejam as das características reais da população atendida; (3) tenha uma prática verdadeiramente socioeducativa. Não se pode pensar que educar é seguir uma receita pronta. A primeira “regra” é admitir que não há regras rígidas. Cada relação estabelecida tem características singulares. Por isso é possível compreender porque, muitas vezes, um mesmo adolescente é visto de forma tão distinta por diferentes profissionais de uma mesma equipe e vice-versa; (4) esteja implícita a necessidade de se trabalhar com limites, em todas as ações. Educar no sentido abrangente é promover a cidadania, é colocar limites e não reprimir, proibir, aterrorizar. Limite significa a criação de um espaço protegido dentro do qual o adolescente poderá exercer sua espontaneidade e criatividade sem medo e riscos. Entende-se por “espaço protegido” a capacidade de o adulto “conter” a agressividade, a rebeldia, as reclamações e os protestos do adolescente. Colocar limites implica envolvimento do adulto com o adolescente e não distanciamento, por isso é mais difícil que simplesmente punir, castigar e ignorar; (5) reflita sobre a necessidade também de mudanças conceituais que produzam reflexos na prática, especialmente as concepções de adolescência; (6) seja capaz de reinventar suas práticas criando permanentes espaços de reflexão sobre a ética que está embutida nas diferentes teorias e práticas – o fazer é resultado de um saber que se constrói cotidianamente, que se acumula a partir da pesquisa, das experiências e das reflexões; (7) seja “pessoalmente” preparado para a ação profissional – isso requer reflexão profunda sobre suas convicções pessoais; disponibilidade interna para lidar com a práxis; distância emocional necessária, mas que não comprometa o acolhimento e o vínculo, pilares das práticas nesse âmbito; há de cuidar também para que suas posturas pessoais não comprometam sua ação; (8) deve ser também “pessoalmente” capaz de desenvolver uma escuta qualificada, só possível a partir da capacidade empática (colocar-se no lugar do outro), emprestando-se como uma figura de vinculação e acolhimento genuíno. As condições de vulnerabilidade de um “não ser” que esses adolescentes se encontram fragilizam seus processos psicológicos; (9) tenha uma postura pessoal e profissional pró-ativa – condição essencial para o sujeito ético – que problematiza, avalia, debate, antes de agir, mas, sobretudo, enxerga o sujeito de direitos em situação peculiar de desenvolvimento que está do outro lado.

A seguir, encontram-se detalhadas as atribuições de cada profissional das unidades de internação e semiliberdade, tal como organizadas pelo Instituto de Ação Social do Paraná (CADERNOS DO IASP, 2006a).

## 1. Direção

- . Administrar e supervisionar os serviços técnicos e administrativos executados na unidade.
- . Planejar, coordenar, controlar e avaliar a execução dos programas e atividades administrativas e técnicas.

- . Manter a remessa periódica de informações e relatórios sobre os adolescentes e sobre as atividades desenvolvidas.
- . Viabilizar o cumprimento das determinações judiciais relativas aos adolescentes assistidos.
- . Coordenar e acompanhar a elaboração dos relatórios técnicos e o cumprimento dos prazos legais relativos aos adolescentes.
- . Manter contatos com órgãos governamentais e não governamentais para estabelecimentos de parcerias, acordos, fluxos e procedimentos.
- . Zelar pelo cumprimento das obrigações das entidades que atendem adolescentes em privação de liberdade, previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente.
- . Planejar e coordenar treinamentos para capacitação, reciclagem, reuniões e encontros de funcionários.
- . Coordenar a administração dos recursos humanos, primando pelo cumprimento de normas e procedimentos relacionados aos funcionários.
- . Apreciar os pedidos de despesas a serem realizadas pela unidade, incluindo o uso de verbas de adiantamento e pedidos de empenho.
- . Zelar pela manutenção e conservação das instalações físicas e bens materiais da unidade.

## 2. Setor Administrativo

- . Planejar, coordenar, controlar e avaliar as ações administrativas da unidade.
- . Controlar o uso das verbas de adiantamento, realizando o pagamento das compras e serviços, autorizados pela direção, bem como organizando a respectiva prestação de contas.
- . Coordenar as ações relativas à utilização dos veículos, gastos com materiais de consumo, com serviços de terceiros e realização de pequenos reparos.
- . Providenciar o encaminhamento dos pedidos de suprimento de materiais e contratação de serviços ao Departamento de Apoio Administrativo.
- . Supervisionar o controle dos estoques das mercadorias nos almoxarifados.
- . Supervisionar as ações executadas por meio de contratos de prestação de serviços.
- . Coordenar o funcionamento das áreas de cozinha, copa e lavanderia.
- . Zelar pela manutenção das instalações físicas e conservação dos bens materiais da unidade.
- . Coordenar, controlar e supervisionar as ações relativas à administração do quadro de recursos humanos da unidade.
- . Zelar pela organização da documentação técnica e administrativa da unidade.
- . Conferir diariamente a presença dos funcionários que registraram ponto, apresentando possíveis irregularidades.
- . Orientar e acompanhar o ingresso de novos funcionários na unidade.
- . Manter atualizado o cadastro de funcionários da unidade.
- . Manter atualizada a relação de funcionários da unidade, contendo nome, cargo, endereço, telefone/fax/celular/e-mail.
- . Manter a escala de trabalho dos funcionários atualizada e fixada em local visível.
- . Efetuar registros de controle de frequência.
- . Efetuar o controle de possíveis horas extras realizadas e as devidas compensações.
- . Efetuar controle de atrasos e absenteísmos.
- . Realizar os devidos registros, controles e encaminhamentos de licenças médicas, acidentes de trabalho, luto, casamento, nascimento de filho e outros.

- . Elaborar quadro de programação anual de férias.
- . Manter atualizado e dinamizado o quadro mural de informes, esclarecimentos e orientações aos funcionários.
- . Realizar as compras emergenciais, utilizando a verba de adiantamento.
- . Providenciar a solicitação mensal de materiais de consumo, tais como: gêneros alimentícios, materiais de higiene, de limpeza, de expediente, pedagógicos e medicamentos.
- . Receber as mercadorias, organizando-as nos almoxarifados.
- . Administrar a liberação de mercadorias dos almoxarifados.
- . Manter registros e controles de consumo de gêneros alimentícios, produtos de higiene, limpeza, material de expediente e outros.
- . Levantar necessidades anuais de suprimento de vestuário, roupa de cama e banho, utensílios de copa e cozinha, materiais pedagógicos, esportivos, recreativos, materiais para oficinas e outros.
- . Controlar o uso e funcionamento de materiais permanentes, providenciando a baixa por inservibilidade, quando necessário.
- . Manter atualizado o registro do patrimônio, composto de bens móveis da unidade.
- . Providenciar a prestação de contas da verba de adiantamento para material de consumo.
- . Controlar e supervisionar os serviços de copa, fornecimento de refeições, limpeza, manutenção predial e lavanderia.
- . Controlar e supervisionar o uso e a manutenção dos veículos, assim como as cotas de combustível.
- . Providenciar a realização de pequenos consertos e reparos nas instalações prediais, nos equipamentos, móveis e utensílios.
- . Controlar a execução dos contratos de prestação de serviço: refeições, limpeza, vigilância e outros.
- . Controlar os gastos de energia elétrica, água/esgoto e telefonia.
- . Providenciar para que sejam atendidas as necessidades referentes à coleta de lixo.
- . Controlar a validade dos extintores de incêndio, providenciando a reposição sempre que necessário.
- . Providenciar a realização da manutenção das áreas externas da unidade, incluindo os serviços de limpeza e jardinagem.
- . Providenciar a manutenção e limpeza da caixa de água.
- . Providenciar e controlar o uso de botijões de gás.
- . Administrar o uso da verba de adiantamento para serviços de terceiros, controlando o uso e realizando a prestação de contas.
- . Elaborar e digitar memorandos e ofícios para direção e equipe técnica da unidade.
- . Digitar relatórios, pareceres e laudos técnicos.
- . Organizar e arquivar os documentos recebidos e expedidos pela unidade.
- . Organizar o prontuário dos adolescentes.
- . Organizar os arquivos de documentos da direção da unidade.
- . Organizar e cuidar da guarda dos pertences dos adolescentes.
- . Cuidar da guarda e devolução dos pertences dos visitantes dos adolescentes.
- . Organizar os endereços e telefones de órgãos, entidades e o todo tipo de recurso comunitário que compõe a rede de atendimento.
- . Recepcionar e identificar os visitantes, encaminhando-os para os diferentes setores.
- . Registrar e controlar a entrada e saída de público externo na unidade.
- . Atender as ligações telefônicas, transferindo-as para os diferentes ramais.
- . Registrar e transmitir recados para funcionários em serviço.
- . Fazer ligações telefônicas solicitadas pela direção e equipe.

- . Prestar informações pelo telefone.
- . Efetuar o registro de documentação de alunos: matrícula e todos os registros sobre o processo escolar, utilizando as matrizes adequadas.
- . Expedir documentos, declarações, certificados e relatórios.

### 3. Assistentes Sociais

- . Organizar a recepção e acolhida dos adolescentes na unidade.
- . Elaborar os estudos de caso e relatórios técnicos dos adolescentes.
- . Realizar atendimentos individuais e de grupo com os adolescentes.
- . Prestar atendimento às famílias dos adolescentes, colhendo informações, orientando e propondo formas de manejo das situações sociais.
- . Providenciar a documentação civil dos adolescentes.
- . Realizar pesquisas e levantamentos referentes aos autos judiciais e histórico infracional dos adolescentes.
- . Manter contatos com entidades, órgãos governamentais e não governamentais para obter informações sobre a vida pregressa dos adolescentes.
- . Buscar e articular recursos da comunidade para formação de rede de apoio, visando à inclusão social dos adolescentes.
- . Elaborar planos de intervenção para o desenvolvimento da ação socioeducativa personalizada com os adolescentes.
- . Realizar a inclusão dos adolescentes em programas da comunidade, escola, trabalho, profissionalização, programas sociais, atividades esportivas e recreativas.
- . Realizar o acompanhamento dos adolescentes egressos.
- . Manter registro de dados e informações para levantamentos estatísticos.
- . Realizar a verificação da correspondência dos adolescentes e acompanhar os contatos telefônicos realizados por eles.
- . Coordenar e orientar a visita dos familiares aos adolescentes.

### 4. Psicólogos

- . Planejar, coordenar e executar as atividades da área de psicologia.
- . Participar da recepção e acolhida dos adolescentes, buscando formas de integrá-los à rotina da unidade.
- . Elaborar os estudos de caso e relatórios técnicos dos adolescentes.
- . Realizar diagnósticos e avaliações psicológicas, procedendo às indicações terapêuticas adequadas a cada caso.
- . Realizar atendimento psicológico individual e de grupo com os adolescentes.
- . Observar e avaliar os comportamentos dos adolescentes no que se refere à adaptação às normas disciplinares da unidade e relações interpessoais estabelecidas.
- . Avaliar e acompanhar a aplicação de medidas disciplinares.
- . Elaborar planos de intervenção para o desenvolvimento da ação socioeducativa personalizada com os adolescentes.

- . Prestar atendimento às famílias, colhendo informações, orientando e realizando intervenções psicológicas, buscando a integração com os adolescentes.
- . Orientar educadores sociais e técnicos no manejo e abordagem dos adolescentes.
- . Buscar e articular recursos da comunidade para formação de rede de apoio, visando à integração e assistência às necessidades dos adolescentes.
- . Preparar os adolescentes para o desligamento, fortalecendo suas relações com sua comunidade de origem.
- . Realizar o acompanhamento dos adolescentes egressos.
- . Manter registro de dados e informações para levantamentos estatísticos.

## 5. Pedagogo

- . Planejar, coordenar e desenvolver as ações da área pedagógica da unidade, incluindo as atividades escolares, oficinas formativas, ocupacionais e profissionalizantes, atividades recreativas, culturais e esportivas.
- . Realizar a programação das atividades pedagógicas, formação das turmas e acompanhamento das atividades.
- . Realizar a avaliação educacional e o levantamento do histórico escolar dos adolescentes para compor os relatórios técnicos e estudos de caso.
- . Participar da recepção dos adolescentes, prestando as orientações necessárias referentes à área pedagógica da unidade.
- . Acompanhar o desempenho, participação e aproveitamento dos adolescentes nas atividades pedagógicas e da rotina diária, avaliando seu comportamento geral e evolução no cumprimento da medida socioeducativa.
- . Avaliar e acompanhar a aplicação de medidas disciplinares.
- . Elaborar planos de intervenção para o desenvolvimento da ação socioeducativa personalizada com os adolescentes.
- . Identificar adolescentes com transtornos de aprendizagem e necessidades especiais para traçar um plano de intervenção individualizado.
- . Acompanhar e supervisionar a execução do PROEDUSE, com a coordenação do programa, participando da sua organização e viabilizando o atendimento às necessidades educacionais dos adolescentes.
- . Orientar as famílias dos adolescentes, a fim de garantir a continuidade das atividades escolares após o desligamento.

## 6. Professores

- . Definir e desenvolver o plano de ensino.
- . Organizar os conteúdos das atividades, assim como os processos de recuperação de conteúdos, de forma que garanta a aprendizagem.
- . Estabelecer um processo de avaliação de acompanhamento contínuo da aprendizagem.
- . Analisar sistematicamente os resultados da aprendizagem dos adolescentes.
- . Estimular e motivar os adolescentes no processo de ensino aprendizagem.

## 7. Agente Socioeducador

- . Recepcionar os adolescentes recém-chegados, efetuando o seu registro, assim como de seus pertences.
- . Providenciar o atendimento às suas necessidades de higiene, asseio, conforto, repouso e alimentação.
- . Zelar pela sua segurança e bem-estar, observando-os e acompanhando-os em todos os locais de atividades diurnas e noturnas.
- . Acompanhá-los nas atividades da rotina diária, orientando-os quanto a normas de conduta, cuidados pessoais e relacionamento com outros internos e funcionários.
- . Relatar no diário de comunicação interna o desenvolvimento da rotina diária, bem como tomar conhecimento dos relatos anteriores.
- . Realizar atividades recreativas, esportivas, culturais, artesanais e artísticas, seguindo as orientações da pedagogia.
- . Auxiliar no desenvolvimento das atividades pedagógicas, orientando os adolescentes para que mantenham a ordem, a disciplina, o respeito e a cooperação durante as atividades.
- . Prestar informações ao grupo técnico sobre o andamento dos adolescentes para compor os relatórios e estudos de caso.
- . Acompanhar os adolescentes em seus deslocamentos na comunidade, não descuidando da vigilância e segurança.
- . Inspeccionar as instalações físicas da unidade, recolhendo objetos que possam comprometer a segurança.
- . Manter-se atento às condições de saúde dos adolescentes, sugerindo que sejam providenciados atendimentos e encaminhamentos aos serviços médicos e odontológicos sempre que necessário.
- . Atender às determinações e orientações médicas, ministrando os medicamentos prescritos, quando necessário.
- . Realizar revistas pessoais nos adolescentes nos momentos de recepção, final das atividades e sempre que se fizer necessário, impedindo que mantenham a posse de objetos e substâncias não autorizadas.
- . Acompanhar o processo de entrada das visitas dos adolescentes, registrando-as em livro, fazendo revistas e verificação de alimentos, bebidas ou outros itens trazidos por elas.
- . Comunicar, de imediato, à direção, as ocorrências relevantes que possam colocar em risco a segurança da unidade, dos adolescentes e dos funcionários.
- . Dirigir veículos automotores, conduzindo adolescentes para atendimentos médicos, audiências e a outras unidades, quando necessário.
- . Fornecer o material de higiene para os adolescentes, controlando e orientando o seu uso.
- . Providenciar o fornecimento de vestuário, roupa de cama e banho, orientando os adolescentes no uso e conservação.
- . Seguir procedimentos e normas de segurança, constantes do protocolo da unidade.
- . Efetuar rondas periódicas de inspeção da parte externa da unidade, examinando portas, janelas e portões, para se assegurar de que estão devidamente fechados, atentando-se para eventuais anormalidades.
- . Fiscalizar a entrada e saída de pessoas na unidade ou setor, permitindo o acesso apenas àquelas que estiverem autorizadas, seguindo a orientação da coordenação.
- . Impedir o acesso à unidade ou setor de pessoas, veículos, bens e materiais não autorizados pela coordenação.

- . Observar a movimentação de pessoas nas imediações do seu posto de trabalho, comunicando à coordenação qualquer irregularidade ou atitude suspeita observada.
- . Manter a guarda de objetos e bens pertencentes a visitantes autorizados.
- . Atender e prestar informações ao público.
- . Manter o registro de todas as ocorrências verificadas durante seu turno de trabalho.

## 8. Auxiliar de Enfermagem

- . Desempenhar serviços auxiliares de enfermagem, prestando apoio às ações do médico clínico, psiquiatra e dentista.
- . Programar e organizar as consultas dos adolescentes com os médicos e dentista da unidade.
- . Agendar e acompanhar os adolescentes nas consultas e exames externos.
- . Manter atualizadas e organizadas as fichas de atendimento de saúde dos adolescentes;
- . Ministrando medicamentos e tratamentos aos adolescentes, atendendo às orientações médicas.
- . Realizar atendimentos de primeiros socorros, quando necessário.
- . Manter a organização da enfermaria e dos materiais utilizados.
- . Realizar ações educativas sobre cuidados de higiene pessoal, alimentação e cuidados específicos para promoção da saúde e prevenção de doenças.
- . Tomar providências para obtenção de medicações indicadas pelos médicos, por meio de contatos com o município e/ou setor de saúde.
- . Manter atualizado o cadastro de recursos de saúde disponíveis no município para encaminhamento dos adolescentes, quando necessário.
- . Manter organizados os estoques de medicação e de outros insumos utilizados nos tratamentos de saúde.
- . Orientar educadores sociais sobre as condutas prévias ou posteriores a consultas e exames.

## 9. Motoristas

- . Transportar adolescentes em casos de viagens de recâmbio, audiências, consultas médicas, transferências de unidade e outros que se fizerem necessários.
- . Definir rotas e percursos de modo a garantir a economia de combustível e otimização do uso do veículo.
- . Conduzir funcionários a diversos locais, para atendimento às necessidades técnicas e administrativas.
- . Respeitar a legislação, normas e recomendações de direção defensiva.
- . Preencher diariamente o diário de bordo e as requisições de abastecimento do veículo.
- . Controlar o consumo de combustível, quilometragem e lubrificação, visando à manutenção adequada do veículo.
- . Verificar diariamente as condições de uso do veículo.
- . Solicitar à administração a realização de reparos nos veículos, sempre que necessário.
- . Manter os veículos limpos e em condições adequadas de higiene e funcionamento.
- . Auxiliar no carregamento e descarregamento de materiais transportados no veículo.
- . Efetuar a prestação de contas das despesas de manutenção do veículo.

## 10. Serviço de Cozinha

- . Preparar as refeições para adolescentes e funcionários da unidade.
- . Realizar a limpeza de todos os utensílios, louças e equipamentos, utilizados para as refeições.
- . Organizar e manter limpos e em ordem os armários, geladeira, *freezer* e almoxarifado da cozinha.
- . Manter o controle dos gastos com os gêneros alimentícios, levantando as necessidades de reposição para informar à administração.

## REFERÊNCIAS

CADERNOS DO IASP – Instituto de Ação Social do Paraná. Gestão de Centro de Socioeducação. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2006a.

\_\_\_\_\_. Compreendendo o adolescente. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2006b.

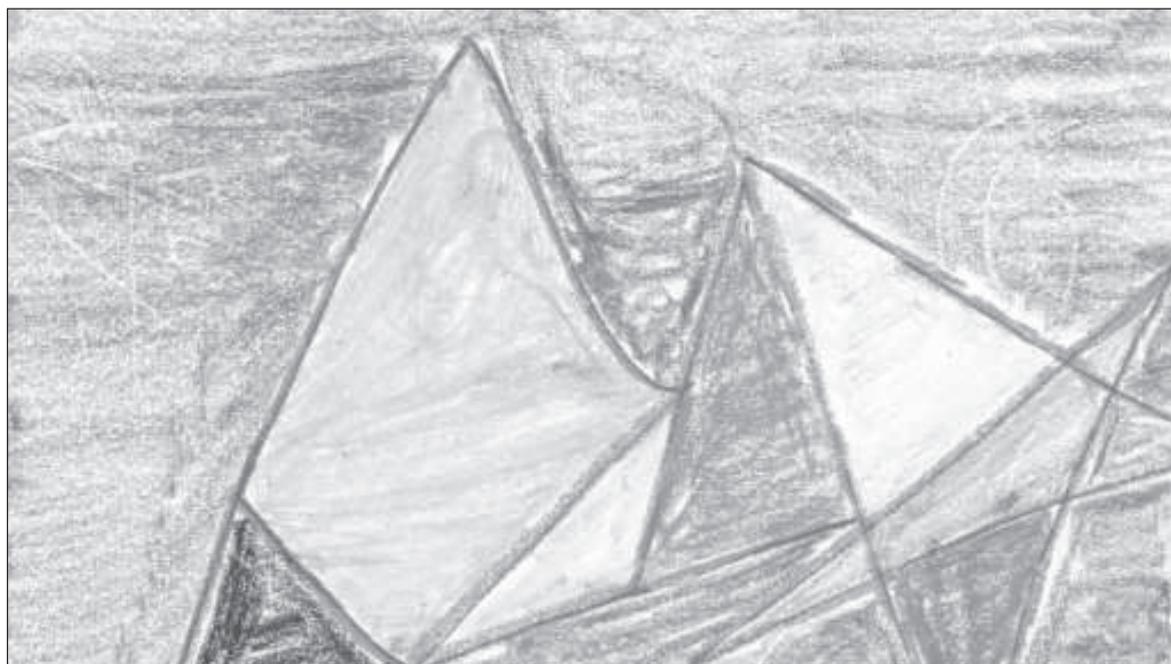
COHN, Amélia. O modelo de proteção social no Brasil: qual o espaço da juventude? In. NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo. (org.) *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 160-179.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos* (1961). Trad. Dante Moreira Leite. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PARTE

VI

PLANO INDIVIDUAL DE  
ATENDIMENTO - PIA:  
OS DESAFIOS DA ARTICULAÇÃO DE  
DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO





## 1

## PIA - PLANO INDIVIDUAL DE ATENDIMENTO: FUNDAMENTOS E PRÁTICA DE EXECUÇÃO<sup>1</sup>

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), implantado em 1990, avançou em diversos setores, mas as medidas socioeducativas não conseguiram promover a educação efetiva dos adolescentes autores de atos infracionais. Diferentes segmentos sociais e parte dos atores do próprio sistema socioeducativo continuaram a acreditar que a medida de internação e a punição são as soluções para o problema, desconhecendo a eficácia das medidas em meio aberto e prejudicando a qualidade dos serviços socioeducativos

A inconsistência dos projetos pedagógicos nas unidades de atendimento foi outro problema que contribuiu para a construção de um sistema socioeducativo mais punitivo do que educativo. As estatísticas continuaram apresentando um elevado número de reincidência no cometimento de atos infracionais por adolescentes que já cumpriram medidas (SINASE, 2010), demonstrando a dificuldade de o sistema em educar os adolescentes para a inserção saudável na sociedade.

Estado e sociedade civil, preocupados com o atendimento desses adolescentes, se mobilizaram resultando na criação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que regulamenta o caráter pedagógico das medidas socioeducativas. O SINASE prevê que todas as atividades desenvolvidas nas unidades socioeducativas sejam realizadas de acordo com o projeto político-pedagógico, visando a focar o atendimento no aspecto educacional, enfrentando o remanescente caráter menorista, punitivo e carcerário ainda presente no sistema e em alguns segmentos da sociedade em geral.

O Plano Individual de Atendimento (PIA) é uma parte imprescindível do projeto político-pedagógico, possibilitando às equipes multiprofissionais das unidades uma reflexão permanente sobre o adolescente real, sua vida real, suas relações reais e a elaboração de um plano de trabalho que nasce

---

<sup>1</sup> Texto elaborado pelo Prof. Dr. Paulo C. Duarte Paes (Escola de Conselhos - PREAE-UFMS)

Esse estudo é parte da pesquisa intitulada: "Pedagogia socioeducativa: um estudo sócio-histórico sobre a educação de adolescentes em privação de liberdade no estado de Mato Grosso do Sul", desenvolvido pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPP), em parceria com o Programa Escola de Conselhos, Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis da Universidade Federal de MS. Trata-se da sistematização de experiências orientadas de elaboração e aplicação do PIA em instituições socioeducativas de LA e internação nos anos de 2008 e 2009.

desse adolescente real e não de propostas previamente estabelecidas por práticas cristalizadas ao longo dos anos ou por manuais que ditam receitas sobre a educação dos adolescentes.

O presente texto não é um manual que dita os passos a serem seguidos pelos socioeducadores na execução do PIA. O socioeducador não pode ser apenas um seguidor de indicações prévias, um pragmático, mas um intelectual que estuda, fundamenta e planeja sua ação socioeducativa. O PIA é uma âncora do projeto pedagógico porque mantém os profissionais, com seus saberes mais aprofundados, em áreas específicas, focados no adolescente. Esse instrumento pedagógico evita que os socioeducadores se percam no desenvolvimento de metodologias que reproduzam inconscientemente práticas apreendidas pela repetição acrítica entre atores do próprio sistema.

O PIA é um instrumento fundamental para garantir a equidade do processo socioeducativo, por se tratar da memória registrada e ativa dos mais importantes aspectos da vida e do processo socioeducativo do adolescente, com um plano de atividades e de vida do próprio adolescente. Por ser um instrumento elaborado coletivamente pela equipe multiprofissional da unidade, junto com o adolescente, possibilita um estudo aprofundado e comum sobre o histórico de vida e o desenvolvimento do adolescente. Essa compreensão fica registrada em uma ficha, que fundamenta a pactuação a ser realizada, de acordo com as suas características, as necessidades específicas da realidade sociocultural, a experiência familiar e comunitária e as características do atendimento e encaminhamentos socioeducativos.

O PIA não é apenas um registro passivo da vida e das atitudes do adolescente, mas um instrumento dinâmico que visa a acompanhar seu desenvolvimento em relação a uma proposta socioeducativa pactuada entre o adolescente e a equipe multiprofissional e, quando 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 sobre si mesmo e ao acompanhamento e orientação da equipe multiprofissional.

O comportamento do adolescente durante a internação também é uma importante informação a ser registrada. Somente conhecendo o adolescente como um todo se pode fazer justiça na hora de tomar decisões relacionadas às suas atitudes e à sua relação comunitária, durante o cumprimento da medida. O PIA possibilita uma unidade de compreensão e atitudes entre os membros da equipe multiprofissional, evitando divergências de orientação que confundem o adolescente e impedem o seu desenvolvimento no sentido de internalizar conhecimentos e valores de vida úteis à convivência social e comunitária.

Os dois aspectos de registro do PIA são igualmente importantes. O primeiro registra o histórico de vida do adolescente, incluindo aspectos de interesse para a equipe, objetivando compreender as origens da sua personalidade, as causas do comportamento infrator e as possibilidades e potencialidades socioeducativas. A segunda parte consiste na pactuação entre adolescente e equipe que abarca o momento atual de cumprimento da medida e o futuro depois de cumprida a medida. É o instrumento que centraliza a compreensão e a tomada de consciência do adolescente e da equipe com relação ao seu futuro. Ambos os aspectos, registro do histórico de vida e pactuação, são interativos e um justifica e orienta a existência do outro.

Para que o PIA seja realizado é necessário que se crie uma ficha padronizada para guiar o registro dos aspectos mais relevantes da vida dos adolescentes. 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 seu desenvolvimento, consolidando uma interação entre adolescente e socioeducadores. O PIA possibilita que os socioeducadores conheçam a realidade objetiva e subjetiva dos adolescentes constituindo um rico instrumento socioeducativo. O projeto pedagógico tem como um dos seus principais pilares os estudos advindos dos PIAs que devem subsidiar e fundamentar a prática educativa da unidade. O PIA é um instrumento de duplo sentido: voltado para tomada de consciência e condução do próprio adolescente e voltado para o planejamento e organização institucional da unidade.

Como o PIA não é o preenchimento mecânico de uma ficha burocrática é importante que os socioeducadores compreendam a lógica desse instrumento socioeducativo e, por isso, inicia-se uma reflexão procurando identificar alguns fundamentos teóricos que mostram a utilidade e a relevância do PIA. Na sequência, estuda-se como a equipe multiprofissional deve conduzir, registrar e acompanhar o PIA e porque o PIA fundamenta todo o processo pedagógico em uma unidade socioeducativa. São apresentados os objetivos e a relevância dos registros do histórico e da pactuação com os adolescentes e uma série de obstáculos e dificuldades mais comuns para que a equipe consiga realizar o PIA conforme os objetivos e orientações do SINASE. Por último, é apresentado um exemplo de ficha de registro do PIA para orientar a reflexão e a elaboração das propostas das unidades. Todas essas reflexões sobre o PIA objetivam subsidiar o socioeducador para compreendê-lo como uma ferramenta pedagógica viva, sempre inacabada, que evidencia a vida dos adolescentes, como ela realmente é, servindo como fundamento de todo o projeto político-pedagógico das unidades socioeducativas.

## 1 ALGUNS FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE SUBSIDIAM E JUSTIFICAM A UTILIZAÇÃO DO PIA

Com o objetivo de subsidiar atividades de servidores públicos que trabalham na aplicação das medidas socioeducativas, muitos textos foram publicados, orientando objetivamente essa prática profissional. Grande parte desses textos apenas apresenta os temas, seus contextos e propõe formas de desenvolvimento de atividades, sem demonstrar os fundamentos teóricos das propostas apresentadas. Esse modelo pragmático reflete um entendimento de que a teoria não é relevante para a prática socioeducativa e uma percepção de que os socioeducadores são incapazes de uma reflexão teórica mais consistente. Milhares de profissionais, incluindo os graduados, são sistematicamente orientados não para estudar e pensar intelectualmente sua prática profissional, mas apenas para seguir manuais, regimentos e modelos de atividades socioeducativas pré-estabelecidos. Essa orientação profissional já foi denunciada na formação de professores para a educação formal como sendo uma tendência tecnicista (SAVIANI, 1995), na qual quem produz os modelos de atendimento são especialistas distantes do trabalho e quem efetivamente trabalha não pensa nem elabora intelectualmente sua prática, apenas segue roteiros e receitas previamente definidas.

A postura pragmática dos socioeducadores impossibilita o aproveitamento do potencial da ferramenta pedagógica denominada PIA que, para ser utilizada, necessita da reflexão teórica dos seus atores. O histórico de vida real do adolescente e sua projeção consciente para o futuro (PIA) tornam-se o centro da metodologia do projeto pedagógico do atendimento socioeducativo, quando a equipe multiprofissional tem condições para elaborar uma reflexão teórica consistente que concilie os objetivos educacionais com os recursos existentes. O PIA garante a compreensão do adolescente tal como ele realmente é.

O que se propõe nesta introdução do estudo sobre o PIA é que, antes de qualquer reflexão sobre a prática a ser desenvolvida, é necessário que se estudem alguns fundamentos para embasar essa prática. É imprescindível que os profissionais que atuam diretamente no sistema conheçam a lógica teórica que fundamenta o seu método de trabalho, compreendendo algumas vertentes teóricas da psicologia e da pedagogia, como condição para o início de qualquer proposição de elaboração e desenvolvimento do PIA. Sem essa reflexão teórica, o PIA transforma-se em uma atividade mecânica, burocrática e esvaziada de objetivo e significado. Muitas críticas de socioeducadores à elaboração do PIA se dão pelo fato de que os profissionais não conseguem apreender a lógica que fundamenta sua utilização no método educacional socioeducativo. Somente por meio da teoria se pode fundamentar, apropriar e construir uma lógica capaz de dar sentido, significado e relevância ao PIA.

Referimos à área do conhecimento que estuda o desenvolvimento dos adolescentes no seu meio educacional. A pedagogia, como ciência que estuda a educação, carece de fundamentos na psicologia para relacionar as atividades pedagógicas com o desenvolvimento do adolescente e a realidade social determinante do seu desenvolvimento.

A psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem é um vasto campo de estudo, congregando diversas teorias, muitas delas antagônicas entre si. Realizar um estudo enfocando todas elas seria impossível tendo em vista a profundidade com que cada tendência aborda o desenvolvimento humano. A escolha de alguns fundamentos teóricos na vertente sócio-histórica de Vigotski e na vertente da psicanálise de Winnicott deve-se ao fato de já terem sido realizados estudos sobre o desenvolvimento e o atendimento de adolescentes autores de atos infracionais, no âmbito da Escola de Conselhos – PREAE/UFMS. O fato de que essas teorias devem ser confrontadas entre si não lhes retiram a relevância para o presente estudo<sup>2</sup>. São apresentados brevemente os eixos teóricos que fundamentam os dois autores citados, não com o objetivo de conhecer a fundo tais teorias, mas para justificar e fundamentar o PIA como instrumento relevante e imprescindível para a compreensão do adolescente pela equipe, subsidiando o projeto político-pedagógico das unidades socioeducativas.

## 1.1 Psicologia sócio-histórica e o PIA

A psicologia sócio-histórica parte do pressuposto de que todas as manifestações humanas são históricas e foram produzidas pelas gerações passadas e apropriadas e ampliadas pelas novas gerações (VIGOTSKI, 2001a, 2001b e 1996; VYGOTSKY e LURIA, 1996 e LEONTIEV, 1978). Tudo que é humano é histórico, nada pode ser humano em um ser que não se aproprie da cultura produzida pelas gerações passadas. Um corpo humano ainda não é humano, pois se não se apropriar da cultura produzida historicamente agirá como outro animal sem reconhecer qualquer forma de linguagem e memória mental que caracteriza os seres humanos. Vigotski (1991a e 1991b) cita o exemplo de crianças que foram criadas por animais e agiam tão somente como eles agem. Crianças criadas por lobos uivavam e andavam de quatro sem deterem qualquer forma de comportamento comum aos seres humanos. Somente o corpo físico não determina o caráter humano do ser, mas sim a apropriação da cultura que foi produzida no desenvolvimento da história.

---

2 A psicologia sócio-histórica (VIGOTSKI, 2001a e 2001b), que fundamenta a pesquisa “pedagogia socioeducativa”, tece rigorosa crítica aos fundamentos inatistas e psicologizantes da psicanálise freudiana. Essa questão não será tratada em profundidade neste artigo, mas em outro texto referente à mesma pesquisa.

O homem usa a experiência das gerações passadas não só naquelas proporções que tal experiência está consolidada e é transmitida por herança física. Todos nós usamos na ciência, na cultura e na vida uma enorme quantidade de experiência que foi acumulada pelas gerações anteriores e não foi transmitida por herança física. Em outros termos, à diferença do animal o homem tem história, e essa experiência histórica, isso é, essa herança não física mas social difere-o do animal (VIGOTSKI, 2001a, p. 41 e 42).

Para Vigotski, o que determina tanto a capacidade cognitiva quanto os sentimentos humanos é a cultura produzida historicamente. Todos os traços psíquicos de um ser humano são resultantes do desenvolvimento histórico do conjunto dos seres humanos. A cultura retida na memória e a sensibilidade não são inatas, mas apreendidas das gerações passadas, sendo o corpo biológico o suporte físico para tal desenvolvimento. Por isso, o autor intitula as funções biológicas de funções inferiores e as funções psíquicas de funções superiores, pois essa última é a que caracteriza o humano, sendo as primeiras comuns a todos os animais.

Essa compreensão muda radicalmente o entendimento sobre a origem do cometimento do ato infracional e sobre a proposta pedagógica a ser desenvolvida com o adolescente. Seguindo esse pressuposto, a origem da prática delituosa não se encontra no indivíduo (adolescente), mas foi por ele apropriada das relações sociais. Ao identificar como essas práticas delituosas foram apropriadas pelos adolescentes compreende-se sua gênese no meio social e histórico, quebrando com os mitos e preconceitos que concebem a gênese do comportamento criminoso no próprio indivíduo. Quando se entende que as práticas infracionais se originaram no indivíduo, os profissionais fundamentam o desenvolvimento de uma prática punitiva e carcerária, pois, se o adolescente é “naturalmente mau”, necessita ser punido e não educado. Quando se acredita que ele foi formado como produto da cultura social já existente, com a qual manteve contato durante o seu desenvolvimento, a educação passa a ter um papel de extrema relevância. Ao tratar da educação de adolescentes autores de atos infracionais, os socioeducadores necessitam compreender o que os levou à prática delituosa e como devem ser conduzidos para encontrar satisfação em outras formas de relação social saudáveis. Esse entendimento justifica a identificação e a sistematização de informações relativas ao histórico de vida do adolescente e a elaboração de um plano educativo que o oriente (PIA).

Pela ótica sócio-histórica, a violência é uma manifestação da cultura humana no decorrer da história que, quando apropriada pelas novas gerações, assume uma aparência de atualidade, mas foi, na realidade, produzida no passado e reproduzida no presente. As várias formas de violência vão sendo reproduzidas pelos indivíduos conforme as relações sociais que eles estabeleceram durante suas vidas. Crianças nascidas em classes sociais, locais e relações familiares com maior violência são mais vulneráveis a reproduzir comportamentos também mais violentos. Se o índice de assassinatos no Brasil é cinco vezes maior do que na Noruega, as chances de um adolescente matar alguém aqui são muito maiores do que lá. Porém, essas probabilidades não podem ser compreendidas como a causa singular do cometimento do ato infracional. Existem outros condicionantes de grande relevância que necessitam ser compreendidos.

A violência permeia a totalidade das relações sociais reproduzindo-se de forma mais intensa em determinados grupos sociais mais vulneráveis. A multiplicidade de formas de violência que um determinado adolescente sofreu durante sua vida é difícil de ser sistematizada e compreendida objetivamente, mas pode-se compreender muitas delas e identificá-las como matrizes da violência reproduzida pelos adolescentes autores de atos infracionais:

A quase totalidade dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa por cometimento de atos infracionais sofreu também anteriormente alguma forma mais aguda de violência [...] O abandono, o descuido, a violência física ou psíquica contra crianças têm maior probabilidade de serem reproduzidos nas suas futuras atitudes [...] 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 (PAES, 2008, p. 53-54).

A violência não está contida apenas nos interesses materiais e nas atitudes violentas, ela fica registrada mediante uma complexa ordenação simbólica, que atinge, de forma mais direta, grupos sociais mais vulneráveis. O isolamento, a segregação e a marginalização de grupos sociais, mesmo tendo seus determinantes no mundo material, se estabelecem também por meio do não acesso a determinadas linguagens.

Para Vigotski, a cultura somente existe por intermédio da linguagem que dá significado para tudo no universo humano. A cultura somente pode ser transmitida de geração para geração quando codificada por uma forma de linguagem que dê significado para as coisas materiais e objetivas, mas também para os sentimentos e aspectos subjetivos. A violência nem sempre se manifesta por meio de atitudes ilegais, mas de forma perversa e mascarada no próprio sistema social em que vive o indivíduo. São formas de violência perversas e camufladas que afligem de forma cruel milhões de crianças e que devem ser compreendidas como determinantes na gênese do comportamento infracional. A identificação das formas de violência sofridas veladamente também são produtos sociais que podem e devem ser compreendidas estudando diretamente a vida de cada adolescente que cumpre medida socioeducativa:

Uma das principais formas de violência contra crianças e adolescentes, no Brasil, é o não acesso universal aos serviços necessários ao seu desenvolvimento. A saúde não é a mesma para todos, sendo de qualidade diferenciada para determinado grupo que pode pagar um plano de saúde. 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 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 (PAES, 2008, p. 54).

Muitas vezes, essas formas macrosociais de violência não são perceptíveis na sua relação direta com o adolescente, pois agem na família que as filtra ou as reproduz conforme a origem sociocultural delas. Se a mãe do adolescente sempre trabalhou o dia inteiro, teve vários filhos dos quais alguns não tiveram acesso à educação infantil e pais ou outros familiares adultos ausentes, é possível que essas crianças frequentem a rua como espaço de convivência e sociabilidade. A ausência da mãe possivelmente provocou sofrimento nessas crianças que provavelmente desenvolveram determinados comportamentos violentos como uma linguagem defensiva comum ao meio onde viviam. Nesse caso, a violência esteve presente desde o início da vida do adolescente e não se pode culpar a mãe, mas compreender que a violência social se reproduziu no ambiente familiar resultante de formas mais amplas de violência social. Ao possibilitar a compreensão da gênese social da violência, o PIA oferece aos seus interlocutores (equipe multiprofissional) o entendimento sobre quais atividades serão importantes para que o adolescente rompa com o crime e estabeleça vínculos sociais mais saudáveis.

Alguns defensores do pensamento mecanicista insistem em negar os determinantes sociais na personalidade do adolescente, dando o exemplo do irmão que não delinuiu e que trabalha e vive uma vida digna. Tem-se que explicar que, no interior de uma família, também existe diversidade de atenção e cuidado conforme a época da chegada do filho, conforme a chegada do outro filho, conforme a situação afetiva e financeira da mãe em determinado momento da criação dos filhos. Mesmo no interior da família existe diversidade, alguns sofrem mais e outros menos, alguns são mais vulneráveis e outros menos. Pode-se citar a reflexão de Kalinas (1988), que usa o conceito de “lixo familiar” para caracterizar um dos irmãos que, por um motivo afetivo e histórico dos pais, transforma-se naquele em que é depositada a maioria dos problemas familiares: ele é o incompetente, o mau, o que não sabe fazer nada direito. Esse sentido de inferioridade vai sendo internalizado, tornando-o mais vulnerável que os demais membros da família, gerando um sentimento de rejeição, que, se não encontrar mecanismos de sublimação ou defesa, tornam a criança ou o adolescente mais vulnerável à reprodução da violência social.

Vigotski (2001a) cita a necessidade de sublimação como um fato relevante na orientação educacional das crianças, propondo a realização de atividades pedagógicas que as intere de novos sentidos e significados sociais. Para Vigotski (2001a; 2001b), esses sentidos e significados não podem nascer diretamente no indivíduo, mas são frutos da atividade por ele desenvolvida com algum grupo social e orientada pelos que detêm mais discernimento sobre o desenvolvimento. O PIA possibilita o entendimento sobre o histórico de vida como base para a proposição de atividades que possam contribuir na superação consciente do comportamento delituoso. Assim como o adolescente internaliza comportamentos violentos e delituosos pode e deve também internalizar atitudes sociais saudáveis, necessitando da orientação e condução de profissionais voltados para esse fim. O PIA é o mapa que identifica as dificuldades de relação social saudáveis do adolescente e mostra o caminho que deverá ser trilhado por ele na sua socioeducação.

Outra forma de violência para a qual os/as adolescentes autores de atos infracionais são extremamente vulneráveis é a violência exercida pelos aparelhos de repressão social que deveriam trabalhar contra a violência. São raros os casos de adolescentes que receberam medida socioeducativa e não sofreram variadas formas de violência da própria polícia ou de profissionais de segurança. As crueldades policiais cometidas contra o infrator violam os direitos humanos e reproduzem no adolescente uma forma ainda mais agressiva e perigosa de violência. Se antes o adolescente cometia agressões leves e gratuitas contra pessoas e contra o patrimônio, depois de ser torturado física e psiquicamente, irá cometer crimes mais violentos, dificultando a posterior atividade socioeducativa e causando maiores prejuízos sociais e a si mesmo.

Essa postura violenta dos profissionais da segurança também não nasce no próprio policial, mas faz parte de um imenso aparato de repressão visando à manutenção da riqueza social nas mãos de seus donos e o apartamento daqueles que, de uma maneira ilícita, tentam dilapidar esse patrimônio. As instituições de segurança não têm como objetivo minimizar a violência, mas defender interesses patrimoniais, mesmo que para isso reproduzam, de forma mais intensa e cruel, a violência, por meio de práticas de tortura e intimidação. O policial está a serviço de interesses de um imenso mercado da segurança que se consolida em variados segmentos sociais e de forma mais intensa nos profissionais que lidam diretamente com a segurança. Vive-se um estado de temor e insegurança que passa a justificar e acirrar a utilização da violência contra aqueles que, como visto, se apropriaram da violência social de forma mais intensa. Na realidade, interesses de mercado determinam a violência.

A crença de que vivemos nesse estado de guerra apodera-se, em especial, das classes médias e altas, que se trancam em condomínios fechados, em prédios de apartamento, com a ilusória sensação de abandonar a insegurança das casas, ou utilizam guaritas e guardas armados, fecham ruas, usam portões eletrônicos. Com isso crescem as fábricas de equipamentos de segurança, alarmes, câmaras de circuito fechado de televisão, enfim, desenvolve-se uma promissora indústria de segurança (COIMBRA, 2003, p. 167).

Pela ótica sócio-histórica de Vigotski, segundo a qual a racionalidade e os sentimentos não se originam no indivíduo, mas nas relações históricas, não se pode culpar os adolescentes nem os policiais por esse processo, mas é preciso compreender como os adolescentes se apropriam de formas de violência que têm sua gênese em grandes interesses de mercado. Assim como pode-se demonstrar alguns elementos importantes para a reprodução da violência, pode-se também demonstrar formas culturais extremamente importantes para que se criem defesas contra a prática da violência. A equipe multiprofissional deve compreender como o adolescente internalizou a violência, mas para isso deve compreender também quais as formas de violência social que foram e que são mais facilmente apropriadas para ele. A que tipo de violência o adolescente foi ou é mais vulnerável? Sem compreender a gênese da apropriação da violência pelo adolescente, a proposta pedagógica da unidade perde seu potencial socioeducativo.

Para Vigotski (2001a; 2001b), o desenvolvimento humano está diretamente associado à apropriação da linguagem, então, a educação é esse processo de apropriação contínua e constante da linguagem produzida anteriormente (historicamente) pela sociedade. Cabe aos socioeducadores compreender que tipo de apropriação de linguagem é importante para o adolescente (por exemplo, a ciência, a arte e demais culturas escolares) e que tipo não deve ser apropriada (por exemplo, as práticas delituosas e outras formas de violência). O PIA é ao mesmo tempo um indicador desses aspectos e um pacto consciente com o adolescente que orienta sua conduta, objetivando a internalização de determinados valores sociais e o afastamento de outros valores. Trata-se de uma orientação pedagógica na qual o aluno (adolescente) sempre toma consciência do processo do qual participa.

Todas essas informações devem estar contidas no PIA dos adolescentes, resultante do objetivo de compreender a origem das atitudes violentas e infratoras deles, mas sobretudo de suas potencialidades, valores e vínculos familiares e sociais. Sem conhecer objetivamente o adolescente, seu desenvolvimento e seu contexto social, a proposta pedagógica torna-se mecânica e burocratizada. Os códigos (linguagens) que orientaram a vida do adolescente desde sua infância, quando compreendidos pela equipe multiprofissional, possibilitam o desenvolvimento de uma metodologia socioeducativa que atinge mais efetivamente o adolescente. O PIA possibilita o desenvolvimento de uma linguagem comum entre ele e a equipe multiprofissional, estabelecendo um diálogo entre duas realidades. Os socioeducadores passam a compreender o mundo objetivo e subjetivo dos adolescentes e estes se deixam conduzir pelos profissionais.

Vigotski (2001b) afirma que a linguagem é a forma de organização do pensamento humano, não sendo possível o pensamento sem a linguagem e nem a linguagem sem o pensamento. Sem a linguagem o pensamento é apenas emoção difusa e desorganizada, sem a fixação de valores objetivos. Como a linguagem é uma produção histórica da humanidade e não um produto da individualidade, o ser vai se humanizando durante toda sua vida, conforme vai se apropriando das complexas e variadas formas culturais e interagindo com elas. Para Vigotski (2001a; 2001b), a aprendizagem, a apropriação da linguagem, não se dá de forma passiva, mas somente quando o aprendiz desenvolve uma determinada atividade. Se a linguagem produzida no decorrer da história humana é imprescindível, a forma de

apropriação dessa linguagem somente é possível quando o adolescente é sujeito de sua própria atividade.

Os criadores da Psicologia Sócio-Histórica, dentre os quais se destaca Leontiev (1978), desenvolveram um amplo estudo que denominaram “teoria da atividade”, buscando comprovar sua tese de que é somente por meio da atividade que o indivíduo se apropria da cultura produzida historicamente. Ao exercer uma atividade, o indivíduo toma contato com a realidade material e abstrata produzida pela humanidade. Ao utilizar para seus fins a cultura já pronta, ele a apropria. Por meio da atividade, a cultura que está fora se internaliza.

Assim, a aquisição das ações mentais, que estão na base da apropriação pelo indivíduo da herança dos conhecimentos e conceitos elaborados pelo homem, supõe necessariamente que o sujeito passe das ações realizadas no exterior às ações situadas no plano verbal, depois a uma interiorização progressiva destas últimas (LEONTIEV, 1978, p. 188).

Durante toda a história da humanidade as novas gerações se apropriaram dos conhecimentos produzidos pelas gerações passadas por meio da atividade. O trabalho humano produziu tudo o que é humano, sejam objetos materiais ou sensíveis, sempre os desenvolvendo um pouco mais a cada geração. Essa compreensão confirma a extrema relevância do desenvolvimento de atividades contextualizadas nas relações sociais como meio de apropriação de conhecimentos e de elementos sensíveis da cultura. Somente desenvolvendo atividades com os segmentos livres e legais da sociedade, o adolescente vai se desenvolver como cidadão.

Os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas devem intensificar a apropriação da cultura como meio de superação do seu estado de marginalidade e sua moral identificada com a violência e a delinquência, mas essa cultura somente pode ser apropriada mediante a atividade. Não uma atividade espontaneísta, mas uma atividade orientada e dirigida pelos socioeducadores, que, por sua vez, necessitam de informações sistematizadas sobre a vida dos adolescentes para fundamentarem e planejarem tais atividades com os adolescentes. Se os socioeducadores tiverem como fundamento de sua prática a psicologia sócio-histórica irão necessariamente desenvolver um instrumento de compreensão sobre a realidade dos adolescentes e sua relação construtiva diante da vida, bem como a origem da cultura identificada com o ato infracional. Esse instrumento, imprescindível, é o PIA.

## 1.2 O conceito de privação emocional em Winnicott e o PIA

O conhecimento da realidade familiar do adolescente e de quando ele ainda era uma criança, pode ser decisivo para que se compreendam as causas da violência e dos atos infracionais cometidos. A teoria apresentada brevemente, a seguir, contribui para o entendimento sobre o adolescente autor de atos infracionais e, sobretudo, para demonstrar a relevância do PIA na socioeducação do adolescente<sup>3</sup>.

O psicanalista D. W. Winnicott trabalhou com crianças e adolescentes que foram privados abruptamente de sua relação familiar, durante a 2ª Guerra Mundial, na Inglaterra, e desenvolveram compor-

---

3 O presente texto é apenas uma breve introdução ao tema trabalhado por Winnicott (2005a, 2005b, 1999 e 1983): privação emocional e sofrimento psíquico na infância como causas da delinquência. Para mais conhecimento sobre o tema sugere-se o estudo diretamente das obras do autor acima citadas e de PAES (2009) e Augusto de SÁ (2001).

tamentos delinquentes. Sua teoria identifica a origem dessa delinquência na privação emocional das crianças quando foram afastadas de suas mães na evacuação da população durante a guerra<sup>4</sup>. Suas reflexões teóricas muito podem contribuir no sentido de valorizar as informações sobre o histórico de vida dos adolescentes como meio de compreender a origem de suas atitudes violentas e delinquentes, no âmbito das relações familiares. O objetivo dessa reflexão é compreender o PIA como um relevante instrumento pedagógico e demonstrar procedimentos práticos de sua aplicabilidade, tendo como fundamento a teoria de Winnicott sobre privação emocional como determinante da delinquência.

Para Winnicott (2005a; 2005b) e Bowlby (1995), a privação é um acontecimento no início do desenvolvimento da criança que, ao sofrer uma ruptura na relação de familiaridade, em geral com a mãe ou outro parente, é acometida por “feridas psíquicas” que podem perdurar até a fase adulta. Privações emocionais da criança podem gerar dificuldades na capacidade futura de abstração, elaboração e planejamento; habilidades necessárias para a convivência social saudável do jovem e ainda favorecer atitudes destrutivas. O autor demonstra que o grande número de crianças e adolescentes delinquentes durante e depois da 2ª Guerra Mundial, na Inglaterra, foi determinado pelo afastamento das crianças de suas mães. Essa associação entre delinquência e privação emocional foi objeto de estudo do autor que publicou posteriormente a obra “Privação e delinquência” (2005a).

Winnicott (2005b) demonstra que as frustrações da criança geram comportamentos agressivos e destrutivos nas relações com sua mãe ou familiar, que pode responder agindo no sentido de inibir com sensibilidade essas atitudes destrutivas, proporcionando formas de controle e limites de comportamento. Quando a criança expressa sua agressividade na relação familiar e os familiares têm condições de compreendê-la e continuar a relação amorosa, a criança desenvolve sua capacidade de controlar sua própria agressividade. Caso contrário, a criança irá despejar sua agressividade apenas no mundo das ideias, como um controle mágico exercido pela fantasia e isso a impedirá de superar seu descontrole sobre sua própria agressividade.

Dando-se tempo para os seus processos de maturação, a criança será capaz de ser destrutiva e de odiar, agredir, e gritar, em vez de aniquilar magicamente o mundo. Dessa maneira a agressão concreta é uma realização positiva. Em comparação com a destruição mágica, as ideias e o comportamento agressivo adquirem valor positivo e o ódio converte-se num sinal de civilização (WINNICOTT, 2005, p. 109).

O autor refere-se ao desenvolvimento nas primeiras fases da infância, quando ainda é mais aceito socialmente conviver com a agressividade da criança. Grande parte dos adolescentes atendidos, atualmente, nos programas de medidas socioeducativas, passou por semelhante situação: eles tiveram um rompimento brusco na relação afetiva com sua mãe ou familiar; não puderam externar sua expressão de raiva de forma saudável na família; viveram ou ainda vivem em um estado de sofrimento psíquico motivado pela privação emocional; tiveram contato com formas sociais do crime; cometeram atos infracionais e, finalmente, receberam medida socioeducativa. Por meio do PIA é possível compreen-

---

4 Vigotski critica os fundamentos da psicanálise em várias de suas obras (2001a, 2001b, 2005 e 2006), caracterizando um aspecto inatista na teoria freudiana que, ao separar o consciente do inconsciente, minimiza o determinante histórico e social na produção da personalidade relegando-a a relações próximas e familiares. Não é objetivo deste texto demonstrar tais questões teóricas, mas é importante que se esclareça que a psicologia sócio-histórica e a psicanálise são teorias contrárias entre si, que não podem ser ecleticamente misturadas (VIGOTSKI, 2005). Essa reflexão é objeto de outro texto no âmbito da pesquisa “Pedagogia Socioeducativa”, que não é aprofundado no presente texto.

der como se deu a privação do adolescente e buscar, conscientemente, desenvolver atividades ou reflexões que minimizem o problema.

Como a maioria das crianças recebe suficientes cuidados maternos e familiares, durante essas primeiras fases de vida, suas personalidades desenvolvem-se em equilíbrio com o meio social, impedindo uma irrupção maciça de agressividade vazia de sentido. A destruição mágica é o impulso destrutivo da criança ainda bebê manifestado subjetivamente quando ela passa a perceber que existe algo além dela mesma como parte de um “não mim”, como algo objetivo. Geralmente essa mudança acontece por graduações sutis, quando são bem conduzidas pelos pais, mas, quando a criança passa por uma privação, a mudança ocorre de forma brusca favorecendo o desenvolvimento futuro de atividades delinquentes.

A criança que vive uma privação emocional não tem a possibilidade de desenvolver o autocontrole a partir do seu próprio comportamento agressivo e destrutivo na falta da mãe. Mais tarde ela irá manifestar essa destrutividade de uma forma não aceita socialmente gerando sérios problemas de convivência social. Uma família afetivamente organizada convive com a agressividade e destrutividade da criança sem deixar de amá-la e vai paulatinamente influenciando no sentido de transformar seus impulsos agressivos em impulsos construtivos. No caso de adolescentes que cumprem medidas em meio aberto, a compreensão desse processo subsidia a orientação do adolescente na sua relação com a família e a orientação da própria família na relação com o adolescente. No caso da medida de semiliberdade ou internação, subsidia as relações dentro da instituição, com o encaminhamento e a valorização de determinadas atividades desenvolvidas pelo adolescente e o entendimento sobre as potencialidades e as fragilidades dele. O PIA proporciona essa reflexão sobre a vida familiar e psíquica do adolescente com toda a equipe multiprofissional, produzindo uma identidade de compreensão sobre os adolescentes e sobre as propostas de trabalho. A compreensão comum dos profissionais sobre o adolescente torna mais eficaz a condução deste durante o cumprimento da medida, proporcionando reflexões sobre sua vida e seu envolvimento com atos infracionais, tendo no PIA o instrumento de tomada de consciência e busca de soluções para o problema.

Enquanto a criança mantinha uma relação saudável com a mãe e ou familiares, era valorizada na sua capacidade construtiva e percebia que sua agressividade era suportada e contida sem a perda do afeto familiar. A ausência da capacidade de controle e dos limites da agressividade tem sua gênese na privação emocional causada por omissão, abandono, negligência ou a violência propriamente dita.

O registro do histórico do adolescente no PIA pode demonstrar se houve rupturas nas relações familiares gerando privação emocional. É importante saber se quando era criança o adolescente pôde exercitar sua agressividade de uma forma saudável e se essas formas ainda pessoais e familiares de agressividade transformaram-se em uma forma de violência social e como isso aconteceu. O fundamento psicanalítico expresso por Winnicott pode contribuir para que a equipe multiprofissional compreenda o aspecto familiar da gênese do comportamento infrator do adolescente evitando preconceitos e compreensões mistificadoras sobre o adolescente.

Winnicott (2005a; 2005b) afirma que a sociedade deveria compreender e respeitar a necessidade de transgressão tardia daqueles que não conseguiram vivenciar sua destrutividade nas primeiras fases da infância, como seria adequado ao seu desenvolvimento saudável. Os atos antissociais são um estágio anterior à doença no qual o sujeito busca o controle interno por meio de ações externas destrutivas.

O fato de existir um elemento positivo nos atos anti-sociais pode realmente ajudar na consideração do elemento anti-social, que é concreto em alguns adolescentes e potencial em quase todos [...] Tal como no furto existe (se levamos em conta o inconsciente) um momento de esperança de se retomar, por sobre o hiato, uma reivindicação legítima endereçada a um dos pais, também na violência há uma tentativa para reativar o domínio firme, o qual, na história do indivíduo, se perdeu num estágio de dependência infantil. Sem esse domínio firme, uma criança é incapaz de descobrir o impulso, e só o impulso que é encontrado e assimilado é passível de autocontrole e socialização (WINNICOTT, 2005, p. 178).

Essa reflexão sobre o controle do impulso como forma de socialização levou Winnicott a outra reflexão sobre a atividade familiar e social da criança e do adolescente; como uma necessidade e um fundamento para qualquer processo educativo, seja ele com crianças saudáveis ou com crianças que sofreram privação emocional e tiveram atitudes delinquentes. O texto trata da necessidade de uma autoridade externa sobre o adolescente. Uma autoridade que consiga impor limites sem grades, sem contenção física, mas por meio da consciência do adolescente que passa a respeitar determinada pessoa ou grupo de trabalho socioeducativo. Esse é um dos objetivos do PIA, fazer com que o adolescente compreenda os limites sociais de sua conduta, registre isso com seus educadores e cumpra os planos ali acordados, respeitando os orientadores da medida como autoridade.

Winnicott (2005) afirma que uma criança tem a necessidade de dar mais do que receber. Isso significa que as crianças precisam participar ativamente de seu meio familiar, “contribuir” com o processo construtivo em permanente relação de condução e controle pelos seus familiares gerando, internamente, formas de controle dos próprios impulsos e a identificação com as pessoas e o meio circundante.

Por contribuir entendo fazer coisas por prazer, ou ser como alguém, mas ao mesmo tempo verificando que isso é uma necessidade para a felicidade da mãe ou para o andamento do lar. É como “encontrar o próprio nicho”. Uma criança participa fazendo de conta que cuida do bebê, arruma a cama, usa a máquina de lavar ou faz doces, e uma condição para que essa participação seja satisfatória é que esse faz-de-conta seja levado a sério por alguém. Se alguém zomba, tudo se converte em pura mímica, e a criança experimenta uma sensação de impotência e inutilidade físicas. Então facilmente poderá ocorrer uma explosão de destrutividade e agressão (WINNICOTT, 2005, p. 107).

No desenvolvimento da criança, a alternativa para a destruição é a construção, o fazer gratificante que a criança tem acesso por meio do brincar ou de atividades familiares orientadas sem imposição, mas com a anuência da criança. Ao desenvolver espontaneamente uma atividade familiar, seja ela de utilidade do lar ou lúdica, a criança polariza seu desenvolvimento para o processo construtivo, confluindo a sua felicidade no mesmo sentido da felicidade dos outros membros da família.

Tal entendimento pode ser utilizado também no caso do adolescente que cumpre medida. O PIA deve, como instrumento de compreensão dos potenciais e desejos do adolescente, mobilizá-lo no sentido de conduzi-lo no desenvolvimento de atividades construtivas, que satisfaçam ao mesmo tempo o desejo da comunidade e o desejo do adolescente. Não se trata de uma imposição, mas para o êxito da atividade é necessário disciplina e esta deverá advir da presença dos socioeducadores, estabelecendo e cobrando limites. A postura do socioeducador deve favorecer e mobilizar o adolescente para o desenvolvimento de determinada atividade, encorajando, estimulando e acreditando no potencial e na capacidade do adolescente. O PIA é ao mesmo tempo o registro e o planejamento de todo esse

processo educativo, servindo como subsídio para a escolha das atividades e ao mesmo tempo como forma de acompanhamento e controle.

Para Winnicott (2005a; 2005b), assim como existe o impulso destrutivo na criança, existe também o impulso construtivo que está relacionado a ambientes favoráveis, que proporcionam a confiança e a aceitação pessoal da criança, quando esta se responsabiliza pela sua natureza destrutiva. Desenvolvendo atividades voltadas para o bem-estar de pessoas próximas e queridas, ela contribui na satisfação das necessidades da família. Ao compreender seu caráter destrutivo, que desencadeia um sentimento de culpa, a criança busca a satisfação do ser amado alternando ódio e amor, destruição e construção.

O PIA fundamenta e orienta esse processo com antecedência e depois registra as pactuações desenvolvidas e seu fluxo no sentido de conquistas educativas quando o adolescente consegue controlar seus impulsos destrutivos e desenvolver os construtivos. A socioeducação é um processo contínuo de tentativas fundamentadas na compreensão do adolescente e na orientação para atividades e limites. O fato de que muitas tentativas não dão certo, não pode ser visto de forma negativa, com desistência, mas como construção, pela equipe multiprofissional, de um conhecimento que poderá conduzir à orientação correta. A demora, os avanços e os recuos fazem parte do processo educativo, o importante é que não se perca o vínculo de envolvimento e de confiança com o adolescente. Quando a equipe denota um sentimento de culpa e perde o vínculo com o adolescente, em vez de educar, contribui ainda mais para seu afastamento e identificação com a delinquência.

Os socioeducadores devem escolher uma ou mais teorias pedagógicas ou psicológicas que possam fundamentar e orientar a prática socioeducativa<sup>5</sup>, pois, sem tal fundamentação teórica, o PIA perde seu sentido e sua dimensão educativa transformando-se em mero instrumento burocrático. A burocracia existe para que os “chefes” controlem externamente seus servidores. O PIA fundamenta e produz sentido<sup>6</sup> para o trabalho do profissional socioeducativo. Sem estudo e envolvimento intelectual dos profissionais, estes não passarão de meros repetidores inconscientes do trabalho que realizam.

## 2 A EQUIPE MULTIPROFISSIONAL CONDUZ, REGISTRA E ACOMPANHA O PIA

A equipe multiprofissional pode comportar diversos segmentos profissionais, tais como: agentes educadores, psicólogos, educadores, pedagogos, assistentes sociais, professores, enfermeiros, médicos e outros. Cada profissão comporta uma área do conhecimento com suas fundamentações específicas, contribuindo com as demais e proporcionando um enriquecimento coletivo. Por exemplo: os conhecimentos da psicologia não precisam necessariamente ficar restritos aos psicólogos, mas são conhecimentos que podem contribuir com os professores, os assistentes sociais, os agentes educadores e demais profissionais que atuam na equipe multiprofissional. Os conhecimentos dos agentes educadores (no caso da semiliberdade e da internação) ou dos educadores (no caso da liberdade

---

5 Apresentam-se brevemente alguns aspectos da teoria de Vigotski e de Winnicott, mas existem muitas outras teorias que podem ser utilizadas com o mesmo fim, autores que já fundamentam significativas propostas socioeducativas no Brasil, como: Paulo Freire, Piaget, Makarenko, dentre outros.

6 Utiliza-se o conceito de “sentido” tal qual Vigotski (2005). Para ele significado é dado socialmente, e sentido é uma produção do indivíduo.

assistida e da prestação de serviços à comunidade nos CREAS) são fundamentais para toda a equipe, pois são eles que convivem no dia a dia com os adolescentes e os conhecem inseridos no seu contexto e não apenas pelo que eles expressam sobre si mesmos.

Para que haja interação entre os diferentes conhecimentos relacionados às áreas de formação é necessário que exista um momento adequado e um instrumento que proporcione estudo e reflexão sobre a realidade do adolescente e sobre a prática socioeducativa. Ao proporcionar um estudo e reflexão sistemática (semanal ou quinzenal), da equipe sobre os adolescentes, constitui também um importante meio de formação permanente da equipe multiprofissional.

No PIA, o objeto de estudo é a vida do adolescente e os procedimentos socioeducativos, porém existem também os estudos metodológicos, que são as buscas teóricas que os profissionais devem realizar para fundamentar seu entendimento sobre a realidade do adolescente, a condução e orientação deles. Quando um profissional participa do PIA e compreende e toma decisões sobre a vida do adolescente, necessita de um instrumento teórico-metodológico para embasar as decisões que serão tomadas. A ausência dessa fundamentação compromete a orientação do adolescente e o próprio entendimento do PIA. As várias áreas do conhecimento, como educação, assistência, psicologia, filosofia, sociologia, devem ser cruzadas de forma objetiva e intencional, evitando compreensões e decisões precipitadas e sem fundamento.

Não basta conhecer os fatos históricos da vida do adolescente, é necessário que esses fatos sejam compreendidos à luz das ciências humanas conforme a formação pessoal dos diferentes atores da equipe multiprofissional. O saber sistematizado sobre as diferentes áreas de conhecimento integrantes da equipe vai sendo explicitado como forma de interpretação da vida do adolescente e como fundamentação para as pactuações, deixando de ser exclusividade de cada profissional. Os conhecimentos sobre a psicologia passam a ser compreendidos e utilizados também pelos assistentes sociais, educadores e outros. Assim, os conhecimentos de áreas específicas passam a integrar a equipe como um todo, pois cada PIA é estudado conjuntamente. O momento de produção do PIA é, na realidade, um momento de estudo no qual a teoria e o conhecimento empírico se integram formando um todo único.

Os estudos e a elaboração do PIA podem ser compreendidos como um processo contínuo de formação da equipe multiprofissional. Tal formação não acontece apenas quando se realiza um curso externo especificamente voltado para esse fim. A formação pode (e deve) também acontecer durante a atividade dos profissionais socioeducadores. O PIA tem a prerrogativa de ser um instrumento de formação permanente da equipe multiprofissional, pois possibilita o estudo teórico-metodológico e a reflexão sobre a prática socioeducativa de forma sistemática. O PIA exige dos profissionais que dele participam uma busca de interação permanente de conhecimentos, um processo contínuo de alimentação de novos conhecimentos que possam explicar as informações e decisões inerentes ao PIA. A necessidade de compreensão sobre a vida do adolescente e consequente pactuação demonstram aos profissionais a relevância dos conhecimentos teóricos na fundamentação de sua prática.

Para que o PIA tenha sentido socioeducativo deve ser sempre elaborado coletivamente pela equipe multiprofissional de forma que o conhecimento e o sentimento dos educadores e técnicos, em relação ao adolescente, tenham um caráter coletivo. Essa visão comum sobre o adolescente evita julgamentos precipitados e o preconceito individual dos profissionais na prática socioeducativa.

A orientação ou atendimento individualizado, focado apenas na relação entre um adolescente e um profissional, pode ter o caráter clínico ou terapêutico, no caso de um psicólogo, ter caráter social no

caso de um assistente social, ou caráter pedagógico no caso de um professor, quando fundamentados em determinadas teorias. No PIA, mesmo que determinado profissional esteja mais próximo do adolescente e também realize atividades individuais com ele, seu entendimento quanto à orientação e pactuação com o adolescente sempre terá caráter coletivo e educacional, mesmo podendo contribuir com o terapêutico ou outra atividade específica. O PIA não pode ser compreendido como um processo terapêutico, mesmo que possa efetivamente contribuir para tal. Trata-se de um instrumento que atua em uma esfera muito mais ampla, atingindo diversos aspectos da vida do adolescente e da prática socioeducativa, não ficando restrito a apenas um enfoque profissional.

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 sua orientação. Muitas vezes, os chamados técnicos (psicólogos, assistentes sociais, pedagogos e outros) são o centro dessa atividade reflexiva, mas os educadores, agentes educadores e outros profissionais que atuam diretamente com os adolescentes devem participar da mesma maneira que os técnicos na elaboração do PIA. É comum o questionamento sobre a participação de profissionais não técnicos no PIA, alegando que estes teriam dificuldades em compreender o processo ou quebrar o sigilo necessário, mas é justamente a participação de todos os segmentos que poderá ampliar a compreensão do adolescente pelos profissionais que atuam diretamente com os adolescentes. Todos os segmentos profissionais da instituição devem ter uma mesma compreensão sobre o adolescente e uma mesma metodologia de trabalho, evitando tratamentos antagônicos que geram confusão e inibem o desenvolvimento dos adolescentes.

O PIA é tão relevante para a intervenção socioeducativa diretamente com o adolescente como para a formação da equipe que trabalha na instituição socioeducativa. Para que a instituição deixe de pensar e agir de forma fragmentada, criou-se a equipe multiprofissional e o PIA, instrumentos que proporcionam a centralização do foco do trabalho no adolescente, no conhecimento de sua realidade e nas atividades socioeducativas e evitam atitudes isoladas e antagônicas. Quando cada área profissional atua isoladamente tem muito mais chances de cometer equívocos na prática socioeducativa, bem como diluir o potencial de intervenção e orientação socioeducativa, prejudicando a educação dos adolescentes. O isolamento de cada atividade por área permite que problemas sérios, relacionados aos atendimentos, permaneçam durante longo tempo sem a devida crítica. O exercício do PIA permite a escuta do adolescente, o registro de possíveis problemas vividos internamente na instituição socioeducativa e a discussão dessas questões gerando soluções coletivas.

O PIA integra o conhecimento sistematizado sobre o adolescente com sua orientação socioeducativa, tendo como sujeito desse processo não apenas o próprio adolescente, mas a equipe que pensa e atua conjuntamente. A reflexão e a ação coletiva proporcionadas pelo PIA desafiam os diferentes profissionais na busca de um entendimento mais aprofundado sobre o adolescente e uma ação socioeducativa mais coerente com as necessidades de desenvolvimento dos adolescentes. A ação em grupo, focando diretamente a vida e a educação do adolescente, produz um objetivo comum que se manifesta na totalidade das relações institucionais, promovendo o compromisso individual com a educação dos adolescentes e limitando o desenvolvimento de preconceitos e formas de cultura menorista ou sancionatória.

Mesmo sendo o PIA um instrumento voltado para cada adolescente individualmente, ele também proporciona a compreensão do conjunto dos adolescentes pela equipe. O tempo de experiência de um

profissional atuante na elaboração dos PIAs conta muito na sua formação individual e impacta de forma significativa diretamente o conjunto dos profissionais socioeducadores de determinada instituição. Quando o profissional passa pelo estudo e orientação da pactuação de muitos PIAs, se apropria de um arcabouço teórico e metodológico que lhe confere maior capacidade de entendimento dos problemas dos adolescentes e das melhores práticas socioeducativas.

O momento decisivo do PIA são as reuniões da equipe multiprofissional com o adolescente para sua elaboração e as reuniões de estudo de caso, nas quais a equipe utiliza seus conhecimentos para refletir sobre a vida e a socioeducação do adolescente. É o momento em que se realiza o contato dos profissionais com o adolescente, mediado por um instrumento que comporta uma determinada lógica constituída do histórico do adolescente, da pactuação e dos conhecimentos teóricos e metodológicos dos profissionais. São apresentadas a seguir algumas características desses momentos de encontro entre profissional e adolescente.

a) Participam das reuniões de elaboração do PIA o adolescente, os profissionais de referência do adolescente e, quando necessário, os familiares e/ou amigos e/ou pessoas da vivência comunitária do adolescente. Chama-se profissional de referência aquele escolhido pela equipe multiprofissional, que considerou o interesse do próprio adolescente, para focar o seu atendimento em determinado adolescente. O vínculo do adolescente com o profissional, a disponibilidade destes e o interesse específico do profissional pelo caso são alguns critérios para escolha do profissional de referência.

b) As reuniões de estudo de caso podem ser consideradas como parte do PIA, porém dela participam apenas os representantes da equipe multiprofissional, sem o adolescente. Esse momento é muito rico no sentido de proporcionar o estudo sobre os diferentes enfoques profissionais e fundamentos teóricos que possam ser cruzados com as informações sobre o histórico de vida do adolescente. O estudo de caso é o momento de estudo propriamente dito e sem esse processo o PIA torna-se um instrumento inócuo, superficial e meramente burocrático. Os profissionais envolvidos tomam gosto pelo trabalho com o PIA quando podem estudar e opinar como sujeitos do processo. O estudo de caso é fundamental para que se tome qualquer iniciativa referente à pactuação. Sem que a equipe tenha estudado detalhadamente o histórico do adolescente, seu comportamento presente, suas potencialidades, suas fragilidades e a relação com o ato infracional não se tem fundamento e elementos para decidir sobre uma possível pactuação com ele. Os estudos de caso não devem acontecer apenas no início da elaboração do PIA, mas durante todo o processo, sempre que a equipe achar necessário estudar e refletir sobre a vida e a educação do adolescente.

c) As reuniões para elaboração do PIA devem acontecer sistematicamente, uma vez por semana ou quinzena. A periodicidade da reunião depende muito da realidade da instituição socioeducativa, mas o tempo não pode ser longo o suficiente para que os participantes esqueçam os combinados e reflexões realizadas. O importante é que a equipe tenha um cronograma de trabalho onde constem tanto as reuniões de elaboração do PIA como as de estudo de caso. Existe uma relação entre as reuniões com o adolescente e as de estudo de caso. Novas informações sobre o adolescente, oriundas de uma reunião do PIA, podem indicar a necessidade de um estudo de caso, ou uma reunião de estudo de caso pode se desdobrar na necessidade de uma nova reunião com o adolescente. Não existe uma fórmula pronta que determine a sequência das reuniões, mas, de acordo com o desenvolvimento da compreensão do caso e de novas informações, um ou outro tipo de reunião é necessário.

Os profissionais atuam na elaboração do PIA de forma semelhante, proporcionando o estudo e reflexão sobre os casos e conduzindo diretamente a elaboração do PIA com o adolescente. Os profis-

sionais trazem consigo seu saber identificado com sua área de formação como educadores, psicólogos, assistentes sociais e outros, mas suas atuações têm o mesmo objetivo: compreender o adolescente e conduzir a pactuação. A formação do profissional não deve determinar os objetivos e procedimentos relacionados ao PIA.

Os motivos expostos demonstram que o PIA tem grande relevância não apenas no sentido de proporcionar a compreensão sobre a vida do adolescente e conduzir a pactuação com este, mas como um instrumento de formação e integração permanente da equipe multiprofissional. Sem o PIA, ou instrumento pedagógico semelhante<sup>7</sup>, as ações das instituições socioeducativas perdem-se de seu objetivo maior, que é o próprio adolescente, e se voltam para práticas fragmentadas, desconectadas e ineficazes.

### 3 CONHECENDO O ADOLESCENTE MEDIANTE O HISTÓRICO DE VIDA REGISTRADO NO PIA

Um dos principais aspectos do PIA são os registros sobre o histórico de vida do adolescente, que inclui, de forma detalhada, saúde, família, escola, trabalho e demais relações comunitárias. Conhecendo o histórico do adolescente, a equipe pode compreender com mais clareza as suas fragilidades e potencialidades no seu desenvolvimento socioeducativo. Problemas vividos na comunidade ou na relação familiar podem ser significativos na compreensão de determinados comportamentos do adolescente, evitando entendimentos preconceituosos e atitudes precipitadas.

Como visto na fundamentação, a delinquência tem grandes chances de estar associada a sofrimentos causados no início da infância (WINNICOTT, 2005a; e 2005b), sendo esse um aspecto importante da história do adolescente para ser compreendido pela equipe. Compreendendo o histórico da vida do adolescente é possível identificar causas históricas, sociais, comunitárias e familiares para sua conduta infratora. Compreender quais formas de violência ele sofreu antes de manifestar a violência nas suas próprias atitudes. A relação entre o histórico de vida do adolescente, suas potencialidades, sua conduta infratora, as atitudes durante o cumprimento da medida e a pactuação são o fundamento empírico do método socioeducativo.

O registro do histórico de vida do adolescente possibilita à equipe um diálogo mais profundo com ele. Conhecendo sua vida, técnicos e educadores podem estabelecer um diálogo com o adolescente partindo de informações reais e sistêmicas dele. Para ter uma compreensão mais profunda e abrangente sobre a vida do adolescente, que subsidie uma didática socioeducativa, o PIA deve focar alguns aspectos que possam iluminar a compreensão sobre aspectos específicos de sua vida e de seu futuro.

Sem conhecer a vida do adolescente, a proposta pedagógica torna-se mecanicista, dificultando-lhe uma ação como sujeito do seu processo socioeducativo. A tomada de consciência sobre os atos cometidos e a busca de uma nova postura diante de situações de privação, sofrimento, conflito e atitudes ilegais pressupõe a vontade do adolescente. A compreensão do histórico do adolescente contribui decisivamente no sentido de que os socioeducadores consigam sensibilizar e mobilizar o adolescente na sua busca pessoal por novos sentidos de vida, identificados com relações sociais saudáveis.

---

7 No Paraná se utiliza Plano Personalizado de Atendimento (PPA); na cidade de São Carlos, Plano de Atendimento Individual (PAI) e, em outras localidades, se modifica o nome, mas o objetivo permanece semelhante.

### 3.1 Coleta de informações

Demonstra-se, ao final deste texto, uma proposta de ficha de registro para o PIA resultante da junção entre uma proposta em meio aberto e uma proposta para unidade de internação, pois ambas as propostas não diferem muito na sua composição. Essa proposta foca seu registro em seis itens: 1) identificação; 2) situação processual; 3) histórico da saúde; 4) histórico e características da personalidade; 5) histórico familiar, comunitário e social; 6) histórico profissional, cultural, de lazer e de esporte; 7) definição de metas/pactuação.

As informações para registro no PIA começam a ser levantadas desde a chegada do adolescente na unidade socioeducativa até após o cumprimento da medida. É importante averiguar se ele já cumpriu outras medidas ou frequentou **outras instituições** (como: CAPs e abrigo) e buscar as informações já existentes sobre o adolescente. Existe a possibilidade de haver um PIA ou instrumento semelhante de registro de informações, facilitando o início da coleta de informações. O profissional de referência do adolescente pode entrar em contato com os profissionais de outra instituição que já atendeu o adolescente, buscando novas informações úteis no entender da equipe multiprofissional.

Os **autos do processo** contêm importantes informações que podem ser registradas: o próprio ato infracional, o histórico de outros atos infracionais, as condições em que se deu essa prática, e outras informações. Mesmo que essas informações cheguem antes das demais, elas não devem ser o centro do entendimento do histórico do adolescente. O adolescente não pode ser reduzido a um autor de determinado ato infracional, deixando as demais características da sua identidade para segundo plano. Muitos socioeducadores preferem ter os primeiros contatos com o adolescente antes de saber sobre seus atos infracionais para não prejudicar a imagem inicial que eles possam ter do adolescente. As informações sobre a conduta infratora do adolescente devem ter sua importância relativizada com outros focos do PIA, como histórico familiar, comunitário, de saúde, escolar, psicológico e, principalmente, buscando suas potencialidades, suas virtudes, sua solidariedade e outros aspectos positivos da sua personalidade.

Conhecer e compreender o **histórico da saúde do adolescente** é imprescindível para os socioeducadores durante o cumprimento da medida pelo adolescente. Isso pode evitar problemas sérios relacionados ao seu desenvolvimento físico e mental e indicar procedimentos preventivos, curativos e/ou tratamentos necessários ao adolescente. Muitos adolescentes permanecem escondidos quando cometem atos infracionais, antes de serem retidos pela polícia, e não procuram atendimento no sistema de saúde, mesmo no caso de extrema necessidade. O afastamento do atendimento em saúde pode provocar sérios problemas no caso de abandono de tratamento ou do não tratamento de uma doença crônica. Muitos adolescentes chegam às instituições de medidas socioeducativas com sérios problemas de saúde que devem ter prioridade de encaminhamento por parte dos socioeducadores. No caso da saúde mental, a ausência de informações pode provocar sérios problemas. Ao adolescente somente pode ser assegurado o atendimento em saúde a que ele tem direito se a equipe multiprofissional conhecer seu histórico de saúde.

Para levantar informações sobre o **histórico familiar, comunitário e social** do adolescente são necessárias a realização de visitas à família e à comunidade, reuniões para atendimento familiar, consulta a documentos anteriores e entrevistas com o próprio adolescente. Em geral, essas informações são coletadas pelos assistentes sociais, mas isso não impede que outros profissionais possam participar dessa atividade. É importante compreender que a coleta das informações deve ser balizada pelos interesses advindos do estudo do grupo sobre o adolescente, conduzindo a busca de informações

para determinados aspectos mais relevantes. A proposta de ficha de registro do PIA, apresentada a seguir, foca determinadas questões, como composição familiar, renda familiar, relações afetivas familiares e outras, mas sempre deixa um espaço para ser preenchido de acordo com a orientação e necessidade dos profissionais responsáveis pelo PIA. Conforme o conhecimento sobre o histórico do adolescente e o desenvolvimento da pactuação vão se consolidando, surge a necessidade de novas informações.

Por meio do **histórico educacional e escolar** do adolescente é possível identificar suas potencialidades e dificuldades escolares, subsidiando o acompanhamento escolar durante o cumprimento da medida. O índice de escolaridade dos adolescentes que recebem medida socioeducativa é abaixo da média nacional, relacionado à baixa escolaridade com o cometimento de atos infracionais. O estudo escolar é imprescindível para o desenvolvimento saudável dos adolescentes em geral e de forma ainda mais significativa àqueles que cumprem medidas. Muitos adolescentes abandonam os estudos e então devem voltar a estudar regularmente quando cumprem medidas socioeducativas. Uma das características da medida é justamente a garantia do direito e obrigatoriedade do estudo escolar. Seja em meio aberto ou fechado, o adolescente não pode ficar sem uma formação escolar de qualidade. Na internação é inadmissível que adolescentes permaneçam o dia inteiro no alojamento sem frequentar as aulas. O PIA serve para registrar e acompanhar o desempenho escolar do adolescente e orientá-lo no sentido de não deixá-lo sem frequentar a escola e verificar seu desenvolvimento escolar. É necessário que profissionais mantenham contato com a escola com dois objetivos: acompanhar e apoiar a escolarização do adolescente e também sensibilizar e mobilizar a escola para receber o adolescente com interesse e sem preconceitos.

Ao conhecer o histórico profissional, cultural, de lazer e de esporte, a equipe multiprofissional se subsidia para o encaminhamento dos adolescentes para atividades que lhes interessem e que sejam importantes para seu desenvolvimento. O histórico do adolescente em relação ao trabalho pode indicar importantes soluções para o seu desenvolvimento durante o cumprimento da medida, tanto relacionado à formação profissional, quanto ao exercício de trabalhos anteriores.

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 seu próprio instrumento de registro, evitando uma compreensão mecânica do PIA. Nem todas as informações sobre o adolescente são úteis no PIA, por isso é importante que a equipe saiba filtrar o que interessa de fato e evitar escrever na ficha uma quantidade expressiva de informações sem relevância para subsidiar a pactuação e os procedimentos socioeducativos, pois essa prática prejudica sua leitura e compreensão.

#### 4 PLANEJANDO A VIDA (PACTUAÇÃO)

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 a 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 como objetivo propor-

cionar ao adolescente essa reflexão sobre sua história 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 adolescentes e orientadores socioeducativos. Trata-se de um momento de compreensão do histórico de vida, das potencialidades e dos limites do adolescente, pela equipe, e de autodeterminação deste em relação ao seu processo socioeducativo;

b) fase intermediária, na qual 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 às 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, na qual o adolescente já desenvolveu uma consciência clara sobre as metas a serem conquistadas no seu processo socioeducativo. Nessa fase, ele e a equipe já se conhecem bem e as regras de convivência, sejam em meio aberto ou fechado, são familiares. É quando ele se prepara para voltar à liberdade e à convivência social na sua comunidade de origem ou simplesmente passa a conviver com sua família e comunidade de uma maneira diferente, compreendendo e respeitando os pactos objetivos e subjetivos inerentes a essas relações.

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 (e do seu meio social), seu potencial e seus limites, para poder conduzi-lo na sua tomada de consciência sobre seu cotidiano na unidade ou sobre sua vida familiar e comunitária.

Muitas tendências pedagógicas contemporâneas não aceitam a condução diretiva dos alunos pelo professor, acreditando que o aluno se desenvolve por si mesmo e a diretividade do professor é uma prática autoritária. Alguns autores (SAVIANI, 1995; 2003; DUARTE, 2001 e VIGOTSKI, 2001b) criticam os modelos educacionais não diretivos e afirmam que os professores devem manter a autoridade e o rigor disciplinar como meio de proporcionar a apropriação do conhecimento e de novos valores éticos e estéticos pelos alunos. A pactuação entre adolescente e equipe profissional deve ser rigorosamente cumprida, e para isso deve ser acompanhada da maneira mais próxima possível. O não cumprimento da pactuação deve ser objeto de novas discussões. Quando os socioeducadores percebem o não cumprimento, mas não tomam atitudes, favorecem o descaso e o desrespeito do adolescente para com a equipe e a incapacidade de lidar com formas de autoridade em geral. O PIA é um efetivo instrumento de controle sobre as ações do adolescente pela equipe, possibilitando a internalização de uma conduta que respeita graus hierárquicos e a própria constituição social com suas normas e legislação.

## 5 DIFICULDADES NA UTILIZAÇÃO DO PIA COMO INSTRUMENTO SOCIOEDUCATIVO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

– **Falta de tempo** – Tanto nas instituições socioeducativas em meio aberto quanto nas fechadas, muitos profissionais vivem um cotidiano ocupado por uma série de atividades práticas e/ ou burocráticas e, muitas vezes, relegam o PIA para segundo plano. Cabe à equipe priorizar o PIA no seu planejamento.

– **Falta de interesse dos profissionais** – Essa falta de interesse está diretamente relacionada à falta de compreensão do sentido e dos objetivos do PIA no processo socioeducativo. Os profissionais priorizam outras atividades ou simplesmente preferem não se envolver com uma atividade que exige concomitantemente reflexão teórica e metodológica e tempo para desenvolver as atividades relacionadas ao PIA. Cabe à instituição e à equipe sensibilizar e mobilizar o conjunto de seus profissionais para que estes se comprometam e se envolvam com a atividade.

– **Fragilidade na formação dos profissionais** – Profissionais que não buscam uma formação contínua e fundamentação teórica para o seu trabalho não conseguem compreender o objetivo e a relevância do PIA como instrumento socioeducativo. O PIA exige mais do que simplesmente uma atividade prática dos profissionais, pois tem como objetivo desenvolver com a equipe a capacidade de reflexão sobre o trabalho e, sobretudo, sobre a vida e a educação dos adolescentes. Cabe à equipe e à instituição garantir uma formação continuada e de qualidade para seus profissionais, para que eles compreendam o PIA e consigam executá-lo de forma eficiente.

– **Local adequado** – Para a realização da reunião com o adolescente, com sua família e para estudar os casos com a equipe, é necessário um local adequado. Muitas vezes, não existem locais adequados para a realização de todo esse trabalho no ambiente de trabalho. Cabe à equipe solicitar e planejar, em médio e longo prazos, a disponibilização desses espaços na instituição.

– **Falta de profissionais** – Muitas instituições que fazem atendimento socioeducativo não possuem efetivo suficiente para a realização de todas as tarefas e demandas relacionadas à socioeducação dos adolescentes. O PIA deve ser priorizado, pois é por meio dele que o conjunto dos profissionais de uma instituição socioeducativa conhece o adolescente e seu meio social, sem o qual todas as outras atividades socioeducativas ficam prejudicadas.

– **Falta de apoio e priorização por parte da direção da instituição** – Muitas vezes, existe uma equipe multiprofissional atuante e comprometida com a socioeducação e o PIA, mas não consegue desenvolver suas atividades porque os coordenadores e gestores não veem sentido nessa prática e cobram outras atividades. É necessário que a equipe aja em conjunto orientando seus gestores e que estes também participem da formação continuada para estarem de acordo com a política nacional do SINASE e comprometerem-se com ela.

– **Falta de conhecimento e habilidade para realizar o PIA** – Como o PIA é um instrumento que só recentemente foi normatizado pelo SINASE (no ECA ele aparece de forma não muito definida), muitas instituições socioeducativas não têm tradição de utilização do PIA. Urge que estas instituições busquem a devida formação para a realização do PIA corretamente.

– **Dificuldade para o desenvolvimento de atividades em equipe** – Muitas instituições socioeducativas têm dificuldades em desenvolver atividades em equipe, mantendo suas atividades no âmbito dos indivíduos profissionais ou separadas por área profissional. A essência do PIA é justamente a abertura das diferentes áreas e dos diferentes profissionais para um estudo e proposição aberta e coletiva. Sem o caráter coletivo, o PIA não atinge seu objetivo de ancorar todas as atividades socioeducativas na compreensão sobre o adolescente real. A centralidade das decisões socioeducativas na equipe multiprofissional, e não em uma direção unitária, favorece a compreensão e organização das atividades em grupo, coletivizando o entendimento e as decisões relacionadas ao PIA.

– **Autoritarismo de determinados profissionais** – Muitos profissionais que trabalham no atendimento socioeducativo ainda são autoritários e até perversos, não acreditando na socioeducação dos adolescentes e desmobilizando os colegas com relação ao desenvolvimento do PIA. Essa postura deve ser objeto de discussão nas reuniões da equipe multiprofissional, para encaminhamentos necessários como estudo e formação ou até o afastamento do contato com os adolescentes.

– **Imposição de uma área de conhecimento sobre as demais** – É comum que profissionais de determinada formação tenham um entendimento do PIA conforme seus pressupostos e fundamentos. Por exemplo, a realização do PIA como um instrumento terapêutico, voltado para um entendimento psicológico da socioeducação. O PIA é um instrumento socioeducativo por excelência e deve integrar os conhecimentos e interesses das diferentes áreas profissionais em entendimento e abordagem conjunta.

## 6 EXEMPLO DE FICHA DE REGISTRO DO PIA

A ficha a seguir apresentada é fruto de um estudo com profissionais que atuam no atendimento das medidas socioeducativas em meio aberto em dois municípios do Estado de Mato Grosso do Sul. O estudo foi realizado como parte de um projeto de assessoria técnica desenvolvido pela Escola de Conselhos (PREAE-UFMS) aos CREAS, tendo como base uma proposta inicial produzida pela Secretaria de Estado de Trabalho e Assistência Social (SETTAS). O grupo de profissionais envolvidos modificou a proposta e ainda foram acrescentadas outras modificações, considerando a experiência com o PIA em unidades de internação, na primeira fase do Projeto de Formação Continuada de Agentes do Sistema Socioeducativo (Escola de Conselhos, 2008) resultando no formato apresentado.

Essa ficha de registro não deve ser seguida ou utilizada da forma como está. Seu objetivo nesta publicação é apresentar um exemplo prático para servir como fonte de reflexão. Cada instituição, seja em meio aberto ou fechado, deve desenvolver sua própria proposta de ficha de registro conforme a realidade dos seus adolescentes, da sociedade local, da instituição onde atua e da formação dos profissionais responsáveis pelo PIA. As fichas de registro devem ser modificadas sempre que a equipe achar necessário, retirando ou incluindo novos itens de acordo com a realidade do adolescente e da instituição. É possível que se construa um modelo base para todos os PIAs, mas este deve deixar espaços abertos para a inclusão de situações não previstas.

A última questão de cada item deve ser aberta para registrar informações inesperadas. No exemplo constam parte das linhas para o registro, visando a indicar onde preencher e registrar as informações, mas elas não são necessárias se o preenchimento for digital.

## PLANO INDIVIDUAL DE ATENDIMENTO

Medida socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC)

### 1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ anos

Filiação: Pai: \_\_\_\_\_

Mãe: \_\_\_\_\_

Responsável: \_\_\_\_\_

Processo nº: \_\_\_\_\_

Estado civil: \_\_\_\_\_

Possui filhos: ( ) sim ( ) não. Quantos: \_\_\_\_\_

### 2. SITUAÇÃO PROCESSUAL

Possui processo anterior na Vara de Infância e Juventude: \_\_\_\_\_

( ) sim ( ) não. Quantos: \_\_\_\_\_

Quais atos infracionais praticados? \_\_\_\_\_

Houve medida aplicada? \_\_\_\_\_

Atualmente cumpre outra medida? \_\_\_\_\_

Outras informações \_\_\_\_\_

### 3. HISTÓRICO RELACIONADO À SAÚDE

Condições referentes à saúde física e mental: \_\_\_\_\_

Qual a atual situação odontológica? \_\_\_\_\_

Registro de doenças crônicas ou congênitas na família? \_\_\_\_\_

Utiliza substâncias psicoativas? \_\_\_\_\_

Outras \_\_\_\_\_

Realiza (ou) tratamento de doenças e /ou problemas graves? \_\_\_\_\_

Faz uso de medicamentos? \_\_\_\_\_

Registro no SUS ou NIS: \_\_\_\_\_

Quando foi o último acompanhamento para verificar suas condições de saúde? \_\_\_\_\_

Tem interesse em participar e/ou participou de palestra educativa relacionada à saúde \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Outras informações \_\_\_\_\_

#### 4. HISTÓRICO E CARACTERÍSTICAS DA PERSONALIDADE

Quais as potencialidades do(a) adolescente? \_\_\_\_\_

Quais as maiores dificuldades nos relacionamentos interpessoais? \_\_\_\_\_

Qual a sua expectativa de futuro? \_\_\_\_\_

Em que aspectos ou em que áreas apresenta dificuldades para realizar essas expectativas?

Como o adolescente se sente atualmente com relação ao cometimento do ato infracional?

Quais as áreas e os temas que mais interessam ao adolescente? \_\_\_\_\_

Que tipo de atividades lhe dá prazer em realizar? \_\_\_\_\_

Cite alguns aspectos do comportamento do adolescente nas suas interações sociais. \_\_\_\_\_

Aspectos da convivência do adolescente no meio familiar. \_\_\_\_\_

Outras informações \_\_\_\_\_

#### 5. HISTÓRICO FAMILIAR, COMUNITÁRIO E SOCIAL

Descrição da relação sociofamiliar: \_\_\_\_\_

Condição socioeconômica da família: \_\_\_\_\_

Participação da família em seu cotidiano \_\_\_\_\_

Como era a relação familiar antes e depois do ato infracional \_\_\_\_\_

A família e/ou adolescente encontram-se inseridos em projetos sociais e/ou programa de geração de renda? \_\_\_\_\_

Descreva como são estabelecidas as regras e os limites no contexto familiar: \_\_\_\_\_

Considerando a realidade atual, qual a perspectiva para construção de um novo projeto de vida?

Outros \_\_\_\_\_

#### 6. HISTÓRICO EDUCACIONAL E ESCOLAR

Que importância tem o estudo para o adolescente? \_\_\_\_\_

Escolarização atual do adolescente: \_\_\_\_\_

Histórico familiar de estudos escolares: \_\_\_\_\_

Acompanhamento escolar: \_\_\_\_\_

Outros: \_\_\_\_\_

## 7. HISTÓRICO PROFISSIONAL, CULTURAL, DE LAZER E DE ESPORTE

Possui interesse ou realizou curso profissionalizante? \_\_\_\_\_

Relato da experiência profissional. \_\_\_\_\_

A família está inserida em atividades socioculturais? ( ) sim ( ) não

Quais e como? \_\_\_\_\_

Demonstra interesse em participar de atividades relacionadas ao esporte, arte e lazer? Quais e como? \_\_\_\_\_

## 8. DEFINIÇÕES DE METAS (Pactuação)

a) Para cada item, o orientador deve verificar a necessidade ou não de uma pactuação com o adolescente, identificando e explicitando as metas, com prazos pré-estabelecidos.

b) A pactuação deve fundamentar-se no histórico do adolescente, na sua conduta durante o cumprimento da medida, nas condições institucionais, humanas e materiais para seu cumprimento e na formação dos profissionais envolvidos.

c) Cada nova pactuação deverá ser avaliada e registrada em folha anexa.

d) Serão também registradas informações sobre o cumprimento das pactuações, as dificuldades encontradas e seu não cumprimento com explicação de motivos e possibilidades futuras.

\_\_\_\_\_ MS, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Sandra M. Francisco e PAES, Paulo C. Duarte. *Formação Continuada de Socioeducadores*. Campo Grande. Escola de Conselhos. 2008.

ARCE, Alessandra. *A pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel*. Campinas. Autores Associados. 2002.

AUGUSTO de SÁ, Alvino. *Delinquência infanto juvenil como uma das formas de solução da privação emocional*. São Paulo. Mackenzie. 2001.

BOWLBY, A. *Cuidados maternos e saúde mental*. 3ª ed. Trad. de Vera Lúcia B. de Souza. São Paulo. Martins Fontes. 1963.

BRITO, Leila Maria Torraca. *Jovens em conflito com a lei*. Rio de Janeiro. EDUERJ, 2000.

CFP. A avaliação dos psicólogos junto aos adolescentes privados de liberdade. CFP. Brasília. 2000.

\_\_\_\_\_. Um retrato das unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei. Brasília. CRP/OAB. 2006.

DIREITOS HUMANOS. A razão da idade: mitos e verdades. Brasília. MJ/SEDH/DCA. 2001.

\_\_\_\_\_. De vítima a infrator: uma nova abordagem policial. Recife. SSP/PE. 1998.

- DUARTE, Newton. *Vigotski e o aprender a aprender: crítica as apropriações neoliberais vigotskianas*. Campinas. Autores Associados. 2001.
- KALINA, E. e COVADLOV, S. *Drogadicção, família, indivíduo e sociedade*. São Paulo: Francisco Alves, 1988.
- IASP, Cadernos do. *Pensando e praticando a socioeducação*. Curitiba. IASP. 2007.
- LEONTIEV, Alexis N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978.
- 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. PROMOSUL/UNICEF. 2000.
- \_\_\_\_\_. *O uso de drogas e o ato infracional cometido por adolescentes*. Campo Grande. UFMS. 2001.
- \_\_\_\_\_. *Privação emocional e pedagogia socioeducativa*. Campo Grande. Escola de Conselhos/UFMS. 2009 (mimeo).
- PENSEIS. Programa de execução de medida socioeducativa de internação e semiliberdade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. GOV. RS. 2002.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico Crítica*. Campinas. Autores Associados. 2003.
- \_\_\_\_\_. *Escola e democracia*. Campinas. Autores Associados. 1995
- SINASE. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. SEDH. Brasília. 2010.
- VIGOTSKI. L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo. Martins Fontes, 2001b.
- \_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo. Martins Fontes, 2001b
- \_\_\_\_\_. *Teoria e método em psicologia*. (Tradução Cláudia Berliner). São Paulo. Martins Fontes. 1996.
- VYGOTSKI. *Obras escogidas* (Volume I). Madri. Centro de Publicaciones del M.E.C. / Visor Distribuciones, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Obras escogidas* (Volume II). Madri. Centro de Publicaciones del M.E.C. / Visor Distribuciones, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Obras escogidas* (Volume 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.
- 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.
- WINNICOTT, D. D. *Privação e delinquência*. Trad. de Álvaro Cabral. São Paulo. Martins Fontes. 2005a.
- \_\_\_\_\_. *A Família e o desenvolvimento individual*. Trad. de Marcelo Brandão Cipola. São Paulo. Martins Fontes. 1983.
- \_\_\_\_\_. *Tudo começa em casa*. Trad. de Paulo Sandler. São Paulo. Martins Fontes. 2005b.
- \_\_\_\_\_. *Conversando com os pais*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo. Martins Fontes. 1999.

PARTE

VII

# DISTRIBUIÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA A EXECUÇÃO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS





## 1

## MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS<sup>1</sup>

Buscando a etimologia da palavra, “mediação” encontra-se o mesmo prefixo da palavra “meio” – *medi* – que diz respeito a algo “que está no meio ou entre dois pontos” (Cunha, 1986). Do latim *mediare*, “mediar, dividir ao meio, repartir em partes iguais”.

A mediação é uma forma de solução consensual de conflitos, desenvolvida, tal como conhecida hoje, na segunda metade do século XX, nos Estados Unidos. No Brasil, a partir da década de 1990, surgiram entidades voltadas para a prática e sistematização da teoria da mediação, que passou também a ser estudada em algumas instituições de ensino. É um procedimento que propicia a comunicação entre as partes, fazendo com que cada uma fale sobre sua posição na situação a fim de que se possa negociar algo comum, e que as partes pensem juntas para que haja como resultado equilíbrio, harmonia.

Na prática de mediação, quatro objetivos ficam visíveis:

- 1 – solução de conflitos por meio de diálogo;
- 2 – prevenção de conflitos;
- 3 – inclusão social do usuário, por possibilitar acesso;
- 4 – paz social, por resolver conflitos e, assim, prevenir a violência.

A partir de uma compreensão mais ampla da mediação é possível afirmar que, em certo sentido, todas as pessoas são mediadoras. Afinal, em algum momento de suas vidas, já interviram em uma discussão entre duas pessoas no trabalho, em família ou em relações de amizade, auxiliando-as a negociarem uma situação. Assim, todos têm alguma experiência intuitiva na resolução de conflitos.

A grande transformação do mundo ocidental a partir da Revolução Industrial trouxe a aparição de conflitos que exigiam novas abordagens. Se, até esse momento, a imposição das decisões governa-

---

1 Texto elaborado por: Angelita Lopes Murgi – Psicóloga da SAS/SEJUSP/MS, formada pela FUCMT; especialista em Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes pela USP/SP; Ivana Assad Villa Maior – Assistente Social da SAS/SEJUSP/MS, formada pela FUCMT; especialista em Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes pela USP e em Sociologia pela PUC/BH; Maria Cecília da Costa – Psicóloga da SAS/SEJUSP/MS, formada pela PUC/SP; especialista em Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes pela USP/SP e mestre em Saúde Coletiva pela UFMS; Rute de Oliveira Sanches – Psicóloga da SAS/SEJUSP/MS, formada pela FUCMT; especialista em Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes pela USP e em Psicologia Jurídica e Clínica pelo Conselho Federal de Psicologia.

mentais e a ordem social eram conseguidas pela ação repressiva, a nova configuração social e a reivindicação dos direitos tornaram necessária a introdução da negociação para evitar enfrentamentos de consequências imprevisíveis.

Quanto à definição de conflito, este pode ser definido como um processo ou estado em que duas ou mais pessoas divergem em razão de metas, interesses ou objetivos percebidos como mutuamente incompatíveis.

A mediação de conflitos é uma prática não terapêutica que vem sendo muito difundida. Pode ser definida como práticas emergentes que operam entre o existente e o possível como importante processo de mudança. É um modelo pós-moderno.

O modelo de mediação de Bush e Folger, chamado de mediação transformativa, concentra seus esforços na revalorização pessoal e no reconhecimento do outro, com a finalidade de ajudar as partes a obter o aumento da força do eu e a sensibilidade mútua. Tal modelo contribui fundamentalmente na construção de uma mediação com adolescentes autores de ato infracional, pois propõe o melhor ponto de partida atendendo à circunstância pessoal.

A mediação possibilita mudanças direcionadas à dissolução do conflito interpessoal. A prática da mediação admite a existência de diferenças, respeita a individualidade e ajuda as pessoas em conflito a encontrarem soluções para seus problemas e não propicia elaborar o passado. Ela põe o foco no presente com vistas a um melhor relacionamento futuro.

Não é função do mediador levar as partes a um acordo, mas é função da mediação cooperativa-transformativa propiciar espaço psicorrelacional para a construção de uma nova realidade, pelas partes. Realidade esta que permitirá que cheguem a um consenso sobre a questão conflitiva, evitando assim a manifestação de sintomas mais graves nas situações de crise, ou seja, cortar o mal pela raiz, não deixando que pequenos conflitos se transformem em grandes tragédias.

A adolescência é um momento de acertamento subjetivo, e a aplicação pura e simples de medidas socioeducativas, desprovidas do engate social do adolescente com o seu meio e com as eventuais consequências proporcionadas às vítimas, acaba gerando mais violência.

Considerando o adolescente em conflito com a lei, como estratégia de enfrentamento e prevenção à violência, tem-se também a aplicação da Justiça Restaurativa em busca de benefícios concretos e imediatos para todos os envolvidos na situação conflitiva.

A Justiça Restaurativa é um processo comunitário, não somente jurídico, que se refere a procedimentos específicos, no qual a palavra justiça remete a um valor e não a uma instituição. É um encontro voluntário entre pessoas diretamente envolvidas em uma situação de violência ou conflito, por meio de círculos restaurativos, com a participação de seus familiares, seus amigos e a comunidade. A Justiça Restaurativa valoriza a autonomia e o diálogo, criando oportunidades para que as pessoas envolvidas e os interessados em cada questão (autor e receptor do fato, familiares e comunidade) possam conversar e identificar suas necessidades não atendidas a fim de restaurar a harmonia e o equilíbrio entre todos.

A proposta inverte a lógica da pura e simples retribuição, devolvendo a possibilidade de diálogo entre os envolvidos no conflito, e, segundo Foucault, oferece a possibilidade de retirar o sujeito de si mesmo e propiciar com que ele recrie, potencialize outras vivências e diferenças, proporcionando o exercício da autonomia responsável e de novos modos de subjetivação, ensejando assim uma visão mais pacificadora do que a mera resposta socioeducativa padrão.

A mediação de conflitos aplicada na medida socioeducativa de meio fechado vem ao encontro do que propõe o ECA sobre proteção integral, promoção de direitos e exercício de cidadania. Essa técnica abre uma fresta no sistema para viabilização de outras possibilidades, em que a solução do conflito, ao menos na perspectiva dos envolvidos, tem o sentido de institucionalizar a cultura do aprendizado, uma pedagogia movida pela não violência.

Esse modelo considerado restaurativo proporciona ao adolescente em conflito com a lei:

- uma chance de contar seu lado da história – sua experiência;
- expressar seus sentimentos;
- compreender melhor como aquilo aconteceu;
- compreender como isso pode ser evitado em uma próxima vez;
- sentir-se compreendido pelos outros envolvidos;
- um reconhecimento do dano causado, se não um pedido de desculpas;
- encontrar um caminho para continuar e sentir-se melhor em relação a si mesmo.

Dentre os desafios inerentes, por um lado, há a dificuldade em romper com a cultura do conflito e com a resistência a novos paradigmas; por outro, destacam-se seus benefícios, como: construção de um laço social mais fortalecido entre o adolescente, seus familiares, os socioeducadores e o sentimento de justiça, bem como a diminuição da estigmatização dos adolescentes envolvidos, trazendo, portanto, implicações positivas e construtivas em sua vida.

Busca-se, enfim, mediante a rotina socioeducativa, contribuir para que todos os envolvidos possam compreender que nenhuma pessoa é totalmente livre em suas relações, e que as inter-relações é que vão construir os padrões de relação e criar realidades.

## Referências

Manual de Mediação Judicial. *Ministério da Justiça* / PNUD, 2009

Ferreira, César; Mota, Verônica A. *Família, separação e mediação: uma visão psicojurídica* – São Paulo: Editora Método, 2004

Brancher, Leoberto; Silva, Susiâni – Org. *Justiça para o Século 21: Instituinto Práticas Restaurativas: Semeando Justiça e Pacificando Violências* – Porto Alegre: Nova Prova, 2008

Melo, Eduardo Rezende; Ednir, Madza; Yazbek, Vânia Curi. *Justiça Restaurativa e Comunitária em São Caetano do Sul: Aprendendo com os conflitos a respeitar direitos e promover cidadania* – CECIP, São Paulo, 2008

Bush, Robert A. Baruch; Folger, Josef P. *The promise of mediation: the transformative approach to conflict*. Ed. Ver. São Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass, 2005

[www.premioinnovare.com.br/praticas/mediacao-com-adolescentes-autores-de-ato-infracional](http://www.premioinnovare.com.br/praticas/mediacao-com-adolescentes-autores-de-ato-infracional) - Alexandre Morais da Rosa – SC, acessado em 05/04/2010

Historicamente, a mediação, com essa denominação, surgiu na década de 1970 como resposta a uma situação de crise nas instituições promotoras de socialização, em que se incluem, basicamente, família e escola, em suas relações com outros setores da comunidade.

## 2

## MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS PREFEITURIZAÇÃO x MUNICIPALIZAÇÃO: O DESAFIO DA EXECUÇÃO LOCAL<sup>2</sup>

O novo reordenamento histórico que representou a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, trouxe mudanças profundas para o tratamento destinado aos adolescentes em conflito com a lei e também novas demandas estão sendo exigidas dos municípios.

O atendimento socioeducativo deve assegurar aos adolescentes, mesmo àqueles em privação de liberdade, o acesso a todos os direitos fundamentais, como à educação, ao esporte, ao lazer e à convivência familiar e comunitária, o que implica reconhecer a incompletude institucional, ou seja, nenhum órgão, secretaria, pasta, instituição dará conta sozinho da transformação de uma determinada realidade.

Anteriormente, o atendimento aos jovens que cometiam atos infracionais era balizado pelo Código de Menores (Lei nº 6.697/1979), que considerava a infância e a adolescência em “situação irregular”. À parcela da população infanto-juvenil que cometia delitos de qualquer natureza era dispensada ações repressivas e punitivas, em sintonia com a Política Nacional de Bem-Estar do Menor.

Com o ECA/1990, o atendimento passou a ter caráter educativo, mais adequado à condição peculiar de desenvolvimento em que se encontram os adolescentes, definindo como categorias de medidas socioeducativas: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional.

Ações integradas entre órgãos públicos e entidades da sociedade civil envidaram esforços para definir os parâmetros para a execução dessas medidas. O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), aprovado em 2006, teve como objetivo traçar uma série de estratégias e recomendações para a promoção de uma ação articulada entre União, Estados e municípios. O documento também define as atribuições do Poder Judiciário e do Ministério Público para o atendimento aos adolescentes em conflito com a lei.

Pesquisas constataam aquilo que as entidades de atendimento vêm denunciando há muito tempo, a ineficácia das medidas em meio fechado – ou seja, das medidas que restringem liberdades e que

---

<sup>2</sup> Texto elaborado pelo Prof. Dr. Reginaldo de Souza Silva – NECA/UESB.

representam maior custo administrativo para o Estado. Nesse sentido, o SINASE priorizou a aplicação de medidas em meio aberto, com a recomendação de que privação somente deve ocorrer em caráter excepcional e durante curto período de tempo, conforme determina o Estatuto da Criança e do Adolescente. Busca-se com isso superar uma forte cultura de internação que ainda hoje existe no Brasil.

Entre várias premissas, uma é possível destacar, a garantia e o respeito aos direitos humanos de meninos e meninas, o atendimento socioeducativo deve assegurar aos adolescentes, mesmo àqueles em privação de liberdade, todos os direitos fundamentais, como educação, esporte, lazer e convivência familiar e comunitária. Para tanto, é fundamental que as unidades de internação possuam instalações adequadas que possibilitem o pleno exercício dessas garantias, mas tal direito não se materializará se os profissionais que atuam com esses adolescentes não tiverem formação e perfil adequados.

A realidade mostra para um imenso abismo a ser vencido, a transformação do legal em real, ou seja, colocar em prática o que está definido em lei. No entanto, dados da SPDCA mostram que a implementação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo ainda é um desafio. Das 318 unidades de internação existentes no país, apenas 41 estão adequadas aos padrões arquitetônicos estabelecidos pelo SINASE. A adequação das instalações físicas deve levar em consideração a proposta pedagógica do programa de atendimento e respeitar as condições de conforto e segurança, propiciando a humanização dos espaços destinados a receber meninos e meninas.

Essa humanização também deve ser garantida a todos os profissionais que atuam nas unidades educacionais. Não será possível garantir humanização se aqueles que deveriam ser os protagonistas dessa execução não são valorizados em suas condições de trabalho, salários, formação inicial e continuada e outras.

Atualmente não existem dados exatos sobre a totalidade dos adolescentes atendidos em meio aberto. Com o objetivo de traçar um diagnóstico dessa realidade, o Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delincente (ILANUD/Brasil) elaborou, em parceria com a SPDCA, um Mapeamento Nacional das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto. Pesquisa, realizada ao longo do ano de 2007, contou com informações dos gestores do sistema socioeducativo e do Poder Judiciário, por meio das Varas da Infância e Juventude.

O estudo mostrou que a municipalização das medidas em meio aberto, prevista pelo Estatuto e definida pelo SINASE, ainda não foi assumida por grande parte das cidades brasileiras. Dos 5.564 municípios existentes, apenas 11,4%, o que equivale a 636 cidades, já municipalizaram seu atendimento ou estão em fase de implementação. Destaca-se que quando se trata das grandes cidades, a municipalização já é uma realidade para 70,37% das capitais do país. Essa diretriz está alinhada com o conceito do ECA, de municipalização do atendimento como forma de assegurar o protagonismo juvenil e o fortalecimento do contato do adolescente em conflito com a lei com sua família e a comunidade em que está inserido.

Outro levantamento, feito pela Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente, mostrou que em 2007 o número total de jovens que cumpriam medida socioeducativa era de aproximadamente 60 mil. Destes, 26,6% recebiam atendimento em meio fechado, e a maior parte, 71%, era de jovens em regime de internação.

De acordo com os dados, é possível verificar que a maioria dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa o fazem em meio aberto. Ainda assim, observa-se que, no período de dez anos, houve um aumento do número de jovens atendidos em restrição de liberdade. Se em 1996 o número de

adolescentes nessa modalidade de atendimento era de pouco mais de 4 mil, em 2007, esse universo passou a ser de 11.400 jovens.

No tocante à necessária evolução do processo de municipalização do acompanhamento do cumprimento das medidas socioeducativas em meio aberto, é fundamental a parceria do município com o Poder Judiciário e a sociedade. Desde a implantação do ECA, em 1990, o atendimento assistencial e pedagógico das medidas socioeducativas não cabe mais ao Poder Judiciário, competente apenas para o processo judicial. É preciso cumprir uma nova etapa, que é a desjudicialização do processo, acompanhando os jovens que cometeram ato infracional. É importante que se preencha a lacuna que levou o adolescente a transgredir. Que saibamos identificar se foi por problemas na família ou por falhas na sua estrutura psíquica. O importante é reverter o ciclo de violência do adolescente que praticou alguma infração. Se se unir Judiciário, Prefeitura, Conselhos Tutelares, Conselhos de Direitos e sociedade na construção de uma rede de proteção conseguir-se-á resgatar esses adolescentes.

Os profissionais que atuam no sistema socioeducativo, principalmente aqueles em regime fechado, privativo de liberdade, devem conhecer mais sobre o que é ser adolescente, termo que apareceu na literatura entre as duas grandes guerras mundiais (1919-1939). Freud, grande psicanalista, não usava o termo adolescente, mas juventude e puberdade: Isto significa que esse período da vida ainda pode gerar muitas discussões, por ser novo e mutável. Adolescência é um fenômeno psicossocial e que, de acordo com o espaço econômico e cultural no qual o jovem é criado, ele responderá de maneiras diferentes.

Alguns aspectos merecem destaque quando se pensa as medidas socioeducativas: Serão elas de responsabilidade única e exclusiva das prefeituras? O poder público municipal conseguirá, reconhecendo o princípio da incompletude institucional, dar conta das demandas? Ou será melhor pensar na municipalização do atendimento? Quais os desafios da execução local? É preciso, portanto, responder a outros questionamentos:

1. Qual a natureza e o significado das medidas socioeducativas no processo de atendimento e orientação aos adolescentes autores de ato infracional?
  - a) O que é o ato infracional? b) O Sistema de Justiça Juvenil. c) O que são medidas socioeducativas? d) O processo de execução da medida socioeducativa.
2. Que política de atendimento socioeducativo e qual Gestão se pretende?
  - a) Quais as relações entre a política de atendimento à criança e ao adolescente e a política de assistência social. b) Os princípios do SINASE. c) A Organização do Sistema Socioeducativo Municipal e sua integração com o Estadual. d) Composição do Sistema Socioeducativo.
3. Como se dará o financiamento da política de atendimento socioeducativo?
  - a) Quais as fontes de financiamento do Sistema de Atendimento Socioeducativo. b) As formas de cooperação financeira com as três esferas de Governo e com entidades públicas. c) A política de assistência social e o atendimento ao adolescente autor de ato infracional em meio aberto.
4. Qual o papel do município no atendimento socioeducativo em meio aberto?
  - a) Quem são os agentes envolvidos com a municipalização do atendimento socioeducativo?
5. A gestão dos programas de atendimento socioeducativo em meio aberto.
  - a) Metodologias de gestão; b) o planejamento e a execução das iniciativas de atendimento socioeducativo em meio aberto; c) o projeto pedagógico e o atendimento socioeducativo; d) a figura do orientador no atendimento às medidas de liberdade assistida e de prestação de serviços à comunidade.

Tendo a clareza de que as medidas socioeducativas constituem parte do sistema de responsabilização jurídica especial – que apresenta perspectivas diferenciadas do sistema criminal adulto fundamentado na ideia de pena –, aplicadas aos adolescentes sobre os quais se verificou a prática de ato infracional. Nelas estão presentes dois elementos que traduzem a sua finalidade: defesa social e intervenção educativa. Isto significa dizer que as medidas socioeducativas possuem uma natureza sociopedagógica condicionada à garantia de direitos fundamentais e ao desenvolvimento de ações que visem à formação para o exercício da cidadania.

Compreendendo que as medidas de proteção precedem as medidas socioeducativas como vigas do conjunto de sustentação da defesa social, estando previstas no artigo 101, do ECA. Assim, as palavras-chave desse conjunto são “prevenção” e “reeducação”. Mas que medidas são tomadas para “reeducar” os que foram “privados de liberdade” e “prevenir” para não reincidirem, e evitar que os que estão fora do sistema saiam da “boa ordem?” As medidas socioeducativas.

Ao adolescente que praticar ato infracional poderão ser aplicadas seis medidas socioeducativas previstas no artigo 112 do ECA.

A **advertência** é típica medida a ser aplicada em remissão, e deve ser relegada aos casos de menor gravidade, cometidos sem violência contra a pessoa, ou grave ameaça, e envolve adolescente sem antecedentes.

A advertência é uma admoestação que faz o adolescente ver o equívoco do seu ato e as consequências negativas que poderão advir da reiteração de práticas semelhantes. Para infratores renitentes ou violentos, é uma medida normalmente inócua.

A **obrigação de reparar o dano** por óbvio que pressupõe infração compatível com a espécie, visto que nem toda infração deixa um dano a reparar. A hipótese de reparação como medida socioeducativa deve ser aplicada, preferencialmente, quando possa o infrator, por seu trabalho, efetuar-la, sob pena de recair, na prática, sobre os responsáveis pelo adolescente.

A **prestação de serviços à comunidade** é sem dúvida uma das medidas mais eficazes. O período e a quantidade de horas semanais deve levar em conta a condição do infrator e a gravidade da infração, estabelecendo-se uma proporcionalidade. O período máximo é de seis meses, em regime de oito horas semanais. O cumprimento da medida não pode causar prejuízo a outros direitos do infrator, como a educação.

A **liberdade assistida** é medida apropriada para os casos residuais, onde uma medida mais branda possa resultar ineficaz, mas nos quais o infrator não se revela perigoso, de modo que a ser recomendada uma internação ou regime de semiliberdade. Trata-se de uma medida que pode ter excelentes resultados nesses casos intermediários.

A execução de medida é feita por um orientador ou equipe técnica, que deve ser escolhido preferencialmente entre profissionais ou agentes de serviços estatais de assistência social, educação, conselheiros tutelares e de direitos. As atribuições legais do orientador, que deve prestar compromisso, estão previstas no artigo 119 do ECA:

A **semiliberdade** pode ser aplicada como regime de transição posteriormente a uma internação ou como medida autônoma. São obrigatórias a escolarização e profissionalização do infrator. Na verdade, a aplicação dessa medida é difícil. Não há locais adequados para sua execução que acaba sendo procedida em estabelecimentos destinados à internação. O reduzido número destes, por sua vez, torna prioritárias a execução das medidas de internação.

A **internação** é uma medida cuja aplicação se orienta pela excepcionalidade e brevidade, conforme preconiza o artigo 227, inc. V, da CF/88, o que é repetido pelo artigo 121 do ECA. A medida de internação comporta hipóteses legais de aplicação, conforme as previstas no artigo 112 do ECA.

Além destas, outras seis medidas, poderão ser aplicadas pelo juiz ao adolescente que cometeu ato infracional e pelos conselheiros tutelares às crianças que cometeram o mesmo ato. Tratam-se das medidas de proteção previstas no artigo 101, incisos I a VI, do ECA, que também são aplicáveis às crianças e adolescentes que cometem ato infracional:

- 1 - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;
- 2 - orientação, apoio e acompanhamento temporários;
- 3 - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;
- 4 - inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente;
- 5 - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;
- 6 - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos.

Compete, pois, ao Governo Municipal, as medidas socioeducativas de liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade. No entanto, até que o adolescente receba a medida socioeducativa e chegue a um programa de atendimento há um processo bastante complexo de tramitação que envolve diversos agentes públicos. Esse trâmite tem influências sobre o processo pedagógico desenvolvido pelos programas. Neste sentido, é importante saber como funciona o sistema de justiça da infância e adolescência no que diz respeito aos adolescentes autores de ato infracional, já que este abrange várias instituições.

**O Sistema de Justiça Juvenil** abrange:

***Segurança Pública:***

– ***Policia Civil:*** responsável pela investigação e apuração das infrações penais e execução dos mandados de busca e apreensão. Ressalta-se que em muitos Estados existem delegacias especializadas na apuração do ato infracional cometido pelo adolescente e dos crimes de atentados contra crianças e adolescentes.

– ***Policia Militar:*** responsável pela apreensão em flagrante e policiamento ostensivo e preservação da ordem pública.

– ***Defensoria Pública:*** instituição pública responsável pela orientação e assistência jurídica integral e gratuita e a defesa, em todos os graus, dos necessitados (art 134 CF/1988).

– ***Centros de Defesa da Criança e do Adolescente:*** organizações não governamentais compostas de advogados e outros profissionais que têm como objetivo prestar assistência jurídica aos casos de adolescentes que estão sendo acusados de cometerem o ato infracional.

– ***Promotorias da Infância e Juventude:*** promotores das Varas Especiais da Infância e Juventude responsáveis pela promoção e acompanhamento dos procedimentos relativos às infrações atribuídas a adolescentes. Fiscaliza o processo de execução. Oficia em todos os processos e respectivos incidentes de execução de medida socioeducativa.

– ***Justiça da Infância e da Juventude:*** representada pelo juiz da Infância e da Juventude ou pelo juiz que exerce essa função, na forma da lei de organização judiciária local a quem compete, dentre outras atribuições, aplicar as medidas socioeducativas e coordenar e garantir o processo de execução delas.

- **Órgão executivo da medida socioeducativa:** instituições governamentais e não governamentais inscritas no CMDCA que desenvolvem atendimento aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em regime de restrição de liberdade (internação e semiliberdade) e em meio aberto (liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade).
- **Conselhos Tutelares:** são responsáveis por zelar pelo cumprimento dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes, independentes da sua condição jurídica.
- **Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente:** são responsáveis por deliberar sobre toda a política de atendimento em sua esfera de Governo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que as medidas socioeducativas sejam uma resposta dada pelo Estado à prática do ato infracional, cuja finalidade visa a favorecer a emancipação e o protagonismo do adolescente, pessoa em condição peculiar de desenvolvimento individual e social conforme reza o artigo 6º do ECA, alguns desafios merecem ser vencidos.

O primeiro, os profissionais envolvidos com o processo socioeducativo são responsáveis por fazer com que o adolescente se perceba como um sujeito de direitos e deveres, um indivíduo capaz de autoavaliar atitudes, superar desafios e estabelecer relações construtivas consigo mesmo, com a família e com a comunidade. O caminho para alcançar esse objetivo pode ser realizado por meio de oportunidades reais de inserção dos adolescentes nos diferentes espaços de aprendizagem e de integração social, tais como os de oficinas culturais ou profissionalizantes, bem como outras oportunidades em que sejam desenvolvidas ações socioeducativas. Para tanto, é necessária a formação inicial e continuada dos profissionais, considerando também as condições de trabalho, plano de carreira, cargos e salários. Pois, implica para todos aqueles profissionais envolvidos com o atendimento socioeducativo estimular os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, a organizar um projeto de vida, definindo objetivos e metas alcançáveis, tendo em vista a transformação de valores e atitudes, matéria-prima da prática socioeducativa.

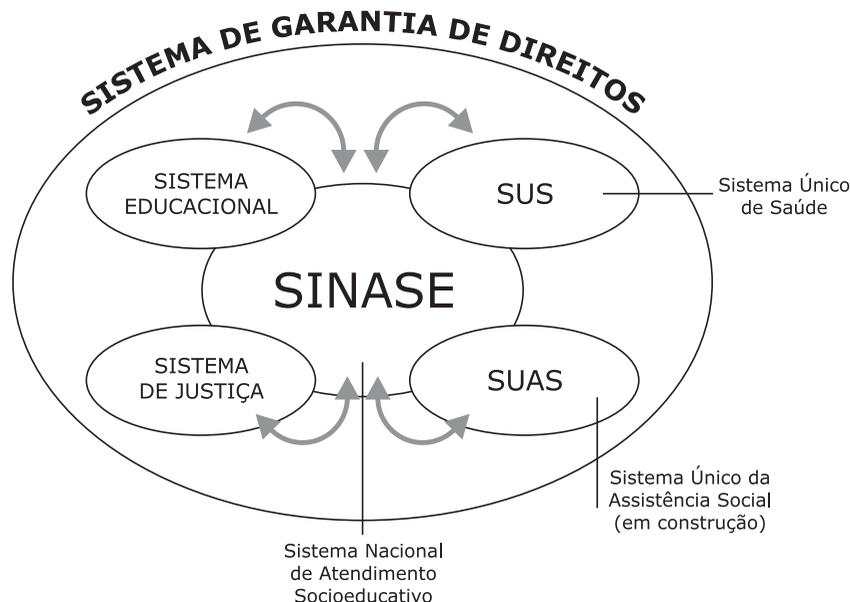
O segundo aspecto, o atendimento socioeducativo, não pode estar isolado das demais políticas públicas, devendo ser articulado com os demais serviços e programas que visem a atender os direitos dos adolescentes (saúde, defesa jurídica, trabalho, profissionalização, escolarização e outros). É daí que emerge o entendimento da rede integrada de atendimento. Para tanto, as demais políticas, principalmente as de caráter universal, devem ser prestadas com eficiência e de forma integrada e indiscriminada às crianças e aos adolescentes que tenham praticado ato infracional da mesma forma com que se atende aquelas que não estão em conflito com a lei.

Como afirma Mario Volpi “o adolescente aparece para o Estado quando ele comete o ato infracional é a partir deste momento em que seus direitos começam a ser atendidos”.

O terceiro aspecto, a descentralização político-administrativa e o papel dos conselhos, é importante realçar que está em fase de implementação, em regime de cooperação federativa, o Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Essa ação é importante para o atendimento ao adolescente autor de ato infracional. Isto porque, no novo modelo socioassistencial brasileiro, o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa em regime de liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade e a sua família são definidos como usuários da política de assistência social. Como interagir com as

várias áreas e conselhos, quando na maioria das vezes funcionam com práticas individualizadas, com vieses político-partidários, falta de integração e intersetorialidade?

A seguir um gráfico demonstrativo da composição do sistema de Garantia de Direitos conforme disponibilizado no documento do SINASE.



O quarto aspecto e o maior desafio é saber como é possível contar com a participação da população local no processo socioeducativo do adolescente autor de ato infracional. De acordo com as recomendações do SINASE, a municipalização do atendimento deve levar em consideração os limites geográficos do município, de maneira a facilitar o contato e o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários do adolescente, bem como efetivar sua inserção social e de sua família nos equipamentos e rede de serviços públicos locais. Portanto, superar a prefeiturização implica municipalizar o atendimento às medidas socioeducativas em meio aberto, cabendo ao município elaborar e implementar sua política de atendimento socioeducativo a adolescentes que cumprem medida de Prestação de Serviço à Comunidade ou Liberdade Assistida, utilizando sua rede local de serviços públicos (estrutura material, órgãos, agentes e equipamentos públicos), e tendo os atores locais como protagonistas.

O quinto aspecto refere-se ao planejamento (administrativo e pedagógico) à execução das iniciativas de atendimento socioeducativo em meio aberto, o monitoramento e a avaliação.

Assim, o papel do Conselho é contribuir para superar a cultura punitiva, da justificativa primeira da internação, da falta de recursos e de sempre remeter a outras esferas de governo a responsabilidade pela execução e financiamento das ações.

## Referências

- ANCED. 15 olhares sobre os 15 anos do ECA. *Revista da ANCED*, São Paulo, v. 2, n. 2, jul. 2005.
- BRASIL. Norma Operacional Básica da Assistência Social – NOB/SUAS. Brasília, 2005.
- BRASIL. Política Nacional de Assistência Social. Brasília, 2004.
- BRASIL. Constituição Federal. 1988.
- BRASIL. *DIREITOS negados: questões para uma política de direitos humanos*. Rio de Janeiro:

- BRASIL. *DIRETRIZES nacionais para a política de atenção integral à infância e à adolescência*. Brasília: SEDH, 2001.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n. 8069 de 13 de julho de 1990, lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991, e convenção sobre os direitos da criança. 4. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2003.
- BRASIL. Lei Orgânica de Assistência Social. 1993.
- BRASIL. *MAPEAMENTO da situação das unidades de execução de medida socioeducativa*. Brasília: Ministério da Justiça, 2002.
- BRASIL. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. 2006 (Resolução nº 119 do CONANDA, 11 de dezembro de 2006 – Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências).
- BRITO, Leila Maria Torraca de. *Jovens em conflito com a lei*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000.
- CERQUEIRA, Carlos Magno Nazareth; PADRO, Geraldo. *A polícia diante da infância e da juventude: infração e vitimização*. Rio de Janeiro: Instituto Carioca de Criminologia; Freitas Bastos, 2000.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *As Bases Éticas da Ação Sócio-educativa: referenciais normativos e princípios norteadores*. Secretaria Especial de Direitos Humanos – Subsecretaria dos Direitos da Criança e do Adolescente, junho, 2004.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Parâmetros para a Formação do Sócio-educador: uma proposta inicial para reflexão e debate*. Secretaria Especial de Direitos Humanos - Subsecretaria dos Direitos da Criança e do Adolescente, junho, 2004.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa*. Secretaria Especial de Direitos humanos - Subsecretaria dos Direitos da Criança e do Adolescente, abril, 2004.
- FRASSETO, Flávio (Org.). *Apuração de ato infracional e execução de medida socioeducativa*. São Paulo: ANCED, 2005.
- GONÇALVES, Marcos Flávio R. (Coord.). *O Vereador e a Câmara Municipal*. 3. ed. atual. Rio de Janeiro: IBAM, 2005.
- IBAM/DES. Caminhos para a municipalização do atendimento socioeducativo em meio aberto: liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade. Brasília SPDCA/SEDH, 2008. (versão preliminar)
- IBGE. Perfil dos Municípios Brasileiros - Gestão Pública 2004. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>.
- ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (orgs.). *Justiça, Adolescente e Ato Infracional: socioeducação e responsabilização*. São Paulo: ILANUD, 2006.
- ILANUD; UNICEF. *GUIA teórico e prático de medidas socioeducativas*. [Brasília]: ILANUD; UNICEF, 2004.
- LIMA, Maria de Nazaré. *Liberdade assistida*. Cuiabá: Pastoral do Menor Regional Oeste II, 2002.
- LOBATO, L. V. C. *Avaliação das políticas sociais: notas sobre alguns limites e possíveis desafios*. Trabalho, Educação e Saúde, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 95-106, 2004.
- LOPES, Márcia Helena Carvalho. O tempo do Suas. In *Revista Serviço Social e Sociedade* nº. 87. São Paulo: Cortez, 2006.
- MEDIDAS socioeducativas em meio aberto. [Recife]: TJPE; Juizado da Infância e da Juventude da Capital, 1994.
- MENICUCCI, Telma Maria Gonçalves. *Intersetorialidade, o desafio atual para as políticas sociais*. Revista Pensar BH – Política Social, Belo Horizonte, Maio-Julho/2002.
- NOGUEIRA NETO, Wanderlino. *Direitos humanos da infância e da adolescência no SIPIA*. Ceará: CEDECA, 2004.
- OLIVEIRA, José Aparecido. *Programa socioeducativo: solidariavida*. Roraima: [S. n.], 2004.
- PEMSEIS – Programa de execução de medidas socioeducativas de internação e de semiliberdade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: [S. n.], 2003.
- PIETROCOLLA, Luci Gati. *O judiciário e a comunidade: prós e contras das medidas socioeducativas em meio aberto*. São Paulo: IBC/CRIM, 2000.
- PILLOT, F. e RIZZINI, Irene. *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. RJ: Universidade Santa Úrsula, 1995.
- POCHMANN, Marcio; AMORIM, Ricardo (Org.). *Atlas da exclusão social no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003.
- RAMIDOFF, Mário Luiz. *Lições de Direito da Criança e do Adolescente*. Curitiba: Juruá, 2005.
- SENTO-SÉ, João Trajano. *Perfil dos Jovens em conflito com a lei no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UERJ, 2002.
- SPOSATI, Aldaíza. *Definição de serviços, programas e projetos no âmbito da assistência social*. Brasília, 2006.
- TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *As Histórias de Ana e Ivan: boas experiências em liberdade assistida*. Coleção dá pra resolver. Fundação Abrinq. A publicação está disponível nos *site*: [www.fundabrinq.org.br](http://www.fundabrinq.org.br)
- TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Liberdade assistida: uma polêmica em aberto*. São Paulo: IEE/PUC, 1994.
- UFMG. AVALIAÇÃO do programa liberdade assistida. Minas Gerais: UFMG, 2004.
- VINOKUR, Lourdes Viana. *Liberdade assistida comunitária*. Pernambuco: [S. n.], 2003.

APOIO

SECRETARIA ESPECIAL DOS  
DIREITOS HUMANOS DA  
PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA



REALIZAÇÃO



PARCERIA



ISBN 978-85-7613-265-3



9 788576 132653