

ADOLESCENTES EM CONFLITOS COM A LEI

Fundamentos e práticas
da socioeducação

Paulo C. Duarte Paes
Sandra Maria Francisco de Amorim
ORGANIZADORES



Série
Programa
**ESCOLA DE
CONSELHOS**



**EDITORA
UFMS**

Com o objetivo de contribuir com o processo de formação continuada dos atores sociais envolvidos na aplicação das medidas socioeducativas ao adolescente autor de atos infracionais, esta publicação apresenta um conjunto de informações organizadas em dois eixos:

FUNDAMENTOS E PRÁTICAS.

Sem a pretensão de esgotar o tema, propõe reflexões sobre as diferentes áreas de conhecimento visando ao fortalecimento da garantia dos direitos fundamentais dos adolescentes em conflitos com a lei e a qualificação das ações socioeducativas a eles direcionadas.

ADOLESCENTES EM
CONFLITOS COM A LEI
Fundamentos e práticas
da socioeducação



**Formação Continuada dos Profissionais
do Sistema Socioeducativo de Mato Grosso do Sul**

Promoção

Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) -
Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SPDCA)

Realização

Escola de Conselhos/ PREAE/ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Instituições Participantes

Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP)
Secretaria de Estado de Trabalho e Assistência Social (SETAS)
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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ficha catalográfica

ADOLESCENTES EM CONFLITOS COM A LEI

Fundamentos e práticas da socioeducação

Paulo C. Duarte Paes
Sandra Maria Francisco de Amorim
ORGANIZADORES

Campo Grande, MS
2010



EQUIPE
DO PROJETO



Coordenação Geral
Antonio José Ângelo Motti

Coordenação Técnica
Sandra Maria Francisco de Amorim

Coordenação Pedagógica
Paulo C. Duarte Paes

Equipe do Projeto
Edney Damasceno
Dulce Regina dos Santos Pedrossian
Maria Fernandes Adimari

Acadêmicos
Camila Tomoko Kohatsu (Ciências Sociais)
Eliane Acosta dos Santos (Psicologia)
Janine Uchida Soares (Psicologia)
Julyana Sueme Winkler Oshiro (Psicologia)
Sandra Edilaine do Nascimento (Artes Visuais)



Série
Programa
**ESCOLA DE
CONSELHOS**

Comissão Editorial:
Antônio José Angelo Motti
Constantina Xavier Filha
Eduardo Ramirez Meza
Maria de Lourdes Jeffery Contini
Sandra Maria Francisco de Amorim



ILUSTRAÇÃO DE CAPA

Mandala pintada pela adolescente B.F. durante as oficinas de arte realizadas na UNEI Estrela do Amanhã, em Campo Grande-MS, pela artista plástica Miska Thomé, durante o ano de 2010.

Conselho Editorial UFMS

Introdução

Esta publicação é resultante do *Projeto Formação Continuada dos Profissionais do Sistema Socioeducativo de Mato Grosso do Sul* que vem sendo desenvolvido pela Escola de Conselhos da Universidade Federal do Estado de Mato Grosso do Sul (UFMS) desde 2008, em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e cooperação com o Governo do Estado de Mato Grosso do Sul .

A Escola de Conselhos é um programa de extensão da UFMS que há mais de uma década desenvolve pesquisas, assessorias, cursos de formação e outros projetos voltados ao aperfeiçoamento, qualificação e participação da sociedade. Caracteriza-se pela definição e pelo controle das políticas públicas de atendimento e defesa dos direitos humanos, em especial dos atores que compõem a rede de atenção e de defesa dos direitos da criança e do adolescente em Mato Grosso do Sul e outros estados brasileiros. Ressalta-se que o Programa constitui uma síntese de um trabalho coletivo, envolvendo diversas áreas do conhecimento. Encontra-se comprometido com as reais necessidades e os interesses da sociedade brasileira e, além de contemplar diversas linhas de extensão da UFMS, consolida as diretrizes do Plano Nacional de Extensão no que se refere à indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão; a interdisciplinaridade; o impacto social e a relação dialógica com a sociedade.

A Escola de Conselhos vem formando, há mais de 12 anos, profissionais para atuação em rede no enfrentamento à exploração e ao abuso sexual de crianças e adolescentes, para atuação em conselhos de direitos e tutelares e para o atendimento a adolescentes em conflito com a lei.

Os adolescentes em conflito com a lei, ao receberem uma medida socioeducativa de liberdade assistida, prestação de serviços à comunidade, semiliberdade ou internação, são encaminhados para um atendimento que requer formação específica por parte dos profissionais do atendimento denominados socioeducadores. O atendimento socioeducativo constitui uma orientação sistemática ao adolescente, com vistas a sua (res)socialização e (re)inserção familiar e social. Para cada tipo de medida socioeducativa existe uma complexa trama de normativas pedagógicas, jurídicas e institucionais que caracterizam a “socioeducação”.

A formação dos profissionais que atuam nesse contexto exige o domínio de sólidos fundamentos teóricos e da sistematização da prática socioeducativa. Destaca-se a necessidade do desenvolvimento de um movimento dialético. As contribuições teóricas e metodológicas da pedagogia, da psicologia, da sociologia, da história, da filosofia e outras áreas de conhecimento devem fundamentar a orientação da práxis. Da mesma forma, as práticas devem possibilitar a produção de novos conhecimentos para que se consiga consolidar uma metodologia de referência para todo o sistema de atendimento a adolescentes autores de atos infracionais.

Uma das diretrizes da Escola de Conselhos é a integração entre extensão e pesquisa, entre o preparo de profissionais para a prestação de serviços especializados proporcionado pela Universidade e a produção de conhecimentos inerentes a esses serviços. As atividades de pesquisa e extensão relacionadas às práticas socioeducativas remetem a dois focos centrais. O primeiro, mais teórico, visa à compreensão dos fenômenos humanos inerentes ao contexto que propicia o desenvolvimento de práticas violentas pelos adolescentes e os fundamentos metodológicos da socioeducação. O segundo foco é sobre a prática socioeducativa no atendimento ao adolescente que cumpre medida de liberdade assistida, prestação de serviço à comunidade, semiliberdade e internação. A ideia central é que essa prática seja iluminada pela teoria, servindo de fundamento empírico para novas reflexões teóricas e, ao mesmo tempo, que os estudos teóricos objetivem a qualificação da metodologia da prática socioeducativa.

Desde o início das ações do *Projeto Formação Continuada de Socioeducadores*, que têm como foco principal a qualificação dos operadores das medidas socioeducativas, uma equipe de professores, acadêmicos e técnicos, de diferentes áreas de conhecimento da UFMS, vem coordenando os trabalhos de formação que tem gerado conhecimentos específicos sobre os fundamentos e a prática socioeducativa. Duas publicações iniciais no formato de Caderno de Textos¹ foram apresentadas em 2008 e 2010, com o objetivo de subsidiar os estudos dos socioeducadores que participaram dos cursos. Nesse sentido cumpre-se o objetivo não apenas de formar os socioeducadores, mas paralelamente contribuir na produção de metodologias condizentes com as determinações legais e históricas de socioeducação dos adolescentes que, antes de violarem direitos, tiveram seus direitos violados.

As reflexões propostas neste livro são decorrentes não só das ações desse projeto, mas também advêm da participação de outros profissionais com experiência na área, com vistas ao fortalecimento das políticas de atenção aos adolescentes autores de ato infracionais e ênfase na implementação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo surge para normatizar as ações no campo do atendimento ao adolescente autor de atos infracionais, propondo princípios e critérios de fortalecimento e condução das ações socioeducativas, de caráter político, pedagógico, jurídico e de gestão. Está configurado 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. O SINASE é um sistema recente, aprovado em 2006 pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e requer uma imediata e consistente preparação dos principais atores para sua operacionalização.

Mesmo com os inestimáveis avanços na área da defesa dos direitos humanos de crianças e adolescentes, no que se refere à temática adolescência e ato infracional, a sociedade brasileira apresenta-se ainda resistente, com um olhar “menorista” e com atitudes individuais e coletivas consoantes com o “Código do Menor”, distantes dos pressupostos da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Essa postura pode ser identificada, por exemplo, na defesa aberta pela redução da maioria penal por muitos segmentos da sociedade e nas atitudes de convivência com diferentes tipos de violência impostos às crianças e aos adolescentes, reprodu-

■
¹ Disponíveis em:
Caderno “Formação
Continuada de
Socioeducadores 1”
“Formação
Continuada de
Socioeducadores 2” -
<<http://www.escoladeconselhos.ufms.br/?section=library&action=digital>>

zindo um ciclo no qual a invisibilidade social só se faz desaparecer, muitas vezes, pela visibilidade de um ato infracional.

A mudança de atitudes da sociedade em relação ao adolescente em conflito com a lei, bem como a mudança de práticas dos profissionais, não são transformações que ocorrem instantaneamente concomitantes às mudanças no plano legal. São transformações que pressupõem além da formação sobre os conhecimentos gerais e específicos pertinentes ao tema, 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. A transformação da realidade e a instauração de uma nova ética na atenção ao adolescente em conflito com a lei somente serão possíveis com mudanças de mentalidades e de atitudes. Para tanto, a rede socioeducativa está convocada a contribuir com a “desconstrução” da violência simbólica que se faz presente nos discursos e nas ações dos indivíduos que fazem parte desta sociedade, que degradam e humilham, e/ou tratam com insensibilidade e indiferença o adolescente, criando barreiras definitivas para que ele consiga trilhar um caminho diferente.

Pretende-se que essa leitura possa contribuir para a ampliação do campo de conhecimento e de ação daqueles que, como nós, almejam outra realidade.

Conforme o título da publicação, os artigos que seguem foram organizados em dois eixos: fundamentos e práticas socioeducativas. Ressalta-se que esta é apenas uma divisão que visa à compreensão dos leitores, já que há o entendimento da necessária indissociabilidade entre a teoria e a prática. Os seis primeiros artigos são mais teóricos, objetivando a fundamentação metodológica da socioeducação.

O primeiro artigo, **Violência e sociedade: os (des)caminhos da adolescência**, parte dos pressupostos da psicanálise freudiana para abordar as relações entre violência e sociedade e apresenta características da sociedade brasileira, contexto no qual se desenvolvem os adolescentes. Tomando como referência a teoria do desenvolvimento emocional de Winnicott, aborda a adolescência como momento do desenvolvimento humano, enfatizando a importância do ambiente na constituição psíquica. Sem desconsiderar os componentes sociais, políticos e econômicos relacionados à violência, busca contribuir com a desconstrução dos nexos simplistas e naturalizantes entre adolescência e atos infracionais.

O segundo artigo, **Privação emocional e pedagogia socioeducativa**, também utiliza os estudos de Winnicott, para entender como a criança privada emocionalmente desenvolve comportamentos destrutivos que podem redundar em posteriores atos infracionais. Nesses dois primeiros artigos é enfatizada a necessidade de manutenção de vínculos emocionais e de uma condução firme e estável na educação dos adolescentes.

Ainda sobre a qualidade dos vínculos com os jovens autores de atos infracionais, o artigo **Ato infracional: forma de inserção no mundo e/ou ausência de vínculos**, pautado na concepção teórica da abordagem sócio-histórica, demonstra que o sentimento de exclusão por parte do adolescente em conflito com a lei pode ser ainda mais acentuado durante o cumprimento da medida socioeducativa, prejudicando o processo da socioeducação. Aborda o ato infracional como uma forma de se alcançar uma identidade social, que permita o sujeito ser reconhecido no mundo, assim como destaca que a ausência de vínculos afetivos, emocionais e sociais ajuda a manter a conduta infratora.

O artigo **Crianças e adolescentes: de objetos de direito a sujeitos de direitos** descreve a trajetória da legislação brasileira, da Doutrina da Situação Irregular à Doutrina da Proteção Integral. Mostra que as alterações legislativas no campo da infância e adolescência têm sido significativas, e que as conquistas alcançadas no plano formal, em termos de enunciação de direitos e garantias com simultânea responsabilização do adolescente pelo ato infracional praticado, são inegáveis. Entretanto, destaca a necessidade imperiosa da materialização dessas alterações que encerrou o menorismo e alçou a criança e o adolescente, no plano legal, a condição de sujeito de direitos.

Na sequência, o artigo **Notas sobre adolescentes autores de atos infracionais**, em uma perspectiva crítica, coloca em questão a ideia da menoridade de Kant. Discorre, a partir de então, sobre a adolescência como fase de formação; sobre a importância da autoridade para formação do indivíduo; sobre o preconceito, considerado mecanismo refratário propício para manter a sociedade existente; sobre os estereótipos, percepção deturpada dos objetos. Destaca que a formação na época atual é propícia à formação individualista e não valoriza a formação do indivíduo, o que fortalece a ideia de “menoridade”.

Em uma mesma linha que o anterior, o artigo que fecha a primeira parte do livro, **Considerações sobre as influências da indústria cultural na subjetividade de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas**, discorre sobre a indústria cultural como um sistema ideológico que tem sua lógica centrada na estereotíпия, na imitação e na produção em série e faz uma crítica à ideologia vigente que afeta as famílias e consequentemente compromete a formação dos adolescentes. Destaca ser ilusório apostar na realização de uma família em uma situação em que não há autonomia nem respeito aos direitos humanos.

A segunda parte do livro relaciona as práticas socioeducativas desenvolvidas nas instituições de liberdade assistida, prestação de serviços à comunidade, semiliberdade e internação. O primeiro artigo, **Por uma política de formação de socioeducadores**, trata da necessidade da formação de profissionais que atuem efetivamente como educadores e não como agentes penitenciários ou seguranças. Destaca uma série de conteúdos e metodologias relevantes para a atuação do socioeducador, considerando as especificidades de suas funções e enfatizando o exercício cotidiano de vivenciar e propagar o respeito, a tolerância, a responsabilidade e a paz. O segundo artigo desse bloco, **Formação Contínua dos Profissionais do Sistema Socioeducativo da FUNDAC/Bahia**, também aborda a formação do socioeducador e apresenta uma experiência de formação desenvolvida no Estado da Bahia.

Esse trabalho se propõe a refletir sobre a formação necessária a esses profissionais.

O artigo **Projeto Político-Pedagógico: uma prática possível** demonstra a relevância da elaboração e do desenvolvimento desse instrumento nas instituições socioeducativas, como meio de garantir que o processo seja educativo e não apenas sancionatório. Traça as linhas gerais da elaboração e implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) nas instituições socioeducativas para que os socioeducadores possam se apropriar dos fundamentos das práticas pedagógicas socioeducativas e destaca a importância do planejamento coletivo.

Ainda sobre a prática socioeducativa, o artigo **O trabalho com famílias de adolescentes sob medida socioeducativa**, partindo de pressupostos da psicanálise de Winnicott, enfatiza que a família é um organizador na constituição do indivíduo. Propõe reflexões pautadas no Sistema Nacional Socioeducativo e no Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar

e Comunitária, e sustenta que não pode haver ação socioeducativa que exclua a família do processo.

Em seguida, é apresentado o **Diagnóstico sobre as condições socioeducativas das unidades de internação e semiliberdade no Estado de Mato Grosso do Sul**, um produto do *Projeto Formação Continuada dos Profissionais do Sistema Socioeducativo de Mato Grosso do Sul*, realizado em 2008 nas Unidades Educacionais de Internação (UNEIs) de Mato Grosso do Sul. A investigação envolveu adolescentes internos e profissionais do sistema socioeducativo em meio fechado.

Encerrando a publicação, o artigo **A personalização da instituição: etnografia em unidades socioeducativas** apresenta uma pesquisa e avaliação situacional de uma unidade de internação de adolescentes autores de atos infracionais. Destaca que a observação de abordagem etnográfica conjugada ao levantamento qualiquantitativo de dados permitiu “um mergulho” no cotidiano institucional no qual a análise crítica fez emergir temas para reflexão sobre as dinâmicas, as características e os processos institucionais.

Acreditamos que a complexidade do atendimento socioeducativo proposto pelo SINASE requer uma sólida produção sobre o tema e permanente formação dos atores. Entendemos que a universidade, como centro formador e de produção de conhecimentos, tem um papel fundamental nesse processo, além da responsabilidade social de construir soluções às demandas sociedade, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. Esta publicação se apresenta como uma das respostas a essa responsabilidade. Os profissionais que aceitaram o desafio de escrever para esta publicação têm familiaridade com o tema, seja na atuação direta, seja na formação de socioeducadores, em diferentes regiões do Brasil. Dessa forma, diferentes realidades, áreas de conhecimento e/ou enfoques teóricos enriqueceram sobremaneira as reflexões. Que seja apenas o início de um processo de reflexão teórica e metodológica da socioeducação na nossa região e que possa contribuir com o fortalecimento do SINASE e com a qualificação do atendimento de adolescentes autores de atos infracionais em todo o Brasil.

Sandra Maria Francisco de Amorim
Paulo C. Duarte Paes
Escola de Conselhos
PREAE/UFMS

Sumário

Apresentação	00
Introdução	00
1 Fundamentos da socioeducação	00
Violência e sociedade: os (des)caminhos da adolescência <i>Sandra Maria Francisco de Amorim</i>	00
Privação emocional e pedagogia socioeducativa <i>Paulo C. Duarte Paes</i>	00
Ato infracional: forma de inserção no mundo e/ou ausência de vínculos? <i>Claísa Maria Mirante Maia</i> <i>Monalisa Nascimento dos Santos Barros</i>	00
Crianças e adolescentes: de objetos do Direito a sujeitos de direitos <i>Hayane Kraytch da Silva Ferreira</i>	00
Notas sobre adolescentes autores de atos infracionais <i>José Leon Crochík</i>	00
Considerações sobre as influências da indústria cultural na subjetividade de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas <i>Dulce Regina dos Santos Pedrossian</i>	00

2 Práticas da socioeducação	00
<hr/>	
Por uma política de formação de socioeducadores <i>Reginaldo de Souza Silva</i> <i>Leila Pio Mororó</i>	00
Formação continuada dos profissionais do sistema socioeducativo da Fundac/ Bahia <i>Dahyse Oliveira e Oliveira</i> <i>Dionalle Monteiro de Souza</i> <i>Eneida Maria Abreu de Souza</i>	00
Projeto Político-Pedagógico: uma prática possível <i>Maria F. Adimari</i>	00
O trabalho com famílias de adolescentes sob medida socioeducativa <i>Eliane Acosta dos Santos</i> <i>Sandra Maria Francisco de Amorim</i>	00
Diagnóstico sobre as condições socioeducativas das unidades de internação e semiliberdade do estado de Mato Grosso do Sul <i>Vera Lúcia Penzo Fernandes</i>	00
A personalização da Instituição: etnografia em unidades socioeducativas <i>Maria Luiza Sússekind</i>	00

1

Fundamentos da socioeducação

A humanidade não se
divide em heróis e tiranos.
As suas paixões, boas e más,
foram-lhe dadas pela sociedade,
não pela natureza.

Charles Chaplin

Violência e sociedade: os (des)caminhos da adolescência

Sandra Maria Francisco de Amorim¹

O presente texto pretende estimular a reflexão sobre a violência na adolescência, destacando as características da sociedade brasileira, totalidade social na qual se desenvolvem crianças e adolescentes. Tomando como ponto de partida a Psicanálise de Freud, busca-se, na perspectiva de D.W. Winnicott, explorar a compreensão da adolescência como momento do desenvolvimento humano e contribuir com a desconstrução do olhar “naturalizante” que se identifica nesta sociedade, ao serem estabelecidos nexos simplistas entre adolescência e violência. Discute-se a tendência antissocial na perspectiva winnicottiana com vistas à compreensão dos atos infracionais, a fim de subsidiar a prática de profissionais que atuam com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. São destacados os aspectos psicológicos, sem desconsiderar os componentes sociais, políticos, econômicos e outros que compõem a complexa trama da violência.

Violência e sociedade

A violência, em suas diferentes formas, embora possa ser identificada em todas as culturas e épocas, tem sido um tema considerado “atual” na sociedade brasileira, especialmente aquela expressa por adolescentes. Observa-se um discurso recorrente que generaliza as condutas dos jovens, dentre elas o ato infracional e outras manifestações de violência. Conforme Sales (2007, p.22), merece destaque a dinâmica de produção e circulação de representações sociais engendrada pelos meios de comunicação, os quais, no afã de informar, terminam,

¹ Psicóloga pela PUC-RJ, Professora Adjunta do Curso de Psicologia do DCH/CCHS/UFMS, Mestre em Psicopatologia e Psicologia Clínica pelo ISPA/Lisboa-Portugal. Atua na área da saúde mental, infância, adolescência e violência. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação e Cidadania. Linhas de pesquisa: Infância, Adolescência e Exclusão Social e Cidadania; Psicologia, Educação e Saúde. Membro da equipe do Programa Escola de Conselhos e do Centro de Referência de Estudos da Infância e Adolescência (CREIA), da UFMS.

por vezes, participando da difusão de estigmas e estereótipos relacionados a crianças e adolescentes, principalmente os pobres. Reconhece-se nesse discurso um reducionismo que ignora a complexidade e as múltiplas determinações da violência e que coloca toda a responsabilidade no adolescente, em geral, “patologizando” suas condutas. Para que se possa efetivamente construir uma prática profissional condizente com os pressupostos da defesa dos direitos humanos e para a materialização do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é necessária uma análise cuidadosa da realidade social, contextualizando o momento histórico e as características da sociedade, substrato no qual o adolescente se desenvolve.

A psicanálise freudiana instiga a autora deste artigo a pensar se é possível uma sociedade sem violência, no momento em que Freud relata que as pulsões sexuais e agressivas são inerentes à pessoa humana e que sua socialização requer que essas pulsões sejam canalizadas ou sublimadas de forma a possibilitar o convívio social. Desta forma, o sofrimento pela não realização plena das pulsões é fundante para a vida em sociedade. Freud (1930) em *Mal-estar na Civilização*, sem pretender fazer distinção entre civilização e cultura, afirma que a cultura impõe ao indivíduo repressões e transformação das suas pulsões sexuais e agressivas, o que produz frustrações e possibilita a internalização dos limites². O aprendizado cultural, portanto, possibilita ao sujeito a simbolização, a construção da identidade de si e do outro e é, a partir de então, que nasce a dimensão ética. Para a psicanálise, a cultura é definida em oposição à natureza humana, ficando evidente nessa concepção que para que a vida em sociedade se estabeleça de forma “humanizada” não há de se negarem as pulsões agressivas presentes em todos os sujeitos e que eventualmente podem ser manifestadas em diferentes formas de violência, mas considerar que as regras a serem internalizadas (ou não) são estabelecidas por essa sociedade.

Levisky (1998) chama a atenção para o fato de que as diferentes culturas fomentam a maior ou menor expressividade das pulsões agressivas e sexuais. Ao se focar a sociedade brasileira, pode-se indagar: quais são as formas de expressão das pulsões que estão sendo fomentadas nesta cultura? Quais são os parâmetros éticos que estão sendo propostos para a vida em sociedade?

O autor assevera, ainda, que embora o homem esteja hoje mais liberto, emancipado e com mais direitos, essas conquistas o têm conduzido a uma maior fragmentação da sociedade e da cultura. Ocorre que estas não têm dado conta do conjunto de transformações sociais na medida em que estimulam a criação de grupos específicos e corporativos, o que

² A instância psíquica responsável por essa interdição e colocação dos limites é denominada por Freud de “superego”.

ameaça a estabilidade essencial para o desenvolvimento de meios de convivência garantida pelos valores éticos e morais.

A dialética se expressa na conquista da individualidade cada vez mais globalizada abrindo caminhos tanto para a introspecção, a reflexão, a expressão, a criatividade humana, a eficiência, quanto para a racionalização. Concomitantemente favorece a ação intempestiva, a concretude, o imediatismo, o “presenteísmo”, o narcisismo, o ócio, a irracionalidade e a inconseqüência. (LEVISKY, 1998, p. 22).

A sociedade brasileira, na esteira da “pós-modernidade” globalizada, apresenta características que privilegiam o individualismo, o narcisismo, o lucro, o racionalismo, a liberalidade em oposição à difusão de valores, como solidariedade e espírito de coletividade. As relações sociais apresentam-se esgarçadas. Sales (2007, p.59) afirma que “entre os dramas modernos que desafiam a institucionalidade democrática e o Estado de Direito, sinônimo da ordem legal sobressaem a corrupção, a violência e o crime organizado”.

A violência atravessa a sociedade brasileira e pode ser observada em diferentes espaços (ruas, casas, escolas, instituições, meios de comunicação e outros) sob diferentes formas de expressão, que vão desde crimes hediondos, cada vez mais frequentes, até “outras formas mais tênues de violência, como a falta de cidadania, perda da solidariedade, que desvalorizam o próximo sem que se dê conta de que se está menosprezando a si mesmo” (LEVISKY, 1998, p.21). Há uma clara banalização da vida, “uma coisificação do ser humano, visto como objeto de uso e abuso, desumanizado” (CASSORLA, 1998, p.16).

A violência é, pois, manifestação do poder, expressão de como as relações sociais estão aqui organizadas [...] É exploração, opressão e dominação, mas não é somente força pura, é também ideologia e sutileza [...] Reproduzida pelos mais diversos estratos sociais, tende, porém, a ser associada de maneira reducionista e invertida, pelo senso comum, aos pobres e miseráveis, vistos como “classes perigosas” de onde provêm os “mais elementos”.

Tal realidade é identificada com preocupação visto que é nessa situação que crianças e adolescentes, que se encontram em pleno desenvolvimento de suas identidades, incorporam valores éticos e morais.

O esmaecimento dos limites, dos valores dos costumes, da ética e da moral geram confusão, indiferença e sentimentos de impotência prejudicando a estruturação egóica do jovem que necessita da contraposição para alcançar seus próprios valores e construir sua auto-imagem. (LEVISKY,1998, p. 25).

Contraposição aqui entendida como a necessária presença de pessoas disponíveis a “suportarem” as investidas de adolescentes com firmeza e coerência. Na falta de parâmetros identificatórios estáveis, os adolescentes ficam angustiados, confusos, com sentimentos de vazio avassaladores, comprometidos no seu desenvolvimento. Ocorre que, ao darem visibilidade a esses estados emocionais por meio da atuação, muitas vezes violenta, são vistos como únicos responsáveis pelas suas condutas, negligenciando-se as fraturas sociais e emocionais presentes no cotidiano de suas vidas.

Considerando, sobretudo, as ideias até aqui desenvolvidas, ainda que inevitavelmente incompletas pela complexidade do tema, abordar a adolescência como momento do desenvolvimento humano é fundamental para a compreensão das condutas manifestadas neste momento vital.

Desenvolvimento humano: adolescência(s)?

A adolescência vem sendo citada desde que a história da humanidade passou a ser registrada. Platão, em seus diálogos, retrata a personalidade de muitos adolescentes. Aristóteles, em sua retórica, descreve a natureza do adolescente como impulsiva, imprevisível e incapaz de tolerar críticas e frustrações. Sócrates inicia conceitos modernos sobre o comportamento do adolescente. Shakespeare, Saint-Pierre, Goethe e outros também descrevem personalidades dos adolescentes (CAMPOS, 1996). Rousseau, no século XVIII, pela primeira vez, faz a distinção clara entre infância, adolescência e idade adulta, considerando a adolescência como um “segundo nascimento, tendo sobre esta, bem como sobre a infância, um conceito idealista que partiria de uma capacidade inata para o bem” (AMARAL DIAS; VICENTE, 1984, p.31). Apenas no século XX, com os estudos de Stanley Hall é que a adolescência ganha visibilidade do ponto de vista científico, ocupando lugar das teorias filosóficas e especulativas. A partir de então, a fim de explicar a adolescência, inúmeras outras teorias surgem, em diferentes perspectivas sociológicas, psicológicas, antropológicas, entre outras.

No Brasil, para os efeitos legais, o Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que adolescente é a pessoa que se encontra na faixa etária entre doze e dezoito anos incompletos (BRASIL, 1990).

A adolescência assume diversas faces e peculiaridades nas diferentes culturas, dependendo do contexto e do momento histórico. Amorim (2010), remetendo-se à Knobel

(1997), afirma ser fundamental uma visão da adolescência que seja abrangente, sendo inviável estudar a adolescência isolando os processos biológicos dos psicológicos e/ou dos aspectos históricos, sociais, psicodinâmicos, ambientais e culturais.

A psicanálise, como teoria do desenvolvimento humano, enfatiza que os modelos relacionais estabelecidos desde cedo pelos indivíduos são por eles internalizados, tornando-se determinantes na formação de outras relações e, conseqüentemente, na constituição de sua personalidade. A ênfase dessa abordagem recai na visão de homem como ser relacional, que só se constitui na interação com o outro. Os primeiros vínculos são estabelecidos com a mãe, o pai e a família ou substitutos, para depois se estenderem a círculos mais amplos. Cabe esclarecer que tanto mãe, pai, quanto família, referem-se a pessoas que respondem pelos cuidados da criança e que acompanham o seu desenvolvimento, não estando envolvidos, necessariamente, os laços biológicos.

Na mesma época que Stanley Hall, Freud (1905) publica os *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, obra que, apesar de causar polêmica naquela época, traz enorme contribuição à compreensão da sexualidade infantil e da adolescência. Freud, nesse estudo, refere-se às seguintes transformações fundamentais, que marcam a entrada na adolescência: substituição da sexualidade infantil pela primazia das zonas genitais e reorganização da libido, inicialmente narcísica, passando a ser objetal, o que resulta na busca de objeto sexual adequado, com abandono progressivo dos objetos infantis (pais).

Pautada na teoria psicanalítica, Aberastury (1983) afirma que o adolescente realiza três lutos fundamentais: (a) o luto pelo corpo infantil, base biológica da adolescência, vivenciado pelo indivíduo como mudanças externas, perante as quais se sente um espectador impotente; (b) o luto pelo papel e identidade infantis, que obrigam uma renúncia à dependência e uma aceitação de responsabilidade; e (c) o luto pelos pais da infância, que o adolescente tenta persistentemente reter em sua personalidade, buscando o refúgio e a proteção que eles representam.

Aberastury e Knobel (1981, p. 26) definem a adolescência como

a etapa da vida durante a qual o indivíduo procura estabelecer sua identidade adulta, apoiando-se nas primeiras relações objeto-parentais internalizadas e verificando a realidade que o meio social lhe oferece, mediante o uso dos elementos biofísicos em desenvolvimento à sua disposição e que por sua vez tendem à estabilidade da personalidade num plano genital, o que só é possível quando consegue o luto pela identidade infantil.

Erikson (1976), também psicanalista, em uma perspectiva psicossocial, mostra a adolescência como etapa fundamental do desenvolvimento do ser humano, à luz das descobertas da antropologia cultural, sem desconsiderar as fases de desenvolvimento libidinais, do modelo freudiano. Postula a existência de oito estágios evolutivos estruturados a partir de crises³ vivenciais, ao longo dos quais vai se construindo a personalidade e o sentido de identidade do ego. A puberdade e a adolescência compreenderiam o quinto estágio, quando seria estabelecida a identidade do ego, ou sua contrapartida negativa, que é a difusão. A identidade alcançada seria fruto da capacidade do ego de integrar todas as identificações anteriores com as vicissitudes da libido, com o desenvolvimento das aptidões inatas e com as oportunidades oferecidas pelas condições sociais.

³ O conceito de crise nesta abordagem não caracteriza um estado de patologia nem é indicativo de problemas, mas contempla a dinâmica permanente do desenvolvimento humano.

⁴ Relação objetal caracteriza-se por ser um vínculo dialético que compreende as diferentes formas de como o indivíduo organiza seus objetos internos e externos e, também o modo pelo qual estes contribuem na construção da conduta do sujeito (KUSNETZOFF, 1982).

⁵ Reitera-se que a referência às figuras maternas e paternas não necessariamente guardam relação com laços biológicos. Encontra-se, na visão winnicottiana, a função materna como algo não autárquico, fixo ou intransferível, mas um poder conferido pela sociedade e pela cultura (OUTEIRAL; GRAÑA, 1991).

Embora com aspectos em comum, são diversos os olhares da psicanálise sobre o desenvolvimento humano e, neste texto, optou-se por destacar a teoria do desenvolvimento emocional de Winnicott que, para além do modelo instintivista de Freud, aprofunda no estudo das relações objetais⁴. Foi, fundamentalmente, a experiência de Winnicott como psiquiatra na 2ª Guerra Mundial, trabalhando com crianças que perderam suas famílias, que interferiu em seus conceitos básicos sobre crescimento e desenvolvimento emocional.

A teoria do desenvolvimento emocional de Winnicott, estruturada de um estudo minucioso da relação mãe-filho⁵ e das influências ambientais e familiares, postula a importância de um ambiente facilitador para o desenvolvimento humano. Refere a momentos que vão desde uma fase de “dependência absoluta” (na qual o bebê não tem recursos para avaliar e/ou perceber o cuidado materno e/ou ter controle sobre ele), passando à “dependência relativa” (na qual o bebê já percebe a qualidade dos cuidados maternos), caminhando para a aquisição da “independência” (na qual o bebê vai adquirindo meios de ir prescindindo dos cuidados maternos, graças à acumulação de memórias de maternagem, da projeção de necessidades pessoais e da introjeção dos detalhes do cuidado maternal, com o desenvolvimento da confiança no ambiente). A independência nunca é absoluta, já que o ser humano relaciona-se continuamente com o ambiente, tornando-se ambos interdependentes.

É fundamental destacar que a noção de “mãe suficientemente boa”, para Winnicott, não é a de uma mãe sem falhas, mas aquela que efetua uma adaptação ativa às necessidades do bebê e que

sustenta o processo de ilusão, mas também de desilusão, é a que provê experiências de presença, mas também de ausência, a que deve tolerar o amor cruel da criança, mas também a que tem

que exercer diferentes graus de oposição, a que sustenta a satisfação da criança, mas também a não satisfação completa do bebê, a que falha e deve saber falhar. (PELENTO, 1991, p. 65).

Para Winnicott (1945), a criança nasce indefesa, é um ser desintegrado psicologicamente e necessita de suporte adequado da mãe (ambiente) para a construção do seu *self* verdadeiro. Quando o ambiente fracassa na proteção ao bebê, ele gradativamente procura substituir a proteção que falta por uma “fabricada”. Nasce aí a ideia de falso *self*, resultado de uma defesa com objetivo de proteger o *self* verdadeiro. O conceito de *falso self*, que inicialmente tinha um sentido psicopatológico, passa a ser visto como presente em todos os indivíduos, com diferentes níveis de implicação patológica.

Nessa perspectiva, os processos basilares do desenvolvimento emocional são: integração, personalização e realização. A função materna é o sustentáculo desses processos de desenvolvimento, por meio das seguintes funções: *holding*, *handling* e apresentação de objetos.

A integração, processo contínuo que se inicia no princípio da vida, é facilitada por dois fatores: o que é próprio do bebê (suas urgências instintivas ou sua expressão agressiva) e o que provém da mãe, que ele denominou *holding*. “A sustentação compreende, em especial, o fato físico de sustentar a criança nos braços e que constitui uma forma de amar”. (WINNICOTT, 1960, p.56). Desta forma, enfatiza que o *holding* feito pela mãe é o que possibilita à criança a passagem do estado da não integração para a integração posterior. Esse vínculo físico e emocional entre a mãe e o bebê fundamentará os alicerces do desenvolvimento saudável.

A personalização, definida por Winnicott (1945) como o sentimento de que a pessoa se encontra no próprio corpo, também depende, fundamentalmente, de suportes ambientais suficientemente bons. A capacidade materna que denominou *handling* evita que o bebê vivencie seu corpo como uma coleção de partes e consiste na manipulação do corpo do bebê durante os cuidados de higiene, de vestir, bem como os jogos específicos que a mãe estabelece com seu bebê, quando já expressa padrões de comunicação prazerosa.

A realização, ou seja, a possibilidade de adaptação à realidade, é fundamentalmente possibilitada pela função materna de apresentação de objetos, algo que acompanha todos os momentos da evolução, mediante a apresentação do seio na amamentação, da apresentação do rosto, do olhar e outros.

Winnicott ressalta, ainda, as seguintes capacidades para o desenvolvimento emocional normal da criança: (a) “capacidade de estar só”, que ele toma como indicador de maturidade do

desenvolvimento emocional. Essa capacidade desenvolve-se a partir dos primeiros meses de vida e está intimamente relacionada com a boa interação mãe-filho, isto é, com a introjeção, por parte do bebê, das funções maternas continentais de sua ansiedade. Implica estar só, sem a experiência angustiante da perda do objeto, pressupondo que este já está internalizado e, portanto, há uma sensação de bem-estar psíquico, mesmo na ausência do objeto; (b) “capacidade de brincar”, como um modo de conter a destrutividade interna. O brincar, para Winnicott, está ligado à construção gradativa do objeto com sua localização no mundo exterior e à delimitação do *self* como envoltório da totalidade da experiência criativa, ou seja, serve à construção e apropriação da realidade interna e externa. É a expressão, na vida real, das fantasias inconscientes, a forma de experimentar e controlar a realidade dolorosa. O verdadeiro brincar, correspondente do trabalho na idade adulta, é a expressão da espontaneidade, da liberdade e da criatividade (WINNICOTT, 1975); (c) “capacidade de envolvimento”, que se refere ao fato de o indivíduo importar-se e preocupar-se com o “outro” e tanto sentir quanto aceitar responsabilidade. Essa capacidade é produto de todo um processo de adequado desenvolvimento emocional anterior e pressupõe uma completa organização do ego, consequência dos cuidados oferecidos ao bebê. Acredita que, na época em que a capacidade de envolvimento está se desenvolvendo (dos seis meses aos dois anos de idade), é que a privação teria efeitos devastadores, obstruindo os processos de socialização da criança. Tal capacidade surge da integração de um ambiente suficientemente bom – que chamou de “mãe-ambiente” – e de uma “mãe-objeto” também suficientemente boa. “A não sobrevivência da *mãe-objeto* ou o fracasso da *mãe-ambiente* em propiciar uma oportunidade confiável para a separação leva à perda da capacidade de envolvimento e à substituição por angústia e defesas cruas, tais como a clivagem e a desintegração” (WINNICOTT, 1963a, p. 110); e da (d) “capacidade de desenvolver sentimento de culpa”. A criança, à medida que vai integrando os dois aspectos da “mãe-objeto” e da “mãe-ambiente”, é envolvida por uma espécie particular de angústia chamada de “sentimento de culpa”, situada por Winnicott entre seis meses e dois anos de idade. Após esse período, a criança pode fundir satisfatoriamente a ideia de destruição do objeto com o fato de amar esse mesmo objeto, elaboração da ambivalência. A ausência de sentimento de culpa, para Winnicott (1966), é consequência da inconfiabilidade da figura materna, que torna vão o esforço construtivo da criança e das experiências iniciais que impossibilitam o processo de integração, de modo que não existe unidade da personalidade nem senso de responsabilidade total por coisa alguma.

Esse autor enfatiza também a importância da figura paterna no desenvolvimento saudável, que tem a função de proporcionar à mãe a segurança necessária à realização do

seu papel de cuidadora. A presença do “terceiro” na relação mãe-bebê é fundamental para o desenvolvimento do *self* da criança, visto que se apresenta como elemento inscrito em um processo de diferenciação da alteridade. Cabe a ele a manutenção de um enquadre seguro, que permita à criança estabelecer limites na medida em que se torna capaz de lidar com sua agressividade e destrutividade.

Em síntese, a adolescência, para Winnicott (1963b), é a continuidade da linha de vida do indivíduo, consequência de tudo o que havia sido vivido antes. Complementa que “a criança saudável chega à adolescência já equipada com um método pessoal para atender novos sentimentos, tolerar situações de apuro e rechaçar situações que envolvam ansiedade intolerável” (p. 152). É, portanto, a provisão ambiental, desde os primeiros anos de vida, que fornece as bases para que a saúde e a maturidade sejam alcançadas pelo sujeito. O ponto de origem do desenvolvimento emocional saudável, que proporciona ao indivíduo vínculos cada vez mais extensos, são os braços da mãe (ou seu substituto). Para ele, o ambiente é definitivamente indispensável para que os bebês se convertam em pessoas saudáveis, independentes, socialmente preocupadas, capazes de se envolver e de aceitar responsabilidades.

Winnicott (1975) afirma ainda que a imaturidade é elemento essencial da saúde do adolescente, pois nela “estão contidos os aspectos mais excitantes do pensamento criador, sentimentos novos e diferentes idéias de um novo viver” (p. 198). Para esse autor, o ápice da maturidade no desenvolvimento emocional seria, em última instância, “a capacidade de estar só”, consequência da introjeção por parte da criança das funções maternas continentas das ansiedades do filho. Em outras palavras, a capacidade de se separar do objeto, de elaborar o luto, indica maturidade do indivíduo e pressupõe desenvolvimento anterior saudável. Na adolescência essas capacidades já deveriam estar plenamente desenvolvidas.

Adolescência, tendência antissocial e ato infracional: os (des)caminhos do desenvolvimento

Considerando a complexidade das condutas humanas, em especial dos adolescentes, a análise dos (des)caminhos do desenvolvimento que levam ao cometimento dos atos infracionais remete esta autora a múltiplos fatores internos e externos, sociais, psicológicos, biológicos, dentre outros. Nesse contexto, propõe-se uma reflexão com ênfase nos aspectos psicológicos. Destaca-se que, do ponto de vista psicológico, a tendência antissocial não é um diagnós-

tico psicopatológico, mas determinadas características de personalidade observadas em todos os indivíduos e que podem ser expressas em condutas diferenciadas, estendendo-se por um *continuum*, desde aquelas que passam despercebidas, passando por atos infracionais de diferentes gravidades, até as psicopatias mais graves (AMORIM, 1999).

A tendência antissocial, em suas diferentes manifestações, tem sido cada vez mais objeto de estudo de diferentes ciências, principalmente por estar relacionada com o potencial destrutivo de uma sociedade e, sempre que se fala em tendência antissocial, é inevitável a associação com os atos infracionais. Entende-se ato infracional como um fato jurídico na medida em que é o descumprimento da lei, estando, subjacente a ele, a tendência antissocial.

Teorias psicanalíticas contemporâneas, em especial a “teoria da tendência antissocial” desenvolvida por Winnicott, subsidiam a concepção de que há uma relação entre ato infracional e a privação afetiva, relacionando esta ao fracasso ambiental no cenário no qual o adolescente se desenvolve. Descartando o acaso, sem negar o componente social, a psicanálise privilegia as motivações inconscientes, enraizadas na história de vida do indivíduo, como determinante de suas condutas.

Winnicott desenvolveu a teoria da tendência antissocial a partir do conceito de privação emocional. Define, assim, a verdadeira privação:

[...] houve perda de algo bom que foi positivo na experiência da criança até uma certa data, e que foi retirado; a retirada estendeu-se por um período de tempo maior do que aquele em que a criança consegue manter viva a lembrança da experiência (1956, p.131).

O conceito de privação relacionado à tendência antissocial envolve, necessariamente, a ideia de um fracasso ambiental - um ambiente suficientemente bom vivenciado e perdido - na etapa de dependência relativa, quando o bebê já desenvolve o suficiente para perceber a natureza do “desajuste ambiental”.

Sobre esse aspecto, Winnicott escreve:

O conhecimento correto de que a causa é externa, e não interna, é responsável pela distorção da personalidade e pelo ímpeto de buscar uma cura através de uma nova provisão ambiental. O estado de maturidade do ego que permite uma percepção deste tipo determina o desenvolvimento de uma tendência anti-social, em vez de uma doença psicótica (1956, p. 135).

Quando a criança “normal” sente confiança nos seus cuidadores, usa de todos os tipos de meios para se impor, para pôr à prova o “seu poder de desintegrar, destruir, assus-

tar, cansar, manobrar, consumir e apropriar-se” (WINNICOTT, 1956, p. 121). Esses seriam os comportamentos correlatos, na infância, daqueles que levam os adultos aos tribunais. Se o ambiente suporta suas investidas, com controle adequado, a criança fica tranquila e sente-se livre pela percepção da existência de um quadro de referência consistente. Se não adquire essa ideia do “quadro de referência”, ou se percebe que ele se desfez, deixa de sentir-se livre, torna-se angustiada e, se tem alguma esperança de que as coisas melhorem, vai buscá-lo fora de casa. Essa procura da estabilidade externa, sem a qual se sente desmoronar, é observada nas condutas antissociais de adolescentes que estão apenas “olhando um pouco mais longe”, recorrendo à sociedade, para que ela exerça o controle que faltou nas relações precoces com seus cuidadores.

No desenvolvimento considerado saudável, com a ajuda do ambiente externo, a criança desenvolve a capacidade de controlar-se, ou seja, de constituir um consistente “ambiente interno”. O adolescente antissocial, que não teve a oportunidade de construir esse ambiente interno, necessita do controle externo. A tendência antissocial possui um elemento que compele o meio ambiente a ser importante. O adolescente, por meio de pulsões inconscientes, leva alguém a cuidar dele, 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” (WINNICOTT, 1963b, p.159). Complementa, o autor, que a característica básica da privação é, em última instância, a “falta de esperança” e que a atitude antissocial ou delinquente é uma manifestação de esperança.

Para Winnicott (1956), a tendência antissocial possui sempre duas direções: o roubo e a agressividade; essas duas tendências devem estar sempre em mente daqueles que querem compreender as raízes das condutas antissociais.

O roubo estaria no centro da tendência antissocial, com a mentira, e implica busca de algo, em algum lugar, de modo incessante enquanto houver esperança. O indivíduo não está desejando o objeto roubado, mas a mãe, aquela que foi “criada” pela criança e sobre a qual ela tem direitos. Quando a criança rouba fora de casa, além de procurar a mãe, com maior sentimento de frustração, busca a autoridade paterna que pode pôr limite no seu comportamento. “Somente quando a figura paterna, rigorosa e forte está em evidência, a criança pode recuperar seus impulsos primitivos de amor, seu sentimento de culpa e seu desejo de corrigir-se”. (WINNICOTT, 1956, p. 122).

Winnicott vincula a agressividade à motilidade pré-natal do bebê, aos seus impulsos, à sua atividade. Entende que, na sua origem, a agressividade é sinônimo da atividade.

O que logo será comportamento agressivo não passa, portanto, no início, de um impulso que leva a um movimento e ao início da exploração. [...] A agressão está sempre ligada, desta maneira, ao estabelecimento de uma distinção entre o que é e o que não é o eu. (WINNICOTT, 1939, p. 98).

A teoria pulsional de Winnicott (1939) postula a existência de uma agressividade sem cólera, presente antes da integração da personalidade, uma agressividade primária, manifestada pelos bebês quando estão excitados e não frustrados. Ele postula que essa motricidade primitiva é precursora da agressividade relativa às frustrações e que o comportamento agressivo, que está na raiz da tendência antissocial, nunca é fruto dessa agressividade primária. Winnicott considera a agressão humana como produto de uma falha ambiental (BLEICHMAR; BLEICHMAR, 1992). Postula que é a oposição do ambiente ao movimento natural da criança que acentua sua resposta agressiva. Dessa forma, o potencial de agressão é variável e depende não só de fatores constitucionais, como também ambientais.

A agressividade implica procura de estabilidade ambiental que suporte a tensão do comportamento impulsivo. A criança expande-se no ambiente a fim de buscar uma reação na qual possa confiar, que lhe dê liberdade para agir, movimentar-se, expandir-se. O sujeito busca salvar-se, e uma das coisas que faz é dramatizar sua realidade interna, representar sua destrutividade e provocar seu controle por uma autoridade externa. A agressividade é, portanto, relacional à medida que, na sua expressão, está evidente um interjogo de representações internas que foram construídas das relações estabelecidas pelo sujeito ao longo da sua história de vida.

Winnicott (1956) chama a atenção, também, para os primeiros sinais da tendência antissocial que muitas vezes passam por “normais” aos olhos dos adultos. A avidez da criança, a sujeira e a destrutividade compulsiva são alguns desses sinais e todos eles estariam intimamente interligados. Qualquer exagero no incômodo causado pela criança deve ser um sinal de alerta de que algo não vai bem com ela. Desta forma, o incômodo tem um valor positivo.

No sujeito que apresenta tendência antissocial, o desenvolvimento das capacidades de brincar, de estar só, de envolvimento e de desenvolver sentimento de culpa encontra-se comprometido. Winnicott constatou que uma característica da criança antissocial é o fato

de não haver em sua personalidade nenhuma área para o brincar: este é substituído pela atuação (*acting out*). A atuação implica a dramatização do mundo interno, no externo. Desse modo, o sujeito representa seu próprio papel destrutivo e provoca seu controle por uma autoridade externa. “A violência na adolescência traduz, portanto, um desamparo e uma dificuldade no processo de subjetivação; uma dificuldade cuja passagem ao ato constituiria uma tentativa de solução, uma busca de tranquilização” (MARTY, 2006, p.123).

Na tendência antissocial, existe uma clara discordância entre indivíduo e ambiente. É no grupo de adolescentes que mais claramente se observa essa discordância, visto que o adolescente passa a manifestar seus conflitos internos com mais facilidade, pela tendência à descarga impulsiva, típica dessa etapa de vida.

O adolescente, incapaz de uma elaboração depressiva pelas perdas vivenciadas (especialmente as afetivas), na atitude antissocial está revelada a esperança de que algo ainda possa ser feito por ele. Quando sua conduta antissocial se “cristaliza” pela ausência de resposta do meio ambiente às necessidades manifestadas, passa ser considerado um infrator, um delinquente. Isto não significa que a situação está perdida; embora as manifestações da conduta muitas vezes se agravem, ainda reivindica o que perdeu, o que lhe foi tirado. Se o meio não reconhece esses sinais, e as possibilidades relacionais tendem a desaparecer, o jovem vai se tornando sem esperança, perdendo a crença nos seres humanos e a sua situação se agrava. A compreensão desses “descaminhos” no desenvolvimento deve subsidiar ações de prevenção e intervenção com os adolescentes. Ainda que os aspectos citados sejam muitas vezes frustrantes e extremamente intrigantes para quem se propõe a interceder nesse campo (MELLO FILHO, 1995), o compromisso do profissional deve prevalecer na persistência e reinvenção de práticas pautadas na responsabilidade que assume ao ser, na atualidade, uma nova referência na vida do adolescente.

Considerações finais

A indiscutível conquista dos direitos humanos de crianças e adolescentes nas últimas décadas tem enfrentado resistências de diversas ordens na sociedade brasileira, em especial no atendimento ao adolescente autor de atos infracionais. Sabe-se que não existem avanços sem resistências e enfrentamentos, e este é o desafio que está posto aos profissionais que atuam na operacionalização das medidas socioeducativas.

É possível perceber a existência de uma fratura ética, política e intelectual na aceção e relação com crianças e adolescentes tanto no âmbito da sociedade civil quanto no da sociedade política, que tem como divisor de águas o Livro II, Título III, do ECA (“Da prática de ato infracional”) [...] Tem-se então um leque de posturas que se estendem da resistência passiva ao repúdio explícito ao ECA (SALES, 2007, p.23).

As posturas em relação aos adolescentes autores de atos infracionais são assentadas em um olhar conservador, disciplinador e punitivo, amplamente compartilhado em diferentes segmentos sociais e difundido pelos meios de comunicação. Historicamente, há de se ressaltar que as formas de agir compatíveis com este olhar, não se mostraram eficientes no trato com o adolescente infrator, pelo contrário.

O Sistema Nacional Socioeducativo (SINASE) e demais marcos legais e normativos nacionais e internacionais são referências fundamentais para que os profissionais atuantes nessa área construam suas ações. Nesse sentido, é fundamental o compromisso de pessoas e instituições com vistas à desconstrução do olhar identificado na maioria da sociedade brasileira, que clama pela redução da maioridade penal e que coloca o adolescente autor de ato infracional como depositário de toda a “maldade”, ou como “metáfora da violência” (SALES, 2007). A construção de um olhar científico, desprovido de preconceitos, reducionismos e estereótipos sobre o adolescente autor de ato infracional contribui, dentre outras coisas, para amenizar o sentimento de impotência gerado muitas vezes no trabalho com esses adolescentes. Remete, também, à responsabilidade ética pela consideração dos diversos fatores internos e externos que geram o “conflito com a lei”.

A produção da violência do adolescente rico e pobre precisa ser compreendida como decorrente da imbricação de fatores de ordem objetiva e subjetiva, numa produção de modo de ser e de existir, de percurso existencial em que, de algum modo, ele revela como agente de violência, a violência que o vitimou. (TEIXEIRA, 2001, p. 211).

Não existem respostas simples para questões complexas. Ao compreender quem é o adolescente autor de ato infracional, conhecer sua história, o profissional deve se emprestar como figura de identificação, aquele que vai frustrar, colocar os limites de forma humanizada, potencializando as possibilidades relacionais desse adolescente para que ele se veja e também se sinta como protagonista de sua própria história, inclusive de responsabilidades.

Na perspectiva aqui apresentada, toda a sociedade é considerada “cúmplice” dos atos infracionais na medida em que não possibilita à criança e ao adolescente o desenvol-

vimento saudável, a internalização de limites, a incorporação da lei “simbólica”, o que os coloca nas mãos da lei “jurídica” para buscarem este limite.

Se a violência sempre esteve presente na história das civilizações é necessário distinguir o que nela é específico da contemporaneidade e, mais precisamente, na sociedade brasileira. Qual o papel da cultura em seu interjogo com a dinâmica pulsional, se cremos, com Freud (1930), que a civilização deve envidar esforços supremos “a fim de estabelecer limites para os instintos agressivos do homem” (MOREIRA et al., 2009, p. 680, grifo do autor)

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 atuação do sofrimento, convertida em violência, expressa nos atos infracionais. Diante do sofrimento, a violência passa a ser uma forma de buscar autoafirmação, afiliação e reconhecimento. É, muitas vezes, a única forma de o sujeito emergir no caos social em que se encontra esvaziado e desorientado.

Referências

- ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. *Adolescência Normal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.
- ABERASTURY, A. *Adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.
- AMARAL DIAS, C.; VICENTE, T. N. *A depressão no adolescente*. Porto: Edições Afrontamento, 1984.
- AMORIM, S.M.F. *Adolescência, sociedade e violência*. In: AMORIM, S. M. F.; PAES, P. C.D. PEDROSSIAN, D. R. *Formação Continuada de Socioeducadores*. Caderno 2. Campo Grande: Editora UFMS, 2010.
- _____. *Vinculação e tendência anti-social em adolescentes: um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado. ISPA, Lisboa, 1999.
- BLEICHMAR, N. M.; BLEICHMAR, C. L. *A psicanálise depois de Freud. Teoria e clínica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei nº 8069 – 13/07/1990.
- CAMPOS, D. M. S. *Psicologia da adolescência. Normalidade e psicopatologia*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CASSORLA, R. M. S. Prefácio. Refletindo sobre Pavlik Morozov. In: LEVISKY, D. L. (org.). *Adolescência pelos caminhos da violência: a psicanálise na prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- ERIKSON, E. *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- FREUD, S. (1905). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1979, v. VII.

_____ (1930). O mal estar na civilização. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1979, v. XXI.

KUSNETZOFF, J. C. *Introdução à psicopatologia psicanalítica*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1982.

LEVISKY, D. L. (org.) *Adolescência e violência. Conseqüências da realidade Brasileira*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____ *Adolescência pelos caminhos da violência: a psicanálise na prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MARTY, F. *Adolescência, violência e sociedade. Ágora Rio J.*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, Jan/Jun.2006. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid= S1516-14982006000100009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982006000100009&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 11 ago. 2010.

MELLO FILHO, J. *O ser e o viver. Uma visão da obra de Winnicott*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MOREIRA, A. C. et al. *Quem tem medo do lobo mau? Juventude, agressividade e violência. Rev. latinoam. psicopatol. fundam.*, São Paulo, v. 12, n. 4, Dec. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142009000400005&lng=en&nrm=iso. acesso em 11 Ago. 2010.

OUTEIRAL J. O. & GRAÑA, R.B. *Donald W. Winnicott: estudos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

PELENTO, M. L. A função materna na obra de D. Winnocott. In: OUTEIRAL, J.O. & GRAÑA, R. B. *Donald W. Winnicott: Estudos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SALES, M. A. (In)visibilidade perversa. *Adolescentes infratores como metáfora de violência*. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

TEIXEIRA, M. L.T. *O futuro do Brasil não merece cadeia*. In: LEVISKY, D.L.(org.) *Adolescência e violência: ações comunitárias na prevenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

WINNICOTT, D. W. (1939). Agressão e suas raízes. In: *Privação e Delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____ (1945). Desenvolvimento Emocional Primitivo. In: *Textos selecionados: da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

_____ (1956). A tendência anti-social. In: *Textos Selecionados: da Pediatria à Psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

_____ (1960). Distorções do ego em termos de verdadeiro e falso self. In: *O ambiente e os processos de maturação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

_____ (1963a). O desenvolvimento da capacidade de envolvimento. In: *Privação e Delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____ (1963b). A luta para superar depressões. In: *Privação e Delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____ (1966). Ausência de sentimento de culpa. In: *Privação e Delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____ (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.

_____. *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Privação emocional e pedagogia socioeducativa¹

Paulo C. Duarte Paes²

Conforme o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE, 2006), em 2004, existiam aproximadamente 25 milhões de adolescentes no Brasil e, dentre estes, 39.500 cometeram atos infracionais e receberam medidas socioeducativas. O número de adolescentes que cometem atos infracionais tem aumentado significativamente, mobilizando governo e sociedade na elaboração de políticas de prevenção e de atendimento. Os programas de liberdade assistida, prestação de serviços à comunidade, semiliberdade e internação para adolescentes que cometeram atos infracionais, são ampliados a cada ano. Essa realidade institucional necessita de muitos profissionais para atuar especificamente na educação (socioeducação) desses adolescentes, por meio de projetos pedagógicos, plano de atendimento individual, redes de apoio e um aparato de outras ações pedagógicas previstas no SINASE.

Essa orientação pedagógica vem produzindo, no conjunto das instituições socioeducativas, uma metodologia educacional que chamaremos de pedagogia socioeducativa. Tal metodologia carece de fundamentos, seja na área da pedagogia, seja na área da psicologia. O estudo sobre como a privação emocional contribui na formação de uma personalidade mais vulnerável ao cometimento do ato infracional tem como objetivo fundamentar a pedagogia socioeducativa e subsidiar a prática dos socioeducadores.

Os adolescentes que cometeram atos infracionais e receberam medida socioeducativa de internação sofrem um duplo processo de privação emocional. Suas histórias de vida

¹ 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 Pesquisa e Pós-Graduação (PROPP), em parceria com o Programa de Extensão Escola de Conselhos e Pró-Reitoria de Extensão a Assuntos Estudantis (PREAE), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

² Doutor em Metodologia de Ensino pela UFSCar, Professor de Estética e Teoria da Arte na

UFMS, trabalha com adolescentes autores de atos infracionais e formação de socioeducadores desde 1988, é extencionista da Escola de Conselhos-MS e desenvolve pesquisas relacionadas ao adolescente infrator e usuário de crack e pasta base.

demonstram a fragilidade das relações emocionais vividas na família durante a infância, caracterizando a privação. Por outro lado, existe ainda a privação vivida como resultado das medidas de semiliberdade e internação que privam o adolescente da convivência familiar.

O presente artigo visa compreender o que é privação emocional e como ela influencia na produção do comportamento infracional conforme a obra de Winnicott (2005; 1983), psiquiatra e pesquisador inglês, que trabalhou diretamente com adolescentes autores de atos infracionais durante e depois da 2ª Guerra Mundial, quando um número expressivo de crianças e adolescentes foi afastado de suas famílias gerando atitudes delinquentes. O autor foi influenciado pelos princípios psicanalíticos de Sigmund Freud e pela compreensão psicanalítica da destrutividade da natureza humana, em especial, na criança da obra de Melanie Klein³: “O trabalho de Klein ampliou o de Freud e não alterou o método de trabalho do psicanalista” (WINNICOTT, 2005). Não aprofundaremos o estudo sobre a obra do autor, mas apenas sobre suas reflexões relativas à privação emocional como causa da delinquência entre crianças e adolescentes e como elas podem contribuir para fundamentar as atividades pedagógicas de unidades socioeducativas.

O conceito de privação emocional na obra de Winnicott

Para Winnicott (2005) e Bowlby (1995), a privação é uma vivência 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. A delinquência tem outros determinantes externos ou interindividuais como os sociais, mas o presente estudo se aterá aos fatores internos ou intraindividuais, que são aqueles diretamente relacionados à história psíquica do adolescente, as causas do comportamento antissocial relacionadas à privação emocional.

Para Bowlby (1995), que aprofundou as pesquisas de Winnicott, os comportamentos hostis, antissociais e condutas delinquentes resultam, do ponto de vista do desenvolvimento do indivíduo, de diferentes formas de privação emocional vividas no início da infância. Quanto maior a privação emocional nos primeiros anos, mais isolada se tornará a criança,

³ A psicologia sócio-histórica (VIGOTSKI, 2001a; 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 a mesma pesquisa.

e se a privação for intercalada com momentos de atenção, cuidado e relação amorosa familiar, então a criança se voltará contra a sociedade, padecendo de sentimentos conflitantes de amor e ódio.

Bowlby (1995), seguindo o mesmo raciocínio de Winnicott (2005), demonstra como existem privações diferentes e que resultam também em diferentes atitudes na vida adulta. A criança que sofreu uma privação contínua durante sua infância desenvolverá um comportamento mais apático e distante da realidade, perdendo muito da sua capacidade criativa e de interação social, mas dificilmente terá atitudes delinquentes. Já a criança que experimentou efetivamente a relação amorosa nos primeiros anos de vida e perdeu posteriormente esse envolvimento de afeto com a mãe ou parente será mais vulnerável a atitudes delinquentes, durante seu desenvolvimento, como forma de restabelecer a relação amorosa perdida.

Considerando a privação emocional como uma causa da delinquência, Winnicott (1983) demonstra que as frustrações na relação familiar saudável da criança geram comportamentos agressivos e destrutivos, que são devolvidos por essa mesma criança nas relações com sua mãe ou familiar, proporcionando formas de controle e limites de comportamento. Quando a criança expressa sua agressividade na relação familiar e a família tem 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 a 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.

Ao acompanhar a criança, com sensibilidade, através dessa fase vital do início do desenvolvimento, a mãe estará dando tempo ao filho para adquirir todas as formas de lidar com o choque de reconhecer a existência de um mundo situado fora do seu controle mágico. 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. Como a maioria das crianças recebe suficientes cuidados maternos e familiares, durante essas primeiras fases

de vida, suas personalidades desenvolvem-se de forma integrada, impedindo uma irrupção maciça de agressividade vazia de sentido. A destruição mágica é o impulso destrutivo da criança ainda bebê, manifestado subjetivamente quando a criança 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 seu autocontrole a partir do seu próprio comportamento agressivo e destrutivo, o que vai acontecer mais tarde de uma forma não aceita socialmente, gerando sérios problemas de convivência social. 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.

Winnicott quer dizer que as crianças familiarmente integradas, felizes e com um futuro promissor também, em algum momento de sua formação, apresentam um alto grau de destrutividade. Os adolescentes com condutas antissociais também demonstrarão essa agressividade, porém, tardiamente, quando já não há ambiente social para suportá-la. As crianças têm a necessidade de manifestarem sua agressividade como forma de aprender a lidar com ela e assim desenvolverem sua capacidade de se relacionar socialmente de forma saudável .

Como é a criança normal? Ela simplesmente come, cresce e sorri docemente? Não, não é assim. Uma criança normal, se tem a confiança do pai e da mães, usa de todos os meios possíveis para se impor. Com o passar do tempo põe a prova o poder de desintegrar, destruir, assustar, cansar, manobrar, consumir e apropriar-se. Tudo o que leva as pessoas aos tribunais (ou aos manicômios, pouco importa o caso) tem seu equivalente normal na infância, na relação da criança com seu próprio lar. Se o lar consegue suportar tudo o que a criança consegue fazer para desorganizá-lo, ela sossega e vai brincar; mas primeiro os negócios, os testes têm que ser feitos e, especialmente, se a criança tiver alguma dúvida sobre a estabilidade da instituição parental e do lar (que para mim é muito mais do que a casa). Antes de mais nada a criança precisa estar consciente de um quadro de referência se quiser sentir-se livre e quiser ser capaz de brincar, de fazer seus próprios desenhos, ser uma criança responsável (WINNICOTT, 2005, p. 129).

Toda essa agressividade voltada para a mãe e a família, quando não suportada e malconduzida no âmbito familiar faz com que a criança se sinta insegura e angustiada, buscando alternativas e estabilidade emocional fora do lar. A criança antissocial está simplesmente recorrendo à sociedade para suas necessidades de estabilidade e crescimento emocionais em vez de recorrer à família. Winnicott (2005) afirma que as atitudes delinquentes, como o furto, o roubo e outras formas de violência, quando originadas por privação emocional causada pela ruptura das relações familiares, são uma forma de sobrevivência afetiva da criança ou do adolescente.

A criança se apropria do mundo a sua volta pela invenção e imaginação. Ela não apenas vê e reconhece sua mãe, seu quarto, suas coisas, ela inventa, cria o que vê, para si mesmo, como forma de reconhecimento e apropriação do mundo externo. Seja no aspecto construtivo ou destrutivo, a criança irá inventar na sua imaginação o mundo que já existe na realidade e poderá futuramente ter atitudes antissociais como uma forma de controle tardio sobre sua pulsão de destruição.

Quando uma criança rouba açúcar, ela está procurando a boa mãe, de quem ela tem o direito de roubar toda a doçura que houver. De fato, essa doçura é a da própria criança, pois ela inventou a mãe e a doçura desta a partir da sua própria capacidade de amar, a partir de sua própria criatividade primária, seja qual for. Também procura o pai, se assim podemos dizer, que protegerá a mãe de seus ataques contra ela, ataques realizados no exercício do amor primitivo. Quando uma criança rouba fora de casa, ainda está procurando a mãe, mas procurando-a com maior sentimento de frustração e necessitando cada vez mais encontrar, ao mesmo tempo, a autoridade paterna que poderá por limite ao efeito concreto de seu comportamento impulsivo e à atuação das ideias que ocorrem quando está excitada. Na delinquência plenamente desenvolvida a situação fica difícil para nós como observadores porque o que nos chama a atenção é a necessidade aguda que a criança tem de um pai rigoroso, severo, que proteja a mãe quando ela é encontrada (WINNICOTT, 2005, p. 130).

O comportamento antissocial de uma criança não é necessariamente uma doença, mas um pedido de socorro, para que pessoas fortes, amorosas e confiantes exerçam externamente o controle que ela mesma é incapaz de exercer sozinha. O desenvolvimento saudável da criança se estabelece paulatinamente durante o seu desenvolvimento entre esses dois aspectos: o envolvimento afetivo e o rigor do controle externo, tanto pelo meio familiar, quando acontece de forma saudável, quanto pelas instituições de controle social, quando tardiamente se manifesta na forma de uma atitude delinquente.

As crianças que vivem uma relação familiar saudável, e que conseguiram externar sua destrutividade sem serem negadas no envolvimento afetivo, conseguem desenvolver o controle sobre sua agressividade. Desenvolvem “um bom ambiente interno”, na sua origem psíquica. Já a criança antissocial, pela ausência de oportunidade de criar um “bom ambiente interno”, necessita de uma forma mais contundente de controle externo (WINNICOTT, 2005, p. 131-132).

O pai rigoroso que a criança evoca também pode ser amoroso mas deve ser, antes de tudo severo e forte. Somente quando a figura paterna severa e forte está em evidência a criança pode recuperar seus impulsos primitivos de amor, seu sentimento de culpa e seu desejo de corrigir-se (...) Enquanto está sob controle, uma criança anti-social pode parecer muito bem; mas, se lhe for dada liberdade, ela não tardará em sentir a ameaça de loucura. Assim transgredir contra a sociedade (sem saber o que está fazendo) afim de restabelecer o controle proveniente do exterior (WINNICOTT, 2005, p. 131).

O controle externo acontece nas primeiras fases da infância de uma forma saudável quando a criança pode externar sua agressividade primária e ficar segura de que continuará recebendo amor da mãe e do ambiente familiar que exercerá também um rigoroso controle externo sobre sua tendência destrutiva. O limite é bem aceito pela criança quando esta se sente segura do amor dos pais.

Esse princípio válido para as relações familiares deveria ser também válido para as relações sociais. 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. Winnicott afirma, em diferentes obras, que os atos antissociais são um estágio anterior à doença no qual o sujeito busca o controle interno com 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 uma 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. 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” no 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 entendendo 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, 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.

Assim como existe o impulso destrutivo, na criança, existe também o construtivo, que está relacionado a ambientes favoráveis, que proporcionam confiança e 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, desencadeando culpa à criança, busca a satisfação do ser amado, alternando ódio e amor, destruição e construção.

As reflexões de Winnicott sobre privação emocional na infância fundamentam uma mudança de entendimento sobre o adolescente autor de atos infracionais e a própria prá-

tica socioeducativa. Identificando e compreendendo as causas e as consequências da privação emocional, podemos compreender melhor alguns procedimentos socioeducativos diretamente relacionados aos adolescentes que cumprem medida socioeducativa.

Compreensão da privação emocional como um dos fundamentos da prática pedagógica socioeducativa

Tanto na sociedade em geral como junto aos socioeducadores, ainda se faz presente uma percepção preconceituosa, biologicista e carcerária que compreende o adolescente autor de atos infracionais como um sujeito perigoso que necessita ser isolado e punido pelos seus atos (AMORIM; PAES, 2008, p. 87-89). Partindo dessa lógica, muitas unidades de internação ainda reproduzem a concepção de que os adolescentes devem ser isolados e punidos, em uma espécie de vingança social⁴, contrariando a legislação contida no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e orientações metodológicas do SINASE.

A identificação da causa da violência na ruptura do afeto com a mãe ou familiar, durante a primeira fase da vida da criança, constitui importante subsídio para que os socioeducadores desenvolvam estratégias pedagógicas, objetivando reparar o problema e a educação dos adolescentes em si e não a sua punição. A medida socioeducativa é uma forma de sanção social, não comportando outras atitudes punitivas durante a execução da medida.

Compreendendo o sentido psicológico de privação emocional, os socioeducadores fundamentam o entendimento de que os adolescentes devem ser conduzidos com autoridade, mas que lhes seja possível a expressão de sua subjetividade, de seus sentimentos, atuando tardiamente como uma relação de familiaridade (embora efetivamente profissional). O papel não vivenciado pelo adolescente com sua mãe, de poder expressar sua agressividade e continuar a ser querido, pode ser tardiamente vivido, agora, não mais pela família, mas pela comunidade socioeducativa. Essa é uma conduta do socioeducador que pode ser a chave para a socioeducação do adolescente. Isso não significa que o adolescente irá expressar sua agressividade impunemente com seus colegas, profissionais ou objetos na unidade socioeducativa, pelo contrário, cada gesto destrutivo deverá ser lembrado e elaborado pelo adolescentes com ajuda dos profissionais e, se for previsto no regimento, sofrer as sanções pertinentes.

⁴ Winnicott (2005a) utiliza esse conceito de vingança social para compreender as determinações jurídicas que se vingam do criminoso com deliberações socialmente aceitas.

Quando utilizamos o conceito de “escuta” como abertura de um canal de comunicação entre o adolescente e os profissionais socioeducativos, compreendemos essa escuta não apenas como uma conversa objetivamente conduzida, mas como compreensão subjetiva de determinadas atitudes dos adolescentes. A violência contida em determinadas atitudes deve ser compreendida como uma forma de expressão de determinados sentimentos do adolescente. A identificação das atitudes violentas e o posterior estudo destas pela equipe multiprofissional subsidiam tomadas de decisões e o desenvolvimento de atividades socioeducativas.

Se os adolescentes são originários de uma realidade social e comunitária de extrema violência e destrutividade, seria uma ilusão romântica acreditar que na unidade de internação eles se comportassem com doçura e cordialidade. Eles vão continuar expressando sua violência, às vezes de uma forma contornável e outras, insuportável, e a sua conduta vai depender, em grande parte, de como a unidade está organizada para lidar com essa violência. Ao compreender as causas e o sentido da violência do adolescente, a equipe se mune de um importante instrumento socioeducativo, colocando a violência a favor da reflexão e da busca de novos valores tanto para os próprios adolescentes como para os profissionais socioeducadores. O adolescente jamais conseguirá refletir solitariamente sobre sua destrutividade, necessitando de referências externas para isso. O projeto pedagógico da unidade e os profissionais do sistema devem estar preparados não apenas para negar a violência, mas para levar o adolescente a refletir sobre sua ação violenta, suas causas e suas consequências. Winnicott (2005a e 2005b) propõe uma reflexão tendo como base o entendimento psicanalítico da destrutividade e não a compreensão moral que é em essência punitiva.

O adolescente que não teve a oportunidade de externar sua destrutividade em um ambiente familiar, que lhe assegurasse a continuidade do envolvimento afetivo, agora, na internação, deverá elaborar e compreender sua própria destrutividade. Essa percepção remete aos conteúdos ou temas a serem trabalhados pelos adolescentes sob orientação dos socioeducadores: peças de teatro, letras de música, conteúdos escolares, datas comemorativas e outros podem servir para reflexão sobre a violência social e a violência individual. As atitudes e as atividades cotidianas dos adolescentes nas unidades são tão significativas quanto os conteúdos, como instrumento de reflexão sobre a violência. Para Winnicott, que escreveu sua obra em meados do século XX, o centro desse processo seria o psicanalista que desenvolveria esse trabalho de forma clínica. Transpondo a questão para o Brasil

contemporâneo, compreendemos que esse papel deve ser exercido pelas redes externas que desenvolvem atividades escolares, artísticas, culturais e exportivas; pelos profissionais responsáveis pela condução cotidiana dos adolescentes e pelos psicólogos, assistentes sociais e demais técnicos que atuam diretamente na unidade.

Para que se consiga mobilizar os adolescentes estes devem ser conduzidos de forma a identificar ao máximo seus desejos com a atividade a ser realizada. Isso é muito comum em oficinas de arte, cursos profissionalizantes, jogos esportivos, passeios culturais, festas e outras atividades que tenham caráter lúdico. O desafio é tornar o máximo possível as atividades cotidianas na unidade vivências espontâneas para os adolescentes e que sirvam de reflexão sobre a construtividade e a destrutividade e essa condução somente é possível quando os adolescentes são sujeitos do entendimento e da condução da própria atividade.

A proposta pedagógica, conforme orientação do SINASE, determina a criação de instrumentos socioeducativos com o objetivo de tornar os adolescentes sujeitos na comunidade socioeducativa. São eles: Plano Individual de Atendimento (PIA), assembleias de adolescentes, a autoavaliação e monitoramento pelos próprios adolescentes. Esses mecanismos favorecem o diálogo entre os próprios adolescentes e entre estes e a comunidade socioeducativa, possibilitando uma reflexão permanente sobre sua conduta na vida cotidiana da unidade e uma reflexão sobre seus impulsos destrutivos ou construtivos, desde que a equipe multiprofissional saiba conduzir esse processo de forma a não estigmatizar e não romper o envolvimento emocional positivo com os adolescentes.

Deve haver sanções, quando previstas pelo regimento interno da unidade, mas isso não pode ocasionar uma ruptura da relação de respeito e afeto dos socioeducadores em relação aos adolescentes. Não se pode perder a familiaridade das relações entre socioeducadores e adolescentes, as sanções devem ser rigorosamente cumpridas, mas na comunidade socioeducativa nada pode mudar nos encaminhamentos e sentimentos dos socioeducadores em relação ao adolescente rebelde. O adolescente pode não compreender de forma objetiva se os socioeducadores continuam a respeitá-lo, mas subjetivamente ele percebe (sente) se o socioeducador rompeu ou mantém o vínculo de afeto com ele. Quando percebe que está sendo negado, ele não aceita a condução e procura outras formas de infringir normas e regras, potencializando ainda mais sua agressividade.

O similar da familiaridade na unidade é o vínculo emocional contínuo entre educador e adolescente, logo, concede ao educador a autoridade para identificar e impor os limites

da relação social e comunitária. Sem essa familiaridade, o educador não consegue conduzir o adolescente no exercício das atividades socioeducativas e estas perdem seu caráter pedagógico, pois seriam sempre impostas para o adolescente. As grades e a contenção física servem para conter o adolescente, mas não o educam. A socioeducação acontece quando o adolescente internaliza determinados valores que o levam conscientemente a respeitar leis, regras e normas de convivência. Todas as vezes que essas normas são impostas de fora para dentro não há educação propriamente dita e, na maioria dos casos, desenvolve o sentido contrário de tornar o adolescente mais rebelde e violento.

No caso de uma instituição de semiliberdade ou internação (que não é uma família), existem regras determinadas no regimento interno que devem ser obedecidas e que dizem respeito a todas as atividades cotidianas da unidade, tais como: horário de acordar, higiene pessoal, limpeza da unidade, procedimentos durante as refeições, atividades escolares e extraescolares, respeito aos colegas e educadores e muitas outras. Sem essas regras, a unidade seria um caos e deseducaria ainda mais os adolescentes, mas existe um espaço entre a regra e a condução não impositiva do adolescente, que é o espaço onde se dá efetivamente a socioeducação. O autocontrole do adolescente precisa ser desenvolvido diante das relações concretas que vivencia na unidade, da reflexão sobre seu passado, sobre seu entendimento de mundo e sobre suas propostas para o futuro. O autocontrole do adolescente tem uma posição de mediação em relação aos outros objetivos do projeto pedagógico socioeducativo, sendo objeto de registro no PIA e servindo como ferramenta de reflexão sobre o desenvolvimento ou não da sociabilidade do adolescente durante o cumprimento da medida.

Nas unidades socioeducativas, a vivência anterior de uma privação emocional deve ser considerada no processo socioeducativo como um objetivo a ser superado pelo adolescente sob a condução firme e segura dos educadores e que ao mesmo conduza os adolescentes de forma mais espontânea possível. Segura e firme no sentido de que as regras de convivência devem ser as mesmas e o menos flexível possível para todos e espontânea no sentido de que os adolescentes devem se deixar conduzir pelos socioeducadores ao mesmo tempo em que se sentem sujeitos da atividade proposta.

Um educador dá uma ordem para um grupo de adolescentes e todos cumprem com medo de alguma repressão. Na mesma situação, outro educador solicita ou sugere uma atividade e os adolescentes desenvolvem a atividade aceitando espontaneamente a sua

condução porque já constituíram anteriormente um vínculo emocional de confiança e respeito. Enquanto o primeiro educador não está educando, mas apenas cumprindo alienadamente procedimentos previstos, o segundo exemplo é o verdadeiro socioeducador, que consegue conduzir os adolescentes ao mesmo tempo em que estes se sentem sujeitos de suas próprias ações.

A socioeducação somente se realiza quando o adolescente é sujeito das atividades socioeducativas orientadas pelos educadores. Isso significa que o educador deve conduzir o adolescente no exercício de diferentes atividades, minimizando a compreensão da atividade como imposição externa, mas que seja resultante do desejo construtivo do próprio adolescente diante de suas relações sociais e familiares, na unidade. Esse agir como sujeito em todas as atividades da unidade deve ser um dos objetivos centrais da pedagogia socioeducativa, não somente do ponto de vista terapêutico, conforme o fundamento apresentado na obra de Winnicott e Bowlby mas, principalmente, do ponto de vista pedagógico.

A socioeducação se dá no equilíbrio entre a necessidade de rigor no cumprimento das atividades e normas previstas e a capacidade de tornar esse cumprimento o mais prazeroso possível. Manter ao máximo a exigência do cumprimento das normas, mas utilizando procedimentos mais humanizados na condução desse processo. Quando o socioeducador expressa desprezo, raiva, ironia, medo, insegurança, não consegue ser convincente com o grupo de adolescentes que deve orientar. Os adolescentes percebem, mesmo que subjetivamente, passando a negar a orientação ou a cumpri-la apenas mecanicamente sem se mobilizar de fato na atividade. No caso da rotina da unidade, da faxina, da condução para outras atividades, existe muita rejeição por parte dos adolescentes. Essa rejeição poderia ser minimizada se conduzida por um socioeducador que atua no sentido de convencer o sujeito adolescente e não de atuar como um policial que grita ordens sem estabelecer uma relação humana de fato.

A firmeza no cumprimento rigoroso das normas e regras deve manter um diálogo constante com a capacidade de condução afetiva por parte dos socioeducadores. Essa relação entre o vínculo emocional e os limites sociais no processo socioeducativo tende a desagradar tanto aqueles que se mantêm em uma posição punitiva e carcerária quanto aqueles que defendem uma educação não diretiva, centrada apenas no prazer do aluno ao aprender e não na autoridade do educador que detém o conhecimento e conduz o adolescente nas atividades diárias.

Os educadores mais identificados com a cultura carcerária privilegiam o aspecto punitivo como o mais importante, utilizando as normas e regras como o elemento precursor e determinante do processo educativo. Para eles, é a ameaça da punição que guia as atividades e o fazer do adolescente, que passa a agir somente quando ameaçado, perdendo a capacidade de ser sujeito de seus próprios interesses e necessidades. Esse procedimento educativo não favorece a solução dos problemas relacionados à privação emocional que os adolescentes sofreram durante sua infância, agindo apenas superficialmente no comportamento imediato dos adolescentes sem contribuir com seu desenvolvimento educativo.

Essa postura carcerária não aceita a relevância do vínculo emocional como meio socioeducativo, resultando uma postura ríspida e distanciada dos educadores em relação aos adolescentes. Esse distanciamento impossibilita a internalização pelo adolescente do controle e dos valores sociais, ao mesmo tempo em que impede o adolescente de comunicar suas dificuldades e histórico de vida, informações imprescindíveis na compreensão do processo de privação vivenciado. A postura distanciada e agressiva dos educadores impede o diálogo entre adolescente e equipe multiprofissional, impelindo os adolescentes a se relacionarem entre seus pares, acirrando ainda mais a segregação do grupo e sua identificação com a violência e o crime organizado. Ao invés de buscar resolver o sentimento de sofrimento gerado pela privação, a medida socioeducativa age no sentido contrário impedindo sua manifestação e sua solução.

O segundo exemplo de educadores citados são os que centram o processo educativo no adolescente e muitas vezes negligenciam a relevância da sua própria capacidade de condução e das regras, normas e sanções. Como vimos Winnicott (2005a; 2005b; 1983) manifesta, em várias de suas obras, a necessidade do controle externo exercido pela autoridade, em geral paterna, que impede que a mãe seja objeto da destrutividade da criança. O domínio firme é o que externamente produz o controle das atitudes das crianças e dos adolescentes que não tiveram a oportunidade de vivenciar o equilíbrio de relações familiares entre o afeto da mãe e o controle do pai rigoroso.

A eficácia da educação em uma unidade socioeducativa depende, em grande parte, da capacidade de manutenção rigorosa das normas e regras previamente determinadas no projeto pedagógico e no regimento interno. A flexibilização dessas normativas causa a perda do controle externo sobre o adolescente e ele se recente perdendo também sua

capacidade de controle interno, tomando atitudes descabidas e desorientadas e causando uma série de problemas disciplinares.

Nas unidades socioeducativas existem muitos profissionais que tendem a flexibilizar as normas de acordo com o caso, conforme a pressão exercida pelos adolescentes. Essa atitude profissional prejudica a educação dos adolescentes por dois motivos. Primeiro, porque se o adolescente não desenvolveu o seu autocontrole sobre seus impulsos destrutivos no início da infância, quando seria socialmente mais viável, ele terá que internalizar o controle tardiamente. Quando isso acontece, a necessidade da determinação dos limites sociais para o seu comportamento individual deve ser ainda mais rigorosa. Esses profissionais permissivos, em geral, são respaldados por teorias do desenvolvimento que psicologizam o entendimento sobre o desenvolvimento educacional, minimizando a autoridade do educador e compreendendo-o como um facilitador que não determina limites, mas que espera que o indivíduo desenvolva por si próprio os seus limites⁵.

Em outras situações, essa permissividade advém de culturas familiares que conseguiram educar com sucesso seus filhos em um ambiente de muito afeto e pouca imposição de limites. A maioria dos nossos adolescentes autores de atos infracionais não recebeu o afeto na intensidade e no momento corretos e necessitam de mais objetividade e rigor que os familiares citados. Profissionais tomados por uma espécie de sentimento paternalista, que envolve alguns educadores e fazem com que estes aceitem atitudes que são contrárias aos regimentos internos, impedem os adolescentes de internalizarem devidamente a necessidade social de controle sobre as próprias atitudes.

Quando a unidade tem um projeto pedagógico bem estruturado e apropriado pelos profissionais, as atitudes permissivas e carcerárias podem ser identificadas, discutidas e encaminhadas propostas de solução. O projeto pedagógico prevê reuniões sistemáticas da equipe multiprofissional que age como um elemento regulador da autoridade dos profissionais individualmente, proporcionando um certo equilíbrio entre uma postura autoritária e uma postura permissiva. Esse debate contínuo evita a disparidade de postura dos educadores e possibilita que todos tomem consciência não somente das atividades que devem ser desenvolvidas, mas de teorias que fundamentam a prática pedagógica e do histórico de vida dos adolescentes.

O PIA é um instrumento do projeto pedagógico que possibilita a identificação das privações emocionais sofridas, como ela aconteceu, quais suas causas sociais e familiares,

■
⁵ Não cabe aqui aprofundar o entendimento sobre essas tendências pedagógicas. Autores que se articulam na tendência Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2003; DUARTE, 2001; ARCE, 2004) fazem a crítica às tendências pedagógicas centradas na individualidade do aluno que negligenciam a autoridade do professor.

quais os seus desdobramentos na formação do adolescente e que atitudes educativas tomar com o adolescente. Orienta toda a atividade socioeducativa da unidade, possibilitando à equipe multiprofissional não se afastar da sua função primordial, que é a educação dos adolescentes. Muitas unidades copiam fragmentos de modelos educativos de outras realidades, perdendo-se da verdadeira missão institucional, que é educar o adolescente real que cumpre a medida.

A proposta educativa de Winnicott fundamenta-se na identificação e no estudo da vida de cada adolescente para compreender que tipo de privação emocional ele passou e constituir uma reparação por meio do diálogo com um profissional qualificado. No caso de unidades de semiliberdade e de internação não se trata de um profissional isolado, mas da equipe multiprofissional. Por meio do PIA, o conjunto dos profissionais toma consciência do histórico de vida de cada adolescente, estuda caso a caso e delibera sobre os encaminhamentos mais pertinentes para socioeducá-lo. O histórico, nesse caso, abarca o entendimento sobre suas privações, a necessidade de determinados encaminhamentos e a reparação, que é a condução do adolescente, mediante diálogo, ao entendimento de seu próprio sofrimento psíquico e ao reestabelecimento de relações afetivas que possam, com o passar do tempo, lhe dar segurança suficiente para o desenvolvimento de uma vida socialmente saudável.

A teoria de Winnicott sobre a privação emocional como causa de atitudes destrutivas e delinquentes é um significativo instrumento teórico para fundamentar as ações pedagógicas previstas pelo SINASE.

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.
- BRASIL. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo*. Brasília, SEDH, 2006.
- BOWLBY, J. *Cuidados maternos e saúde mental*. 3ª ed. Trad. de Vera Lúcia B. de Souza. São Paulo. Martins Fontes. 1995.
- BRITO, Leila Maria Torraca. *Jovens em conflito com a lei*. Rio de Janeiro. EDUERJ, 2000.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *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.

_____. *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.

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.

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.

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

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

Ato infracional: forma de inserção no mundo e/ou ausência de vínculos?

Claísa Maria Mirante Maia¹
Monalisa Nascimento dos Santos Barros²

Os jovens em conflito com a lei, em geral, têm em comum um sentimento de exclusão, seja anterior ou posterior ao ato infracional, pela estigmatização e preconceito. Para falarmos da subjetividade do jovem em conflito com a lei, temos que nos remeter a relatos de jovens da nossa comunidade e que não têm o ato infracional como marca de sua existência. Recusamos aqui a associação da pobreza com a violência. Adotamos a compreensão de que a pobreza é uma violência e que as formas de enfrentar essa violência são diversas, desde a escolha pela luta por seus direitos e melhores condições de vida até o enfrentamento por meio de outra violência. O ato infracional é, muitas vezes, usado como uma maneira de denunciar essa violência primeira e/ou como uma forma de inserção no mundo.

A maioria dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas vive em situação de risco social, possui baixa escolaridade, condição econômica precária, comumente faz uso de drogas e testemunha a desestruturação familiar. Ressalta-se que os atos infracionais são cometidos por jovens de todas as classes sociais. Entretanto, como forma de ratificar as segregações sociais da nossa sociedade, poucos são os jovens de classe média e/ou alta que recebem medidas socioeducativas no sistema de justiça brasileiro, até por nem sequer chegarem, as denúncias, a essa instância. Este texto é escrito com base na experiência do atendimento a jovens em cumprimento de medidas socioeducativas de meio aberto (prestação de serviços à

¹ Psicóloga, graduada em 2002 pelo Unicentro Newton Paiva, MG, pós-graduanda em Consulta Psicológica e Psicoterapia na Abordagem Sócio-Histórica pelo Instituto de Pesquisa Aplicada e Formação, SP, 2006-2007, Técnica do Projeto Viver Amigo em Vitória da Conquista, BA. Contato: claisamirante@yahoo.com.br

² Psicóloga, graduada em 1987 pela UFBA; mestre em Pesquisa aplicada à população pela Exeter University, Inglaterra, em 1997; professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e Coordenadora Geral do Projeto Viver Amigo. Contato: barrosmonalisa@gmail.com

comunidade e/ou liberdade assistida) em uma organização não governamental do interior da Bahia.³

Adotamos a concepção teórica da abordagem sócio-histórica por esta compreender o ser humano construído numa relação dialética com o mundo, com os outros e consigo mesmo, levando em consideração o contexto social, histórico e cultural em que estamos inseridos. O ser humano é um ser relacional e o seu desenvolvimento psicológico é construído na relação com o outro. Ele se constrói e se reconstrói num processo constante e progressivo, e esse amadurecimento só é possível se existir um interlocutor válido que responda adequadamente às suas iniciativas.

Quais são os cuidadores válidos que faltaram na construção da identidade desses jovens? Como se dá o vínculo dos jovens com a escola, a comunidade, as drogas e os seus pares? Se o ato infracional é uma forma de se inscrever no mundo, como fazer para modificar esta forma de ser e de viver? A qualidade de vínculos sociais poderia modificar esta forma de atuação no mundo? Essas interrogações interpõem a nossa prática diária ao lidarmos com os jovens encaminhados pela Vara da Infância e da Juventude para o devido cumprimento de suas medidas socioeducativas e nos apresenta o desafio de compreendermos a gênese do comportamento para construirmos uma intervenção que possa contribuir para que o jovem encontre uma forma de inserção mais confortável para ele e para os outros.

O objetivo deste texto é contribuir para a reflexão do problema e de levantar algumas hipóteses sobre um tema que é profundo e complexo. De acordo com Schaller (2002), a partir do surgimento de espaços de debates, poderemos criar condições sociais que permitam o acesso à cidadania e à construção da vida de cada pessoa, com sua particularidade e pelo reconhecimento do sujeito como tendo direito ao respeito e à dignidade e ao desejo de influenciar as condições sociais. Isso é que se espera que se tenha conseguido durante o cumprimento das medidas socioeducativas.

O ato infracional como forma de inserção no mundo

No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), artigo 103, é considerado “ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal”. Para o jovem em conflito com a lei, o sentido atribuído ao ato infracional é peculiar a sua história de inserção afetiva e social. Alguns jovens cometem o ato infracional pela possibilidade/necessidade

³ Projeto Viver Amigo, responsável pelo acompanhamento de 120 jovens no cumprimento das medidas socioeducativas de meio aberto. O projeto é desenvolvido pela ONG Programa de Educação para a Vida de Vitória da Conquista, Bahia, e financiado pela Petrobrás (2006 e 2007) e pela FUNDAC (2008).

de adquirir bens materiais, pela necessidade de reconhecimento social e/ou como pedido de ajuda. A necessidade de adquirir bens pode ser imposta pela ausência material de suprimentos básicos ou pode ser estimulada pela mídia que promove o consumo cada vez maior de objetos que não são essenciais para a vida.

A mídia colabora para a massificação de nossas possibilidades de consumo e para a transformação delas em necessidades primordiais. Os jovens compreendem a compra de um celular como fundamental, sentido como uma necessidade; aquele que não o possui não pertence a um grupo e é inferior a quem o possui. Para Vygotsky (2001), o sentido da palavra predomina sobre o seu significado, na linguagem interiorizada. O sentido é construído do social para o individual, internalizamos os signos e símbolos de nossa cultura. O sentido de uma palavra nunca é completo. Baseia-se, em suma, na compreensão do mundo e no conjunto da estrutura interior do indivíduo. O sentido atribuído ao ato infracional pelo jovem é único e singular. Para muitos, o ato infracional passa a ser um dos principais motivadores de sua vida, pois é por meio dele que os jovens conseguem fazer sua inscrição no mundo e pertencer a um grupo.

Ser identificado como um “jovem infrator”, em determinadas comunidades, é um lugar de poder. Apresentar-se com essa identidade impõe algum respeito a depender de que lugar ele ocupa na intrincada rede social existente no seu meio. Outra vez, a mídia reforça esse lugar de poder, uma vez que atesta e afirma a crescente periculosidade dos adolescentes. Nijaine e Minayo (2002) analisaram o discurso presente na imprensa veiculado em matérias sobre rebeliões de jovens infratores privados de liberdade e publicados em três dos maiores jornais do Rio de Janeiro entre setembro de 1997 e agosto de 1998. As autoras concluem que a narrativa jornalística, principalmente a de estilo policialesca, tem sido um dos setores responsáveis, perante a opinião pública, pela construção da imagem de jovens associados a animais, seres nocivos à sociedade, sem possibilidade de recuperação e com uma agressividade descontrolada. “As matérias jornalísticas acabam por ser um ingrediente poderoso a mais na construção da violência que sofrem os jovens, sobretudo pela carga de discriminação e preconceito que veiculam” (NAJAINÉ, MINAYO, 2002, p. 296). Compreendemos que o mesmo estigma que afasta a sociedade dos jovens em conflito com a lei, por outro lado, o reconhece como ameaça, perigo, alguém a quem temer e que, portanto, possui um poder. Nesse lugar, ele adquire uma identidade social: a de jovem infrator.

Todo jovem deve ter tido a possibilidade de construir uma forma de se relacionar com o outro, seja na família, seja na escola. A escola, ambiente de aprendizagens e encontros, é vista pelo jovem como um lugar desconfortável. A escola deveria ser o lugar da socialização. Nesse ambiente é que começamos a participar de grupos sociais que estão além da família. Nas relações com os amigos da escola tem-se a oportunidade de se começar a diferenciar o discurso da família, dos pais, e passar a ampliar os conhecimentos sobre a sociedade e o mundo. Entretanto, dentre os jovens que acompanhamos, não é isso que encontramos. Eles não gostam de estudar, sentem-se excluídos pela escola que não oferece atrativos necessários para que eles a frequentem, nem uma didática e metodologia que levem em consideração o meio social e cultural em que os jovens estão inseridos.

Todos estiveram, por maior ou menor tempo, na escola. A escola favorece a formação de grupos: grupos da sala, dos corredores, da cantina... Nas relações com os pais, a criança vai percebendo que o discurso dos seus pais não está de acordo com o de seus colegas e que eles também têm regras e discursos diferentes dos seus. Essa percepção pode ser causadora de um sentimento de desilusão pelo reconhecimento de que seus pais não são detentores da verdade única, mas possibilita perceber que as leis e normas que foram incorporadas na sua família não são universais. Essa constatação abre espaço para que seja possível a procura do sentido na construção de uma realidade interior, distinto da realidade de seus pais e amigos, construída por si mesmo com base nas suas escolhas e experiências. O encontro com os amigos passa a ser o lugar da construção de seus próprios valores.

Com a evasão da escola, os jovens formam seus grupos nas ruas. As identificações passam a ter como via de acesso a exclusão, o abandono e o sofrimento. Depois de negociadas as leis e as regras, são selecionadas as que fazem sentido ao grupo, passando a existir uma identidade compartilhada. No grupo, os jovens se sentem acolhidos, protegidos, as iniciativas antes negociadas pela família e pela escola passam a ser correspondidas. O grupo passa a ser o laço mais forte desse jovem com o mundo. O grupo oferece o apoio necessário para que se aventure por caminhos nunca percorridos, por exemplo, o uso de drogas. O grupo lhe concede uma identidade. Em geral concede, inclusive, um novo nome, o nome de guerra.

Para Teixeira (2008), a escola é uma agência social onde se identificam todas as tensões, conflitos, antagonismos que constituem e estão disseminados na comunidade. Assim, o modo de olhar o jovem, de escutá-lo, de compreendê-lo se traduz na maneira como se dá a

recepção do adolescente e/ou de sua família pela escola e a sustentação de sua permanência, nos arranjos administrativos, técnicos e pedagógicos. Em geral, os jovens já são recebidos como possibilidade de tumulto, conflitos, dificuldades, características “naturais” da adolescência. Teixeira (2008) alerta para a intensificação da criminalização dos adolescentes pobres, citados como perigosos ou potencialmente perigosos. As soluções propostas para mediar as relações entre jovens e escola passam por instituição da guarda escolar, de muros altos, cercas elétricas, punições e expulsões. Medidas que transferem os problemas para outras instâncias e distanciam a escola da comunidade e dos jovens.

O mercado de trabalho não pode absorvê-los. Costumam fazer “bicos” carregando feira, limpando terrenos urbanos, olhando carros... Não há oferta de empregos para os jovens, além disso, eles não estão preparados tecnicamente para o mercado de trabalho. A maioria não terminou o ensino fundamental e não tem a experiência exigida para trabalhar. Ao contrário disso há o tráfico de drogas com suas leis e planos de cargos e salários, muito mais claros e promissores que qualquer possibilidade de emprego formal. No tráfico, eles reforçam a identidade, podem alcançar reconhecimento dentro do grupo, ganham poder e dinheiro!

O acesso ao tráfico, em geral, é feito por meio do encontro com as drogas. Esse encontro se dá no grupo de amigos. O uso da droga é um momento para estar em grupo, além de servir para anestesiarem as dores e distorcer a realidade, tornando-a mais favorável. Dividindo a droga, o jovem compartilha sua história de vida, seus anseios e frustrações. Muitos jovens relatam, no atendimento, o quanto a droga é capaz de fazer com que tudo fique bom, de fazer a angústia desaparecer. Ou seja, a droga oferece sentimento de pertencimento, prazer, dinheiro, reconhecimento social, ocupação, anestesia. Por que não a usariam? Por nossas propagandas para dizer não às drogas? O que oferecemos em troca?

Quem empurrou o jovem até aí? A sociedade, a família, a escola ou todos juntos? A manipulação de informações sobre quem é esse jovem, o que sente, pensa, deseja, sonha, qual o seu direito de ser no mundo, contribuiu para a exclusão social e psíquica. O que a sociedade e o poder público destinam a ele? Qual o espaço que a mídia lhe concede? Somente o espaço do culpado de todos os problemas sociais brasileiros. O que o jovem em conflito com a lei denuncia? Denuncia o abandono e a transferência de responsabilidades: da família para a escola, da escola para a família, da sociedade para o próprio jovem... Ninguém os quer. O jovem em conflito com a lei é visto como um delinquente, pivete, marginal, que rouba e furta por possuir má índole, por ser bandido. O jovem em conflito

com a lei torna-se o jovem infrator. A sua identidade está reduzida à prática do ato infracional e assim está firmada e afirmada. Os significados sociais atribuídos ao jovem transformam os sentidos construídos individualmente por ele.

“O homem se forma constituindo a sua consciência, e através da mediação de signos, incorpora-se à comunidade, internalizando o social. O sentido se refere, portanto, à forma particular, que o indivíduo se apropria dos significados sociais” (OZELLA, 2003). O próprio jovem assume esse lugar, a escola o reconhece e o teme, a mídia pauta seus telejornais nos últimos acontecimentos envolvendo “menores” de idade, reforçando a pressão social e as demandas punitivas para que outras medidas sejam tomadas, como o rebaixamento da idade penal e o agravamento das medidas. A sociedade inflamada sente-se impotente e temerosa, anestesia-se no doce sabor da vingança. “Aqui se faz, aqui se paga”, e esquece que qualquer aumento de punição um dia terá fim e esse indivíduo punido e ainda mais excluído retornará à sociedade. A transferência de responsabilidades não é contínua, tem um fim, pouco previsto e pouco falado: o jovem crescerá e tornará um adulto infrator. Vamos continuar correndo dele!

Qualidade dos vínculos nos jovens em conflito com a lei

Como se dá o vínculo dos jovens em conflito com a lei? A quem se vinculam? Na experiência que acumulamos no atendimento aos jovens em conflito com a lei, muitos apresentam uma maior vulnerabilidade para estados depressivos, apresentando um valor pessoal negativo, possuem uma imagem desfavorável de si mesmos, o que indica uma baixa autoestima. A maioria preocupa-se muito pouco consigo mesmo, não confia em seus próprios recursos e relata influenciar-se facilmente pelos pares. Possuem pensamentos pessimistas e desvalorizam sua imagem corporal. Quando falam de si mesmos têm dificuldades de se auto avaliarem, para descobrirem o que sentem, pensam ou sonham. Não conseguem expressar suas emoções e seus relatos de vida são contados de forma fria e distante. Quanto à linguagem corporal, têm dificuldades de olhar nos olhos e para frente, e mantêm os olhos fixados no chão ou na parede; têm seus corpos curvados e demonstram sentir medo ou vergonha. Durante os atendimentos, em raríssimas ocasiões, percebemos alegria e satisfação em seus rostos. O que aparece é a apatia, a desesperança e a tristeza. No máximo, conseguimos identificar a raiva e a agressividade. A grande dificuldade em falar de si mesmo está relacionada com a distorção da relação com o outro, o que implica um reforço do isolamento emocional.

A dificuldade de contato parece indicar uma falha na construção do vínculo social, afetivo e emocional. Já nascemos com todo o aparato biológico para estabelecer relações. Aprendemos com nosso cuidador a relacionarmos, quando ele entende e responde nossas iniciativas, dá sentido aos nossos gostos, nomeia-os, começamos assim a nos perceber, a nos olhar, a nos sentir. Alguém suficientemente atento e sensível às iniciativas do bebê para que possa responder adequadamente as suas contingências e permitir a sua formação saudável. Muitos jovens trazem histórias de abandonos. Quando crianças, muitos, ficavam sozinhos em casa com seus irmãos, quase da mesma idade. Abandono dos pais, da escola, das suas fantasias, da sociedade. O isolamento pela falta de relação, quando as iniciativas não são vistas e significadas, provocam a atuação. O que antes poderia ser dito e compartilhado, agora vira um ato extremo – o ato infracional.

Outra situação que nos chama muito a atenção, no discurso dos jovens acompanhados, é a grande dificuldade em diferenciar o que provoca prazer do que provoca desprazer. Quando questionados relacionam o prazer em não fazer aquilo que é imposto por sua família ou pela sociedade. Não existe questionamento íntimo daquilo que gostam ou não, o gostar não é sentido como pertencente a si mesmos. Nem mesmo na infância alguns conseguem localizar atividades lúdicas. Sabemos que as brincadeiras infantis permitem a organização de construtos internos, ajudando a criança a criar esquemas mentais que permitem a construção do símbolo. É no brincar que a criança vivencia mais facilmente as situações de prazer/desprazer e começa a perceber o que está dentro ou fora de si, experiência tão necessária para a formação de sua identidade. Nessas experiências, a criança precisa de interlocutor válido que possa responder às suas iniciativas, e assim, passará a sentir as suas próprias ações no mundo complexo de emoções, objetos e pessoas. A infância, roubada pelas condições adversas, pode comprometer a vida dessa pessoa por não viabilizar a partilha conjunta de significados. O brincar ajuda na construção de símbolos e signos que são adquiridos nas imitações da vida adulta durante as brincadeiras, para mais tarde servirem de alicerce para vivenciar a sua existência. O símbolo é o organizador de experiências emocionais, pois tem como função de equilibrar as experiências interiores.

Entendendo como cuidador qualquer adulto significativo, incluindo a escola, podemos depreender, da nossa experiência, que os jovens em conflito com a lei trazem, na história, graves dificuldades na qualidade dos vínculos estabelecidos ao longo da vida. Partindo desse ponto, percebemos que o vínculo afetivo, quando presente, torna diferente a relação do sujeito com o aprender, propicia-lhe a oportunidade de ser visto com competências e

olhado com possibilidades e respeito. Alicia Fernández e Sara Pain nos dizem que para aprender são necessários dois personagens, o ensinante e o aprendente e um vínculo que se estabelece entre eles (FERNÁNDEZ, 2001. p. 48).

O vínculo antecede à confiança. O medo é incompatível com o ensinar e o aprender. É incompatível com vínculos e confiança. O que testemunhamos são escolas resistentes em aceitar o jovem em conflito com a lei, rejeição aos contatos, insegurança com a chegada do jovem à escola, situações de enfrentamento, professores intimidados ou agressivos. Sentimentos e atitudes inversos ao que se espera para uma convivência harmoniosa e compreensiva que resulte na construção de uma relação que possibilite reconstruir o vínculo com um outro significativo e que permita a recuperação de relações fraturadas em outros setores da vida do jovem. Como diz Antônio Carlos Gomes da Costa, “educar é criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda, ele próprio, a construção de seu ser em termos individuais e sociais” (2001, p. 53).

O contato com as pessoas da comunidade mantém o mesmo padrão: medo, insegurança, relações agressivas e defensivas. Um exemplo: os jovens do projeto em que trabalhamos foram convidados a fazerem atividades físicas em um projeto de extensão de uma faculdade particular da cidade. Os jovens sequer conseguiram entrar no espaço sem serem abordados de forma discriminatória sobre quem eram, para onde iam e para quê. Mesmo acompanhados de um aluno da faculdade que mediou esses questionamentos, os jovens foram observados de forma tão incisiva que determinou o não retorno de quaisquer deles no próximo treinamento. Ou seja, há várias formas de exclusão e de demonstração de desejo de evitação.

Estratégias e intervenções possíveis

Há três anos acompanhamos jovens em conflito com a lei e temos alcançado índices de adesão ao projeto e cumprimento das medidas socioeducativas que giram em torno de 76%. Não consideramos que temos encontrado qualquer caminho mágico, mas temos nos proposto a buscar o estabelecimento do vínculo com o desenvolvimento da confiança em si mesmo, nos socioeducadores do projeto e em adultos significativos da comunidade como uma estratégia de intervenção.

Quando a relação que o socioeducador estabelece com o jovem é pautada no vínculo e no afeto, propicia a ele a oportunidade de: mostrar, guardar, criar, entregar o conheci-

mento e permite que o outro possa investigar, incorporar e apropriar-se de sua história de vida. Desta forma há uma relação que ultrapassa o nível técnico e permite que ocorra um olhar diferenciado em direção ao desconhecido, a formação do vínculo.

Quando o vínculo está presente viabiliza o espaço para que o jovem seja ativo e autor do próprio conhecimento. Aí sim, há um despertar, uma vontade de se apropriar de seu projeto de vida. Há então o encontro efetivo do jovem com quem o acompanha, resultando em um real aprendizado. Esse envolvimento dá a oportunidade para que haja um movimento na direção do desabrochar de cada um.

Na prática da psicologia, o trabalho tem se desenvolvido com grupos operativos. Para Pichon Riviere (1988), grupo operativo é um instrumento de trabalho, um método de investigação e cumpre, além disso, uma função terapêutica, pois se caracteriza por estar centrado, de forma explícita, em uma tarefa que pode ser o aprendizado, a cura, o diagnóstico de dificuldades e outros. Pichon concebe o vínculo como uma estrutura dinâmica em contínuo movimento, que engloba tanto o sujeito como o objeto e afirma que essa estrutura dinâmica apresenta características consideradas normais e alterações interpretadas como patológicas. Considera um vínculo normal aquele que se estabelece entre o sujeito e um objeto quando estes têm possibilidades de fazer uma escolha livre de um objeto, como resultado de uma boa diferenciação entre ambos. A partir do grupo operativo podem ser identificadas demandas de atendimento individual, de participação em grupos terapêuticos ou de se encerrar no próprio grupo operativo a intervenção psicológica.

Como estratégia de recuperar a função do brincar, extirpado da vivência de boa parte dos jovens, introduzimos no acompanhamento as oficinas de arte-educação, tais como esportes, fotografia, capoeira, dramatizações, interpretação de filmes, leitura de imagens... O lúdico retorna dentro de um contexto, por exemplo: encenar um ato infracional e suas consequências comuns, depois convidá-los a reencená-lo com um novo final. Em uma oportunidade, fomos surpreendidos com a representação do final ideal como sendo a assistência que temos dispensado aos jovens, episódio vivido na equipe em 2007.

O envolvimento da família no cumprimento da medida, pelo jovem, tem sido outro desafio. A família, em geral, deseja que alguém assuma suas responsabilidades. Traz um discurso de que já não aguenta mais aquele membro problemático da família. Dificilmente se responsabiliza e, em geral, manifesta uma relação de estranhamento àquele a quem ela própria contribuiu para formar. Em uma das atividades desenvolvidas em um encontro de

pais, quando questionados sobre o que seu filho tinha de melhor, foi surpreendente perceber o constrangimento de muitos em não saber dizê-lo. Como se apenas reconhecessem naquele filho o lugar do conflito, do tumulto, da vergonha e dos maus fazeres. Foi preciso dar-lhes tempo para localizarem e poderem identificar qualidades naquele que é normalmente portador de más notícias. Essa atividade permitiu também a identificação dos socioeducadores do projeto como alguém em quem confiar e dividir as dificuldades encontradas nas relações estabelecidas entre os membros daquela família, não mais como mais um a se queixar e responsabilizá-los sem apresentar soluções.

O envolvimento da comunidade e a corresponsabilização desta na construção de estratégias de reinserção do jovem à sociedade exigem inovação, criatividade e persistência. Precisamos despertar na comunidade o questionamento sobre o que tem que ser feito perante uma notícia de que mais um jovem cometeu uma infração. Mais do que perguntar o que faremos com ele, precisamos nos perguntar o que faremos por ele, para que ele não infracione mais. Na nossa experiência, captar pessoas da comunidade para que sejam orientadores sociais voluntários tem sido muito bem recebido pelos jovens. Para facilitar o trabalho fizemos um mapeamento dos equipamentos sociais existentes na cidade, montamos uma capacitação específica e prestamos orientações e acompanhamento. Até o final do terceiro ano de trabalho, mais de 120 pessoas da comunidade se colocaram à disposição para um exercício fascinante de se oferecer para ser um adulto significativo para aquele jovem, acompanhando-o no desenvolvimento de suas potencialidades, identificando novas possibilidades, apresentando-o a uma nova forma de se relacionar e até apresentando uma nova forma de ver a cidade com o uso de seus equipamentos sociais, muitas vezes desconhecidos por aquele jovem. Nem tudo são flores, dos muitos que se oferecem, poucos permanecem. Entretanto, aqueles que o fazem contribuem efetivamente para o cumprimento da medida socioeducativa de forma satisfatória. Os jovens criam muita expectativa em conhecê-los e demonstram muito respeito por essas pessoas.

Outra forma de corresponsabilização da comunidade tem sido o desenvolvimento de campanhas multimídias onde questionamos os sentidos da palavra menor e da palavra jovem. Na campanha desenvolvida em 2008, apresentamos os sentidos de ameaça, perigo, exclusão, medo para a palavra menor e os sentidos de diversidade, alegria, criatividade, inclusão para a palavra jovem. Terminamos questionando o público: Você não chama seu filho de menor, por que tratar o dos outros assim?

A constatação de que mais de 98% dos jovens atendidos apresentavam, já na primeira entrevista de entrada no projeto, queixas de maus-tratos e agressões físicas, por parte dos policiais militares por ocasião da apreensão, levou-nos a buscar a corporação para discutirmos o assunto. Na ocasião, o comandante do 9º Batalhão da Polícia Militar solicitou uma capacitação específica para sua corporação, garantindo a construção de um calendário no qual todos os membros participassem do curso. O projeto de capacitação dos policiais foi aprovado pelo Conselho Municipal de Direitos das Crianças e dos Adolescentes da cidade e financiado pela Petrobrás. Durante o ano de 2008 foram capacitados em Direitos Humanos e Medidas Socioeducativas, com carga horária de 12 horas para grupos de 25 pessoas, 800 membros da polícia militar e 300 educadores sociais de instituições de atendimento à criança e aos adolescentes da cidade.

Há muitas formas de nos implicarmos e construirmos as estratégias e intervenções possíveis, ainda não percorremos todas, sequer encontramos um lugar confortável de desenvolvê-las, mas queremos continuar criando.

Considerações finais

A compreensão do ato infracional como uma forma de se alcançar uma identidade social, que permita o sujeito ser reconhecido no mundo, assim como o reconhecimento de que a ausência de vínculos afetivos, emocionais e sociais ajudam a manter a conduta infratora, permitiu à equipe desenvolver estratégias de acompanhamento dos jovens em conflito com a lei cada vez mais comprometida e eficaz. O envolvimento dos diversos atores sociais no exercício cidadão de auxiliar o jovem a construir um novo projeto de vida e a se encontrar com o outro, em uma relação diferente da que até o momento do acolhimento lhe era conhecida, tem produzido efeitos e resultados satisfatórios para a maioria dos jovens atendidos e para grande parte dos socioeducadores.

Para reinserção social do jovem em conflito com a lei é necessária uma mudança de pensamentos e atitudes em relação ao tema, com um esforço comum de todos. No Estatuto da Criança e do Adolescente está previsto no artigo 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 liberdade, e à convivência familiar e comunitária”. A responsabilidade, portanto,

é de todos nós, sociedade. Se cada um tomar para si essa responsabilidade, sem transferi-la como comumente é feito, então, as famílias serão o alicerce de suas vidas. Os valores e afetos transmitidos formarão cidadãos conscientes de si mesmos, de seus direitos e de seus deveres. Teremos sido contingentes às suas iniciativas e partilharemos com eles sentidos e significados construídos na relação. O afeto faz diferença na construção do sujeito e deixa marcas em suas conquistas; teremos formado vínculos e sairemos da experiência muito mais enriquecidos como pessoas. Tentar compreendê-los é um começo, criar intervenções pode ser uma saída ética. Muitos ainda podem achar uma utopia. Pode ser uma utopia, mas não podemos abrir mão dela!

Bibliografia

BRASIL; Presidência da República Federativa do Brasil; Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. MEC, ACS. Brasília, 2005.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Aventura Pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa*. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001. 2ª Ed.

CONTINI, Maria L., KOLLER, Silvia H. & BARROS, Monalisa N. S. (Org.) . *Adolescência e Psicologia*. Rio de Janeiro – RJ: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

FERNÁNDEZ, Alicia. *O Saber em Jogo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

KRAMER JF, CAMERON DC. *Manual sobre dependencia de las drogas*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud; 1975.

LEAL, M. R. M. *Comunicação primária e intercâmbio mutuamente contingente*. São Paulo – SP : Terceira Margem, 2003.

NJAINE, K. & MINAYO, M. C. S. *Análise do discurso da imprensa sobre rebeliões de jovens infratores em regime de privação de liberdade*. Revista Ciência & Saúde Coletiva, 7(2):285-297, 2002.

PAIN, Sara. *Subjetividade e Objetividade: Relações entre Desejo e Conhecimento*, Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz – CEVEC, São Paulo, 1996.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *Processo Grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

OZELLA , Sérgio. *Adolescências Construídas*. São Paulo – SP: Cortez Editora, 2003.

SCHALLER, J. J. *Construir um viver junto na democracia renovada*. Educação e Pesquisa. São Paulo. V 28 (2), 145-162, 2002, jul/dez.

TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Uma Relação Delicada: Escola e o Adolescente*. Disponível em www.promenino.org.br/ferramentas/conteudo/tabid/77/ConteudoId/91579337-a015-413f-8af6-d325d8c21428/Default.aspx acessado em 14/09/2008.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo – SP: Martins Fontes, 2001.

Crianças e adolescentes: de objetos do Direito a sujeitos de direitos

Hayane Kraytch da Silva Ferreira¹

O Brasil passou por grandes mudanças entre o final do século XIX e começo do século XX. Conforme explica Rinaldo Segundo (2003), a sociedade brasileira, até então fortemente rural, passou a conviver, durante o século XX, com uma realidade marcada pela urbanidade em função do processo de industrialização e suas consequências com a crescente pauperização das camadas populares. Uma das decorrências diretas da desorganização social gerada pela industrialização foi o aumento da criminalidade, reflexo de uma maior incidência de conflitos urbanos. O Estado brasileiro não construiu um programa de ação para minorar os efeitos sociais oriundos da urbanização e da industrialização. Nesse ambiente hostil às classes populares, crianças e adolescentes acabaram envolvendo-se em atividades ilegais, muitas vezes como forma de sobrevivência. Um texto da época evidencia isso:

É extraordinário o número de meninos que vagam pelas ruas. Durante o dia, encobrem o seu verdadeiro mister apregoando jornais, fazendo carretos; uma vez, porém, que anoitece, vão prestar auxílio eficaz aos gatunos adultos que, por esta forma, se julgam mais garantidos contra as malhas policiais. (MOTA 1895 apud SEGUNDO, 2003, p. 1)

A fim de regular a situação dessas crianças e desses adolescentes, foram criados, ao longo do tempo, ordenamentos jurídicos com base em doutrinas. Rinaldo Segundo aponta que é possível identificar três doutrinas que definem os parâmetros legais para o direito do menor. Tais doutrinas refletem valores que determinam qual a posição destinada às crian-

¹ Bacharel em Direito pela UFMS e pós graduada na especialização em Políticas Públicas de Justiça Criminal e Segurança Pública pela Universidade Federal Fluminense.

ças e aos adolescentes pela sociedade. São elas: a doutrina do direito penal do menor, a doutrina da situação irregular e a doutrina da proteção integral.

A doutrina do direito penal do menor, à semelhança do que ocorre no direito penal, propõe que o Direito se interesse pelo menor somente a partir do momento em que este pratica um ato de delinquência.

O Código Penal da República, de 1890, “marca a primeira grande fase de atuação do Estado perante o menor infrator” ao atacar a questão social da infância infratora em seus aspectos mais fundamentais: “a imputabilidade absoluta; o tratamento diferenciado para menores infratores; os lugares especiais para o recolhimento dessas crianças; a vadiagem infantil, e o comportamento sexual dessas crianças” (MARCÍLIO, 2000, p. 40).

O Código Penal de 1890 pouco contribuiu para melhorar a situação da criança em relação a sua responsabilização penal. Segundo Londoño (1991), ainda que o referido ordenamento tenha cogitado de prisões especiais para menores, era comum o encarceramento de crianças com presos adultos, como se observa a seguir:

Os visitantes de casas de Detenção e das cadeias das grandes cidades, no começo do século, tinham que assistir ao espetáculo da convivência de menores com adultos criminosos, o que fazia das cadeias verdadeiros laboratórios do crime e escolas para criminosos (p. 139).

Em um contexto de alarde social no tocante à criminalidade, com base na Doutrina Jurídica do menor em situação irregular, foi elaborada no Brasil a primeira legislação específica direcionada às crianças e aos adolescentes, o Código de Menores de 1927, também conhecido como Código Mello Matos, que mais tarde seria reformulado e daria lugar ao Código de Menores de 1979.

Rinaldo Segundo, utilizando as contribuições de Passeti, observa que o Código Mello Matos (de 1927) direcionava-se àqueles setores sociais excluídos pelo setor produtivo, instalados em subúrbios, privados dos frutos da industrialização, alijados do acesso aos colégios ou de uma política de proteção à família.

Não qualquer criança seria objeto de intervenção da Justiça de Menores, mas os filhos das pessoas que moravam em cortiços e subúrbios, crianças mal alimentadas e privadas de escolaridade, vivendo em situações de carências culturais, psíquicas, sociais e econômicas que as

impeliam a ganhar a vida nas ruas em contato com a criminalidade tornando-se em pouco tempo delinquentes. (PASSETTI, 2000 apud SEGUNDO, 2003, p. 1).

O Código de Menores de 1927 visava a legislar sobre crianças e adolescentes de 0 a dezoito anos, em estado de abandono, quando estes não possuíssem moradia certa, tivessem pais falecidos ou que estes fossem declarados incapazes, estivessem presos há mais de dois anos, fossem vagabundos, mendigos, exercessem trabalhos proibidos, fossem prostitutas ou economicamente incapazes de suprir a necessidade de seus filhos.

O Código classificou os menores de sete anos como expostos e os menores de dezoito como abandonados. Dessa forma, os meninos em situação de rua passaram a ser vadios, aqueles que pediam esmolas ou vendiam coisas nas ruas eram mendigos e aqueles que frequentavam prostíbulos, libertinos. Somente o artigo 68 do Código se ocupou do então denominado menor delinquente; diferenciou os menores de catorze anos daqueles com idades entre catorze anos completos e dezoito incompletos, evidenciando a competência do juiz para determinar todos os procedimentos em relação a eles e a seus pais.

No final da década de 1960, observaram-se tentativas de revisão do Código de 1927, porém, sem sucesso. Segundo Rizzini (2000), a época era de intensa repressão, repercutindo na legislação sob variadas formas de controle social e cerceamento dos passos dos menores, por meio das leis de censura, tentativa de rebaixamento da inimputabilidade penal para dezesseis anos; restabelecimento do critério de discernimento para aqueles que cometessem infrações penais a partir dos catorze anos; aplicação de medidas de privação de liberdade, ou seja, o ressurgimento de velhas propostas que aparentemente haviam sido superadas. (p. 94)

Na década de 1970 reproduziu-se a continuidade dos embates anteriores em torno da legislação, acirrando posições divergentes a respeito da oficialização de um Direito Menorista perante uma legislação que contemplasse a garantia dos direitos dos menores.

O Código Mello e Mattos foi então reformado, surgindo assim o Código de Menores de 1979 como uma espécie de continuidade à associação abandono-pobreza-marginalidade.

Além de inspirada na teoria “menorista” da situação irregular, a reforma foi fortemente influenciada pelo regime totalitarista e militarista então vigente no país, e manteve essas

concepções, o que justifica o caráter continuísta do novo código em relação ao de 1927.

As medidas adotadas pelo novo Código amparavam-se em conceitos e princípios simplistas e falaciosos: todo “menor com desvio de conduta”, em virtude de “grave inadaptação familiar ou comunitária”, recebia a “terapia do internamento”, na verdade, penas privativas de liberdade, com prazos indeterminados, aplicadas em nome da interpretação equivocada do “superior interesse da criança”.

Em consequência, para a criança pobre se apresentavam duas alternativas: o trabalho precoce, como fator de prevenção a uma espécie de delinquência latente, e a institucionalização, como fator regenerador de sua prejudgada perdição.

Nesse momento, constrói-se a categoria do “menor”, que simboliza a infância pobre e potencialmente perigosa, diferente do restante da infância. Assim, legitima-se uma intervenção estatal sobre essa espécie de produto residual da categoria infância constituída pelo mundo dos menores.

Como ensina Méndez (1998), a cultura da paixão-repressão² se instalou e se expandiu em nossa região latino-americana sob o rótulo da aberração jurídica da situação irregular.

Cultura que, com base na exclusão social reforça-a e legitima-a, introduzindo uma dicotomia perversa no mundo da infância. Cultura que constrói um muro jurídico de profundas consequências reais, distinguindo crianças e adolescentes dos outros, os menores aos quais constroem como um tipo de categoria residual e excrescência em relação ao mundo da infância. (MÉNDEZ, 1998, p. 168).

A doutrina da situação irregular era dirigida aos casos de desamparo moral e material e conduta delituosa. A não distinção entre abandonados e delinquentes é a pedra angular desse magma jurídico.

Com o neoliberalismo, sistema adotado por diferentes países a partir da década de 1970, evidencia-se o descomprometimento social do Estado com a redução do setor do bem-estar social e o concomitante incremento do seu braço penal.

Evidenciava-se, portanto, uma forte tendência à política estatal de criminalização das consequências da pobreza. Acrescenta-se que essa política está presente de diferentes formas em vários países durante o século XX. Analisando a política estatal estadunidense, Wacquant expõe que o Estado na atualidade opera conforme a política

² O autor utiliza essa expressão para designar a existência da cultura que não quis, não pôde ou não soube proteger e amparar os setores mais vulneráveis da sociedade que não fosse rotulando ou mesmo declarando antecipadamente algum tipo de incapacidade e condenando-os a algum tipo de segregação e estigma.

de contenção repressiva dos pobres, sendo este um recurso maciço e sistemático à prisão.

Esse Estado-centauro guiado por uma cabeça liberal, montada num corpo autoritário, aplica a doutrina do *laissez-faire et laissez-passer* a montante, em relação às desigualdades sociais, aos mecanismos que as geraram (o livre jogo do capital, desrespeito do direito do trabalho e desregulamentação do emprego, retração ou remoção das prestações coletivas), mas mostrase brutalmente paternalista e punitivo a jusante, quando se trata de administrar suas conseqüências no nível cotidiano. (WACQUANT, 2003, p. 88)

A passagem do Código de 1927 para o de 1979 foi marcada pela criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM). As Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor (FEBEMs) e a FUNABEM foram criadas a fim de terem autonomia financeira e administrativa, incorporando todas as estruturas do Serviço de Assistência ao Menor dos Estados, incluindo aí o atendimento tanto aos carentes e abandonados quanto aos infratores.

Importante ressaltar que as FEBEMs e a FUNABEM foram criadas durante uma ampla reforma ocorrida no período do golpe militar de 1964, fazendo com que a política nacional de atendimento ao menor passasse a ser tratada sob o âmbito da Doutrina de Segurança Nacional. Foi sob essa percepção que o menor voltou a ser figura de destaque, passando também a ser efetivamente tratado como um problema de ordem estratégica. A problemática do menor saiu da esfera de competência do poder judiciário e foi para a do executivo.

Nessa perspectiva, o Brasil adotou uma sistemática de internação de carentes e abandonados até os dezoito anos e de tratamento dos infratores com a adoção da política dos muros retentores.

A política de segurança nacional empreendida no período de ditadura militar colocava a reclusão como medida repressiva a todo e qualquer sujeito que ameaçasse a ordem e as instituições oficiais. O silêncio e a censura eram poderosos aliados oficiais no sentido de manter a política de internação, nas piores condições que fossem longe dos olhos e ouvidos da população. (RIZZINI & RIZZINI, 2004, p. 46).

A década de 1980 foi marcada pelo declínio do regime militar, e conseqüente redemocratização do país, o que deu ensejo à reorganização de movimentos populares e à mobilização da sociedade civil em torno da luta pelos direitos da infância e adolescência.

Foi uma década de calorosos debates e articulações em todo o país, cujos frutos se materializaram em importantes avanços, especialmente pela inclusão no texto constitucional do artigo 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, foi estabelecido o maior marco do reconhecimento dos direitos da população infanto-juvenil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Pela primeira vez, uma construção de direito positivo vinculada à infância-adolescência rompeu explicitamente com a chamada doutrina da situação irregular, substituindo-a pela doutrina da proteção integral, também chamada de doutrina das Nações Unidas para a proteção dos direitos da infância.

Essa mudança de concepção da criança e do adolescente, como menor em situação irregular para pessoa que necessita de cuidados protetivos, marca a passagem da doutrina da situação irregular para a doutrina da proteção integral.

Possuidores de direitos, crianças de até doze anos e adolescentes de até dezoito anos incompletos passaram a ser definidos como cidadãos, na condição peculiar de pessoas em fase de desenvolvimento, eliminando assim a rotulação de menor, infrator, carente, abandonado, classificando todos como crianças e adolescentes em situação de risco pessoal.

A substituição do Código de Menores de 1979 pelo ECA, em 1990, constituiu uma verdadeira troca de paradigma, uma revolução cultural. Crianças e adolescentes passaram, no Brasil, a ser juridicamente considerados “sujeitos de direitos”, e não mais menores incapazes, objetos de tutela, de obediência e de submissão.

Em consonância absoluta com a Convenção internacional dos Direitos da Criança, por meio do ECA, o adolescente em conflito com a lei deixou de ser uma vaga categoria sociológica à qual se podem impor medidas (penas-sofrimentos) de caráter indeterminado para se converter na precisa categoria jurídica de sujeitos dos direitos estabelecidos na doutrina da proteção integral.

Para Méndez (1998), a expressão que melhor poderia sintetizar tal transformação refere-se às mudanças dos conceitos utilizados de “menor” como objeto de “compaixão-repressão à infância-adolescência como sujeito pleno de direitos”. O autor sustenta ainda que o modelo do Estatuto da Criança e do Adolescente demonstra que é possível e necessário superar tanto a visão pseudoprogressista e falsamente compassiva, de um paternalismo ingênuo de caráter tutelar, quanto a visão retrógrada de um retribucionismo hipócrita de mero caráter penal repressivo (MÉNDEZ, p. 91).

A doutrina da proteção integral considera crianças e adolescentes como cidadãos, em condição peculiar de desenvolvimento, que devem ser tratados como prioridade absoluta.

Esse novo paradigma possibilita repensar profundamente o sentido das legislações para a infância, transformando-as em instrumentos eficazes de defesa e promoção dos direitos humanos específicos de todas as crianças e todos os adolescentes. A ruptura com a velha doutrina é evidente. (MÉNDEZ, 1998, p. 32).

Considerados agora sujeitos de direitos, crianças e adolescentes deixam de ser objetos passíveis de tutela da família, do Estado e da sociedade, ou seja, passam da condição de objetos do direito para a de sujeitos que possuem direitos.

O fato de tornar crianças e adolescentes sujeitos de direitos é que diferencia fundamentalmente o ECA dos demais códigos de menores. Preceituando direitos, o ECA amplia sua abrangência às crianças e aos adolescentes, tornando exigível uma prestação positiva do Estado, da família e da sociedade independente de qualquer condição.

Porém, em que pese tais previsões legais, torna-se cada vez mais claro que a mera previsão hipotética de um direito, ainda que constitucional e na qualidade de direito fundamental, não basta para modificar a realidade.

Nesse sentido, Méndez assegura que

o Estado que pretende avançar na consolidação e aprofundamento da democracia (discurso hoje muito comum a todos os países latino-americanos) deve dar prioridade ao investimento nas políticas públicas dirigidas a seus setores mais débeis e vulneráveis, entendendo esse investimento (e não gasto) como suporte material da cidadania [...] O desafio consiste em cumprir com funções de controle social democrático evitando, de fato e de direito, a criminalização das desvantagens sociais. (1998, p. 79-80).

O mesmo autor é assertivo em dizer que é necessário o desenvolvimento de práticas justas e equitativas desenvolvidas por meio de políticas públicas integradas, tomando-se as devidas precauções para que o adolescente não se converta em objeto dessas políticas, mas destinatário delas.

Foi nesse sentido que a problemática do adolescente autor de ato infracional foi inserida na pauta da agenda política nacional com a edição do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). O referido sistema foi elaborado em consonância com os princípios do ECA, atendendo a recomendações do Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), em parceria com a Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do adolescente (SPDCA)/SEDH-PR e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Trata-se de uma política pública que prevê o atendimento socioeducativo visando à inclusão do adolescente em conflito com a lei e, para isso, correlaciona diferentes campos das políticas sociais, tais como educação, saúde, trabalho, previdência social, cultura, assistência social, esporte, lazer e segurança pública, aplicando o princípio da incompletude institucional, princípio norteador do atendimento socioeducativo.

A incompletude institucional traz em si o conceito de políticas públicas integradas, tendo em vista que a medida socioeducativa constitui-se em uma ação que se correlaciona e demanda iniciativa dos diferentes campos das políticas públicas. Ela é, em si, uma política pública destinada à inclusão do adolescente em conflito com lei, bem como implica a sua responsabilização. (FUCHS, 2004, p. 5).

Conforme esclarece Cercal (2007), a implementação de políticas e programas interventivos e preventivos baseados em conhecimento e análise do contexto e das condições de vida, que consideram as características e necessidades individuais, sociais, culturais das crianças, dos adolescentes e de suas famílias, apoiando, modernizando, e valorizando os órgãos responsáveis pelo apoio a eles, de modo que tenham acesso às estruturas sociais, sanitárias e educativas, deve assumir um caráter emergencial no plano de governo de todas as esferas da federação.

A ação socioeducativa possui uma intencionalidade que se explicita tanto no caráter como na operacionalização das políticas públicas para adolescentes em conflito com a lei. No entanto, é na operacionalização que percebemos se a prática propicia as condições para os adolescentes em conflito com a lei, em suas relações serem capazes de transformar a realidade para nela intervir.

Na medida em que a ação educativa considera o sujeito como histórico, reflexivo, único, que se relaciona com outros sujeitos e com o mundo, e percebe que qualquer informação deve ser assimilada e, portanto, transformada para ser operante, bem como aceitar que os métodos, por si mesmos, não podem criar conhecimentos, a ação educativa terá efeitos mais duráveis em longo prazo.

Nas palavras de Cercal, as ideias não podem ser a matéria-prima da ação educativa. Esse pensamento leva a considerar que a realidade se constrói de cima para baixo. São as necessidades, aspirações do público-alvo que devem constituir-se na matéria-prima das ações educativas.

Motti (2001) assevera que:

Estamos habituados a atender crianças e adolescentes a partir daquilo de que estão privados – a partir daquilo que eles não têm. Devemos atendê-los a partir dos seus direitos – a partir daquilo que eles detêm. Devemos atender esses cidadãos, porque têm o direito de serem atendidos em seus direitos fundamentais e não porque estão excluídos do grupo de pessoas que são alcançadas regularmente pelas políticas sociais. (p. 16)

A política de atendimento ao adolescente em conflito com a lei e seus programas de ressocialização devem, portanto, proporcionar ao jovem autor de ato infracional acesso às oportunidades de superação de sua situação de exclusão e à formação de valores para a participação na vida social.

As alterações legislativas no campo da infância e adolescência foram significativas, sendo, portanto, evidentes as conquistas alcançadas no plano formal em termos de enunciação de direitos e garantias com simultânea responsabilização do adolescente pelo ato infracional praticado. Hoje, a necessidade imperiosa é a materialização dessas alterações.

Sabemos que operar mudanças no mundo de hoje, em razão de vivermos em uma sociedade de conceitos cristalizados, cujas opiniões já estão cultural, social e historicamente solidificadas, não é fácil, contudo, não deixa de ser um grande desafio: tornar concreto o conteúdo da lei por meio de políticas públicas eficazes voltadas para a formação cidadã do adolescente em conflito com a lei. Podemos afirmar ser esta uma tarefa bastante árdua, mas não impossível.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990: *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm> Acesso em 10/05/2008.

CERCAL, Silvana Sugamoto. *Políticas públicas para adolescentes em conflito com a lei: ação educativa e exercício da cidadania?* 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

FOUCAUT, Michel. *Vigiar e Punir*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

FUCHS, Andréa Márcia Santiago Lohmeyer. *Entre o direito real e o direito legal: o desafio à efetivação da cidadania do adolescente autor de ato infracional*. 2004. Dissertação. (Mestrado em Direito). UnB, Brasília, 2004.

LODOÑO, F.T. A origem do conceito Menor. In: _____ DEL PRIORI, M. (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991. p. 129-145.

MARCÍLIO, Maria Luiza. O menor infrator e os direitos da criança no século XX. In: *Direitos Humanos em Dissertações e Teses da USP (1934 – 1999)*. Comissão de Patrimônio Cultural. São Paulo: EDUSP, Imprensa Oficial, 2000. p. 41.

MENDEZ, Emílio Garcia. *Infância e adolescência na América Latina*. São Paulo: Hucitec Instituto Ayrton Senna, 1998.

MENDEZ, Emílio Garcia. *Por uma reflexão sobre o arbítrio e o garantismo na jurisdição sócio-educativa*. Belo Horizonte: Buenos Aires, 2000.

MERISSE, A. *Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. São Paulo: Arte e Ciência, 1997. p 53-69.

MOTTI, A & SILVA, E (Orgs.). *Cadernos Caminhos para a Cidadania: 10 anos de Estatuto*. Campo Grande: UFMS, 2001.

MOTTI, A. (Org.). *Uma década de direitos: Estatuto da criança e do adolescente – Avaliando resultados e projetando o futuro*. Campo Grande: UFMS, 2001.

RIZZINI, Irene. *A criança e a Lei no Brasil – Revisitando a História (1822-2000)*. Rio de Janeiro: Unicef – Cespi/USU, 2000.

RIZZINI, Irene e RIZZINI, Irma. *A Institucionalização de crianças no Brasil*. São Paulo: Loyola, 2004.

SÊDA, Edson. *Infância e Sociedade: terceira Via*. Campinas: Adês, 1998.

SEGUNDO, Rinaldo. Notas sobre o direito da criança. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 7, n. 61, jan. 2003. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=3626>>. Acesso em: 03 ago. 2007.

SPOSITO, Marília Pontes; CORROCHANO, Maria Carla. The hidden face of income transfer programs for young people in Brazil. In: _____ *Tempo soc.* São Paulo, v. 2, Selected Edition 2006. Disponível em <<http://socialsciences.scielo.org/scielo.php?>> Acesso em: 23 Jul. 2008.

VOLPI, Mario. *O adolescente e o ato infracional*. São Paulo: Cortez, 2002.

WACQUANT, Loïc. *Punir os pobres*. Rio de Janeiro: Instituto Carioca de Criminologia/ Revan, 2003.

Notas sobre adolescentes autores de atos infracionais

José Leon Crochík¹

I

A questão que o tema deste texto põe de início é a de que se os adolescentes são considerados menores de idade, não podem ser responsabilizados pelos seus atos. Para Kant (1992), contudo, a menoridade diz respeito a precisar continuamente de um tutor que pense no lugar do tutelado; a autonomia seria a superação da preguiça para pensar por conta própria; mais do que isso, seria a coragem para pensar sem o auxílio de outrem.

Se assim é, o termo “menoridade” não se aplica apenas àqueles que não possuem a idade considerada por lei para serem considerados responsáveis pelos seus atos. Se se trata da coragem de pensar por si mesmos, podemos supor que alguns jovens, não considerados legalmente maiores de idade, o são, e poderiam ser responsabilizados pelos seus atos, ao passo que vários adultos poderiam ser considerados menores. Para fazer justiça ao título deste texto, o adolescente só pode ser autor de seus atos se puder pensar por si mesmo.

II

O adolescente, sobretudo o que não é obrigado a se voltar desde cedo para o mundo do trabalho, por ainda não ter ingressado neste, pode pensar questões, cujas

¹ Docente do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Tem bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq, a quem este autor agradece.

respostas na vida adulta não admitem dúvidas: lealdade, liberdade, amizade, amor, sexualidade, justiça e outras. A adolescência é uma fase de formação, na qual as respostas estão suspensas; por causa dessa suspensão é possível fazer a crítica à sociedade existente, ao que ela exige injustamente de seus membros, o que exige de renúncia de felicidade, permitindo, assim, uma atitude contestatória, sem a qual não seria possível nenhuma mudança. É verdade que, na atualidade, parte dos jovens que teria condições para pensar, tem também obstáculos para isso. O futuro para eles não parece promissor: sequer a possibilidade de ter a mesma vida de seus pais lhes é garantida. No passado, os jovens tinham a esperança de que seu mundo seria melhor do que o de seus pais; no presente, a própria categoria futuro parece se desfazer. Se for assim, o que está em questão é a noção de tempo, necessária para a existência de um projeto de vida, no qual o jovem possa propor a realização de seus desejos para o futuro. Quando a reflexão sobre a sociedade é possível, se as críticas a ela podem ser formuladas e o engajamento com as lutas necessárias para a sua alteração pode ser assumido, então o entrelaçamento entre a vida individual e a coletiva pode ocorrer; não se trata somente de um projeto individual.

Esse engajamento envolve uma identificação com a cultura e a responsabilidade perante ela; a responsabilidade dos atos individuais está presente na percepção de que o indivíduo não é responsável somente por si mesmo, mas também pelos outros. Ocorre que as leis, em relação às quais há infração, são provenientes da sociedade estabelecida e tendem a conservar essa sociedade; se um projeto pode envolver mudanças sociais, as próprias leis podem ser consideradas obstáculos, e, assim, no mínimo devem ser suspensas. Mas, cabe frisar, isso ocorre quando as próprias leis são consideradas ultrapassadas no que devem representar: a justiça; para essa consideração não está em questão apenas o interesse individual, mas, sobretudo, o coletivo.

Mesmo quando não há intenção coletiva consciente no questionamento de uma lei, ela pode se referir a essa mesma coletividade. Às vezes, na defesa da própria vida, podemos matar outras pessoas; isso é reconhecido pela lei como legítima defesa; o mesmo deveria ser considerado em outros atos que preservam a vida. O indivíduo que transgride a lei por esses motivos não é necessariamente inconsciente de seus atos, não é, portanto, seja jovem ou não, “menor de idade”.

III

Até o momento, vimos duas situações – a relacionada a um projeto coletivo e a da defesa da vida –, cujas questões postas às leis existentes não indicam irresponsabilidade. Devemos, agora, perguntar pelo oposto: quando a transgressão das leis indica menoridade, isto é, ausência de pensamento próprio, ausência de responsabilidade pelos próprios atos.

Antes disso, temos de salientar que, paradoxalmente, por vezes, o cumprimento das leis significa menoridade, o que ocorre quando não são refletidas e legitimadas pela consciência de quem as segue; isso não é muito distinto daquele líder nazista que, para justificar seus terríveis atos, alegou estar somente seguindo ordens.

Bom, mas há casos em que o não cumprimento da lei significa que o indivíduo autor de atos infracionais é efetivamente menor de idade. Isso ocorre quando não há nenhum projeto coletivo em questão e quando a vida não corre risco de ser perdida. Nesse caso, não é o indivíduo que está em questão, mas o individualista. O individualista não percebe os interesses dos outros e muito menos pode tomá-los como se fossem também seus, não é capaz de ter projetos, a não ser os que reiteradamente possam beneficiá-lo de imediato. Quando transgredir a lei, de fato não está pensando se ela é ou não adequada aos homens, mas sim que é obstáculo ao que deseja; em alguns casos, tem prazer em transgredi-la, tal como o jovem que, para se destacar, questiona a autoridade que se impõe a ele.

IV

A autoridade é importante para a formação do indivíduo, é uma referência para ele. Claro que se essa referência é interiorizada de forma rígida provoca ações pouco refletidas; se não é interiorizada também. A Psicanálise mostra que para a constituição do indivíduo é necessária a introjeção da autoridade e a sua superação, ou seja, a possibilidade de se pensar se se quer ou não seguir o que foi introjetado, mas isso só é possível se houve a interiorização. Se a autoridade é importante para a formação do indivíduo, a transgressão do que a autoridade impõe, que, por vezes, é considerada como violência, pode ser racional, desde que vise à liberdade, à justiça, à felicidade. Se não houvesse, ao longo da história, transgressões às leis estabelecidas, nossa sociedade não seria muito distinta da de nossos antepassados mais longínquos.

V

Um mecanismo propício a manter a sociedade existente, refratário a qualquer mudança, é o preconceito. É uma forma de violência a favor da ordem estabelecida, ainda que seja uma percepção alterada da realidade, posto que seus alvos são condenados, imaginariamente, a agir sempre do mesmo modo. Assim, se há atos de transgressão que podem ser considerados racionais, há atos de preservação do cotidiano que são irracionais. O preconceituoso, assim como o paranóico, não consegue transgredir as leis de sua “doença”. O preconceito é uma atitude conservadora ao entender os seus alvos como naturais, isto é, não propícios a sofrer modificações.

O preconceito é definido, em geral, como hostilidade voltada contra pessoas que pertencem a minorias sociais. Os estereótipos em relação a essas minorias são justificativas para a hostilidade. Surge de uma deturpação do objeto perseguido que serve às necessidades psíquicas dos indivíduos. Como os indivíduos são formados socialmente, é a sociedade que leva as pessoas a serem ou não preconceituosas. Uma sociedade competitiva que enaltece a força suscita mal-estar em quem teve de abandonar o que gostaria de fazer e percebe em outras pessoas, pertencentes a minorias, a realização do que foi renunciado, sem que necessariamente essa percepção seja correta. Em outras palavras, o objeto do preconceito – o negro, o homossexual, o indivíduo com deficiência, os jovens autores de atos infracionais – lembra ao preconceituoso o que esse se viu obrigado a renunciar.

O que os estudos mostram é que quem tem tendência de ser preconceituoso em relação a uma determinada minoria tende também a ser preconceituoso em relação às outras minorias. Nesse sentido, podemos dizer que o preconceito depende mais de quem o manifesta do que do objeto sobre o qual ele recai. Como se trata de alteração da percepção do objeto, esse não tem responsabilidade alguma da violência que recai sobre si. Como, no entanto, os diversos alvos do preconceito têm estereótipos distintos, há algo na história de cada alvo que o torna específico para o preconceituoso, que transforma essa especificidade em algo imanente ao alvo. Os judeus, durante um longo período, foram confinados à esfera da circulação de mercadorias, isto é, ao comércio, pois foram impedidos de assumir cargos públicos ou terem lugar na esfera da produção material; se esse é um dado histórico, para o antissemita, torna-se uma característica essencial ao judeu: gostar de trabalhar com dinheiro. O negro foi obrigado, durante séculos, a ser escravo;

para o racista, a submissão a que foi obrigado o escravo se torna uma característica própria do negro. O preconceituoso transforma o que pode ter ocorrido por causa da história em algo próprio da natureza de seu alvo.

VI

Se o que define os indivíduos é a história, o movimento entre o que “é” e o seu “vir-a-ser”, o preconceito pode dizer respeito à negação de um desses dois momentos ou de ambos os momentos. No caso de preconceitos étnicos, é deturpado, principalmente, o que o alvo é: o negro é igual ao branco, mas para o preconceituoso não pode ser, assim a percepção do que o negro é deve ser alterada; no caso de preconceitos contra indivíduos com deficiência, é negado, principalmente, o vir-a-ser, uma vez que se o indivíduo com deficiência tem sido até o momento menos apto a determinadas funções, isso não significa que, dadas condições adequadas, ele não possa ser distinto do que pôde ser até o presente.

No caso dos adolescentes autores de atos infracionais, o preconceito pode resultar da alteração da percepção do que são, que permite vê-los distorcidamente como perigosos, violentos, sem autocontrole; ou pode ocorrer pela sustação do movimento de seu desenvolvimento: até o momento, alguns deles podem mesmo ser perigosos, mas dadas condições adequadas, eles podem se transformar e passar a conviver pacificamente com os outros.

Os desejos que esses adolescentes devem suscitar nos outros e que são negados e combatidos pelo preconceito são ou a perda do autocontrole que permitiria a violência, ou a frieza presente no planejamento e execução do crime. No primeiro caso, como somos formados para controlar nossos sentimentos e nossas emoções, o criminoso passional representaria a possibilidade de nos libertarmos do controle e exercer a violência sobre os outros, o que também é coibido pela cultura, ainda que em vários momentos seja valorizada, quando expressada nas formas permitidas; tal desejo deve ser negado e daí a necessidade do preconceituoso tornar a sua vítima substancialmente distinta de si; isso ocorre, conforme sublinhamos, por considerar que o alvo do preconceito é “naturalmente” assim, e, portanto, “essencialmente” diferente do preconceituoso. No segundo caso, o desejo suscitado deve ser o da onipotência infan-

til, que representa a possibilidade de ter pleno controle sobre o outro; tal desejo também deve ser negado pelo preconceituoso, uma vez que aprendemos que temos de ser humildes. O que é interessante destacar é que o controle excessivo ou a sua ausência resultam no mesmo.

O preconceito tolhe a percepção do movimento do objeto; se como ilustrado, o jovem autor de atos infracionais pode ter, em determinado momento, ou falta de controle, ou excesso de controle (frieza), que permitiram a transgressão, ele pode aprender a ter controle sobre os seus atos, ou pode se tornar mais sensível.

VII

Mas o que permite a deturpação da percepção, representada pelos estereótipos? Algo deles pode ser fruto de uma percepção adequada do objeto? Em outras palavras, os estereótipos dependem do sujeito que percebe ou do alvo percebido? Se eles podem ser concebidos como percepções deturpadas dos objetos, dependem do preconceituoso, e tal como desenvolvido antes, tal deturpação depende dos desejos individuais. Mas se os estereótipos dizem respeito à repetição de uma mesma ação, comportamento, que se torna padronizado, então não são estranhos à sociedade industrial; em nossa sociedade, aprendemos a agir de maneira estereotipada, padronizada.

A sociedade industrial promove no trabalho, mas também no consumo, a repetição, a padronização dos mesmos gestos, comportamentos, que se tornam simples e padronizados. O filme *Tempos Modernos*, de Charles Chaplin, mostra bem esse fenômeno. No século XIX, segundo o conto *O Homem da Multidão* de Edgar Allan Poe (1959), essa mesma padronização dos gestos, os reflexos automáticos e a categorização dos homens segundo sua profissão, classe social já era possível. Se é assim, os indivíduos exibem comportamentos estereotipados em conformidade com os diversos grupos aos quais pertencem. Mas assim deixam de ser indivíduos, pois são definidos por propriedades externas a eles, que pertencem aos grupos e não a eles. É certo que os grupos são mediadores entre a cultura e os indivíduos, assim são formadores, mas a formação dos indivíduos depende do que interiorizam para poder se constituir. Se o trabalho é cada vez mais automatizado e se as relações sociais são cada vez mais

superficiais, o que os indivíduos adquirem deles – do trabalho e das relações sociais – não os permite se diferenciar muito. Em outras palavras, o trabalho, contrariamente ao período do artesanato, depende pouco do trabalhador, que não tem muito o que desenvolver para operar as máquinas modernas, ou mesmo planejar o que quer que seja, posto que todo planejamento ocorre pelo mesmo método, já existindo *softwares* para nos auxiliar na sua elaboração para diversas áreas; assim, se outrora, os indivíduos poderiam se diferenciar pelo trabalho, hoje, o podem cada vez menos. As relações sociais em uma sociedade de massas e de tecnologia bastante desenvolvida valorizam os contatos superficiais e múltiplos: tal como a tecnologia torna o homem descartável, substituível, as multidões podem substituir a experiência pela vivência; essa última é, segundo Benjamin (1989), uma experiência empobrecida que não deixa marca nos sujeitos.

A cultura própria ao trabalho automatizado e às relações sociais empobrecidas é a da indústria cultural. Essa, segundo Horkheimer e Adorno (1985), atribui a tudo um ar de semelhança. Não se trata, em sentido estrito, de uma indústria, mas de um sistema formado por diversas mídias que se fortalecem: assim, uma música tocada na telenovela, quando tocada no rádio, faz lembrar a telenovela e vice-versa. Mas o que caracteriza a indústria cultural é a marca de mercadoria que deixa em tudo que transmite: tudo deve ter valor, função: nada existe para além do que exhibe. Por ter de se voltar para um público variado, os produtores dessa indústria justificam a pobreza do que veiculam com o necessário entendimento que todos possam ter do que é apresentado. Se os produtos da indústria cultural não podem ser apresentados de acordo com a complexidade que o objeto que representam necessita, são simplificados, e a simplificação é propícia à estereotipia.

Como resposta à pergunta anterior, temos então que não só o pensamento é incentivado a se reduzir a fórmulas estereotipadas, como os próprios indivíduos também se comportam segundo os estereótipos. Como nossa sociedade é contraditória, ela pode gerar indivíduos diferenciados e indivíduos pouco diferenciados. Esses últimos são os propensos a agir de maneira estereotipada, reflexa, ao passo que os primeiros teriam formas de agir e de pensar que evidenciam a reflexão como síntese de receptividade e imaginação, que possibilita ao indivíduo ter experiências com os objetos sem configurá-los de antemão. Assim, os indivíduos pouco diferenciados, pouco desenvolvidos, tendem a ser preconceituosos e os diferenciados, não.

VIII

Conforme podemos inferir pelos destaques dados pela imprensa em nosso meio, nos últimos tempos, a classe social à qual pertence o adolescente autor de atos infracionais leva a diversos sentimentos. Se o menor pertence a uma família que tem posses suficientes para lhe dar uma boa educação, as questões que suscita são as da ordem da estranheza: por que um jovem que tem tudo, inclusive a educação, comete um crime? Caso pertença às camadas mais pobres da população, diz-se em geral que se fosse escolarizado não cometeria o crime. Como se observa, a constatação do fracasso da educação em um caso não impede de ser proposta em outro. De todo modo, as imagens que um e outro têm na população parecem diferir, respondendo, como estereótipos, a diversas necessidades psíquicas.

O jovem autor de atos infracionais pobre representa a não adaptação às formas usuais de ganhar a vida, a preferência pelos caminhos tortuosos e perigosos, mais compensadores quer financeiramente, quer do ponto de vista da avaliação que faz de si mesmo. A valorização de uma vida calcada no poder da força e do dinheiro não é distinta dos demais jovens, e de toda a sociedade, mas os caminhos para obter esse poder não são os comumente sancionados. Em um país injusto como o nosso, o jovem pobre, que se depara contra a lei, não deixa, por vezes, de aparecer como herói, quer para os de sua classes social, quer para os de outras classes que também percebem e combatem a injustiça social. Mas, claro, depende do crime. Quando é associado ao tráfico de drogas e assim à luta contra a polícia e à benfeitoria da própria comunidade, o papel de herói lhe parece adequado, quando se trata de crime considerado hediondo, essa imagem parece não lhe caber; nesse caso, o crime é atribuído à má-formação individual.

Se é proveniente de classes de maior poder aquisitivo, sua infração, em geral, é considerada como falha de formação do jovem, ou então, como problema de má índole, contra a qual se acredita não se ter muito que fazer. Se o adolescente autor de atos infracionais pobre pode ser herói ou não, o que é melhor situado socialmente parece só poder gerar estranheza. Mas o heroísmo é associado com o pertencimento a um grupo de criminosos que tem organização social, ao passo que a imagem de bandido ocorre nos crimes episódicos, mas nem por isso isentos de planejamento e frieza.

A frieza, nesses casos, não é distinta segundo a classe à qual pertence o jovem, e o planejamento do crime revela que a racionalidade social existente vale para toda a socie-

dade, é universal. A frieza é o oposto da sensibilidade; não permite perceber o sofrimento existente. Os indivíduos a desenvolvem para conseguir sobreviver; se percebessem todo o sofrimento existente não parariam de chorar. A crueldade pode fazer parte dessa frieza, e, assim, essa não é desprovida de afeto: não só nega o sofrimento, mas auxilia a aumentá-lo. A crueldade – o desejo de que o outro sofra o máximo possível – é uma forma de esconder o desejo de não se diferenciar dos outros, de se aproximar desses outros; como a socialização insiste na diferenciação e na distância que devemos ter dos outros para nos constituir como um eu, a crueldade é inevitável.

Se a crueldade pode se expressar na frieza, essa última não necessariamente precisa ser cruel: o outro pode ser indiferente, não suscitar nossos afetos relacionados à destruição. O crime, contudo, pode se expressar pelo descontrole, ocorrer em um momento impensado, o contrário, portanto, do planejado. Nesse caso, o controle do eu, que permite nossa diferenciação, se perde; nossa razão, momentaneamente se dissolve nas emoções. Assim, ou o crime pede o distanciamento de seu autor da vítima, ou qualquer distância é anulada entre o criminoso e a vítima. Se há uma distância ótima entre eles para evitar o crime, essa é a que permite reconhecer que são iguais e diferentes entre si. No crime frio, a diferença extremada impede a identificação; no crime passional, a proximidade da vítima do que o criminoso imagina que essa seja impede a distância necessária para evitar o crime.

IX

Isso permite entender porque não faz sentido dizer que há preconceito contra os nazistas, ou contra os estupradores, da mesma forma que se considera que há preconceito contra pessoas com deficiência, ou contra minorias étnicas. No “preconceito” contra os que são violentos, sem que essa violência esteja associada a nenhum fim humano, o próprio alvo é pouco diferenciado e age de maneira estereotipada. Nesse caso, não é o preconceito que se vale de estereótipos, mas o conceito que denuncia que não houve individuação. Claro que esses indivíduos não individuados podem ser alvos de deturpação, isto é, suas ações podem ser explicadas por razões que não dizem respeito ao que os levou a se tornar o que são, mas isso ocorre como reação à violência real que representam e não como concepção prévia e imaginária dos que são tidos como frágeis, mas considerados como pragas a serem exterminadas.

Não se trata de entender os criminosos de forma preconceituosa, mesmo porque os motivos que podem levar ao crime são vários, e algumas vezes dizem respeito às circunstâncias, mas de pensar que os propensos à violência, que só visa a interesses pessoais que estão além da autoconservação, são, em si mesmos, pouco diferenciados. Nesse caso, o conceito faz justiça ao objeto, que, em si mesmo, é repetitivo.

X

Retomando a questão inicial deste texto, pode-se dizer que o adolescente não é necessariamente “menor de idade”, nem o adulto, maior de idade. Isso dependerá da formação que permita o indivíduo se constituir com a clara consciência que tal formação só pode provir da cultura; em outras palavras, a formação é a incorporação da cultura. É a cultura que fornece os meios para a elaboração do que se sente, do que se deseja; quanto mais desenvolvemos a linguagem, o pensamento, o conhecimento, melhor podemos expressar o que é ou não adequado; o que deve ser aperfeiçoado, o que deve ser modificado. Mas se o indivíduo se forma culturalmente, não é indivíduo desde o início de sua vida.

Em uma sociedade que suscita o individualismo como a nossa, a responsabilidade dos atos, dos fracassos e dos sucessos é, em geral, atribuída aos indivíduos. Ocorre que os indivíduos são determinados socialmente: não é possível compreendê-los sem pensar na sua formação que é social, é cultural. Assim, uma cultura desenvolvida e uma sociedade que permite aos indivíduos incorporá-la gerará indivíduos autônomos, porque capazes de entender o que se passa consigo e com o mundo e de expressar quer esse entendimento, quer a crítica a ele; uma cultura “pobre” de tradições, experiências, faz o contrário.

Os homens tornam-se indivíduos por meio da formação, não o são desde que nascem, por mais que as experiências da infância sejam fundamentais. Responsabilizar os indivíduos pelos seus atos, dessa forma, é desconhecer o que motiva a desenvolvê-los. Claro, os indivíduos deveriam ser responsabilizados pelos seus atos, mas isso em uma sociedade que não os impelisse para a luta pela sobrevivência. O fato de os seus atos não poderem ser inteiramente tributados a eles não retira a importância das ações destinadas a tentar impedir os crimes, posto que de outro modo a violência seria ainda maior do que a existente.

Se, como dito antes, o preconceituoso tende a tornar o que é histórico em natural, um mecanismo semelhante aparece nesse entendimento de que o indivíduo já o é desde seu

nascimento. Assim como as vítimas do preconceito tendem a incorporar algo do que é dito sobre elas, não deixando de contribuir para o fortalecimento do preconceito, os indivíduos também acreditam desde muito cedo que suas ações, que seu destino, dependem de si mesmos e que não poderiam ser de forma distinta da que são.

XI

Para os preconceituosos, os adolescentes autores de atos infracionais não são tidos ainda em formação. Por isso, talvez, ressaltem que a delinquência começa cedo, quando não, é inata, isto é, haveria uma propensão para o crime e, sobretudo, no caso dos que possuem bom poder aquisitivo, muito pouco poderia ser feito para que deixassem de ser delinquentes. A defesa, em nosso meio, de diminuir a menoridade penal parece supor o adolescente já formado e, portanto, cômico de seus atos. Para os defensores dessa posição, é difícil imaginar que a formação adequada poderia dar um outro destino ao jovem.

O menor que se depara contra a lei sem boas condições financeiras de existência deve ser associado, pelo preconceituoso, com aquele que é preguiçoso, não quer trabalhar, quer obter sucesso do modo mais fácil; para ele se recomenda a doutrina do esforço individual que pode trazer outras opções que não o crime. Já os que provêm de classes sociais com maior poder aquisitivo e que, portanto, “não souberam aproveitar as oportunidades que tiveram”, são associados com perturbações psíquicas, ausência de emoções e, em geral, suscitam a discussão sobre a crise de valores, sobretudo a crise da família, a liberdade excessiva que os pais dão aos seus filhos, a falsa impressão que os pais dão aos seus filhos, por meio de excessos de mimos, que os faz achar que a vida não deve requerer esforços.

XII

Se a formação básica de nossa época é propícia à formação não do indivíduo mas do individualista, e se esse não considera, entre os seus objetivos, os interesses dos outros, a ação própria à menoridade é fortalecida, posto que não é pensada segundo a sua racionalidade, mas somente para a realização de desejos individuais. Assim, quer no co-

metimento do crime quer quando é evitado, o crime da ausência da consciência foi cometido. De outro lado, a infração da regra ou a crítica a ela que visem a uma sociedade racional não devem ser entendidas como delinquência.

Referências bibliográficas

- BENJAMIN, W. (1989). Sobre alguns temas em Baudelaire. In: _____. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo, Brasiliense, 103-149.
- HORKHEIMER, M. e ADORNO, T.W. (1985) *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- KANT, I. (1992). *A paz perpétua e outros opúsculos*. Textos Filosóficos. Lisboa, Edições 70, 18.
- POE, E. A. (1959) *Antologia de contos*. São Paulo: Civilizacao Brasileira.

Considerações sobre as influências da indústria cultural na subjetividade de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas

Dulce Regina dos Santos Pedrossian¹

Este texto visa a pensar a influência da indústria cultural na subjetividade dos indivíduos, chamando a atenção para os adolescentes que estão cumprindo medidas socioeducativas por conta dos atos infracionais cometidos.

Sabe-se que a expressão “indústria cultural” foi utilizada por Horkheimer e Adorno (1985) em substituição à “cultura de massa”. O caráter pouco adequado da expressão “cultura de massa” é uma indicação da falsidade do propósito de gerar atitudes espontâneas e independentes por parte das pessoas. Na realidade, “indústria cultural” é uma expressão com que se introduz a cultura no rol da administração e constitui um sistema ideológico no instante em que os produtos prescrevem a integração de seus consumidores, isto é, os produtos determinam toda reação das pessoas por meio do controle de seu pensamento e de suas atitudes. Sob o crivo do monopólio, o sistema entendido por “indústria cultural” centra sua lógica na estereotipia, na imitação e na produção em série. Ao padronizar em formato de bem de consumo todo produto cultural, artístico e de lazer, o sistema pretende conferir ao indivíduo a possibilidade de consumir os bens produzidos e, ao sistema, a perspectiva de manipular os desejos humanos. Ainda que a ideologia se tenha convertido em aclamação sistemática e enfática das condições existentes (HORKHEIMER; ADORNO, 1985), como que legitimando tudo o que deliberadamente produz e reproduz, não cabe reduzir ao social tudo o que é humano, obscurecendo a relação do indivíduo com a realidade social:

¹ Doutora em Psicologia Social. Psicóloga e Professora Colaboradora do Departamento de Ciências Humanas do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Os homens que formam agrupamentos sociais de qualquer espécie ou tipo e mesmo quando se privam das propriedades individuais que lhes são habituais, passando a comportar-se como se diz que é típico das massas conduzirem-se, atuam sempre, não obstante, segundo determinações psicológicas próprias de cada individualidade (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 20).

Apesar da dominação social e da conseqüente dificuldade de o indivíduo refletir sobre si mesmo, não se pode negligenciar sua subjetividade, bem como não se pode prescindir de elementos críticos para repensar a sua relação com a cultura e a sociedade. É um fato o predomínio da indústria cultural, por intermédio dos meios de comunicação de massa, nos comportamentos dos indivíduos em seu cotidiano. Observa-se certa passividade ativa por parte das pessoas ao se identificarem com personagens virtuais mediante um “[...] certo pseudorealismo que, sob o aspecto da exterioridade, proporciona uma imagem permanentemente exata e fiel da realidade empírica” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 202). O que é projetado pela tela da televisão, por exemplo, passa a ser sucedâneo do que ocorre na vida real por meio da utilização da psicotécnica, que afeta a individualidade do sujeito na medida em que ele não consegue discernir o que é virtual e real. Por mais que alguém ignore sua própria miséria material e psíquica, no mínimo tem consciência de que está sujeito a aderir ao que é veiculado nas propagandas e nos programas, pois a indústria cultural propõe bens de consumo, ainda que nem todos os possam adquirir, e “valores” que são internalizados sem objeção. As dificuldades de sobrevivência sofridas pelos familiares e a falta de perspectiva de dias melhores acabam por dar origem à violência. Uma vez que as pessoas não estão conseguindo lidar com sua agressividade, ela atinge indistintamente indivíduo e sociedade. O indivíduo, pelo sofrimento psíquico a que o expõe; a sociedade – constituída de indivíduos –, por meio de atitudes descontroladas, que, dependendo dos desarranjos psíquicos por que foi afetado o indivíduo, podem se manifestar por atos violentos, como roubo, homicídio, tráfico de drogas e outros.

Daí ser necessário buscar a origem desses desarranjos na organização desta sociedade, que se caracteriza pela produção e pelas relações de troca.

Com o começo do progresso técnico na indústria, a sociedade capitalista desenvolveu uma dinâmica social que impele o indivíduo a lutar inexoravelmente por seus empenhos de

lucro, sem se importar com o bem-estar da coletividade (HORKHEIMER; ADORNO, 1973).

Com a ascendência da indústria cultural, que pretende eliminar o desejo, pai do pensamento, a crítica deve ser efetivada no sentido de não negar os bens produzidos, mas de refletir sobre a necessidade de seu consumo e, mesmo, de sua produção:

A falsa consciência de hoje, socialmente condicionada, já não é espírito objetivo, nem mesmo no sentido de uma cega e anônima cristalização, com base no processo social; pelo contrário, trata-se de algo cientificamente adaptado à sociedade. (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 200).

De um lado, os indivíduos encontram-se tão ajustados na sociedade atual que não conseguem vislumbrar um modo de ser diferente do que conhecem, e de outro, ao manifestarem desapeço pela sociedade em que estão inseridos, descumprem as normas sociais vigentes. Ignoram, porém, que a transgressão que cometem faz deles as primeiras vítimas dos próprios atos. Não é o caso de desresponsabilizar os adolescentes que cometem atos infracionais. Não se pode, no entanto, ignorar que os padrões de roupas e de condutas exigidos resultam das necessidades dos consumidores. Tais padrões são assumidos sem resistência por meio de um sistema em que o poder é exercido pelos economicamente mais fortes: “A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 114).

A tendência social caracteriza-se pela reprodução do existente. Do mesmo modo em que adolescentes são enviados para as unidades de internação como responsáveis pelos atos cometidos – considerados muitas vezes compulsivos – para a aplicação de medidas de natureza político-pedagógica e não apenas repressivas, assim também a racionalidade da técnica alimenta a produção de compulsões mediante uma pretensa identidade do indivíduo e da sociedade. A possibilidade eventual de se subtrair a esse domínio central é representada pela consciência, mas ela já está reprimida no próprio indivíduo (HORKHEIMER; ADORNO, 1985).

Pode-se relacionar o controle da consciência com a “consciência feliz”, de Marcuse (1967). Ora, é justamente na redução da oposição que a sociedade revela a dominação social, quer na esfera pulsional, quer na esfera da cultura superior e da política. Evidencia-se o lugar que a racionalidade tecnológica ocupa na consciência do indivíduo ao atrofiar-

lhe a capacidade de pensar, impedindo-o de perceber as alternativas e as contradições. A consciência feliz levará o indivíduo a vislumbrar no aparato produtivo o elemento eficiente da ação e do pensamento diante dos quais devem capitular sua atividade e pensamento pessoais. Com isso, o aparato também conquista a atribuição de agente moral.

Assumindo o aparato social, também o papel de agente moral, passa a ocorrer uma progressão de atitudes que não coadunam com atitudes pensadas, pois o aparato se nutre da ideologia da indústria cultural e da racionalidade da técnica. Com a consciência empobrecida, os indivíduos aderem com mais facilidade aos clichês e aos jargões comuns administrados por especialistas:

Desde o começo do filme já se sabe como ele termina, quem é recompensado, e, ao escutar a música ligeira, o ouvido treinado é perfeitamente capaz, desde os primeiros compassos, de adivinhar o desenvolvimento do tema e sente-se feliz quando ele tem lugar como previsto (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 118).

A indústria cultural atinge o todo e a parte, isto é, a sociedade pode substituir o indivíduo e vice-versa. Impedida a possibilidade de contradição, as atitudes das pessoas passam a se reger pela indiferença e/ou conformação com as situações da vida cotidiana. Se, de um lado, o indivíduo se sente impotente e frustrado em suas tentativas de fazer mudanças sociais, de outro, o adestramento a que é submetido faz com que se identifique com a realidade social, conservando-a. Os fatos veiculados pelos meios de comunicação de massa “[...] desfilam velozmente diante de seus olhos” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 119), impedindo-lhe a capacidade de refletir sobre o que é propagado. É o que enfatizam os mesmos autores em outro texto:

[...] a divisão do mundo em “mocinhos” e “bandidos” atua sobre a vaidade dos ouvintes. Os bons são definidos de tal modo que, por parte do ouvinte, o sentimento é de que é igual a eles e pode até considerar-se um deles; assim, o esquema economiza a necessidade de provar que se é bom. Depois, a existência dos malvados absolutos oferece uma aparência de legitimidade à descarga dos impulsos sádicos do ouvinte sobre as vítimas escolhidas em cada ocasião (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 175-176).

Com o enfraquecimento da figura paterna, consequência das mudanças sociais, a lógica instrumental – que prima pelo relativismo e pela generalização – passa a prevalecer e, assim, cabe uma recusa em nome do controle que os indivíduos exercem em relação a si próprios e ao outro. Decerto, a “indústria cultural acaba por colocar a imitação como

algo absoluto. Reduzida ao estilo, ela trai seu segredo, a obediência à hierarquia social” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 123). Não se pretende negar a necessidade de autoridade, que é diferente de autoritarismo, bem como não se pode deixar de considerar que a divisão de trabalho e a hierarquia estão presentes nas instituições sociais. Nas palavras de Adorno (1993, p. 30):

[...] o tacto emancipado, puramente individual, converte-se em mera mentira. O que se encontra dele, hoje, no indivíduo é algo que o tacto ocasionalmente silencia, o poder de fato, mais ainda, o poder potencial que cada um encarna. Por trás da exigência de defrontar-se com o indivíduo enquanto tal sem quaisquer preâmbulos, de maneira absolutamente conveniente, está a preocupação de controlar cada palavra, de tal modo que ela dê tacitamente conta, por si mesma, do que representa o interlocutor e quais as probabilidades na hierarquia esclerosante que a todos inclui.

Torna-se necessário dar voz aos adolescentes que não estão em liberdade em uma sociedade que não é livre. Tratá-los com tato, cordialidade, enfim, como seres humanos, deveria ser algo buscado no dia a dia por mais que as atitudes massificadas em relação a outro prevaleçam por conta dos ideários introjetados.

Se a indústria cultural se caracteriza pela repetição (HORKHEIMER; ADORNO, 1985), as atitudes passam a ser imediatas e se convertem em hábitos. As pessoas tendem a negar o “vir a ser” dos adolescentes, suas potencialidades, pois estão enrijecidas por ações esperadas. A rotina nas instituições não deixa de ser importante, mas é necessário pensar sobre o que os adolescentes fazem no dia a dia e, conseqüentemente, alterar os comportamentos que se tornaram mecânicos e automáticos. Entretanto, as atividades que deveriam contribuir para o exercício do ato de pensar e da experiência com o outro são colocadas em segundo plano, e a atenção centra-se no cumprimento de satisfações de necessidades biológicas.

Para Horkheimer e Adorno (1985, p. 135), mesmo no momento em que o público se insurge contra a indústria cultural, essa rebelião decorre do sentimento de desamparo no qual ela mesma o educou. Serão as “rebeliões” que ocorrem nas instituições

fruto do desamparo que marca o indivíduo diante da determinação social? É admissível responsabilizar somente a tendência social, desconsiderando o indivíduo? Ou somente responsabilizar o sujeito, negando as condições sociais? Como afirmam os autores em outro texto:

Não menos importante foi a visão de Freud, ao estabelecer que, como as renúncias cada vez maiores impostas aos instintos não encontram uma saída equivalente nas compensações pelas quais o ego as aceita, os instintos assim reprimidos não têm outro caminho senão o da rebelião. A socialização gera o potencial da sua própria destruição, não só na esfera objetiva mas também na subjetiva (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 41).

Nem o primado do indivíduo nem o da sociedade são bem-vindos. É necessário estimular a tensão dialética entre os dois.

Outro ponto que merece reflexão é a expressão “natureza ciclista” utilizada por Horkheimer e Adorno (1973, p. 179):

[...] na acepção metafórica de uma pessoa que gosta de calçar com o pé quem está por baixo e, ao mesmo tempo, dobra o corpo, em posição humilde, para os que estão em cima [...] Exterioriza-se o sentimento da própria vitalidade: para que se sintam alguém, essas pessoas têm necessidade de se identificar com a ordem estabelecida e essa identificação faz-se com tanto mais agrado quanto mais inflexível e poderosa for esta ordem. Subjacente nessa atitude há uma profunda fraqueza do ego, que se sente incapaz de satisfazer as exigências de autodeterminação da pessoa, diante das forças e instituições onipotentes da sociedade. Esses tipos proíbem toda e qualquer reflexão, porque esta poderia pôr em risco a sua falsa segurança, e desprezam as faculdades especificamente subjetivas, a mobilidade intelectual, a imaginação e a fantasia [...] Há nessas pessoas, para além do palavreado otimista e afirmativo, um desejo inconsciente de destruição, até delas próprias.

Buscando explicitar a debilidade humana diante da identificação do indivíduo com a totalidade social que não beneficia todas as pessoas, a única concretização efetiva que lhe sobra é o desejo de destruição em face das dificuldades de autodeterminação. Não se trata de transformar a miséria disseminada socialmente em casos individuais tratáveis; provavelmente, o nocivo que se combate é o nocivo que já está derrotado, o indivíduo pensante (HORKHEIMER; ADORNO, 1985).

Se para Horkheimer e Adorno (1985) a totalidade social é uma sociedade de desesperados, pode-se dizer que os adolescentes, a seu modo, também o são. Na debilidade deles,

a sociedade reconhece seu próprio poder e neles imprime uma parte dela (HORKHEIMER; ADORNO, 1985). Como afirma Pereira (2008, p. 25):

O pensamento de Adorno nos ajuda a pensar na educação dos jovens e dos adultos da nossa sociedade que, marginalizados e oprimidos pelo sistema, passam a reproduzir a mesma violência com que são tratados. Estamos aqui nos referindo, mais especificamente, à parcela desses jovens e adultos que, inseridos no tráfico, reproduzem com requintes de crueldade a mesma violência que os exclui do processo civilizatório.

A prerrogativa do pensamento é evitar a subordinação às condições dadas, sinalizando para uma possível superação da injustiça. Não é por mero acaso que há uma tendência de infantilizar os adolescentes, e se as condições objetivas são difíceis de serem alteradas, torna-se importante direcionar a atenção para as dimensões subjetivas.

O indivíduo é mediado socialmente. A existência humana é, fundamentalmente, convivência. O indivíduo somente se estabelece por meio da interação com as outras pessoas, e quanto “menos são os indivíduos, tanto maior é o individualismo” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 53).

No estudo sobre subjetividade, Crochík (1998) afirma que esta implica a adaptação para poder ir além dela, o que indica que pela própria mediação da cultura o indivíduo pode pensá-la. No entanto, o indivíduo somente pode ser algo mais do que simples reprodução da cultura e da sociedade se tiver infiltrado de espírito crítico: “Explicar a realidade significa sempre romper o círculo da duplicação. Crítica não significa, neste caso, subjetivismo mas confronto da coisa com o seu próprio conceito” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 21), pressupondo um interesse verdadeiro por um Estado justo, por uma sociedade livre. Por certo, há um cunho ideológico no ajustamento ao existente; com isso, os conceitos de justiça e de liberdade vão sendo desviados do seu significado e passam a ser algo vazio.

Na realidade, o indivíduo não conhece a realidade social de que visceralmente depende até a julgar algo seu (HORKHEIMER; ADORNO, 1973). Por mais que a ideologia da indústria cultural pretenda passar uma concepção de pertencimento dos indivíduos à sociedade, “[...] o ajustamento é freqüentemente forçado, sem uma compensação que de-

volva ao indivíduo, no plano emocional, aquilo que ele dá. O vínculo do puro interesse prepondera sobre toda e qualquer emoção e dá ao grupo a sua tônica” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 72), de modo que se torna importante contar com indivíduos esclarecidos: “O que cada indivíduo poderia fazer é esclarecer-se sobre o que o leva a converter-se em massa, para opor uma resistência consciente à propensão para ‘seguir à deriva’ num comportamento de massa” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 87, grifo dos autores). A atitude massificada encontra-se presente na adesão aos bens produzidos por uma engrenagem publicitária, de modo que a “técnica é dona não só do corpo como do espírito dos homens” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 99).

Pelo fato de ocorrer o sofrimento psíquico e do corpo em face da racionalidade da técnica, seria um equívoco reduzir as instituições sociais na mera reprodução do *status quo*. Certamente, no que diz respeito à família:

[...] cumpre cada vez menos a sua função de instituição de aprendizagem e educação [...] Por parte dos filhos, a tendência atual consiste em furtarem-se a essa educação, que se apresenta como uma introversão patológica, e em orientarem-se, de preferência, pelas exigências da chamada “vida real” [...] nas fotografias dos mais pequenos vemos rostos de crianças velhas e sem sonhos (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 143).

Predomina uma tendência social sem perspectivas de mudança quando a informação é mais importante que a formação e quando as determinações sociais não se alteram por falta de resistência das pessoas em face da tal propalada autoconservação. Mais ainda:

Na sociedade industrial avançada, cada indivíduo está só e a frase já famosa da *multidão solitária* assim o testemunha. Da sua relação com o pai, o filho apenas obtém a idéia abstrata de um poder e de uma força arbitrários e incondicionados; e procura então um pai mais forte, mais poderoso que o verdadeiro, que já não satisfaz a antiga imagem, enfim, um super-homem e super-pai como os que foram produzidos pelas ideologias totalitárias. O pai é, inclusive, substituído por poderes coletivos, como a classe escolar, o “team” esportivo, o clube e, por último, o Estado. Os jovens manifestam a tendência a submeter-se a qualquer autoridade, seja

qual for o seu conteúdo, desde que ela ofereça proteção, satisfação narcisista, vantagens materiais e a possibilidade de descarregar sobre outros o sadismo, em que a desorientação inconsciente e o desespero encontram uma cobertura (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 144-145).

Isso não é algo generalizado que pretende eternizar uma situação que deva ser recusada. No entanto, é ilusório apostar na realização de uma família em uma situação em que os homens não têm autonomia e na qual os direitos humanos ainda não são realmente efetivados. Continua sendo complicado conservar a função protetora familiar e eliminar sua dimensão de instituição disciplinar, enquanto necessitar de exercer proteção sobre os seus membros diante de uma realidade social em que a pressão social se faz presente. A família é afetada no momento em que deseja sua emancipação, pois a totalidade social não é livre (HORKHEIMER; ADORNO, 1973).

A partir da reflexão dos autores, é necessário fazer crítica à ideologia vigente. Nesse sentido, para denunciar uma sociedade injusta, é necessária a formação para a sensibilidade.

Referências

- ADORNO, Theodor. *Minima moralia*. Reflexões a partir da vida danificada. Trad. Luiz Eduardo Bicca. 2 ed. São Paulo: Ática, 1993.
- 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.
- HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor W. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985, p. 113-156.
- _____. (Orgs.) *Temas básicos da sociologia*. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix: Universidade de São Paulo, 1973.
- MARCUSE, Herbert. A ideologia da sociedade industrial. Trad. Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- PEREIRA, Isabel Brasil. Notas sobre as inflexões da teoria crítica na formação técnica na saúde. *Trab. Educ. Saúde*, v. 6, n. 1, 2008, p. 9-27.

2

Práticas da socioeducação

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

Bertolt Brecht

Por uma política de formação de socioeducadores

Reginaldo de Souza Silva¹
Leila Pio Mororó²

Historicamente, o atendimento aos “desvalidos da sorte”, “carentes e abandonados”, infratores (pivetes, trombadinhas e outros), “menores” de/e na rua, crianças e adolescentes, jovens em conflito com a lei, reflete as concepções de sociedade, educação e cultura de cada época e de seu tempo.

Ao refletirmos sobre o processo de atendimento socioeducativo aos adolescentes em conflito com a lei, aos quais se atribui ato infracional recebendo medidas como a internação em unidades educacionais privativas de liberdade, entre outros aspectos, um merece destaque: a formação dos profissionais que atuam diretamente com eles (outrora chamados de agentes, monitores, educadores e outros) e que permanecem 24 horas em atividade, ainda que em plantão e turnos alternados.

Este trabalho se propõe a refletir sobre a formação necessária a esses profissionais, considerando as especificidades de suas funções e o caráter educativo que eles, direta ou indiretamente, exercem no exercício pessoal e diário de vivenciar e propagar o respeito, a tolerância, a responsabilidade e a paz. Desta forma, no trabalho com medidas socioeducativas é necessário um processo contínuo do educar a si mesmo para alcançar a educação do outro.

A partir do novo reordenamento jurídico proporcionado pela Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), que atendeu

¹ Prof. Dr. Reginaldo de Souza Silva (UESB/NECA) – Docente do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

² Profa. Dra. Leila Pio Mororó (UESB/Nefop) – Docente do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

aos ditames da sociedade mundial e local que expressaram, de forma inequívoca por meio da Convenção dos Direitos da Criança, sua visão e seus princípios de como as crianças e adolescentes devem ser tratados em todas as sociedades, o Brasil, como afirma Seda (1992), precisa modificar usos, hábitos e costumes para transformar a sociedade, as práticas e as formas de elaborar e executar políticas públicas destinadas a crianças e adolescentes.

Especificamente no que dizia respeito ao atendimento a crianças abandonadas e adolescentes que cometem atos infracionais, o que faziam e os resultados das medidas “penais” vivenciadas nas instituições que os acolhiam não diferem muitas vezes do atendimento prestado em penitenciárias e cadeias que são sobejamente conhecidos de nossa sociedade, pois não educam, pouco ressocializam e, em vários aspectos, têm uma alta reincidência.

Por meio do ECA/1990, a sociedade brasileira deixou claro que esse modelo não era mais aceito, e, em seus vários artigos, retoma os princípios do maior interesse da criança e do adolescente e o da supremacia do pedagógico ao sancionatório e punitivo.

O ato infracional cometido pelo adolescente revela o contexto social de violência, consumismo, quebra de valores e exclusão de nossa sociedade. As respostas dadas foram as instituições totais FUNABEM, FEBEMs e institutos que estão sendo abandonados e superados por paradigmas que emergem e com eles demandas vão surgindo. Esses novos paradigmas exigem respostas a algumas questões, dentre as quais destacamos: Qual o modelo de instituição? Que concepção de atendimento e comunidade educativa? Que perfil de profissionais?

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) começa a dar respostas a essas questões e corpo a esse novo paradigma.

Em relação ao perfil dos profissionais, esse se distancia cada vez mais de um agente autoritário, repressivo e punitivo e aproxima-se de uma concepção de um ator que pode proporcionar transformações. Entende-se o perfil do profissional ao de um educador, pois a educação é um processo de construção orientado, pelo qual homens e mulheres, situados no mundo e com o mundo, concretamente, transformam a si mesmos e o que está em sua volta, tornando-se sujeitos de seus próprios destinos.

Educação também pode ser conceituada, segundo Durkheim (1958, p. 40),

“como ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança e no adolescente, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio social especial a que os mesmos, particularmente, se destinem”.

Para Colassanti (2002, p. 8), a educação de crianças e jovens é um gesto civilizatório em qualquer sociedade. Educa-se não apenas para fornecer conhecimentos, mas com a finalidade de propiciar integração individual e social. A escola é nossa forma institucional de educar. A educação, portanto, reproduz valores, culturas, hábitos e outros.

Para definirmos uma política de formação do socioeducador precisamos responder às seguintes questões: Quem será este profissional? Que conhecimentos e experiências deverá ter? Trata-se de uma profissão? Se sim, quem a regulamenta? Que funções e atribuições terá ele no interior das unidades educacionais? Qual o nível de escolaridade, médio ou superior? São perguntas ainda sem respostas quando tratamos exclusivamente dos agora denominados socioeducadores, que permanecem cotidianamente próximos aos adolescentes, auxiliando-lhes nas tarefas diárias dentro da instituição.

O profissional socioeducador precisa de uma identidade, não deverá ser um tarefairo, um faz tudo, um guarda, um “agente”. Sua formação precisa ter fundamentos, e, parafraseando Freire (2003), vários saberes são necessários a sua prática educativa. Segundo Paes (2010, p. 103), precisamos combater o pragmatismo, as receitas do que pode ou não pode fazer, a fragmentação de conteúdos, a falta de embasamento teórico metodológico, as pseudoteorizações e buscar o auxílio das ciências. O socioeducador deve ser possuidor de uma forte base teórica, que será confrontada no cotidiano de suas atividades.

Educação x Socioeducação: afinal o que é socioeducação?

A educação formal tem como um dos seus objetivos a transmissão dos conhecimentos elaborados e sistematizados pela humanidade. Conforme o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a educação é “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o

exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Em tese, a educação daria conta de atender as especificidades da socioeducação, pois os sujeitos são os mesmos.

Segundo Costa (BRASIL, 2006), se levarmos em consideração os pressupostos da educação social, ou socioeducação, que privilegia o aprendizado para o convívio social e para o exercício da cidadania, que implica uma nova forma do indivíduo se relacionar consigo mesmo e com o mundo, a socioeducação proposta pelo Estatuto da Criança e do Adolescente é uma forma de intervir nos sintomas que levam o adolescente a praticar um ato infracional.

Portanto, está em sintonia com a garantia de direitos, que se baseia na filosofia de que é “necessário uma educação social para que o adolescente se insira e torne-se parte da sociedade em que vive, resgatando a visibilidade social, antes exercida por meio da prática de delitos” (SECJ do Paraná, 2010).

Para Costa (BRASIL, 2006), a existência da socioeducação no Brasil tem como missão preparar os jovens para o convívio social sem quebrar as regras de convivência consideradas como crime ou contravenção no *Código Penal de Adultos*. Como a educação não se dá em espaços vazios e é composta de interação entre sujeitos, assim, a educação é, por natureza, eminentemente social. O conceito de socioeducação ou educação social, no entanto, destaca e privilegia o aprendizado para o convívio social e para o exercício da cidadania. Trata-se de uma proposta que implica uma nova forma de o indivíduo se relacionar consigo e com o mundo.

Deve-se compreender que educação social é educar para o coletivo, no coletivo, com o coletivo. É uma tarefa que pressupõe um projeto social compartilhado, em que atores e instituições concorrem para o desenvolvimento e fortalecimento da identidade pessoal, cultural e social de cada indivíduo.

A socioeducação, como práxis pedagógica, propõe objetivos e critérios metodológicos próprios de um trabalho social reflexivo, crítico e construtivo, mediante processos educativos orientados à transformação das circunstâncias que limitam a integração social, a uma condição diferenciada de relações interpessoais, e, por extensão, à aspiração por uma maior qualidade de convívio social.

Em nossas unidades educacionais existe uma equipe que irá atender as várias dimensões do processo socioeducativo. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que todo

adulto que trabalha em unidades de atendimento socioeducativo é um educador, e que todo adolescente e jovem é um educando.

Para Costa (BRASIL, 2006), a socioeducação atende as seguintes dimensões:

a) caráter protetivo – voltada para as crianças, jovens e adultos em circunstâncias especialmente difíceis em razão da ameaça ou violação de seus direitos por ação ou omissão da família, da sociedade ou do Estado ou até mesmo da sua própria conduta, o que os leva a se envolver em situações que implicam risco pessoal e social;

b) trabalho social e educativo – tem como destinatários os adolescentes e jovens em conflito com a lei em razão do cometimento de ato infracional.

Nessa perspectiva, a socioeducação é um paradigma que propõe uma abordagem interdimensional, que envolve o adolescente em sua plenitude, suplantando a abordagem disciplinar ou interdisciplinar ainda em voga na educação. Essa última assenta-se na importância da intervenção de diferentes disciplinas profissionais (especialidades) sobre o adolescente, enquanto a primeira se assenta na importância da manifestação das diferentes dimensões coconstitutivas do ser, como sensibilidade, corporeidade, transcendentalidade, criatividade, subjetividade, afetividade, sociabilidade e convivibilidade. Isso significa um rompimento com o modelo de pensamento fundado na racionalidade moderna e exige dos profissionais que trabalham com o adolescente a superação da visão do mundo mecanicista, fragmentado e histórico (COSTA, 2006).

Podemos afirmar que a educação interdimensional no trabalho com os adolescentes em conflito com a lei tem muitas características e fundamentos da educação libertadora proposta pelo educador Paulo Freire. Parte do pressuposto de que a educação é a comunicação intergeracional do humano, envolvendo conhecimentos, sentimentos, crenças, valores, atitudes e habilidades na constante troca entre educador e educando. Nessa perspectiva não existe uma hierarquia entre os sujeitos envolvidos, reconhecem que existem conhecimentos e vivências dominados por eles. Entretanto, em relação ao conhecimento, aos saberes, as experiências, deve haver sim uma diferença, o educador (ou o socioeducador) deve saber mais naquilo que se propõe a ensinar.

Se queremos efetivamente romper com práticas totalitárias e burocratizantes, possibilitando que o socioeducador seja capaz de encarnar o papel de ator social, uma vez que tem o poder de conduzir e transformar as relações sociais do mundo racional moderno

mediante sua consciência, liberdade e criatividade, necessitamos levar em consideração o que Touraine (1999) enfatiza:

a ideia de que a racionalização do mundo moderno está reduzindo os indivíduos a meros consumidores de produtos econômicos e políticos, bem como transformando a subjetividade, enquanto afirmação da identidade e da liberdade individual, em uma construção intolerante e irracional, ou seja, não precisamos mais de simples cumpridores cegamente de tarefas, rotinas e ordens previamente determinadas.

O novo enfoque indicado pelo SINASE exige a necessidade da presença de profissionais orientados para o desenvolvimento de atividades pedagógicas e profissionalizantes específicas. Portanto, ao atuar em uma unidade de atendimento socioeducativo é necessária a compreensão política e pedagógica do ato educativo. Nesse caso, a socioeducação, nem sempre manifesta e compreendida pela falta de formação e compreensão do verdadeiro papel do socioeducador.

O socioeducador: as funções que desenvolve e o necessário aporte de conhecimentos

Uma nova demanda por formação surge, portanto, quando se redimensionam o papel e as funções das instituições educacionais incumbidas de atender os adolescentes em conflito com a lei. Se antes a concepção era de cerceamento de liberdade, controle, punição, vigilância e outros, exigia-se e coadunava-se com uma visão de presídio, de excluídos, confinamento, repressão, que deveriam ser punidos e reeducados para serem reinseridos na sociedade. A culpa e a vítima sempre eram o adolescente.

Falar, pois, de atendimento, necessariamente temos que falar dos profissionais que estarão à frente da implementação do Projeto Político-Pedagógico e do Plano Individual de Atendimento. Tendo como premissa que toda pessoa que trabalha em um programa socioeducativo deveria ser um educador, posto que em sua ação direta ou indiretamente deva contribuir para a educação do adolescente ou jovem sob sua responsabilidade, sua formação e qualificação tornam-se elementos fundamentais.

Para o desenvolvimento das atividades que compõem a socioeducação, é preciso deixar claro e definidos os princípios, pressupostos e procedimentos básicos em termos éticos, organizacionais e socioeducativos do atendimento ao adolescente.

Como qualquer outro profissional envolvido com o processo educativo, a formação inicial e continuada é condição *sine qua non* para a garantia de uma qualidade e coerência nas práticas pedagógicas e administrativas.

Entre as várias incumbências, citamos as indicadas no *Manual de Orientações para Programa de Atendimento ao Adolescente Privado de Liberdade do Estado de Rondônia* (p. 60), incluindo ou retirando outros itens. Algumas ações relativas à função que se atribui ao que se pretende denominar socioeducador são:

- 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, fornecendo o material de higiene, controlando e orientando o seu uso;
- acompanhá-los nas atividades da rotina diária, orientando-os quanto a normas de conduta, cuidados pessoais e relacionamento com outros internos e funcionários;
- providenciar o fornecimento de vestuários, roupa de cama e banho, e orientar o seu uso;
- manter-se atento às condições de saúde dos adolescentes, sugerindo que sejam providenciados atendimentos e encaminhamentos aos serviços médicos e odontológicos sempre que necessário, atendendo às determinações e orientações médicas, ministrando os medicamentos prescritos, quando necessário;
- realizar atividades recreativas, esportivas, culturais, artesanais e artísticas, seguindo as orientações da pedagogia, auxiliando no desenvolvimento das atividades pedagógicas, orientando os adolescentes para que mantenham a ordem, disciplina, respeito e cooperação durante as atividades;
- prestar informações ao grupo técnico sobre o andamento dos adolescentes para compor os relatórios e estudos de casos;
- zelar pela sua segurança e bem-estar, observando-os e acompanhando-os em todos os locais de atividade diurnas e noturnas;
- acompanhar os adolescentes em seus deslocamentos na comunidade, não descuidando da vigilância e segurança;

- inspecionar as instalações físicas da unidade, recolhendo objetos que possam comprometer a segurança, efetuando rondas periódicas para verificação de portas, janelas e portões, assegurando-se de que estão devidamente fechados e atentando para eventuais anormalidades;
- 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;
- seguir procedimento e normas de segurança, constantes do protocolo da unidade, relatando no diário de comunicação interna o desenvolvimento da rotina diária, bem como tomar conhecimento dos relatos anteriores, comunicando, 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 outras unidades, quando se fizer necessário.

No desenvolvimento de suas funções, o socioeducador também contribui para a avaliação do cumprimento da medida socioeducativa e é responsável pela parte disciplinar, às vezes contenção, inspeções, revistas pessoais e nos alojamentos, acompanhamento dos adolescentes nas atividades diárias, tanto tarefas relativas à preservação da integridade física e psicológica deles e dos funcionários quanto às atividades pedagógicas.

É necessário que os socioeducadores conheçam e compreendam a realidade de vida dos adolescentes, o que possibilitará a eles perceberem o sentido e o significado das ações e atitudes dos jovens e, conseqüentemente, aceitá-los como pessoas, bem como desenvolver respeito, confiança e afeto, que serão demonstrados no dia a dia.

Conhecimentos necessários à formação do socioeducador e sua profissionalização

A partir da aprovação inicial do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, alguns pré-requisitos relativos a um conjunto de conhecimentos necessários à formação

do socioeducador têm ficado mais claros. A equipe de socioeducadores necessitará de um Programa de Formação Inicial e Continuada, que inclua obrigatoriamente os seguintes temas: justiça infanto-juvenil (Estatuto da Criança e do Adolescente, Direitos Humanos, Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, Convenção Internacional dos Direitos da Criança); Redes de atendimento; Sociologia, Políticas Públicas, Filosofia, Psicologia Geral, Social e do Adolescente; Técnicas de Segurança; Relações Humanas; Noções Básicas de Primeiros Socorros; Recreação, Esporte e Lazer; Práticas Pedagógicas e Estágio Supervisionado de Atendimento Socioeducativo e outros.

Como afirma Paes (2010, p. 108) “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”.

As instituições que se propõem a edificar esse novo “profissional”, que terá a incumbência de exercer a função de socioeducar, precisam acreditar e querer atuar de modo a fazer diferença na vida dos adolescentes que a elas serão confiados. Compreender que apesar da sociedade não dar o devido valor àquele adolescente que, por vários motivos e fatores cometeu um ato infracional, ficando à margem da sociedade, não significa aqui aceitar o que foi feito (ato infracional), mas o que é (adolescente – ser humano, pessoa em desenvolvimento).

Portanto, não iremos realizar qualquer mudança profunda nas práticas dos referidos profissionais apenas mudando a nomenclatura, ou realizando capacitações e reciclagens de curta duração, descontextualizadas de um projeto maior de Fundação, Unidade de Atendimento e política para esse segmento da população de adolescentes.

Para Costa (BRASIL, 2006), algumas características do socioeducador vão ajudá-lo a melhor desenvolver suas atividades no exercício diário da atividade socioeducativa, entre elas, a capacidade de autocrítica e o autodomínio dos impulsos.

Ao refletir sobre os fundamentos éticos da ação socioeducativa enfatizamos que o socioeducador deve ser capaz de “reconhecer a violência simbólica (tratamento humilhante e degradante) como uma das principais causas de violência reativa por parte dos

educandos, principalmente em se tratando de medidas privativas e restritivas de liberdade³". O fundamental, portanto, é ter uma presença educativa, favorecendo a mudança de comportamento, por meio do próprio exemplo, vivenciando uma relação de ajuda com os adolescentes, independente do que eles tenham feito ou do que aparentam ser.

O educador deve demonstrar, por meio de seus atos e palavras, respeito pelo adolescente e não pode jamais responder, com agressões verbais ou físicas, a provocações que porventura sofram de algum adolescente. Nesse sentido, Makarenko *apud* Costa (BRASIL, 2006) "O exemplo não é a melhor maneira de um ser humano exercer uma influencia construtiva e duradoura sobre outros seres humanos. É a única!"

Algumas condições são necessárias para o sucesso na mudança das práticas e culturas institucionais que perpassam pela relação numérica de socioeducadores e o número de educandos que irá atender, considerando, é claro, a dinâmica institucional e os diferentes eventos internos (férias, licenças e afastamento de socioeducadores, encaminhamentos de adolescentes para atendimentos técnicos dentro e fora dos programas socioeducativos, visitas de familiares, audiências, encaminhamentos para atendimento de saúde dentro e fora dos programas, atividades externas dos adolescentes e outros).

Aqueles diretamente ligados à gestão plena do Sistema de Atendimento Socioeducativo sabem que nem sempre os recursos necessários são alocados nessa área e nos programas a eles afetos. A falta ou economia de recursos financeiros, materiais e humanos colocam muitas vezes em xeque a formação e a proposta pedagógica da unidade.

Como então garantir o que preconiza o SINASE, se há vários exemplos de não cumprimento? Como garantir a relação numérica de um socioeducador para cada um, dois, três ou cinco adolescentes? Sabemos que dependerá do perfil e das necessidades pedagógicas destes, em situações de custódia hospitalar que exige o acompanhamento permanente (24 horas); quando envolver alto risco de fuga, de autoagressão ou agressão a outros; em casos de comprometimento de ordem emocional ou mental, associado ao risco de suicídio, é necessário que se assegure vigília constante. A realidade ainda insiste em denunciar uma cultura institucional do executivo e judiciário: unidades superlotadas, falta de número mínimo nas equipes de educadores, considerando o número de internos, falta de interação e integração entre o meio aberto e o meio fechado e a cultura da resposta emergencial (a internação).

³ ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (Orgs). Justiça, Adolescente e Ato Infracional: socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006.

Do futuro profissional doravante denominado socioeducador espera-se que seja valorizado, definindo-se um perfil e reconhecimento como profissão, plano de cargos, carreira e salários condizente com a natureza e especificidade de seu trabalho.

Esse profissional parte de uma equipe mais ampla, como descrita anteriormente, há funções que têm relação direta com todas as atividades proporcionadas aos adolescentes. Portanto, nada que se configure ou reforce práticas anteriores que os associem à função carcerária, à visão militaresca, à concepção pedagógica autoritária e outras.

A construção de um projeto político-pedagógico como articulador de todas as ações

Toda unidade educacional deverá ter um Projeto Político Pedagógico sustentado por referências teóricas e metodológicas para uma proposta pedagógica humanista, libertadora e emancipadora, que envolva conhecimentos, sentimentos, crenças, valores, atitudes e habilidades na constante troca entre educador, educando e meio social.

O projeto pedagógico, antes de atender o que determina o SINASE, deve responder a algumas questões: Para que tipo de sociedade estamos reeducando nossos adolescentes? Para este modelo capitalista, que exclui, que divulga uma sociedade consumista, que nega valores e reforça outros? Que cidadãos meninos ou meninas queremos formar? Adolescentes com uma visão individualista, consumista, que buscam o sucesso ou o consumo a qualquer preço? Que valores mutáveis e permanentes estamos reforçando? E finalmente, que tipo de educação/socioeducação é necessária para formarmos estes jovens para a sociedade que agora estamos construindo com os adolescentes, seus familiares e a sociedade?

É claro que deve ser escrito em consonância com os princípios do SINASE, com a LDB nº 9.394/1996, com o ECA/1990, com uma fundamentação teórica (filosófica, sociológica e educacional) e deverá conter minimamente: a) identificação da unidade (afinal nenhuma nasce no vazio); b) diagnóstico socioadministrativo e pedagógico (quem somos, quantos somos, como estamos); c) objetivos – gerais e específicos; d) público-alvo, perfil e características; e) capacidade; f) fundamentos teórico-metodológicos, os adolescentes, familiares e profissionais como protagonistas do pro-

cesso de ensino, vivências e aprendizagens; g) estrutura das atividades a serem desenvolvidas; h) recursos físicos, materiais, humanos e financeiros; i) monitoramento e avaliação de domínio de toda a equipe; j) estrutura curricular (atividades, rotinas, reuniões de equipe, estudos de caso, organograma e fluxograma); k) Plano Individual de Atendimento (PIA); l) regimento interno e o regulamento disciplinar, segurança interna e externa e outros.

O regimento, como norma interna de funcionamento, deve conter as diretrizes e os princípios da proposta pedagógica, identificando as formas de operacionalização, informar as medidas de contenção e os procedimentos que podem ser utilizados pelos socioeducadores, em quais situações e de que forma será acionada a segurança externa para agir internamente nas dependências da unidade.

O programa de atendimento deve oferecer diferentes atividades socioeducativas (esportivas, culturais, de lazer, de estudos, entre outras) no período entre o entardecer e o recolhimento, bem como nos finais de semanas e feriados, pois, em grande parte da rotina diária, os educandos ficarão a maior parte do tempo com os socioeducadores. Serão estes que irão acompanhar o início e o fim de cada atividade diária, que materializam as três fases do processo socioeducativo: 1) a fase inicial de atendimento: período de acolhimento, de reconhecimento e de elaboração por parte do adolescente do processo de convivência individual; 2) a fase intermediária: – estudo de caso/diagnóstico polidimensional: elaboração do PIA; 3) a fase conclusiva: período em que o adolescente apresenta clareza e conscientização das metas conquistadas em seu processo socioeducativo – preparação do desligamento e reinserção sociofamiliar e comunitária.

A recepção do adolescente na unidade é importante para o desenvolvimento de toda a ação socioeducativa. Desta forma, todos os educadores que acolhem o adolescente devem ter uma postura de respeito, para que a partir desse momento seja iniciada a formação de vínculos positivos com o educando.

Nesse período intensivo de atendimentos e entrevistas é necessário o amparo emocional, na compreensão do momento difícil que é o da entrada do adolescente em um estabelecimento de privação de liberdade. Requer a integração que consiste em tentar adaptar o adolescente às rotinas, despertar seus interesses e orientar suas opções de participação nas atividades.

Portanto, na socioeducação há um pressuposto básico: o de que o desenvolvimento humano deve se dar de forma integral, contemplando todas as dimensões do ser, o diagnóstico de todas as dimensões. Atendendo o que preconiza o art. 94, inciso XIII do ECA/1990, é um instrumento que possibilita a construção do projeto de vida de cada educando, a partir da identificação das necessidades nos aspectos jurídico, saúde, psicológico, social e pedagógico. O referido diagnóstico dará os subsídios para a elaboração do PIA, sendo possível avaliarmos os avanços e desafios no processo socioeducativo no período de privação de liberdade.

Conforme o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, a elaboração do Plano Individual de Atendimento constitui uma importante ferramenta no acompanhamento da evolução pessoal e social do adolescente e na conquista de metas e compromissos pactuados com esse adolescente e sua família durante o cumprimento da medida socioeducativa.

Se considerarmos que o PIA deve ser elaborado considerando os pressupostos contidos no Projeto Político-Pedagógico da unidade educacional, pela equipe de referência composta de: assistente social, psicólogo, professor, socioeducador, integrante da equipe de saúde, integrante da família ou da comunidade, temos a certeza da necessidade de uma formação inicial e continuada dos socioeducadores.

O socioeducador deverá contribuir com o PIA, pois suas informações auxiliam na avaliação para saber se o adolescente está preparado para ser desligado do programa de atendimento. Considerando que o adolescente conquistou metas estabelecidas no seu planejamento, demonstrando compromisso, autocontrole e autodeterminação, ele passa para uma fase em que deve começar a ser preparado para realizar essa experiência com sucesso no meio aberto. Ser inserido em programa destinado ao apoio e acompanhamento de egressos ou encaminhado para programas socioeducativos em meio aberto (liberdade assistida ou prestação de serviço à comunidade).

O trabalho da equipe deve ser articulado com a família e a comunidade e estar concentrado na potencialização das condições favoráveis e minimização das condições que prejudicariam o desenvolvimento do “projeto de vida” traçado pelo adolescente. A Figura 1 apresenta um fluxograma de atendimento socioeducativo de adolescentes privados de liberdade, conforme descrito no Manual de Orientações – Socioeducar, p. 23, MP/RO, 2009, em que necessariamente as funções do futuro socioeducador estarão diretamente relacionadas.

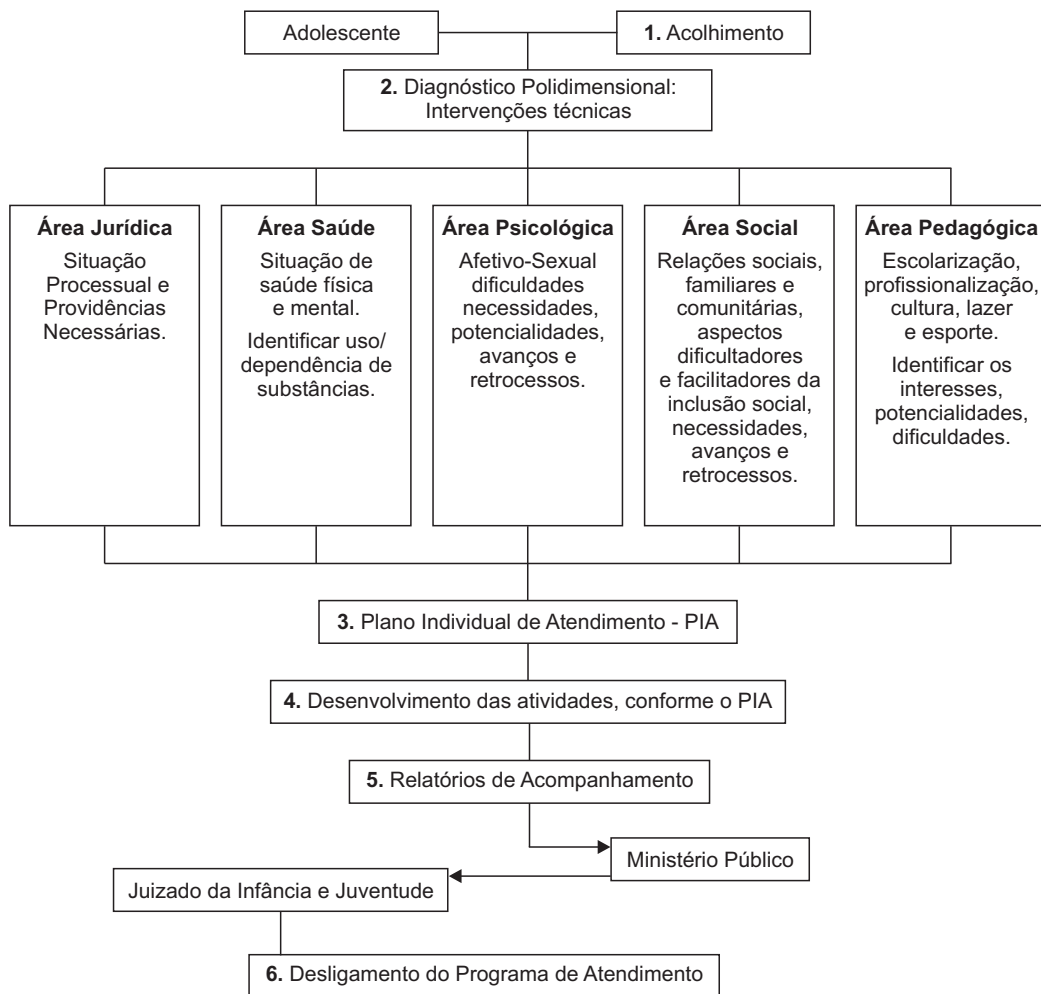


Figura 1
Fluxograma de atendimento socioeducativo de adolescentes privados de liberdade

Fonte: Manual de Orientações – Socioeducar, p. 23, MP/RO, 2009

Considerações finais

O processo de atendimento socioeducativo, na perspectiva humanista de atenção integral aos direitos constitucionais e estatutários dos adolescentes, dependerá do trabalho de uma equipe multidisciplinar para o atendimento nas etapas de acolhida, convivência e

retorno, bem como na elaboração do diagnóstico multidimensional, visando à socioeducação do adolescente.

Parte-se do princípio que, especialmente, na família e na comunidade está a chave para o entendimento das dificuldades e os caminhos escolhidos pelo adolescente. Portanto, o conhecimento das várias conformações familiares, da realidade dos domicílios, como abordar e envolver as famílias e outras pessoas que, em algum momento, estabeleceram vínculos com o adolescente e sua família e que fazem parte da história de vida e do grupo familiar do adolescente é de suma importância.

No processo socioeducativo, reconhecer a história de vida é entender em que momentos e quais as situações que levaram o adolescente a escolher determinados caminhos, para então, a partir daí, buscar, criar ou restabelecer os vínculos saudáveis à recuperação do adolescente e à construção do seu projeto de vida.

O profissional deverá estar preparado para lidar com os conflitos e as resistências que surgirão no atendimento aos familiares e no acompanhamento aos adolescentes. Daí a necessidade de oferecer apoio e formação permanente às equipes e todos os funcionários da unidade. Durante sua permanência na unidade, dúvidas com relação à situação processual favorecem aos adolescentes sentimentos de angústia com relação ao seu destino dentro e fora da unidade.

A escolarização formal é um direito do educando e uma obrigação da unidade oferecer, possibilita o acesso ao conhecimento sistematizado e ao pensamento crítico, contribuindo para a reorientação e formação de valores, bem como favorecendo o retorno desses adolescentes à vida escolar e comunitária, tornando-os cidadãos capazes de exercer completamente sua legal e real cidadania e inserirem-se no mundo do trabalho, conforme determina a Constituição Federal em seu art. 205 e regulamentada pela LDB nº 9.394/1996, que estabelece: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Alguns dos princípios deverão ser levados em consideração no desenvolvimento das atividades pedagógicas, tais como: divulgação de cultura, pensamento, arte e saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; valori-

zação dos profissionais da socioeducação; gestão democrática das unidades educacionais, na forma da lei e da legislação das secretarias as quais estão vinculadas; garantia de padrão de qualidade e outros.

Assim como a educação formal, a socioeducação deve garantir os Direitos Humanos e da Cidadania, em que o Estado divide com a família essa responsabilidade, expressando-se coletivamente na medida em que exige a colaboração da sociedade nesse processo. Por conseguinte, as unidades educacionais devem ser locais significativos à formação de cidadãos conscientes e críticos com relação ao seu papel como sujeito de direitos e deveres, assim como na permanente afirmação de seu compromisso humano como agentes de transformação social.

Infelizmente, ainda temos muito que avançar nesse aspecto, desde os espaços destinados à educação formal nas unidades até a própria formação dos profissionais da educação que lá atuam e sua integração com as demais atividades da unidade.

O atendimento socioeducativo dos adolescentes em conflito com a lei deve oferecer condições que favoreçam o protagonismo juvenil, garantam o acesso às oportunidades de superação de sua situação de exclusão, além da formação de valores para a participação na vida em sociedade. Por isso, lhes é garantido um conjunto de ações preventivas e inclusivas no âmbito das políticas sociais e de proteção.

As ações socioeducativas devem exercer uma influência sobre a vida do adolescente, contribuindo para a construção de sua identidade, de modo a favorecer a elaboração de um projeto de vida, o seu pertencimento social e o respeito às diversidades (cultura, etnia e gênero), possibilitando que assuma um papel inclusivo na dinâmica social e comunitária. Para tanto, é vital a criação de práticas que favoreçam o desenvolvimento da autonomia, da solidariedade e de competências pessoais relacionais, cognitivas e produtivas.

O atendimento ao direito disposto no art. 94, inciso IX, do ECA, oferecer cuidados médicos, psicológicos, odontológicos e farmacêuticos, ou seja, equipe profissional mínima: médico, enfermeiro, cirurgião-dentista, psicólogo, assistente social, terapeuta ocupacional, auxiliar de enfermagem e auxiliar de consultório dentário, a fim de garantir os cuidados de atenção à saúde do adolescente.

Por fim, ressalta-se que o processo de desenvolvimento profissional com os educandos dependerá em grande medida de um projeto pedagógico consistente, da formação recebida, das condições de trabalho e salário, para que todos os trabalhadores/educadores das unidades educacionais interajam com o adolescente, garantindo-lhe o direito à dignidade. Não se pode esperar conduta diversa do socioeducador, pois este tem a responsabilidade de auxiliar na reedificação social do educando. Nesse sentido, não basta modificar a nomenclatura dos profissionais que atuam diuturnamente com os adolescentes, precisamos sim de uma política nacional de formação dos agora denominados socioeducadores.

Referências

- BRASIL. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo* – Brasília, SEDH, 2006.
- _____. *Parâmetros para a Formação do Socioeducador*. Brasília, SEDH, 2006
- _____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*, Senado Federal, 1990.
- COLASSANTI, Marina. *Poder paralelo e desescolarização*. Folha de São Paulo, 25 de set. 2002. Caderno 2, p.08.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Pedagogia da Presença: da solidão ao encontro*. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.
- Estado. *Manual de Orientações para Programa de Atendimento ao Adolescente Privado de Liberdade*. SEGRAF-MP/RO, 2008
- DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. 7. ed. Tradução: Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1958.
- Estado. *Socioeducação*. In: *SECJ/PR*. In: <http://www.secj.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=9>, acessado em 10 jun 2010.
- FREIRE, Paulo R. *Pedagogia da Autonomia*. RJ:Paz e Terra, 2003
- ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (orgs.). *Justiça, Adolescente e Ato Infracional: socioeducação e responsabilização*. São Paulo, ILANUD, 2006.
- PARANÁ. Gestão de Centro de Socioeducação. *Cadernos do IAS*, Paraná, 2006.
- _____. *Práticas de Socioeducação*. *Cadernos do IAS*. Paraná, 2006
- AMORIM, Sandra Maria Francisco de; PAES, Paulo C. Duarte; PEDROSSIAN, Dulce Regina dos Santos (orgs.). *Formação Continuada de Socioeducadores*. Campo Grande: UFMS, 2010, caderno 2.
- SARAIVA, João Batista; KOENER JÚNIOR, Rolf; VOLPI, Mario (org.). *Adolescentes privados de liberdade: A Normativa Nacional e Internacional & Reflexões a cerca da responsabilidade penal*/ FONACRIAD, 3. Ed., São Paulo, Cortez, 2006.

SEDA, Edson. *ABC do Conselho Tutelar - Providências para Mudança de Usos, Hábitos e Costumes da Família, Sociedade e Estado, Quanto a Crianças e Adolescentes no Brasil*. Campinas, 1992. Atualizado Em 02/05/2002 MP/PR- CEAF/MP

SILVA, Reginaldo de Souza (Org.). *Políticas Públicas Para Crianças e Adolescentes: Perspectivas e Desafios*. XXXIX Encontro Nacional do FONACRIAD, Salvador, Bahia, 2008.

TOURAINÉ, Alain. *Podemos Viver Juntos? Petrópolis: Vozes, 1999.*

Formação continuada dos profissionais do sistema socioeducativo da Fundac/ Bahia

Dahyse Oliveira e Oliveira¹
Dionalle Monteiro de Souza²
Eneida Maria Abreu de Souza³

Apresentação

Este artigo apresenta um relato das atividades desenvolvidas no **Projeto Formação Continuada dos Profissionais do Sistema Socioeducativo** que atuam na Fundação da Criança e do Adolescente (Fundac) da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), por intermédio da Pró-Reitoria de Extensão (Proex) e do Núcleo de Ética e Cidadania (Nuec).

Trata-se, portanto de uma ação que visa à atualização de profissionais que atuam nas Unidades da Fundac/BA ligados diretamente aos jovens em conflito com a lei e privados de liberdade. Esses profissionais exercem um importante papel no processo de reinserção do jovem na sociedade.

Este Projeto atua diretamente com o foco na formação continuada de uma categoria profissional desassistida no que se refere à capacitação em serviço e que convive, também, com as dificuldades da empregabilidade, por causa das deficiências de formação básica e qualificação social, condições exigidas para a concorrência em concursos públicos como também para o mundo do trabalho na contemporaneidade.

Assim, a Uneb, por intermédio do Nuec, rompe com a barreira que impedia a inserção da Universidade nesses espaços, onde a política pública de educação e formação em serviço para essa categoria funcional não era priorizada. São ações dessa natureza que levam o indivíduo a

¹ Coordenadora Pedagógica da Formação, Universidade do Estado da Bahia – UNEB;

² Formadora da Qualificação Social e Coordenadora Pedagógica da Formação, Universidade do Estado da Bahia – UNEB;

³ Coordenadora Nuec e Coordenadora Geral da Formação, Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

perceber-se como protagonista do processo educativo, fazendo-o acreditar que o esforço ora empreendido possa dar continuidade, sustentabilidade e replicabilidade ao Projeto.

Dados Institucionais

A Uneb

A Uneb desenha a sua identidade, vocação e articulação por meio da missão de “produzir e socializar o conhecimento voltado para a formação do cidadão, atuando dentro das prerrogativas da autonomia universitária na solução dos problemas gerais, regionais e locais, com base nos princípios da ética, da democracia, da justiça social e da pluralidade etnocultural” (UNEB, 2006).

A Proex é um órgão da administração superior da Uneb, responsável pelo gerenciamento, assessoramento, acompanhamento e avaliação das ações relacionadas com as funções sociais, culturais e artísticas de natureza extensionista da universidade, integrando o ensino, a pesquisa e a extensão.

Compete à Proex, dentre outras atividades, desenvolver ações e eventos destinados à formação da cidadania e do correspondente comportamento ético; promover atividades socioculturais e artísticas; incentivar a produção de trabalhos literários, artísticos, culturais, técnicos e didáticos; estabelecer parcerias para desenvolvimento de programas de extensão, em consonância com a política da universidade; promover, com órgãos financiadores, a viabilização econômica ou tecnológica dos projetos de extensão elaborados pela Uneb.

Para o desenvolvimento das ações na sua área de competência, a Proex possui em sua estrutura administrativa, dentre outros setores, o Nuec, que se preocupa com as causas socioeducativas e com a melhoria da formação do cidadão, elaborando e executando projetos que envolvem essa temática. O Nuec tem como referência, nessa área, experiência com projetos que envolvem adolescentes e adultos oriundos de famílias de baixo poder econômico de diversas comunidades da cidade do Salvador, região metropolitana e outros municípios do Estado da Bahia.

A Fundação da Criança e do Adolescente – Fundac/BA

A Fundac/BA foi criada pela Lei Estadual nº 3.509, de 4 de outubro de 1976 – Código de Menores. Em maio de 1991, a Lei Estadual nº 6.074 leva a Fundação a se adequar ao que preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)/1990. Inicialmente era vin-

culada à Secretaria do Trabalho e Ação Social (Setras), e atualmente, com a reorganização administrativa realizada pelo Governo do Estado, a Fundação está vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza (Sedes).

Tem como objetivos básicos integrar o adolescente ao convívio social; promover e defender os Direitos Humanos da criança e do adolescente; fortalecer os vínculos familiares e comunitários; educar e profissionalizar; regionalizar e municipalizar as medidas socioeducativas, além de apoiar as famílias e os egressos.

Caracterização do Projeto

Público-alvo

A Formação profissional foi pensada e estruturada de maneira a consolidar ações consequentes na formação do orientador, como instrumento que venha a garantir a qualidade do atendimento socioeducativo, transformando o projeto em um catalisador da integração e inclusão social do adolescente.

Tendo como atribuições específicas tarefas relativas à preservação da integridade física e psicológica dos adolescentes, os orientadores exercem atividades pedagógicas de grande relevância no cerne do seu trabalho, indicando a necessidade de profissionais com qualificações que possibilitem a plena garantia de direitos, bem como a formação de cidadãos.

Nesse sentido, a Fundac/BA, percebendo a demanda por qualificações em seu quadro de pessoal, ofertou em parceria com a Uneb, o curso de Formação para 360 profissionais do sistema socioeducativo, atendendo aos seguintes critérios básicos: orientadores e líderes de grupos, de ambos os sexos, do quadro permanente ou temporário das unidades da referida instituição baiana que, preferencialmente, não tenham participado de cursos de atualização profissional nos últimos cinco anos.

Abrangência

O Projeto foi realizado com atuação em unidades estratégicas da Fundac/BA, que possuem demanda elevada de adolescentes em dificuldade, exigindo cada vez mais profissionais devidamente qualificados, visando a propiciar espaços multiplicadores de formação socioeducativa.

Nesse sentido, os orientadores contemplados pelo Projeto atuam nas seguintes Unidades, com suas respectivas localizações: Casa de Atendimento Socioeducativo (Case), no bairro Tancredo Neves, em Salvador; Case Centro Industrial de Aratu (CIA), limite com o município de Simões Filho; Case Juiz Melo Matos, município de Feira de Santana; Unidade de Pronto Atendimento, bairro de Brotas em Salvador, e Abrigo Elcy Freire, bairro de Mussurunga, em Salvador.

Metodologia

O Projeto Formação Continuada dos Profissionais do Sistema Socioeducativo que atuam na Fundac/BA baseia-se em princípios metodológicos que favoreçam a construção de uma percepção viva e ativa do papel dos orientadores no contexto da instituição em que trabalham, de forma que se sintam agentes de transformação, com vistas a fundamentar o desenvolvimento de uma ação socioeducativa sustentada nos princípios dos direitos humanos. Persegue, ainda, a ideia dos alinhamentos conceitual, estratégico e operacional, estruturado em bases éticas e pedagógicas.

A Formação dos atores socioeducativos buscou torná-los capazes de perceber a importância da sua relação com o adolescente em conflito com a lei, transformando a realidade atual em uma oportunidade de mudança. De acordo com as palavras de Freire, a educação é um ato político, “é uma prática da liberdade, portanto um processo de formação mútua e permanente”. Nesse sentido, a educação tem como finalidade a liberdade da realidade, ela visa “à transformação radical da realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que os homens e mulheres sejam reconhecidos como sujeitos da sua história”. (FREIRE, 1982, p. 42).

O objetivo desse curso de formação centrou-se na necessidade de preparar o orientador a participar da vida cidadã, desenvolvendo nos atores socioeducativos o potencial do conhecimento e da sociabilidade advindos da construção coletiva, fundamentando a educação como a verdadeira fonte libertadora do sucesso pessoal, profissional e social do indivíduo.

A consciência se constitui como consciência do mundo. E o mundo não se constitui na contemplação, mas no trabalho. É na dinâmica do conhecer a si mesmo para depois conhecer o outro que o orientador vai construir a sua identidade e terá como intervir na

realidade. Terá assim condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como autor responsável de sua própria história. Afinal, a conscientização não é apenas conhecimento ou reconhecimento, mas opção, decisão, compromisso. Cabe ao orientador decidir qual caminho ele deve trilhar para a conquista de sua liberdade e de seu sucesso.

O projeto pedagógico do curso foi estruturado em três vertentes que se inter-relacionam e se complementam: qualificação social, atividades psicossociais e oficinas de Arte, Educação, Cultura, Saúde, Esporte e Lazer. Todas compatibilizadas em um trabalho interdisciplinar de conteúdo embasado pelos seguintes eixos História Social da Criança, do Adolescente e da Família no Brasil; Políticas Públicas, Infância e Adolescência no Brasil, entre outros, cujo desenvolvimento foi realizado por uma equipe multidisciplinar composta de mestres em educação, pedagogos, arte-educadores, psicólogo, terapeuta ocupacional, entre outros.

A Formação abrangeu uma carga horária total de 212 horas, e destas, foram destinadas 96 para a qualificação social, 44 para as atividades psicossociais, 30 para as oficinas de arte e 30 para as oficinas de saúde, atividade física, esporte e lazer, além da realização de três seminários temáticos de quatro horas cada.

O eixo norteador da Formação foi concebido visando a promover a reflexão sobre a situação da criança e do adolescente com base em seu histórico social como pessoa em situação peculiar de desenvolvimento; o aporte socioantropológico para auxiliar no entendimento de instituições sociais como família, Estado; a descoberta de sociabilidades por intermédio da comunidade, da vizinhança; as questões relativas à vulnerabilidade social, diversidade cultural, religiosa, étnico-racial, de gênero e orientação sexual, bem como de Direitos Humanos – os quais foram abordados conteúdos relacionados à Ética, Trabalho e Cidadania, resultando, assim, a ampliação dos conhecimentos necessária ao atendimento de crianças e adolescentes em conflito com a lei.

Salienta-se que os eixos temáticos foram construídos conforme o que era previsto pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) quanto às intervenções técnicas com o adolescente e sua família, nas seguintes áreas:

- a) Jurídica: situação processual e providências necessárias;
- b) Saúde: física e mental proposta;
- c) Psicológica: (afetivo-sexual) dificuldades, necessidades, potencialidades, avanços e retrocessos;

- d) Social: relações sociais, familiares e comunitárias, aspectos dificultadores e facilitadores da inclusão social; necessidades, avanços e retrocessos;
- e) Pedagógica: estabelecem-se metas relativas à: escolarização, profissionalização, cultura, lazer e esporte, oficinas e autocuidado. Enfoca os interesses, potencialidades, dificuldades, necessidades, avanços e retrocessos. Registra as alterações (avanços e retrocessos) que orientarão na pactuação de novas metas. (SINASE, 2006, p. 60 -61).

O esforço da equipe técnico-pedagógica direcionou-se para a criação de espaços de reflexão que propiciassem em cada orientador uma troca de experiências, revisão de conceitos e métodos de trabalho, levando-o a se conscientizar de seu papel social, educativo e político diante da função que desempenha não somente para os adolescentes em dificuldade, mas para toda a sociedade. Como nas palavras de Freire (1984, p.18) “Compromisso com o mundo, que deve ser humanizado para a própria humanização do homem, responsabilidades com estes e com a história.”.

Atividades desenvolvidas

O procedimento metodológico centrou-se na construção do conhecimento e criação de novos conhecimentos, considerando-se a experiência do público-alvo da Formação, bem como suas dúvidas, seus anseios e motivações.

Dentre as técnicas utilizadas destacam-se as aulas dialógicas, oficinas e vivências como mediadoras de processos de reflexão com vistas a criar condições para que os atores desenvolvam atitudes de envolvimento e comprometimento contínuos nas ações destinadas à rede de atendimento socioeducativo.

Foi estabelecida a constituição de uma parceria entre a Uneb e a Fundac, consolidando uma união estratégica entre o sistema superior de ensino, pesquisa e extensão e o sistema de atendimento à criança e ao adolescente em conflito com a lei, em consonância com as diretrizes do Sinase.

Os objetivos específicos alcançaram suas metas iniciais, o que pode ser percebido nas avaliações qualitativas e abordagens feitas aos orientadores durante as aulas. Muitos já manifestam uma plena consciência sobre o seu papel com os adolescentes. A dinâmica da Formação permitiu um contato direto entre os orientadores das Unidades que compõem a Fundac/BA, além de possibilitar a abertura para o diálogo e as discussões sobre temas atuais e de grande relevância para o papel desses atores na sociedade.

Além das aulas de Qualificação Social, das Atividades Psicossociais e das Oficinas de Arte-Educação, Saúde, Esporte e Lazer, o Projeto realizou uma palestra de Aula Inaugural com a temática Ressignificando o Papel do Orientador. Além disso, ocorreram seminários ao longo do processo como parte da qualificação, a saber: Seminários Pedagógicos, Seminários de Avaliação e Seminários Temáticos. Esses últimos abordaram temas que têm afinidade com a proposta de trabalho e com a peculiaridade da função do orientador: Educação Emocional, Segurança Pública e Desafios para o Profissional do Terceiro Milênio.

Como atividade de encerramento, além da cerimônia em si, realizada no âmbito de uma instituição pública de ensino superior, os concluintes foram certificados pela Uneb, convalidando a conquista de um diploma de valor intrínseco e moral que representa uma qualificação profissional e social, fortalecendo o compromisso ético e cidadão que a função de orientador exige.

Principais desafios

Um dos principais desafios enfrentados foi o de esclarecer os orientadores sobre o verdadeiro papel que devem desempenhar na Fundac/BA diante do cenário real de uma unidade. Desde o processo inicial da Formação, na Aula Inaugural, os formadores perceberam questionamentos comuns a quase todos os orientadores, por exemplo: “quem somos para a Fundac? Como chegamos aqui? O que esperamos de nossa profissão? Quais as nossas funções e responsabilidades? Qual a nossa formação?” (Formador 1).

As competências, responsabilidades e desempenho das suas funções na prática cotidiana referem-se aos cuidados e à educação de adolescentes vivendo em situação de risco para o próprio desenvolvimento pessoal e social. No decorrer das aulas surgiram outras questões peculiares ao exercício da profissão de orientador, que desafiaram a constituição da Formação a um processo de reflexão-ação, a exemplo de:

- a) Qual a formação recebida e os treinamentos em serviço existentes? Supondo que os trabalhadores de linha de frente cultivaram ou foram cultivados em meio a hábitos propensos a desservir sua clientela.
- b) O índice de rotatividade do quadro funcional é muito alto.

- c) O termo orientador é empregado como sinônimo de educador, refere-se a um profissional de nível técnico ou universitário que trabalha nessa área de intervenção psicossocial nem sempre com a capacitação adequada.
- d) Há uma desvalorização das tarefas realizadas pelo profissional que implementa o dia a dia de instituições socioeducativas.
- e) Compartilha de experiências de vida com adolescentes – o profissional reveste-se de uma carga de trabalho cuja orientação e intensidade podem promover o desenvolvimento psicossocial de sua clientela, como também levar o jovem a não acreditar na reinserção social.
- f) O orientador, pela natureza do seu trabalho, deve ser um educador, porque atua diretamente com jovens, vivencia a escassez de oportunidades para se formar e, até mesmo, para se atualizar.
- g) O educador necessita sentir-se guiado em suas ações cotidianas de modo a compreender o impacto que seus gestos podem ter, e dar um sentido às suas ações rotineiras.
- h) Mais do que grandes explicações teóricas, o orientador precisa agir e refletir sobre as suas ações.

Soluções encontradas (estratégias)

Dentre as estratégias utilizadas, destacamos o uso da sala de aula como um espaço aberto para a discussão e exposição de opiniões sobre suas vivências profissionais. Essa estratégia permitiu aos formadores registrar relatos sobre o cotidiano dos orientadores e sua relação com a instituição e com os adolescentes.

Esse processo também possibilitou aos orientadores acreditarem na proposta de trabalho desenvolvido pela Universidade. Destacam-se aqui algumas possibilidades que surgiram como consequência do uso dessa ferramenta, a saber: a compreensão de que os orientadores-educadores são parte do processo educativo dos jovens privados de liberdade e que o processo de tomada de decisões, em qualquer situação, deve ser bastante consciente; a oportunidade de momentos de vivência coletiva com seus pares; a crença de que a mudança do cenário atual é possível e que para desempenhar a função inerente ao

cargo de orientador-educador depende de competência profissional e da generosidade de cada um; a desmistificação do conceito de que o orientador desempenha um papel de “carcereiro”; a consciência de que o orientador deve possuir disponibilidade e abertura para o diálogo em qualquer esfera do mundo do trabalho.

São considerados avanços decorrentes do Projeto os seguintes desdobramentos: discussão da proposta de formação com o grupo gestor da Fundac/BA; sensibilização dos orientadores e dos gestores das unidades como forma de garantir a participação de uma parcela significativa do referido público; abertura das unidades para visitação da equipe técnica do Projeto, proporcionando o conhecimento da rotina de trabalho; apoio incondicional da direção e da assessoria da Fundac às ações da Universidade; mudança perceptível de mentalidade e comportamento nos orientadores, centro da Formação, entre outras emergências. Além desses aspectos, a Formação foi recebida com muito entusiasmo por esses profissionais, considerando-se que há mais de cinco anos não era oferecida capacitação aos orientadores. Ratificando tais percepções, destacam-se alguns depoimentos dos próprios orientadores:

“Estamos nos sentindo pela primeira vez valorizados! Sentimos motivados para continuar.” (Orientador 1).

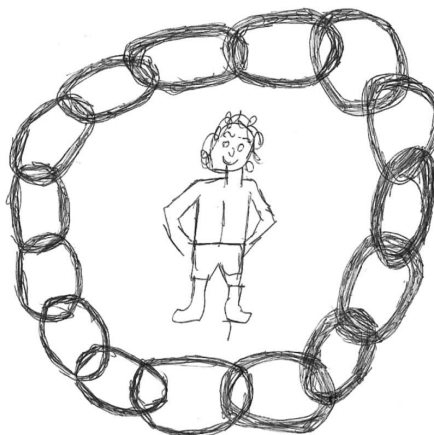
“A FUNDAC em parceria com a UNEB está nos proporcionando uma capacitação, a qual vem auxiliando no nosso desempenho, como orientadores, assim como, no autoconhecimento, e na oportunidade de ampliar conhecimentos gerais. [...] O curso, tem sido bastante gratificante para a nossa vida profissional e pessoal.” (Orientador 2).

Considerações finais

Muitos orientadores mantêm modos de pensar em consonância com as diretrizes do extinto Código de Menores, de filosofia coercitiva. Por outro lado, a julgar pelas opiniões expressas, muitos desses profissionais consideram os direitos e garantias dos adolescentes em dificuldade (COSTA, 2001), insuficientes no sentido de o Estado brasileiro ainda não dispor de alternativas para a assistência às famílias daqueles que se encontram internos na Fundac. Vários foram os relatos de pessoas que acreditam no apoio familiar como a principal oportunidade de mudança de vida para quem já cometeu algum tipo de delito ainda na fase adolescente.

A Figura 1 representa a visão de muitos orientadores no momento inicial da Formação.

Figura 1
Desenho
Orientador 3.



De acordo com o desenho do orientador, o sentimento de privação de liberdade se iguala ao dos adolescentes internos da Fundac, mesmo quando extrapola os limites da instituição, pois não podem frequentar certos bairros da cidade por causa do risco de serem identificados por jovens egressos que se ressentem de alguma relação conflituosa que porventura tenha ocorrido com o profissional da rede de atendimento socioeducativo.

A partir da sistematização das atividades e dos produtos gerados pelos orientadores, bem como do registro fotográfico e demais ações realizadas, a equipe técnico-pedagógica da Formação elaborou o Manual do Orientador como uma maneira de valorizar essa experiência e principalmente como recurso didático de fortalecimento da autoestima dos orientadores, fortalecendo uma visão mais consciente do papel que desempenham como profissionais que lidam com medidas socioeducativas para adolescentes em conflito com a lei.

De acordo com essa vivência, percebeu-se que a instituição precisa aperfeiçoar os mecanismos de diálogo para que os orientadores e demais profissionais se mantenham em constante comunicação, pois muitas foram as queixas por parte dos orientadores de que nem sempre são ouvidos, consultados e sequer comunicados em tempo hábil quando há mudanças na rotina de trabalho.

De modo geral, as atividades da Formação foram desenvolvidas com ampla participação dos orientadores, sendo os debates o ponto mais produtivo dessa etapa, quando foi possível esclarecer dúvidas e fortalecer a reflexão para um melhor desempenho desses profissionais, podendo-se considerar produtivas e enriquecedoras as atividades desenvolvidas durante essa experiência, conforme relatos dos próprios cursistas, no sentido de ampliar o conhecimento sobre aspectos essenciais do trabalho socioeducativo, como o ECA, o Sinase e, principalmente, a dinâmica político-pedagógica das ações voltadas para adolescentes em dificuldade, como ilustra a Figura 2.

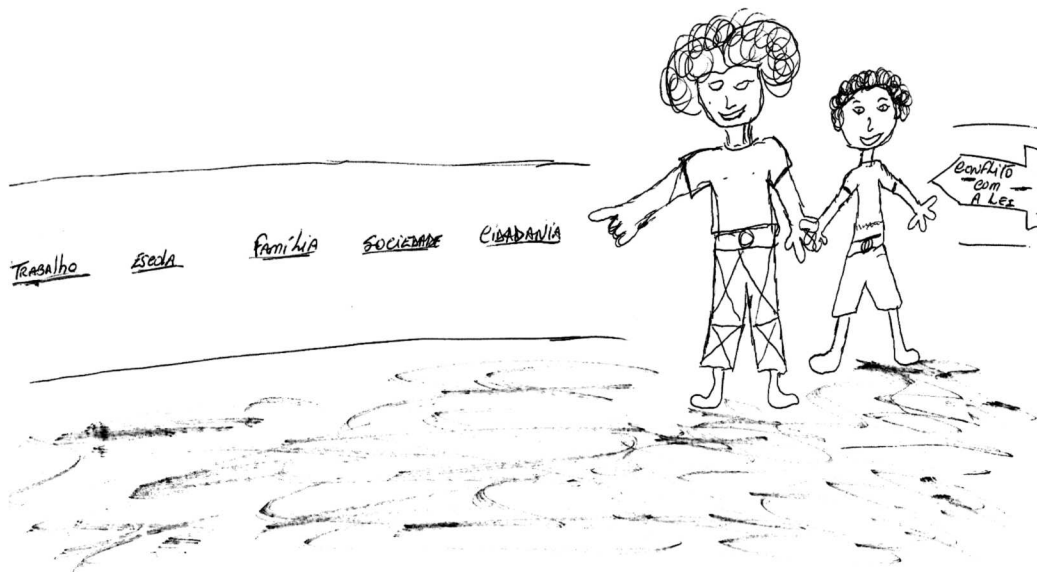


Figura 2
Desenho
Orientador 4.

A Figura 2 representa, assim, a visão do orientador sintonizado com a construção efetiva de oportunidades para crianças e adolescentes, para quem a família e a sociedade negaram-lhes direitos, e que por isso precisam de apoio dos orientadores-educadores que visualizam as medidas socioeducativas como caminhos para se alcançar a proteção integral desses cidadãos em desenvolvimento. É o resultado de um trabalho de inclusão social tanto para a criança, beneficiária indireta da Formação, quanto para o orientador-educador, aprendiz efetivo do exercício da ética e da cidadania.

Referências

BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília: Esplanada, 2002.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, Departamento da Criança e do Adolescente, 2002.

_____. *Programa Nacional de Direitos Humanos*. Disponível em <http://www.justica.sp.gov.br/pedh/pdf/pndh1.pdf>. Acesso em 20/03/2008.

_____. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE*. Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente – SPDCA/SEDH, 2006.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Pedagogia da Presença. Da solidão ao encontro*. Belo Horizonte, Modus Faciendi, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA; UNESCO. *Atendimento ao Adolescente em Conflito com a Lei: Reflexões para uma Prática Qualificada*. Coleção Garantia de Direitos, Brasília, 1998.

UNEB. *Regimento Geral da Uneb*. 2006.

Projeto Político-Pedagógico: uma prática possível

Maria F. Adimari¹

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado.

Paulo Freire

Tentando conceituar... localizar...

As políticas públicas são planos e ações que envolvem formulação, implementação e avaliação de programas e projetos direcionados a demandas sociais. Tais ações, que envolvem processos decisórios de gestores públicos, geralmente ocorrem em decorrência de demandas e reivindicações de diversos grupos da sociedade civil. Elas permitem estudar o espaço social antes da implementação.

Convém salientar, também, que todo espaço social é, como campo de lutas pela hegemonia de concepções e práticas a serviço de diferentes classes sociais (GRAMSCI, 2001), um espaço de ações educativas e, portanto, toda ação social tem um efeito pedagógico. Esse efeito pedagógico é entendido pela sociologia, das formas simbólicas, como o processo de imposição de consensos na sociedade em torno de produções simbólicas produzidas ao interior de um determinado grupo, cujas ideias carregam consigo as correlações de forças inerentes ao próprio campo de produção (BOURDIEU, 2000).

¹ Graduação em Geografia pela Universidade do Estado de Mato Grosso e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. De 1997-2007, professora técnica em educação da Secretaria de Estado de Educação de MS. Orientação da construção de Projetos Político-Pedagógicos no âmbito do Projeto de Formação Continuada de Socioeducadores de MS 2008-2010 pela Escola de Conselhos-PRAE/UFMS.

As leis, como produções simbólicas legitimadas de práticas sociais, têm efeitos pedagógicos sobre essas práticas e requerem políticas públicas, que as normatizem e as complementem e passem a fazer sentido para os grupos sociais que dependem delas. Compreender o processo histórico, sua gênese, constitui importante elemento para perceber as correlações de força contidas nas práticas ao interior de cada grupo, campo ou área de atuação.

Assim, no presente artigo serão traçadas as linhas gerais que sinalizam a necessidade da elaboração e implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) nas instituições socioeducativas, objetivando estabelecer algumas aproximações relevantes, para que os socioeducadores possam se apropriar dos fundamentos das práticas pedagógicas socioeducativas, tendo como fulcro o planejamento coletivo, com um olhar atento sobre o efeito produzido nas ações educativas de instituições da sociedade civil, herdeiras da tradição dos movimentos sociais de defesa de direitos na área da infância na década de 1980, sem perder de vista a característica, uma combinação de ações de assistência e garantia integral de direitos, em uma perspectiva de transformação social.

Na perspectiva de estabelecer os nexos entre as políticas públicas, melhor dizendo, para mais compreensão dos desdobramentos das leis que regem a educação brasileira, e aquelas que tratam especificamente de adolescentes em conflito com a lei e que pautam na doutrina de proteção integral dos direitos das crianças e dos adolescentes e a sua operacionalização no interior das instituições socioeducativas, para efeito didático, o presente artigo foi concebido em dois cenários.

Primeiro cenário: leis, diretrizes e fundamentos

Dos corpos legais mais diretamente relacionados ao contexto de educação de crianças e adolescentes destacam-se: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei Federal nº 9.694, de 20 de dezembro de 1996, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Todavia, a amplitude destas leis requer recortes, para compreender, com mais justeza, o que se pretende analisar, que é o processo socioeducativo. Sem dúvida, necessita de

reflexão mais ampliada sobre os elementos que incidem nas práticas socioeducativas nas instituições a que se destinam.

Tanto o ECA quanto a LDBEN têm em comum o fato de serem precedidas por uma grande mobilização social que, por meio de intensos debates em diferentes áreas, levou, de um modo ou de outro, a sua promulgação. Essas leis contemplam os direitos fundamentais e a sua responsabilidade, já definidos na Constituição Federal (1988)

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, a alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Esse movimento foi engendrado no interior da crise do modelo intervencionista do Estado brasileiro que vinha sendo praticado pelo governo militar². Nos extertores do regime ditatorial e na busca da sonhada democracia, a sociedade passa a reivindicar maior participação no processo político. Para tanto, a atual Constituição Federal de 1988 teve contribuição substantiva no sentido de oportunizar e garantir a participação da sociedade, direta ou indiretamente, na elaboração de propostas de políticas que possam contribuir para o bem comum. Vale lembrar que as políticas voltadas para a educação e socioeducação, como o ECA e a LDBEN, são os marcos dessas conquistas democráticas. No interior dos grupos sociais e gestores públicos é que se situam as decisões sobre “o que fazer” ou “não fazer” e, sobretudo, “como fazer”, ou seja, a orientação política que deverá nortear a ação pública e regular as formas de interação entre agentes promotores, parceiros e segmentos-alvo da política

Nessas leis, os pressupostos teóricos e as normativas são expressos; porém, elas requerem orientações práticas para sua operacionalização. Com relação à LDBEN, os Parâmetros Curriculares Nacionais perfazem o conjunto de orientações no campo da educação básica. Quanto ao ECA, passados 16 anos desde sua promulgação e consideradas as dificuldades de entendimento pela sociedade, até mesmo por parte dos socioeducadores, foi criado o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (2006). A partir da “necessidade de intensa articulação dos distintos níveis de governo e da corresponsabilidade da família, da sociedade e do Estado demanda a construção de um amplo pacto social em torno dessa coisa pública denominada SINASE”, e representa mais uma conquista democrática voltada para o atendimento do adolescente que cumpre medidas socioeducativas.

² Pode-se definir a ditadura militar como o período da política brasileira de 1964 a 1985. Caracterizou-se pela falta de democracia, supressão de direitos constitucionais, censura, perseguição política e repressão aos que eram contra o regime militar.

Nele, o caráter socioeducativo ganha relevância em detrimento do meramente sancionatório que, embora responsabilize judicialmente os adolescentes, ele, sobretudo, destaca a natureza sociopedagógica, condição esta vinculada à garantia de direitos e da necessidade de ações propositivas que possam contribuir para a formação da cidadania.

Captar toda a dimensão do direito à educação depende de situá-lo previamente no contexto dos direitos sociais, econômicos e culturais, no âmbito dos direitos fundamentais. A expressão direitos fundamentais guarda sinonímia com a expressão direitos humanos. São direitos que encontram seu fundamento de validade na preservação da condição humana. São direitos reconhecidos pelo ordenamento jurídico como indispensáveis para a própria manutenção da condição humana. A despeito da “fundamentalidade”, Bobbio (1992, p.5) destaca que os direitos fundamentais ou direitos humanos são direitos históricos, ou seja, são fruto de circunstâncias e conjunturas vividas pela humanidade e especificamente pelos diversos Estados, sociedades e culturas.

Não é apenas ter direito à educação, mas que esta seja de qualidade e que possa servir de instrumento emancipatório do sujeito, para que ele possa se apropriar dos conhecimentos produzidos pela humanidade e usufruir dos bens materiais e espirituais da sociedade.

Assim, pensar a educação como forma de emancipação do sujeito, na qual ele se aproprie 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 em conflito com a lei, 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).

Nenhuma ação humana será exitosa se não for precedida de planejamento. Quando se trata de socioeducação, cujo objeto é o adolescente em conflito com a lei, o planejamento das ações deve ser elaborado de forma conjunta e negociado entre todos os socioeducadores. Assim, as práticas pedagógicas poderão ter sentido para o socioeducando.

Em outras palavras, se cada segmento adotar um procedimento diferente com relação ao adolescente, não haverá socioeducação, o trabalho ficará comprometido.

Para tanto, o Projeto Político-Pedagógico sinaliza como a forma de realizar um trabalho socioeducativo, que possa contribuir para a ressocializar do adolescente.

O Projeto Político-Pedagógico, como instrumento de planejamento e autonomia da escola, tem sua gênese nos movimentos que congregavam entidades sindicais, acadêmicas e da sociedade civil, que na década de 1980 batalharam pela “gestão democrática do ensino público”, marcado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública em 1988.

Esse Projeto, documento que representa ideias, objetivos e propõe metas e sequência de ações que irão nortear toda a ação de uma instituição que trabalha com educação ou socioeducação, tem sua origem nas diretrizes materializadas na LDBEN (1996), em seu art. 12, inciso I: “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”.

Esta política serviu de referência ao Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (2006), que, na perspectiva de garantir os preceitos legais explicitados no ECA (1990), elabora parâmetros e procedimentos no sentido de nortear as ações socioeducativas, como pode ser evidenciado nos Parâmetros de Gestão Pedagógica no Atendimento Socioeducativo, com destaque para a proposta pedagógica, 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” e acrescenta “este documento será orientador na elaboração dos demais documentos institucionais (regimento interno, normas disciplinares, plano individual de atendimento)”.

Diante disso, é razoável supor que toda instituição socioeducadora não se furtará ao compromisso de elaborar seu Projeto Político-Pedagógico, pois assim estará garantindo não apenas o cumprimento das diretrizes legais, mas, também, repensando as práticas sociopedagógicas na busca dos caminhos possíveis para a reorientação dos valores, condutas e perspectivas de uma vida melhor dos adolescentes atendidos no sistema socioeducativo.

Para a elaboração do PPP e sua consequente operacionalização, segundo o SINASE, são necessários alguns elementos basilares como objetivos, público-alvo, capacidade, fun-

damentos teórico-metodológicos, ações/atividades, recursos humanos e financeiros, monitoramento e avaliação de domínio de toda a equipe e consequente monitoramento e avaliação (de processo, impacto e resultado), a ser desenvolvido de modo compartilhado (equipe institucional, adolescentes e famílias). Sobre esses elementos trataremos mais adiante.

Ao constituir um processo democrático de decisões, o Projeto Político-Pedagógico rompe com as relações burocráticas existentes no interior da instituição. Com isso, sua construção passa pela questão da autonomia da instituição, de sua capacidade de delinear a sua própria identidade, deixando entrever seu comprometimento com a busca da qualidade da socioeducação.

Segundo Veiga (1995, p. 13):

O projeto político-pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico [...] é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político e com os interesses reais e coletivos da população majoritária

Por certo, em uma instituição socioeducativa, o compromisso com a formação política dos adolescentes é um dos princípios fundamentais que norteará a ação sociopedagógica como fio condutor da formação cidadã e esta se inscreve, também, campo da liberdade, da autonomia, em um processo dialético entre socioeducando e socioeducador.

Na busca da definição de autonomia e liberdade moral são expressivas as contribuições de Lalande (1996, p. 115) ao afirmar que:

Liberdade moral, enquanto estado de fato, oposto, por um lado, à escravidão dos impulsos, por outro, à obediência sem críticas às regras de conduta sugeridas por uma autoridade exterior. 'É esta servidão que os homens chamam heteronomia³; e eles lhe opõem, com o nome de autonomia, a liberdade do homem que, pelo esforço da sua própria reflexão, dá a si mesmo os seus princípios de ação. O indivíduo autônomo não vive sem regras, mas apenas obedece às regras que ele escolheu depois de examiná-las.

Isto significa dizer que o planejamento das ações socioeducativas, por meio da elaboração do projeto político-pedagógico de uma instituição que se destina a promover a inclusão social, positivamente qualificada de adolescentes em conflito com a lei, mediante o exercício da autonomia, da ética, da participação coletiva tanto do adoles-

³ Heteronomia: Condição de pessoa ou grupo que receba de um elemento que lhe é exterior, ou de um princípio estranho à razão, a lei a que se deve submeter.

Autonomia: Propriedade pela qual o homem pretende poder escolher as leis que regem sua conduta. (Dicionário Aurélio)

cente, da família, bem como dos servidores que atuam na função socioeducativa, é muito importante.

Para tanto, as orientações preconizadas pelas leis que regem o sistema socioeducativo, mencionadas neste texto, embora de forma aligeirada, mas consistentes e direcionadas ao propósito a que se destinam essas reflexões, ou seja, dos fundamentos da necessidade da elaboração do projeto pedagógico, como instrumento do trabalho qualificado de cada instituição socioeducativa, devem ser estudadas e analisadas para serem assumidas por toda a equipe.

Segundo cenário: a tessitura do Projeto Político-Pedagógico em uma instituição socioeducativa

Para que os socioeducandos passem a reconhecer a situação na qual se encontram, ou seja, de estarem inseridos em uma política pública de atendimento/acompanhamento a adolescentes autores de atos infracionais, é necessário que a medida adote, em sua práxis, um método ativo com o adolescente no centro do processo, de forma a propiciar sua participação no processo, o que o tornará protagonista de sua história.

Como enfatiza Freire: “Daí que um método ativo⁴ ajude o homem a se conscientizar em torno de sua problemática, em torno de sua condição de pessoa, por isto de sujeito, se instrumentalizará para as suas opções. Aí, então, ele mesmo se politizará” (FREIRE, 1985, p. 120 *apud* SCOCUGLIA, 1999, p. 53-54).

No interior dessas considerações é que se situa a concepção do Projeto Político-Pedagógico de uma instituição socioeducativa, melhor dizendo, para o planejamento das ações de uma instituição que tenha como objeto o adolescente em conflito com a lei, geralmente oriundo de famílias com certo grau de vulnerabilidade o que as transformam, também, em objeto de cuidado e atendimento socioeducativo, requer, por parte da instituição, proposta pedagógica dialogada, negociada, transparente e que possa servir de instrumento de dignificação do ser humano, na busca de implementação e consolidação de valores socialmente aceitáveis.

Projeto é também um documento produto do planejamento porque nele são registradas as decisões mais concretas de propostas futuristas. Trata-se de uma tendência natural e

⁴ A concepção de método ativo, na perspectiva de Freire, é o método baseado no diálogo, na crítica da realidade e na educação transformadora.

intencional do ser humano. Projeto vem do latim *projicere*, que significa lançar para a frente. É “político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade” (ANDRÉ, 2001, p. 189) e pedagógico porque possibilita a efetivação da intencionalidade da escola [instituição] que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo”. (VEIGA, p. 12). Essa última é a dimensão que trata de definir as ações educativas da escola, visando à efetivação de seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 1998, p. 12).

A feitura do Projeto Político-Pedagógico requer a participação de toda a equipe profissional da instituição, além dos adolescentes e das respectivas famílias. A gestão de tal processo será exitosa na medida em que todos os segmentos manifestarem seus anseios, suas expectativas com relação aos trabalhos que pretendem realizar, sempre pautados no diálogo, na análise crítica da realidade e conscientes de suas funções socioeducativas. Momento de sensibilização, organização do planejamento.

Como é praticamente impossível que toda a equipe se reúna e elabore o PPP, tem-se que a equipe multiprofissional⁵ seja a responsável para tal feito. Cada membro será o representante de seus pares, com os quais manterá diálogo constante para informar sobre o andamento do projeto, ouvir sugestões, validar as propostas em andamento e posteriormente levá-lo à equipe responsável pela elaboração do projeto.

O movimento, que é encetado com a construção da proposta pedagógica na instituição socioeducativa, parte do pressuposto de integração, posto que o momento exige o envolvimento efetivo de todos os sujeitos que compõem o corpo de servidores e daqueles que recebem atendimento. Espera-se que essa prática seja incorporada e continuamente exercitada, no sentido de oportunizar um trabalho significativo em que haja interlocução, planejamento e avaliação dos trabalhos propostos aos adolescentes que cumprem medidas.

Nesse contexto, a participação da família passa a ter o sentido de corresponsabilidade no processo, onde o dialógico entre as partes vai além da rotina até então estabelecida, mas se torna qualificado e propositivo. O dialogismo vem estabelecer, portanto, uma ruptura com a visão de sujeito assujeitado, submetido ao ambiente sócio-histórico, mas como um sujeito concreto. É a partir dessa perspectiva que se defende a ideia de um sujeito constituído nas práticas sociais concretas, por elas condicionado, e também capaz de fazer escolhas, não qualquer uma, mas dentro das possibilidades permitidas pela objetividade;

⁵ A composição da equipe multiprofissional deverá ser constituída por um representante de cada segmento, inclusive de adolescente e família.

capaz de intervir na realidade, e essa intervenção será tão mais adequada e eficaz quanto maior for o conhecimento que essa subjetividade tiver da objetividade posta.

Lukács, para quem o homem é um ser que reage às demandas postas pela realidade objetiva, um ser que dá respostas a necessidades determinadas, afirma que:

O homem torna-se um ser que dá respostas, precisamente na medida em que – paralelamente ao desenvolvimento social e em proporção crescente – ele generaliza, transformando em perguntas seus próprios carecimentos e suas possibilidades de satisfazê-los; e, quando, em sua resposta ao carecimento que a provoca, funda e enriquece a própria atividade com tais mediações, freqüentemente bem articuladas. (1978, p. 5).

Portanto, cabe aos socioeducadores articular atividades que possam contribuir para que o adolescente, a família e demais sujeitos envolvidos na feitura e execução do PPP enriqueçam a sua construção.

Todavia, a incompletude institucional fica evidenciada quando se trata de abarcar um trabalho socioeducativo mais qualificado, por exemplo, a formação profissional dos adolescentes, a formação religiosa, dentre outras formas de atingir o intento de tornar esse adolescente apto a enfrentar a vida, com valores éticos, estéticos, profissionais e culturais. Para tanto, a rede interna e externa deve ser fortalecida, como preconiza o ECA, no art. 86: “A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto de ações governamentais, não governamentais, da união, estados e municípios”.

A rede está inserida no contexto do Sistema de Garantia de Direitos. Nesse sentido, Contini e Motti afirmam: “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” (2010, p. 63).

Como sinaliza o SINASE, o Projeto Político-Pedagógico é um instrumento “ordenador de ação e gestão do atendimento socioeducativo”, sendo o orientador dos outros documentos, como regimento interno, normas disciplinares, plano individual de atendimento. Isto porque no PPP expressará a identidade da instituição, a justificativa de sua proposta, com o aparato legal que dá sustentação ao projeto, como Constituição Federal, ECA, LDBEN, SINASE, plano estadual e/ou municipal de atendimento socioeducativo, resoluções e/ou orientações do órgão gestor e demais documentos que tratam do assunto.

Por meio de estudos, a equipe terá o embasamento teórico, necessário para desenvolver o projeto, tendo o cuidado na escolha de autores que tenham pressupostos teóricos concordantes, evitando, assim, apoio em ideias conflitantes. Estabelecer o hábito de estudos em equipe é uma atitude profissional que contribuirá para a qualificação dos trabalhos.

Definir a quem se destina é imprescindível. Nesse sentido, conhecer o adolescente, sua família, suas potencialidades, vulnerabilidades e a garantia de seus direitos passa a ser objeto de discussão e entendimento da equipe, posto que é na perspectiva de ressocializá-lo que o trabalho irá se desenvolver. Entretanto, a família, como já foi dito, deve fazer parte do mesmo procedimento.

Após essa trajetória serão propostas as ações. Estas devem ser claras e objetivas, de conhecimento de todos os servidores, exaustivamente discutidas e negociadas para que sejam implementadas por todos. Nessa perspectiva, devem-se prever os valores materiais a serem despendidos para cada ação. Também é necessário esclarecer quem executará cada ação e o tempo necessário para tal fim.

Outro fator importante é a avaliação. Esta deve ser processual, pois à medida que vão sendo implementadas as ações, elas devem ser apreciadas e reformuladas quando não forem exitosas e validadas, quando ocorrer o oposto. Para tanto, os registros de todas as práticas devem fazer parte da rotina da instituição

Assim, para a construção do PPP de uma instituição socioeducativa, várias vozes devem ser ouvidas: internamente, pelos servidores e adolescentes, e externamente, pelas famílias e pela rede, que, mediante articulação da equipe multiprofissional, empoderada para tal mister, terá o comprometimento de promover espaços para estudos, debates e reflexões que irão se materializar na proposta pedagógica a ser implementada pela instituição.

Palavras finais

Diante das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais na sociedade ocidental contemporânea, o adolescente em conflito com a lei passa a ser objeto de preocupação do Estado e de outros segmentos da sociedade, como as universidades, as orga-

nizações não governamentais (ONGs), a igreja, dentre outras organizações sociais que visam ao bem comum.

Na perspectiva de encontrar caminhos que possam reconduzir esse adolescente ao convívio familiar, portanto social, em sintonia com a garantia de direitos, é que o ECA e demais corpos legais que tratam da temática vêm concentrando esforços para equacionar essas questões.

Com o advento do SINASE, as instituições socioeducativas têm encontrado parâmetros que possibilitam direcionar os trabalhos com os adolescentes. Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico comparece como uma ferramenta essencial, como “orientador e ordenador” da socioeducação.

Ter uma proposta pedagógica, produzida coletivamente, que explicita as intenções de uma instituição, representa o seu comprometimento profissional e político. Partindo dessa premissa, pode-se esperar uma sociedade um pouco melhor, mais equânime.

Referências

- 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.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder Simbólico*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2000.
- BRASIL. *Constituição Federal*. 1988
- 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.
- CONTINI, M. L. J. e MOTTI, A. J. A. Políticas públicas e medidas socioeducativas. In: AMORIM, S. M. F.; PAES, P. C. D.; PEDROSSIAN, D. R. S. (orgs), *Formação Continuada de Socioeducadores*. Cad. 2. Série Escola de Conselhos. Campo Grande: UFMS, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Educação como Prática de Liberdade*. Ed. Paz e Terra, 23ª ed. Rio de Janeiro, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996. p.166 (Coleção leitura).
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.
- IASP, Cadernos do. *Pensando e praticando a socioeducação*. Curitiba: IASP, 2007.

LALANDE, André. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LUKÁCS, George – *A reprodução*. Roma: Ed. Ruinit, 1981.

SCOCUGLIA, Afonso Celso *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. 2ª ed. João Pessoa, Universitária/UFPB.1999.

VEIGA, I. A. P. *ESCOLA: ESPAÇO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO*.
Campinas: Papyrus Editora, 1998.

VEIGA, I.A.P. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 11ª. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

O trabalho com famílias de adolescentes sob medida socioeducativa¹

Eliane Acosta dos Santos²
Sandra Maria Francisco de Amorim³

A fim de traçar uma ação socioeducativa que de fato reintegre o adolescente em conflito com a lei em sua família e na comunidade, o presente texto enfatiza que a família se encontra na base da constituição do indivíduo e tem refletida a sua história na adolescência de seus filhos. A adolescência é caracterizada como um fenômeno biopsicossocial e o ser humano é considerado como agente transformador da realidade, daí a possibilidade de o trabalho com famílias ser uma estratégia diferencial no processo socioeducativo. Para realizarmos essa compreensão, temos como orientadora a teoria do desenvolvimento emocional de D. W. Winnicott, que coloca no ambiente a responsabilidade básica de organização da vida do sujeito.

A partir da concepção de que a família é fator organizador no processo de formação do indivíduo, torna-se crucial compreendê-la não mais sob o aspecto de sua estruturação, de seu arranjo; o que se propõe é considerar a qualidade dos vínculos parentais estabelecidos durante o processo de desenvolvimento emocional e social da criança que se torna adolescente em conflito com a lei. Portanto, trata-se de analisar a capacidade da família, independente de seu arranjo, de realizar as funções de proteção e socialização de seus membros.

A família surge, em princípio, para atender à necessidade de sobrevivência da espécie humana. O ser humano, tal como animais de outras espécies, que não recebe cuidados

¹ Texto organizado a partir da monografia de conclusão do curso de graduação da autora sob o título “O trabalho de psicólogos com as famílias de adolescentes em conflito com a lei sob medida socioeducativa de internação: reflexões sobre as práticas profissionais”.

² Psicóloga pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Membro da equipe de execução do projeto Formação Continuada de Socioeducadores de MS.

³ Professora orientadora da monografia.

iniciais e suporte para desenvolver suas habilidades não sobrevive. No entanto, com o passar do tempo, a família assume características distintas de acordo com a necessidade do contexto no qual está inserida, com os sistemas sociais, políticos, econômicos e religiosos desenvolvidos pelo grupo humano para dar conta de sua sobrevivência e existência. Assim, compreende-se que a família é fruto da criação humana, sendo, portanto, sujeita à dinamicidade inerente à natureza humana. Escardó (1995 *apud* OSÓRIO, 2002) destaca que:

[...] a palavra “família” não designa uma instituição padrão, fixa e invariável. Através dos tempos a família adota formas e mecanismos sumamente diversos e na atualidade, coexistem no gênero humano tipos de família constituídos sobre princípios morais e psicológicos diferentes, contraditórios e inconciliáveis. (OSÓRIO, 2002, p. 14, grifo do autor).

Assim, é possível compreendermos a função de proteção da família para a perpetuação da espécie, ou seja, função biológica; e também sua função psicossocial, produtora de sujeitos com vínculos peculiares que lhes possibilitam a construção de sua identidade e asseguram a transmissão de valores para as gerações vindouras.

Segundo Osório (2002), a família pode se apresentar sob diversos arranjos sendo os principais ou mais comuns: o tipo “nuclear”, “extenso” e o “abrangente”. A família de “tipo nuclear” é constituída por apenas pai, mãe e filhos, a família natural definida no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 2002). Como relata Szymansk (2000), esse modelo corresponde à forma de organização familiar burguesa que foi estabelecido assim que a burguesia ascendeu social e economicamente; desde Freud, a psicologia enfocava esse tipo de organização (a família) e, com o passar do tempo, as interpretações e intervenções

[...] passaram a ser feitas no contexto da estrutura proposta por aquele modelo e, quando a família se afastava da estrutura do modelo, era chamada de “desestruturada” ou “incompleta” e consideravam-se os problemas emocionais que poderiam advir da “desestruturação” ou “incompletude”. O foco estava na estrutura da família e não na qualidade das inter-relações. (SZYMANSK, 2000, p. 23-24, grifo do autor)

Ainda seguindo a linha de exposição de Osório (2002), temos a concepção de “família extensa” que indica uma mudança na forma de organização familiar existente até então e corresponde ao arranjo composto também de outros membros da família que tenham laços de parentesco (consaguinidade). Segundo o Plano Nacional de Promoção, Proteção e

Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (BRASIL, 2006a, p. 128) - que será referenciado como Plano Nacional - a família extensa é aquela “que se estende para além da unidade pais/filhos e/ou da unidade do casal, estando ou não dentro do mesmo domicílio: irmãos, meio-irmãos, avós, tios e primos de diversos graus”.

O terceiro modelo de família corresponde ao “tipo abrangente”, que inclui em sua composição os não parentes, ou seja, a relação é de parentesco e afinidade. Pode-se ter uma família em que haja padrasto ou madrasta; ou uma família onde “padrinhos” são os responsáveis pelo cuidado dos “afilhados” e outros, demonstrando possibilidades de formação de novos arranjos familiares. Esse terceiro modelo e os tipos de “famílias reconstituídas” (resultados da dissolução de matrimônios), mais as “famílias monoparentais” (nas quais apenas um dos genitores toma conta da casa e do cuidado dos filhos) correspondem à forma mais característica da organização da vida familiar contemporânea. Refletem a concepção de que a família não é algo estático, fixo, imutável, mas sim dinâmico em sua constituição e organização, daí a mutabilidade de sua forma e a necessidade de se acompanharem as mudanças decorrentes.

Pichon-Rivière (2005) define família como “uma estrutura social básica, que se configura pelo interjogo de papéis diferenciados” (p.65). Para esse autor, a família só pode funcionar se houver diferenças individuais entre seus membros, diferenças essas decorrentes da atribuição e assunção de papéis distintos, mas mutuamente vinculados, de pai, mãe e filhos, papéis básicos em todas as culturas.

Se essas diferenças são negadas ou negligenciadas, ainda que isso ocorra por parte de um só membro do grupo, modifica-se a configuração essencial que condiciona a vida normal, criando-se um estado de confusão e de caos. (PICHON-RIVIÈRE, 2005, p. 64).

Quando o autor diz que a negação ou negligência de um papel acarreta a desconfiguração das funções e desempenho de papéis na família, não significa que a família se “desestrutura”; mas sim que uma disfunção é instalada no funcionamento familiar; se alguém exerce o papel de outrem ou se um papel não é exercido, por certo, haverá desconfiguração no funcionamento desse grupo.

Nesse “interjogo de papéis”, Winnicott formula que no desenvolvimento infantil a mãe constitui o objeto único para a criança, então em estado de dependência primária, e que o pai e os demais membros da família “entram” na vida da criança depois da experiência

desta apenas com a mãe. O pai é figura que serve para dar apoio à mãe no sentido de sustentar sua autoridade, é aquele que

[...] sustenta a lei e a ordem que a mãe implanta na vida da criança. Ele não precisa estar presente todo o tempo para cumprir essa missão, mas tem de aparecer com bastante frequência para que a criança sinta que o pai é um ser vivo e real. (WINNICOTT, 1985, p. 129).

Vemos que Winnicott (1985) fala da figura do pai e da sua importância, logo, se não tem o pai na família é muito provável que haja dificuldade da mãe em “ter que ser tudo na casa e tiver de fornecer todo o elemento de fortaleza ou rigor na vida dos filhos, a par do amor” (p. 129). Assim, o autor fala a respeito da “função de pai”, que a criança necessita de alguém (pai, tio, enfim, um cuidador) que serve como a pessoa a quem possa detestar, se opor, enquanto que a mãe, por causa do cuidado anterior com o filho, seja mantida na posição de permanência do amor a fim de fornecer à criança um ambiente estabilizador. O pai precisa ser forte e rigoroso para sustentar a posição da mãe e para permitir que a criança recupere seus impulsos amorosos mais primitivos, o sentimento de culpa e o desejo de se corrigir.

Considerando-se que na família figuram vários papéis (principalmente o de pai, mãe e filho), podemos compreender que de acordo com o desempenho destes teremos estilos educativos distintos. Os pais podem dispor de três estilos educativos ou disciplinares básicos, que são: permissivo, autoritário e participativo (CUNHA, 2000). Esses estilos se delineiam de acordo com o desenvolvimento dos filhos e consideram a aquisição de autonomia e responsabilidade nesse processo.

Os pais que educam de acordo com o “estilo permissivo” proporcionam a seus filhos muitas oportunidades para que tomem decisões por si mesmos. No entanto, não ensinam os filhos a serem responsáveis e lidarem com as consequências de suas atitudes, pois não pedem ao filho que dê conta de “seus erros”. Esse estilo de educação corresponde ao que se considera como famílias negligentes, em que os filhos são lançados às relações sociais fora da família e não têm o mínimo de suporte para lidarem com as dificuldades que surgem nessas relações. Os pais nessas famílias costumam dizer que o filho tem que “aprender a se virar”, não estabelecem um meio de comunicação eficaz entre os membros do grupo e, assim, os adolescentes vão aprendendo (não se sabe o quê) de acordo com suas experiências sem o mínimo de orientação de um cuidador.

No “estilo autoritário”, os pais preparam seus filhos para que se responsabilizem pelos seus atos, principalmente se infringem os limites impostos, ao passo que impedem o desenvolvimento de sua autonomia, pois os filhos sempre têm alguém para lhes dizer o que fazer e quase nunca têm a oportunidade de decidirem por si mesmos. Já no “estilo participativo” é possibilitado aos filhos o desenvolvimento das capacidades de responsabilização e autonomia, pois os pais incentivam a participação ativa na tomada de decisões que os afetam, permitindo-lhes aprenderem com “seus erros” e ensinam-lhes a assumirem as consequências decorrentes de suas escolhas; não há a superproteção nem a total liberdade.

Essas definições dos estilos disciplinares ilustram a importância da família no processo de formação do sujeito e abrem uma possibilidade de trabalho com as famílias, pois pode-se, a partir disso, identificar qual o estilo disciplinar no qual o adolescente que se tornou infrator foi educado e, então, traçar um plano de orientação à família no trato com seu jovem e permitir a este exercitar sua capacidade de assunção de responsabilidades por seus atos (não só o infracional) e a autonomia da tomada de decisões, incentivando-o a se ver também como protagonista de sua história. Nesse processo pode-se investir nas potencialidades da família com os seus filhos e proporcionar uma convivência familiar mais saudável aos dois.

A família e o processo de formação do indivíduo: o que pode ter acontecido com o adolescente em conflito com a lei?

Winnicott concebe o desenvolvimento emocional como um processo de maturação que caminha do nível de dependência mais primário e aos poucos atinge o nível de independência, caracterizando o processo de autonomia do sujeito. Para esse autor, se o lar é capaz de suportar as angústias e os conflitos inerentes ao desenvolvimento infantil sem se desorganizar e consegue estabelecer-se como referência para a criança, ou seja, se o ambiente é suficientemente bom, facilitador, e ela consegue desenvolver a capacidade para se controlar, essa criança desenvolve um bom ambiente interno e encontra na família a estabilidade de que necessita. O processo de adaptação se dá de forma mais clara e firme.

De posse desse mecanismo para lidar com a realidade, o adolescente que surge nesse grupo familiar vai ter condições de passar pelas mudanças comuns da adolescência sem se desestabilizar, direcionando suas condutas rumo ao viver e pensar criativos, denotando

sinais de saúde. Essa atuação saudável não ocorre nos casos do adolescente que se torna infrator; fica claro que houve falha no processo de desenvolvimento emocional desse sujeito. Dessa forma, ele não tem mecanismos suficientes em seu mundo interno que lhe ajudem a lidar com as mudanças advindas da adolescência e com os apelos que a sociedade capitalista, na qual estamos inseridos, faz o tempo todo à juventude.

Com o decorrer do desenvolvimento, o afastamento que acontece entre o indivíduo e seu grupo mais restrito de relações, mais evidente na adolescência, não significa que os pais serão dispensados, que a partir desse momento a família do sujeito se torna alvo de oposição e constante conflito. Estamos diante do processo de separação: se o adolescente passa a desafiar sua família é porque as figuras materna e paterna foram internalizadas e, para delinear o que Winnicott define de “eu sou”, o adolescente se opõe ao seu grupo de identificação e aprendizagem primário. Há a oposição, o embate, justamente porque o adolescente se sente seguro de que, independente do que aconteça, a sua família vai estar ali, seus pais estarão ali, enfim, o ambiente sugere segurança ao indivíduo, o adolescente tem seu “porto seguro”. O processo de separação pressupõe a existência de algo anterior, pois se entende que não é possível se separar sem existir um objeto, algo ou alguém que deu a condição de presença e vinculação, daí a concepção de privação descrita por Winnicott. O ser humano precisa do outro para se diferenciar e se tornar sujeito singular.

Como encontramos no Plano Nacional, o processo de socialização depende da capacidade da criança de se separar da mãe e da família para caminhar rumo ao estabelecimento de relações e vínculos cada vez maiores na sociedade.

[...] a família tem papel essencial junto ao desenvolvimento da socialização da criança pequena: é ela quem mediará sua relação com o mundo e poderá auxiliá-la a respeitar e introjetar regras, limites e proibições necessárias à vida em sociedade. O modo como os pais e/ou os cuidadores reagirão aos novos comportamentos apresentados pela criança nesse “treino socializador”, em direção à autonomia e à independência, influenciará o desenvolvimento de seu autoconceito, da sua autoconfiança, da sua auto-estima, e, de maneira global, a sua personalidade. (BRASIL, 2006a, p. 27, grifo do autor).

Essa compreensão é muito importante, pois fornece as bases da construção da identidade do sujeito, refletindo a formação do ser. Seguindo o processo de separação da mãe, quando entram o pai e os demais cuidadores na vida da criança, a família é responsável por dar continuidade à tarefa da mãe, ou seja, atender às necessidades do indivíduo.

Winnicott fala o tempo todo da existência de um ambiente suficientemente bom para a pessoa em desenvolvimento. Para o autor, existem dois aspectos fundamentais a serem avaliados quando em presença da tendência antissocial, a saber: a relação da criança com a mãe e a relação da criança com o pai.

O primeiro aspecto refere-se à capacidade da mãe de se adaptar às necessidades de seu filho, permiti-lo conhecer os objetos e, conseqüentemente, o mundo; o segundo, consiste no fato de o pai apoiar a mãe nesse processo inicial e depois, juntamente com a família, dar continuidade à função da mãe. A parceria entre pai e mãe fornece o ambiente de segurança; no caso da criança que se torna adolescente em conflito com a lei, o que acontece é que o lar não possui condições de ser acolhedor nem continente. A conduta antissocial é o reflexo da necessidade do adolescente de encontrar um pai rigoroso, que lhe coloque limites e restrinja sua atuação para uma direção mais saudável, pois o próprio adolescente não sabe qual a direção a seguir. O adolescente que não tem suas necessidades supridas procura primeiro na família, e depois em seus grupos mais amplos de relações, o que deveria ter recebido em casa.

A criança cujo lar não conseguiu dar-lhe um sentimento de segurança procura fora de casa as quatro paredes que lhe faltaram; tem ainda esperança e busca nos avós, tios e tias, amigos da família e na escola o que lhe falta. Procura uma estabilidade externa, sem a qual enlouquecerá. (WINNICOTT, 1985, p. 256).

Tal é a importância da mãe e da família na formação do sujeito que Winnicott afirma:

Na raiz da tendência anti-social existe sempre uma privação. Pode ser simplesmente que a mãe, num momento crítico, encontrava-se num estado de depressão, ou talvez a família tenha se dissolvido. (WINNICOTT, 2005, p. 173).

Essa afirmação sintetiza a ideia de que o lar é agente fundamental e condição estruturante do indivíduo; vê-se que a família considerada “dissolvida” é fator desestruturante no desenvolvimento saudável dele. Assim, podemos compreender que o que acontece com a criança que se torna adolescente em conflito com a lei, infringe as regras sociais, é uma falha ambiental, refere-se à ausência de condições da família para cumprir com suas funções de proteção, afeto e socialização de seus membros.

Para o referido autor, a conduta antissocial do jovem deve ser interpretada como um sinal de esperança, sinalizador de uma mensagem à sociedade na busca de encontrar para

si o suporte e a continência de que necessita. O autor salienta que uma das falhas da sociedade consiste em não entender essa mensagem e reagir de forma inadequada ao ato infracional, procurando apenas aplicar suas formas pré-estabelecidas de punição. Nesse processo, observamos ainda que a sociedade incentiva a todo custo a busca da verdade objetiva das coisas, enquanto que a verdade real para o sujeito seria de maior serventia para a elaboração de estratégias de intervenção mais exitosas com esse público.

Quando um menino rouba ou comete uma agressão, a sociedade não só tende a não perceber a mensagem, como também se sente movida (quase sem exceção) a atuar de forma moralizadora. A reação espontânea mais comum é castigar o roubo e a crise maníaca, e se realizam todos os esforços possíveis para obrigar o jovem delinquente a dar uma explicação baseada na lógica, a qual é alheia à questão. (WINNICOTT, 1967, tradução própria).

A essa altura já temos elementos suficientes que nos permitem entender que a sociedade também contribui para a formação de adolescentes em conflito com a lei. É sabido que as precárias condições de vida das famílias brasileiras, à margem do mercado formal de trabalho e das políticas de atenção às famílias, encontram-se na base mantenedora da violência. Que condições tem a família de cumprir suas funções, de ser um ambiente suficientemente bom para seus membros? Observamos, assim, várias formas de violação de direitos que determinam a forma de vida da maioria da população brasileira, por sua vez pobre, e conseqüentemente das crianças e dos adolescentes. Pode-se dizer que a política de assistência social no Brasil teve, ao longo de seu processo de construção, uma via de intervenção que retirava da família sua responsabilidade sobre a formação de seus membros. A consequência é que hoje a própria família não tem em seu “arcabouço” as diretrizes para lidar com seu adolescente; ela também não sabe o que fazer, e o que encontramos é um quadro de caos generalizado. Temos famílias e filhos desorientados, desamparados.

Além da falha básica da família no desenvolvimento emocional da criança que se tornou adolescente em conflito com a lei, outros fatores externos influenciam a forma de vida da família e acabam por determinar também a relação desse grupo. Os condicionantes sociopolíticos e econômicos da violência não devem ser deixados de lado, pois crianças e adolescentes brasileiros crescem em uma estrutura de sociedade em que o ter é pressuposto do ser, se não têm, logo não existem. Marin (2004) demonstra que essa situação leva o sujeito ao sentimento de

[...] desamparo, provocado pelas exigências pulsionais que a própria sociedade contemporânea impõe – seja sempre mais feliz, seja o que quiser, consuma, tenha prazer, transe todas, etc. – e que o expõe a um excesso de excitação. O ato violento destrutivo é a forma que o indivíduo submetido a forças pulsionais intensas acaba encontrando para afirmar sua singularidade [...]. Lembramos aqui Donald Winnicott, que considera o gesto anti-social como o último grito de esperança para o sujeito que reivindica do social aquilo que lhe foi prometido (MARIN, 2004, p. 87).

Observa-se, então, que a família é peça fundamental para o desenvolvimento de um sujeito saudável; se a família não tem condições de atender às necessidades de seus membros ela também não terá meios de cumprir com suas funções. A história de um adolescente privado é a história de uma família também privada, excluída do sistema de produção que determina a forma de vida dos indivíduos. O que resta é descobrir quais as potencialidades dessa família e fortalecê-la a fim de promover as condições necessárias para que o direito de adolescentes à convivência no seio de uma família, com todas as condições dignas, seja cumprido.

Se a família pode ser considerada como o lócus da desorganização da vida de um sujeito; se ela tem o poder de influenciar a vida de seus membros e acabar produzindo um ser com capacidades heteroagressivas intensas e sem distinção de objetos, logo, a mesma família também pode ser considerada a base da transformação dessa realidade. O mesmo poder que lhe é atribuído como desorganizadora deve ser considerado como fundamental no processo de resgate do jovem da situação de violência e de reintegração na comunidade de forma mais saudável e socialmente aceitável.

A política que temos atualmente de atenção às famílias preconiza o retorno delas ao seu papel de formadora de cidadãos, responsáveis pela proteção e pelo cuidado de seus filhos, lembrando que é dever da família, da comunidade e do Estado assegurar com absoluta prioridade a garantia dos direitos de crianças e adolescentes. Para que isso ocorra, o Plano Nacional preconiza o empoderamento da família e destaca que ela deve ser potencializada porque ainda é uma instituição

[...] dotada de autonomia, competência e geradora de potencialidades: novas possibilidades, recursos e habilidades são desenvolvidos frente aos desafios que se interpõem em cada etapa do seu ciclo de desenvolvimento. Como seus membros, está em constante evolução: seus papéis e organização estão em contínua transformação. Este ponto é de fundamental importân-

cia para se compreender o investimento no fortalecimento e no resgate dos vínculos familiares em situação de vulnerabilidade, pois cada família dentro de sua singularidade, é potencialmente capaz de se organizar e 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, 2006a, p. 30).

Família e socioeducação

Considerando-se o exposto, compreende-se que não há possibilidade de traçar um plano de atendimento socioeducativo que seja efetivo se a família ficar de fora desse processo. Como ela é a base da formação do indivíduo, a chave para transformá-lo (o homem é agente de transformação) encontra-se nela; se é na família que muitos dos direitos são violados, é nela também que pode ser resgatada a garantia dos mesmos direitos. O trabalho com famílias dos adolescentes que estão cumprindo medidas socioeducativas permite a eles a ressignificação de experiências vividas e de valores que se perderam ao longo do árduo, e até injusto, caminho pelo qual esses indivíduos passaram.

O material aqui apresentado serve-nos para direcionar o trabalho com as famílias, uma vez que a proposta não é atribuir valor sobre o que se considera como família ideal aonde uma criança “tem que” crescer de forma saudável e não se tornar adolescente em conflito com a lei. O foco é partir da perspectiva de que não importa o arranjo familiar, se é monoparental, se é reconstituída, se o adolescente é do tipo “criado com avó”; a questão envolve o “como” trabalhar com a família que se apresenta; avaliar a qualidade dos vínculos estabelecidos e a capacidade da família (tanto emocionais quanto econômicas) de atender às necessidades de seus membros mais frágeis; envolve também a análise da assunção e do desempenho dos papéis; como se organiza esse ambiente de cuidado e afeto que a criança cresce; têm-se faltas, excessos ou ele é suficientemente bom?

A reintegração social de adolescentes, que passam um período de sua vida cumprindo medida socioeducativa, requer trabalho e uma ampla análise da situação, pois se considera o cometimento de um ato infracional como um fenômeno psicossocial multideterminado. Assim, não é possível falar de reintegração do adolescente se família e comunidade ficam distantes desse processo, uma vez que, como já citamos, a família é o núcleo social básico para o desenvolvimento e a formação do indivíduo. Faz-se necessário o conhecimento do

adolescente e dos aspectos envolvidos no fenômeno da adolescência; e da família desse adolescente, desde as concepções que se têm sobre família, os papéis familiares desempenhados no grupo até as normatizações que orientam o trabalho e a abordagem da família no processo socioeducativo. O discurso de que adolescentes em conflito com a lei não têm família não cabe mais.

No SINASE (BRASIL, 2006b) estão contidos os parâmetros e as orientações para a implementação da participação das famílias no processo socioeducativo. Os conhecimentos das diversas ciências estão disponíveis, muitos ainda em construção, e permitem discussões sólidas sobre a temática adolescência, família e violência. É óbvio que não encontramos tudo pronto e acabado, “uma receita” que forneça começo, meio e fim, como se a manutenção e o resgate dos vínculos familiares e o trabalho com as famílias fossem um mero produto. Acreditar na reintegração do adolescente em conflito com a lei é fundamental para que sejam encontradas alternativas de intervenção. No entanto, se os operadores das medidas têm expectativas negativas com relação ao futuro dos adolescentes, como investir em algo que se pressupõe que “vai dar em nada”?

Para provocar a mediação entre família e adolescente, os profissionais devem ter clareza das características da família, e essa clareza advém do desenvolvimento de uma escuta qualificada que objetiva encontrar potencialidades na família, na qual outrora se olhava apenas para seus fracassos e para a violência. O primeiro passo no trabalho com famílias é desenvolver essa escuta qualificada, deve-se planejar, registrar e atualizar as informações obtidas com a equipe da unidade. Esse trabalho pode partir das seguintes questões:

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 as expectativas? (AMORIM, 2010, p. 150).

Essa nova forma de olhar para a família, que produz adolescentes em conflito com a lei, permite que a própria família se veja como capaz e reassuma seus compromissos e responsabilidades com seus filhos; também auxilia o adolescente a se ver como pessoa capaz de fazer escolhas mais saudáveis para si. Por meio do viver e pensar criativos e críticos, família e adolescente podem formular objetivos e construir juntos os meios para atingi-los. O desafio é trabalhar com o “refúgio” social e acreditar que algo ainda pode ser feito com ele.

O discurso recorrente sobre família “desestruturada” como base para o ato infracional ainda é observado; daí o intuito de fornecer uma compreensão mais ampla sobre esse aspecto, pois se acredita que se a forma de pensar sobre algo não sofre mudança, a prática também não tem como ser renovada. A família, tal como os indivíduos que a compõem, sofre transformações, se organiza sob arranjos diversificados conforme a sociedade assume modos distintos de se organizar. Assim, torna-se fundamental compreender as mudanças pelas quais a instituição família passa e traçar estratégias de intervenção efetivas com ela, não perdendo de vista que a convivência familiar é um direito do adolescente e é dever também da família cuidar de seus filhos.

Considerações finais

Diante do panorama apresentado, cabem algumas propostas para vislumbrar e implementar novas possibilidades de atuação. Em princípio, sugere-se o estudo da temática “adolescência” e suas características, a fim de traçar o perfil dos adolescentes sob medida de internação; dando continuidade, segue o tema “família”, concepções e estratégias para conhecer as famílias a fim de levantar as necessidades e potencialidades delas. Ainda no grupo de estudos seguem as discussões e compreensão das diversas ciências sobre violência na adolescência, seus determinantes e o sentido delas para os adolescentes. Por fim, propõe-se o estudo das legislações vigentes sobre Direitos Humanos, Direitos de Crianças e Adolescentes e Direitos de Adolescentes em conflito com a lei.

A partir dos conhecimentos obtidos por meio desses estudos, os profissionais passam para a etapa de autoanálise do trabalho técnico específico (diagnóstico) com as famílias. O objetivo desse diagnóstico é permitir que os profissionais vejam suas próprias práticas como pesquisadores e não apenas como técnicos, no sentido de provocar movimento interno para reflexão sobre o próprio fazer. Desse procedimento surgem apontamentos e discussões do material encontrado; são definidos os desafios nesse eixo de trabalho e criadas as metas para superação deles, ou seja, faz-se uma análise da situação e planejam-se as estratégias de solução dos problemas.

É fundamental estabelecer um trabalho específico com as famílias, formar grupos de orientação, com os adolescentes, sobre o processo socioeducativo e sua importân-

cia no mesmo, sobre as condições de vida delas, sobre trabalho, geração de renda e outras; orientação sobre os direitos humanos, as políticas de atenção às famílias em situação de vulnerabilidade social; e a realização de encaminhamentos para os serviços de atenção às famílias. Não se pode pensar o processo socioeducativo sem o envolvimento direto das famílias e da rede de atendimento e proteção do adolescente e de sua família.

Podem-se realizar “rodas de conversa” com os adolescentes sobre o objetivo da medida e qual a possibilidade de retornar à convivência familiar e comunitária sem recorrer à conduta antissocial. As rodas de conversa tornam-se momentos de discussão sobre os fatores que contribuem para o cometimento do ato infracional e de compreensão de como os adolescentes veem sua conduta, como a justificam. Esses pontos são importantes para formular ações de prevenção ao ato infracional.

Por fim, é necessário construir instrumental para o acompanhamento das famílias e dos adolescentes egressos na rede de atendimento e proteção à criança, ao adolescente e suas famílias, bem como aos programas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade. Os serviços de atendimento e proteção às famílias e aos adolescentes são acionados e, assim, tem-se a efetivação dos direitos dos dois e do compromisso técnico e profissional dos responsáveis pela ação. O tempo designado para essas atividades dependerá da própria equipe da unidade, para que aos poucos adquira caráter permanente e passe a contar como rotina da instituição.

O trabalho dos operadores das medidas socioeducativas pode ser influenciado por variáveis, dentre elas, a formação na universidade que não fornece conhecimento sobre a atuação nessa área; o sistema que não oferece condições de trabalho que favoreçam a efetividade das ações; espera-se que o adolescente “abandone o crime” como se a maioria deles tivesse escolhido “essa vida”; a família é tida como “desestruturada” e aguarda-se sua reestruturação; o ECA só fala dos direitos e nunca dos deveres. Enquanto isso, adolescentes vivem sob condições degradantes, não recebem apoio e suporte adequados da família, têm seu processo de desenvolvimento marcado pelas consequências de privações diversas, sonhos são esquecidos e ideais de justiça e cidadania são desprezados. A responsabilidade é de quem?

Muito há de ser construído no campo do trabalho com famílias de adolescentes em conflito com a lei. Cabe, então, partirmos da responsabilidade social dos diversos profissi-

onais envolvidos, que devem, a partir de sua ciência e profissão, oferecer subsídios para que se efetive o processo socioeducativo, com vistas à transformação da realidade e da dinâmica de vida de jovens e famílias que podem reescrever suas histórias.

Referências

- AMORIM, S. M. F. Trabalhando com famílias na (res)socialização dos adolescentes. In: *Formação continuada de socioeducadores - Caderno 2*. AMORIM, S. M. F.; PAES, P. C. D.; & PEDROSSIAN, D. R., S. (orgs), Campo Grande, MS: Editora UFMS - Programa Escola de Conselhos, 2010.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Departamento da Criança e do Adolescente, 2002.
- _____. *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Departamento da Criança e do Adolescente, 2006a.
- _____. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Departamento da Criança e do Adolescente, 2006b.
- CUNHA, J. R. *Manual de Pais - Programa de Fortalecimento Familiar Construindo Saúde*. Agência Estadual de Administração do Sistema Penitenciário de Mato Grosso do Sul. Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública. Autoria: Equipe da Universidade de Santiago da Compostela - Espanha. Tradução e adaptação: José Ricardo Nunes da Cunha. Campo Grande/MS, 2000.
- MARIN, I. S. K. Sofrimento e violência na contemporaneidade: destinos subjetivos. In: *Leituras psicanalíticas da violência*. SANDLER, P. C. (org.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. Coleção psicanálise clínica, sociedade
- OSÓRIO, L. C. *Casais e famílias, uma visão contemporânea*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PICHON-RIVIÈRE, E. *O processo grupal*. Trad. Marco Aurélio Fernandes Velloso e Maria Stela Gonçalves. Revisão trad. Maria Stela Gonçalves. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- SZYMANSKI, H. Teorias e “teorias” de famílias. In: *A família contemporânea em debate*. CARVALHO, M. C. B. (org.). 3ª ed. São Paulo: EDUC/Cortez, 2000.
- WINNICOTT, D. W. *A criança e o seu mundo*. Trad. Álvaro Cabral. 6ª ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1985.
- _____. *La delincuencia juvenil como signo de esperanza (1967)*. Biblioteca D. Winnicott. Obras Completas em español. 1967. CD-ROM.
- _____. *Privação e delinquência*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Diagnóstico sobre as condições socioeducativas das unidades de internação e semiliberdade do estado de Mato Grosso do Sul

Vera Lúcia Penzo Fernandes¹

No Programa de Extensão Escola de Conselhos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, ao organizar e planejar ações para o projeto *Formação Continuada para os Profissionais do Sistema Socioeducativo de Mato Grosso do Sul - MS/2008*, optou-se por desenvolver um diagnóstico com o objetivo de obter informações sobre ações socioeducativas nas unidades de internação e semiliberdade existentes no Estado, definindo o perfil dos adolescentes e das equipes multiprofissionais das unidades de internação e semiliberdade. A análise dessa realidade consolida informações concretas e objetivas que contribuem para o planejamento e a organização da formação continuada em serviço, bem como evidencia os pontos mais relevantes a serem discutidos no processo de elaboração de um projeto político-pedagógico de uma unidade de atendimento, de maneira a atender à política do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (SEDH; CONANDA, 2006).

O diagnóstico foi desenvolvido com base qualitativa e se caracterizou como um processo de aproximação da realidade empírica. A abordagem qualitativa, segundo González Rey (2005), é essencial para a produção de teoria e para a construção de modelos teóricos que não estão objetivamente acessíveis por meio da observação, permitindo a compreensão da realidade para além do âmbito do senso comum.

Por meio das informações qualitativas evidencia-se a realidade das unidades de atendimento e é possível estabelecer os caminhos para as intervenções metodológicas nos cursos de formação continuada e para a orientação da elaboração da proposta pedagógica das unidades de medidas socioeducativas.

¹ Graduada em Educação Artística, Mestre em Educação (UFMS) e doutoranda em Educação (UFMS). Professora Assistente do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Linha de Pesquisa: Educação e Trabalho.

Os questionamentos que definiram os caminhos do diagnóstico foram: Quem são os adolescentes que cumprem medida socioeducativa? Quem são os profissionais que atuam nas unidades de internação e semiliberdade? Como as ações socioeducativas são definidas e planejadas nas unidades de medidas socioeducativas?

Para responder a essas questões, optou-se por obter as informações por meio de questionários, uma vez que esse instrumento permite conhecer tanto as representações conscientes dos sujeitos como aspectos que eles possam descrever diretamente. Segundo Moura e Ferreira (2005), o questionário tem o intuito de reunir informações sobre as percepções, crenças e opiniões dos sujeitos sobre si mesmo e sobre objetos, pessoas e eventos com os quais têm contato.

A partir dessas premissas foram elaborados dois questionários, um para os adolescentes e outro para a equipe multiprofissional, com questões estruturadas e abertas, divididos em duas partes: uma com aspectos relativos à identificação e outra com aspectos específicos.

O questionário destinado aos adolescentes continha as seguintes temáticas: dados de identificação, como escolaridade, nome, sexo, motivo da internação e tempo de permanência na unidade; rotina nas unidades de internação e semiliberdade; atividades desenvolvidas ligadas à educação, ao esporte, à profissionalização, à cultura e ao lazer; atendimento à saúde; como resolvem conflitos; dificuldades encontradas; propostas para superação das dificuldades; motivo que o levou ao ato infracional; expectativas de futuro.

O questionário destinado à equipe multiprofissional continha as seguintes temáticas: dados de identificação, como escolaridade, nome, sexo, função que ocupa; tempo que trabalha com medidas socioeducativas; participação em cursos; rotina das unidades de internação e semiliberdade; existência de plano de trabalho ou proposta pedagógica; como resolve conflitos; dificuldades encontradas; propostas para superação das dificuldades; motivo que levou o adolescente ao ato infracional; expectativas de futuro.

Responderam aos questionários os adolescentes que estão cumprindo medida socioeducativa e a equipe multiprofissional de oito Unidades Educativas de Internação (UNEIs) e de uma Unidade de Semiliberdade do Estado de Mato Grosso do Sul. A escolha dos sujeitos foi feita pelo método de amostra não casual cuja variedade é a de conveniência, que pressupõe que um julgamento equilibrado de seleção de sujeitos defina a representatividade da população (LEVIN, 1987). Assim, em janeiro de 2008 responderam aos questionários 305 funcionários que estavam em horário de serviço no momento de

aplicação desse instrumento e 101 adolescentes que cumprem medidas socioeducativas e que se dispuseram a participar. A amostra da equipe multiprofissional corresponde a 56% da população e a de adolescentes, a 48% da população.

A abordagem qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 21-22). Nesse sentido, a sistematização dos questionários seguiu os seguintes critérios: abranger o âmbito da interpretação detalhada das informações; organizar as informações de maneira a contemplar os questionamentos e os objetos propostos; ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado; e consolidar informações sobre a realidade concreta vivenciada nas unidades de internação e semiliberdade.

As estratégias para a sistematização das informações seguiu o seguinte critério: preparação e descrição do material bruto por meio de planilhas especialmente criadas para cada questionário (adolescentes e equipe multiprofissional); cada temática foi trabalhada segundo sua especificidade e, por meio de exaustivas leituras, foi sintetizada em categorias internas; por fim, foi feita uma interpretação que articulasse todas as informações obtidas.

Apresentaremos a síntese das informações obtidas em três partes: a primeira apresenta os aspectos referentes ao perfil dos adolescentes, bem como suas percepções pessoais sobre o cotidiano das unidades de internação e semiliberdade; a segunda, as informações referentes ao perfil da equipe técnica e a terceira, as necessidades socioeducativas.

Informações sobre os adolescentes

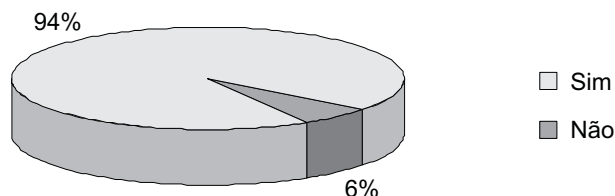
A **primeira parte das informações** sobre os adolescentes refere-se à identificação. Percebe-se que 83% deles, que cumprem medidas socioeducativas, são naturais de Mato Grosso do Sul, e 17%, naturais de Estados como Pernambuco, São Paulo, Paraná, e um é natural de outro país, o Paraguai.

A maioria (94%) dos adolescentes tem contato com a família, via telefone, carta ou visita dominical; 6% não têm contato com a família (ver Gráfico 1). Os adolescentes da UNEI Feminina de Dourados e da UNEI de Três Lagoas anunciam estabelecer contato via carta, além das ligações telefônicas e da visita dominical. O vínculo familiar não é mantido pelos adolescentes cujos familiares residem em outro município/Estado, ou por motivos não explicitados por eles.

As unidades mantêm rígidos horários e dias da semana para que os adolescentes estabeleçam contato sistemático com a família; em todas as unidades duas vezes por semana, o adolescente tem contato via telefone ou via visita dos familiares na instituição. Esse contato é um momento de grande expectativa para os adolescentes, alguns deles fazem questão de evidenciar que os encontros são muito importantes, e, conforme Fulano, acontece “com muitos abraços”.

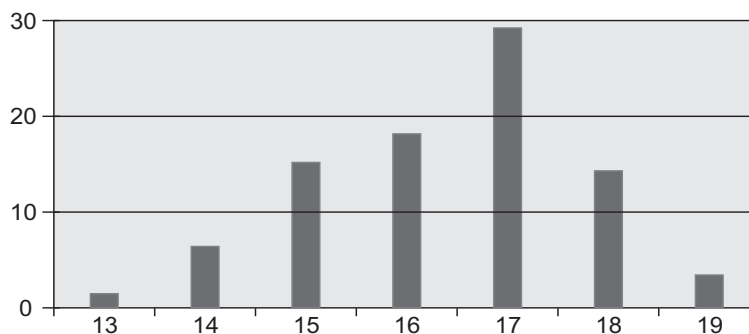
Existe uma solicitação, por parte dos adolescentes, para que o tempo de ligação telefônica seja maior e que as sanções disciplinares não restrinjam o tempo de ligação nem de contato com familiares. Embora, o contato seja sistemático, observa-se que este pode ser fortalecido e ampliado.

Gráfico 1
Contato com
a família



Das nove unidades de medidas socioeducativas apenas duas são femininas, o que justifica que 77% dos adolescentes sejam do sexo masculino e 23% do sexo feminino. A faixa etária varia de 13 a 19 anos, e a grande concentração está na faixa dos 15 aos 18 anos, conforme Gráfico 2.

Gráfico 2
Faixa etária dos
adolescentes



A escolaridade dos adolescentes é baixa, pois 78% estudaram ou estudam no ensino fundamental e 8% no ensino médio. Existem casos em que os adolescentes não sabem dizer até que ano/série do ensino fundamental estudaram. A princípio, todos os pesquisados passaram pela escola e são alfabetizados.

A incidência de ato infracional está concentrada em: furto, roubo, tentativa de homicídio, latrocínio, tráfico, outros, e 48% estão cumprindo medidas socioeducativas até três meses; 40% até 12 meses e 8% há mais de um ano.

A **segunda parte das informações** sobre os adolescentes aborda a parte específica do questionário e permite que se compreenda a rotina dos adolescentes e o nível de compreensão que têm sobre as suas condições socioculturais e socioeducativas.

Para 62% dos adolescentes, a **rotina** (Gráfico 3), nas unidades de internação ou semiliberdade, está associada a uma sequência de atividades, que são descritas por eles conforme o horário ou apenas mencionando atividades realizadas, com: 9 h, café da manhã; 12 h, almoço; 15 h, lazer; 15h30min, lanche; 18h30min, jantar; das 20 h às 22 h, televisão; depois descanso.

Alguns adolescentes (33%) fazem menção à relação emocional com a rotina da unidade, mostrando a relevância, o desprezo ou a indiferença às atividades propostas e definidas pela instituição. O aspecto emocional é denotativo da necessidade do adolescente em estabelecer vínculos dentro da instituição, pois, embora tenham consciência dos atos infracionais que cometeram e de compreenderem a necessidade de cumprir com as sanções legais, ressentem-se da distância do lar e da vida cotidiana familiar, mesmo que esta fosse conflituosa. A rotina colocada pela instituição destoa da realidade familiar, mas, ao mesmo tempo, contribui para que os adolescentes compreendam regras sociais.

A rotina é importante para organização das unidades de internação e semiliberdade, mas ela por si só não se apresenta como articuladora de ações educativas e apresenta-se empobrecida de variedade de atividades educativas.

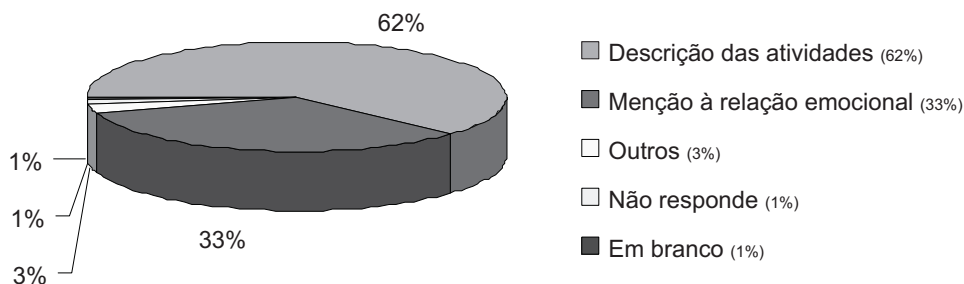


Gráfico 3
A rotina na visão dos adolescentes

Os adolescentes compreendem como **educação** as atividades: comportamento (obediência); informática; banho de sol; atividades culturais; participação em projetos; saídas com o diretor; atendimento com o psicólogo; artesanato; conselhos; jogo de baralho; entre outros. A ênfase recai para as atividades escolares (25,4%) e para as atividades esportivas (28,7%). Ante a diversidade de atividades fica evidente que os adolescentes não têm claro o que é educação.

Os cursos profissionalizantes oferecidos são valorizados pelos adolescentes, pois fora das unidades de internação e semiliberdade não têm acesso a esse tipo de formação. Eles citam os cursos oferecidos nas unidades de internação e semiliberdade (artesanato em geral, manutenção de bicicletas, garçom, marceneiro, padeiro, mecânica de motos e outros) e não fazem nenhuma crítica, salvo quando mencionam a ausência de cursos.

Com relação às **atividades ligadas ao esporte, cultura, lazer**, os adolescentes enfatizam o esporte (principalmente o futebol), as atividades artísticas e assistir à televisão. Descrevem uma diversidade de atividades: diferentes modalidades esportivas; fazer artesanato; saída com os agentes; *minigame*; palestras; usar apenas a imaginação; banho de sol e outras. As respostas dos adolescentes evidenciam que atividades de cultura e lazer não constituem uma ação sistematizada, pois falta planejamento, ressaltam a necessidade de haver mais atividades artístico-culturais.

Os conflitos que surgem dentro das unidades são oriundos de atitudes dos próprios adolescentes ou dos agentes educadores. Nesse caso, existe uma polarização de motivos que levam ao conflito (Gráfico 4), mas todas estão associadas a formas de conduta que o adolescente tem em função do distanciamento da família, da privação de liberdade ou do uso de drogas. Nesse caso, o adolescente reporta-se ao uso que fazia fora da instituição, mas que a abstinência continua afetando suas ações.

As atitudes dos agentes socioeducativos são anunciadas como agressivas ou abusivas, cujas sanções por eles aplicadas não são claras ou são abusivas, provocando a agressividade dos adolescentes, que, por sua vez, têm atitudes que desafiam ou afrontam os agentes.

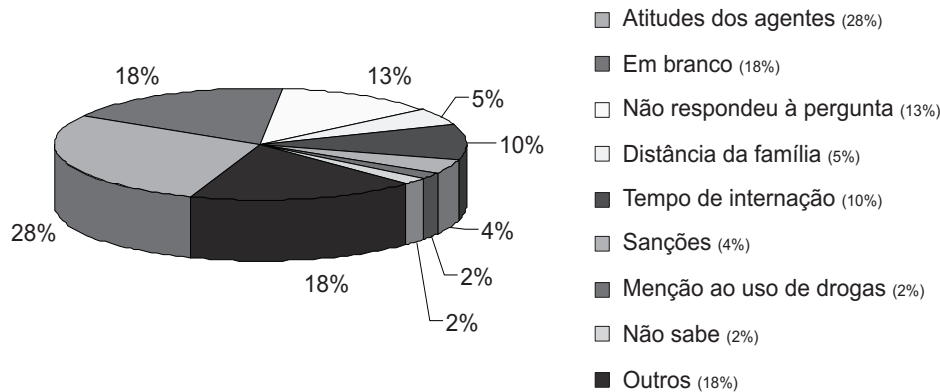


Gráfico 4
O que produz situações de conflito na visão dos adolescentes

A questão sobre **as providências para solução de conflitos** envolve ações como o diálogo, ficar em sala de isolamento e sanções (advertência oral; apanhar; retirada do direito de ver televisão, banho de sol, cigarro; diminuição de tempo de visita familiar, outros).

A grande ênfase ao diálogo, às sanções e a sala de isolamento (Gráfico 5) mostra que o escalonamento das sanções disciplinares não é claro, pois os adolescentes não compreendem a necessidade da aplicação delas. As sanções não têm um sentido pedagógico.

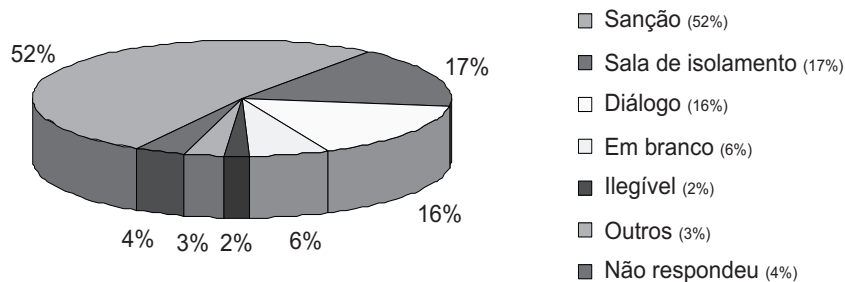


Gráfico 5
Providências para a solução de conflitos na visão dos adolescentes

As dificuldades vivenciadas pelos adolescentes, no que se refere às **questões pessoais**, consistem em ficar longe da família; ficar privado de liberdade; não ter com quem conversar; realizar o “confere”; ter mais calma; falta de respeito; ser humilhado; outros.

Na relação com outros adolescentes, as dificuldades envolvem: atitudes de provocação, desrespeito, impaciência; falta de diálogo; ser maltratado; brigas; não tem problemas; ter que cumprir regras; outros.

Em relação à instituição, as dificuldades envolvem: infraestrutura; equipamentos; não ter vida íntima; não poder andar com as mãos soltas; não oferecer atividades profissionalizantes; atitudes agressivas e desrespeitosas dos agentes.

No que se refere à questão das dificuldades encontradas, cerca de 20% dos adolescentes não responderam às perguntas e aproximadamente 20% afirmam não ter dificuldades.

As propostas dos adolescentes para superação das dificuldades encontradas, no item questões pessoais, são: ter mais atividades artesanais, esportivas, cursos profissionalizantes; ter mais paciência, mais respeito, ser mais compreensivo; mais tempo de ligação; mais tempo de sol; acabar com o confere. Do total dos adolescentes, 48% das respostas estão em branco.

Em relação aos adolescentes, as propostas são: ter mais respeito; ter mais diálogo; não brigar; ter mais atividades de teatro, esporte, profissionalizante. Do total dos adolescentes, 40% das respostas estão em branco.

Em relação à instituição, as propostas são: necessidade de atitudes mais compreensivas, mais respeitadas dos agentes; melhorar a infraestrutura; não levar para salas de isolamento; ser mais flexível nas regras; destruir a instituição. Do total dos adolescentes, 44% das respostas estão em branco.

A ausência de respostas representa a ausência de propostas dos adolescentes para a superação das dificuldades. Isto evidencia que eles, embora sejam conscientes das suas dificuldades, não conseguem apontar os caminhos para superação de suas dificuldades, por causa da sua condição de pessoa em desenvolvimento e que precisa de tutela; ao fato de que não acreditam em possibilidades de mudança institucional; ou que não se percebem como sujeito de direitos.

Informações sobre a equipe multiprofissional

A **primeira parte das informações** sobre a equipe multiprofissional refere-se à identificação. Conforme evidencia o Gráfico 6, a equipe é composta de 64% de sujeitos do sexo masculino e 36%, feminino, e 87% estão na faixa etária de 25 a 40 anos. As funções

que ocupam são: de administrativo, agente socioeducador, analista de ações socioeducativas, assessora de direção, assistente administrativo, assistente de ações socioeducativas, auxiliar de serviço de saúde, cozinheiro, diretor, gestor em ações sociais, gestora de educação física, inspetor de medidas socioeducativas, motorista, psicólogo e outros.

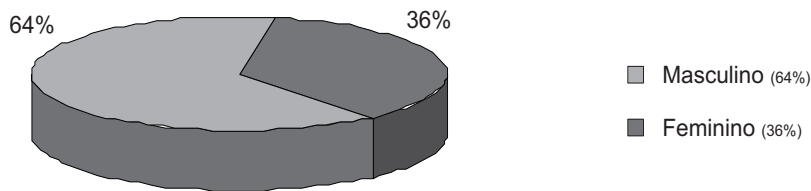


Gráfico 6
Equipe multiprofissional:
sexo

O Gráfico 7 evidencia que 65% da equipe multiprofissional possui nível superior completo ou incompleto, e que a formação engloba diferentes áreas: psicologia, serviço social, pedagogia, letras, direito, artes, administração, ciências contábeis, educação física, história, fisioterapia, técnico em contabilidade, geografia, matemática, engenharia civil, engenharia elétrica, entre outros.

Da equipe, 28% tem ensino médio completo ou incompleto, e uma pequena parcela (8%) concluiu ou está cursando a pós-graduação (especialização ou mestrado).

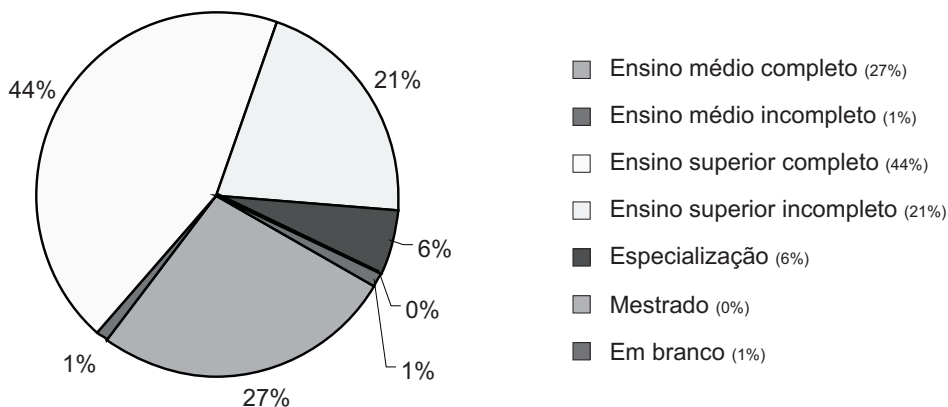
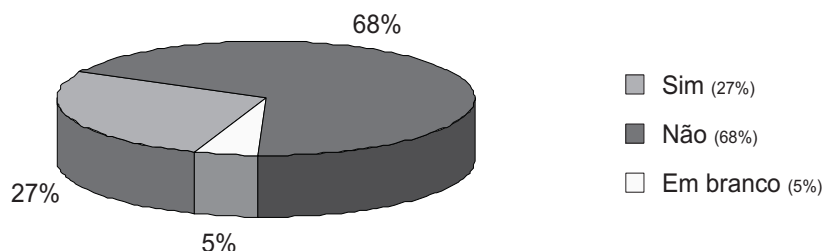


Gráfico 7
Nível escolar da equipe multiprofissional

Sobre plano de trabalho ou proposta pedagógica, conforme Gráfico 8, observa-se que 68% da equipe afirma que não existe um plano de trabalho ou proposta pedagógica nas unidades de internação e semiliberdade, e 27% afirmam que existe um plano.

Dentre os que afirmam que existe plano ou proposta pedagógica, é feita a menção: às “regras” da casa; a projetos; a atividades individuais desenvolvidas; ao planejamento estratégico; a reuniões; aos cursos, outros. A grande diversidade de referência ao formato ou a locais, onde se possa visualizar uma proposta pedagógica ou mesmo um plano de trabalho, evidencia que não existe uma compreensão clara sobre o que seja uma proposta pedagógica ou um plano de trabalho e nem todos os profissionais se percebem como parte de uma instituição que tem finalidades comuns.

Gráfico 8
Existência de plano de trabalho ou proposta pedagógica?



A **segunda parte das informações** sobre a equipe multiprofissional aborda a parte específica do questionário e permite que se compreenda o nível de organização e de articulação entre os diversos segmentos, bem como a compreensão deles sobre as suas condições socioeducativas.

A **rotina** (Gráfico 9) é comum em todas as unidades de internação e semiliberdade, seguindo uma sequência de atividades que envolvem horários definidos, como: entre 5h30min e 6 h, alvorada e faxina; entre 6h30min e 7h30min, café da manhã; 8 h, troca de plantão, aulas pedagógicas, atividades de lazer, atendimentos psicológicos; 8h - 10h40min, atividade de lazer, banho, aulas, faxina; entre 11 h e 11h30min, almoço e higiene pessoal; das 13 h às 17 h, lazer, aulas, lanche, esporte, atendimento psicológico; entre 16h30min e 17h30min, faxina; entre 18 h e 19 h, jantar; entre 20 h e 22 h, assistir televisão; 22h, repouso e silêncio; no sábado, atividades religiosas ou faxina geral; no domingo, atividades religiosas e visitas.

Nessa sequência de relatos observa-se que alguns técnicos registram a sequência de atividades pessoais sem fazer menção ou articular essas ações com as atividades dos adolescentes. A rotina das instituições, conforme as descrições feitas pela equipe, são bem semelhantes, sempre dentro dos horários bem definidos, e mostram o conjunto de atividades desenvolvidas. A relação é objetiva e mecânica, sem clareza da função pedagógica.

Ao contrário dos adolescentes, a equipe multidisciplinar quase não faz menção à relação emocional com o trabalho; os que fazem, afirmam ser um ambiente tranquilo ou sem problemas.

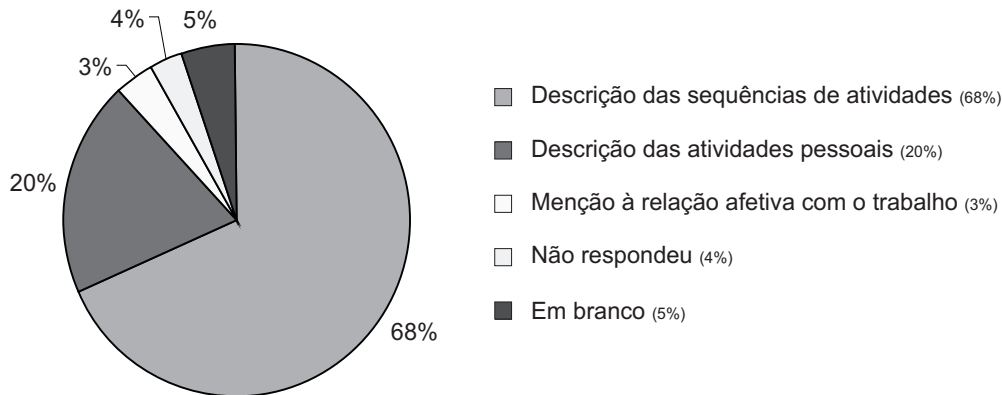


Gráfico 9
A rotina na visão da equipe multiprofissional

As reuniões da equipe multiprofissional não são sistemáticas e não têm um planejamento para que ocorram. Algumas unidades têm mais dificuldade para se reunir. Existe uma grande divergência sobre quem deve pensar as ações das unidades de internação e semiliberdade, geralmente centra-se no diretor, no agente socioeducador e no inspetor, ficando de fora os demais funcionários, que, por sua vez, também não se percebem como partícipes de uma equipe maior.

As reuniões, quando realizadas, têm como objetivo: melhorar o funcionamento da instituição (desempenho da equipe, desenvolvimento dos adolescentes, troca de plantões,...); tratar de assuntos internos (conflitos e equívocos de trabalho, segurança); “padronização” dos serviços; não tem fins específicos, servem para dar avisos; discussão sobre estudo de caso.

Fica evidente a necessidade de uma ação articuladora que proporcione unidade ao trabalho desenvolvido, ou seja, falta uma proposta pedagógica fundamentada e a sistematização do trabalho socioeducativo.

As dificuldades da equipe multiprofissional no que se referem às **questões pessoais** são: falta de capacitação, estrutura precária; falta de apoio; estresse; desmotivação; não tem perspectiva; falta de interação; nenhuma; salários, outros. 31% não responderam ou deixaram em branco.

Em relação aos adolescentes, as dificuldades da equipe multiprofissional são: falta de apoio familiar; falta de atividades; falta de cursos; serem perigosos; frustração; indisciplina; infraestrutura; falta de interação; falta de respeito e de limites; outros.

Em relação à instituição, as dificuldades envolvem: falta de apoio; falta de cursos; falta de ética; falta de punição; falta de diálogo; falta de organização; frustração; desrespeito ao ECA; falta de expectativa; condições de trabalho; e outras.

A diversidade de dificuldades é muito grande, evidencia a presença de sujeitos que se preocupam com as questões individuais e não coletivas, ou ainda, que não existem espaços que privilegiem o diálogo. A grande dificuldade colocada pela equipe é a falta de cursos de capacitação e condições de trabalho. É preciso fortalecer a equipe multiprofissional.

As propostas da equipe multiprofissional, no que se refere às **questões pessoais**, envolvem: oferecer mais cursos; ter claro a função de cada um na equipe; mais interação; aprovar o Plano de Cargos e Carreiras; ter mais apoio; melhorar as condições de trabalho; ter uma proposta pedagógica unificadora; mais conscientização e compromisso; mais diálogo; mais respeito.

Em relação aos adolescentes: oferecer mais atividades lúdicas e pedagógicas; oferecer mais apoio/acompanhamento; melhorar a relação; oferecer cursos; ter mais contato com a família; ter mais regras e limites; melhorar a estrutura; mais passeios; e outros.

Em relação à instituição: melhorar a infraestrutura; oferecer mais cursos; repasse financeiro; mais visitas, mais atividades; mais diálogo; mais apoio e valorização; mais interação.

As propostas citadas são: oferecimento de cursos e melhoria de condições de trabalho. Fica evidente a necessidade de uma sistematização e organização do trabalho socioeducativo e a preocupação da equipe multiprofissional em desenvolver um bom trabalho.

Para a equipe multidisciplinar, **o que produz as situações de conflito** são: falta de capacitação; privação de liberdade; falta de regras e de rigidez; formação do adolescen-

te (família); falta de atividades; abstinência; desentendimentos (entre agentes e adolescentes, adolescentes e adolescentes); atitudes (de rebeldia, de incompreensão, falta de respeito, desmotivação, não aceitar ser submisso, disputa de poder nas alas,...); dificuldade para aceitar normas, indisciplina; falta de estrutura (alojamento lotado, falta de espaço físico,...); diferença de plantões (agente rígido e agente “bonzinho”); estresse (em consequência da falta de apoio familiar, emocional abalado, falta de psicólogos,...); negligência do diretor (concessão aos adolescentes indisciplinados); falta de perspectiva; ausência de políticas e projetos ressocializadores; falta de diálogo, de rotina, educação religiosa; e outros.

As necessidades socioeducativas

As informações coletadas, por meio dos questionários, apresentam a existência de contradições entre o que pensam os adolescentes e o que pensam as pessoas que compõem a equipe das unidades de internação e semiliberdade, sobretudo os agentes socioeducativos.

Essa contradição fica evidente a partir da temática “o que produz o conflito”, uma vez que os adolescentes reclamam de falta de respeito e da relação autoritária e os agentes socioeducativos reclamam da falta de disciplina e da obediência às regras.

Outra contradição explicitada é a falta de interação e de momentos de reflexão e compreensão sobre a função educativa das unidades de internação e semiliberdade. Os adolescentes não compreendem que as atividades e a rotina têm um sentido institucional, e os agentes socioeducativos, mesmo tendo reuniões sistemáticas, não conseguem dimensionar a sua própria prática como sendo uma atividade educativa em relação ao adolescente. A contradição evidencia o pouco preparo para tratar de questões como violência e o que produz violência, levando a ações que provocam mais agressões e conflitos, que, por não serem compreendidos na sua gênese, provocam maiores conflitos.

É clara a existência de uma cultura carcerária, pois os agentes socioeducativos preocupam-se com a contenção, com a segurança, com o disciplinamento e não com o caráter sociopedagógico das unidades. Por outro lado, grande parte da equipe e dos agentes socioeducativos quer ter cursos para melhorar o desempenho profissional. Isso demonstra

que existe compreensão sobre os limites da prática desenvolvida e a vontade de que os problemas sejam resolvidos.

As contradições existentes são evidentes sobre as expectativas de um futuro diferente: tanto a equipe multiprofissional como os adolescentes aspiram a um futuro diferente; no entanto, com sentidos distintos.

As contradições são explícitas, pois, conforme o Gráfico 10, apenas 25% da equipe multiprofissional tem boas expectativas quanto ao futuro dos adolescentes; acreditam que estes irão ter uma vida digna, com trabalho e constituição de família; alguns acreditam que depende de cada um; outro diz que “deseja de coração” que o adolescente tenha um futuro melhor. Outros acreditam que as novas políticas, como o SINASE, irão contribuir para a melhoria no atendimento.

Para 35% da equipe multidisciplinar, as possibilidades são limitadas, pois as condições sociais, familiares e econômicas contribuem para que o futuro do adolescente seja o de continuar a cometer atos infracionais. A equipe multidisciplinar cita algumas estatísticas, por exemplo: 10% - sim e 90% - não; 50% - sim e 50% - não; 90% voltam, 8% morrem e 2% se ressocializam. Essas tentativas de quantificar o número de adolescentes que continuaram a cometer ou não atos infracionais não possuem uma origem científica; são conclusões pessoais oriundas do senso comum, e representam a naturalização da condição de vida dos adolescentes.

Dentro dessa categoria estão, ainda, os que acreditam que se os adolescentes forem acompanhados pelos familiares e pelo Estado, terão um futuro melhor. Nesse caso, percebem o adolescente como pessoas em desenvolvimento, que necessitam que seus direitos sejam tutelados.

Nota-se que 26% da equipe multidisciplinar não tem boas expectativas com relação ao futuro dos adolescentes, ou seja, acreditam que estes continuarão a cometer atos infracionais, pois é muito difícil mudar. Parte das respostas é justificada, pelos próprios autores, por causa das péssimas condições econômicas e sociais em que se encontram os adolescentes: traficar, roubar é mais rentável do que ser assalariado; a violência é inata; os amigos e a situação familiar não contribuem para que os adolescentes parem de cometer atos infracionais.

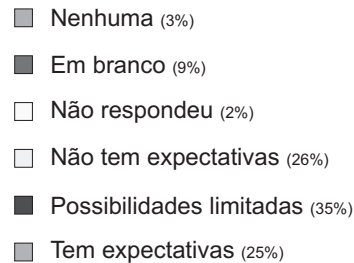
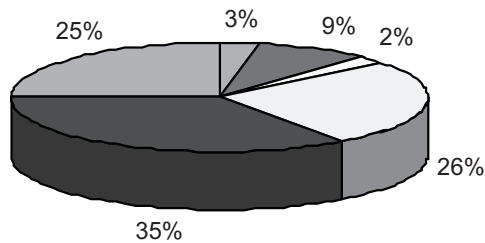


Gráfico 10
A expectativa da equipe multiprofissional com relação ao futuro dos adolescentes

Essas expectativas da equipe multidisciplinar têm forte contraste com os 91% dos adolescentes que têm boas expectativas quanto ao seu próprio futuro (ver Gráfico 11). Acreditam que terão uma vida melhor, com bom emprego, com a previsão de ter uma profissão: de agente ou polícia, de doméstica, de atendente de loja, mecânico de carro; de ter sua própria marcenaria ou empresa; de trabalhar com o pai. As boas expectativas envolvem, também, a vontade de fazer um curso de nível superior (odontologia, letras, agronomia, medicina, medicina veterinária, engenharia, direito, ciências da computação, psicologia), como forma de consolidar um futuro melhor e mais digno.

As expectativas dos adolescentes, também, estão centradas nas relações familiares. Nesse caso envolvem o desejo de que, em um futuro próximo, possam se aproximar mais de seus próprios familiares, estreitando os laços afetivos principalmente com suas mães ou retomando laços com seus filhos; outros pretendem constituir a sua própria família, ter sua própria casa, cônjuge e filhos.

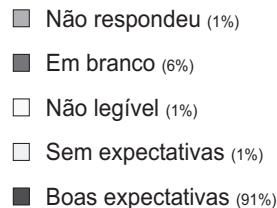
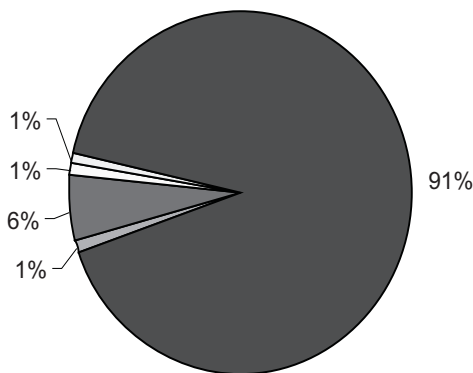


Gráfico 11
A expectativa dos adolescentes em relação ao seu futuro

Outro aspecto que evidencia a necessidade socioeducativa refere-se à solicitação, por parte da equipe multidisciplinar, por melhores condições de trabalho e de formação inicial e continuada. Nesse sentido, fica evidente que a equipe, embora tenha uma parcela de profissionais com ensino superior completo (ver Gráfico 6), solicita condições para que exista valorização dos títulos acadêmicos, ou ainda, solicita a continuidade de cursos de formação em serviço. Destes profissionais, 48% atuam há pelo menos três anos e 10%, mais de sete anos em unidades de medidas socioeducativas, e nesse período, 58% não participaram de cursos relativos à área de atuação.

A grande ausência de cursos de formação continuada em serviço ou ainda de uma formação especificamente voltada para o atendimento socioeducativo dificulta o trabalho da equipe multidisciplinar, bem como a compreensão do sentido educativo do trabalho com adolescentes autores de atos infracionais.

Para a superação de alguns conflitos encontrados, sugerimos a tomada de algumas decisões:

- organização de regras e medidas disciplinares com critérios claros e objetivos;
- desenvolvimento de ações sistematizadas e planejadas de maneira a atender às necessidades sociais e individuais;
- respeito aos direitos humanos e aos princípios socioeducativos e não sancionatórios, preconizados no ECA e no SINASE;
- elaboração de um projeto político-pedagógico pautada em um planejamento e acompanhamento sistemático, de maneira a contribuir para a organização e articulação dos diversos profissionais que atuam dentro da instituição, dos adolescentes e dos familiares.

Referências

- BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990.
- GONZÁLES REY, Fernando. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. Trad. Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Thomson, 2005.
- LEVIN, Jack. *Estatística aplicada às ciências humanas*. 2ª ed. São Paulo: Harbra, 1987.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. 21ª ed. Petrópolis: Vozes. 2002.
- MOURA, Maria Lúcia Seidl; FERREIRA, Cristina Ferreira. *Projetos de Pesquisa: elaboração, redação e apresentação*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2005.
- SEDH; CONANDA. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Brasília, 2006.

A personalização da Instituição: etnografia em unidades socioeducativas

Maria Luiza Sússekind¹

O cenário

Chegamos a uma unidade de internação socioeducativa para adolescentes autores de atos infracionais. Fica aproximadamente uma hora de um centro urbano. Cercada por altos muros e socioeducadores vestidos de preto, com coletes e coturnos, guardada por um portão de ferro envelhecido, abriga bem mais de 300 jovens e adolescentes. Assemelha-se a outras que conhecêramos. Sentimos imediatamente um clima estranho. Naquela noite havia começado uma rebelião. Além dos colchões queimados e do lixo jogado para o lado de fora, as paredes externas e internas haviam sido esburacadas com as barras de ferro e os canos retirados das paredes, que em consequência da malconservação e infiltrações “era mole como uma manteiga”, afirmou um supervisor. A unidade, com a forma de um grande cubo, parecia um queijo suíço. Pelos buracos, os jovens passavam livremente entre as alas e nos cumprimentavam dando boas-vindas, pedindo ajuda e dizendo obscenidades.

A equipe de pesquisa e avaliação situacional que fazia a visita era formada por uma administradora, uma psicóloga e eu. O objetivo da visita era dar continuidade ao processo de conhecimento do “sistema” para fazer um levantamento de pessoal, de forma a subsidiar uma proposta de desenvolvimento institucional ajustada às necessidades daquele “sistema” estadual² e alinhada aos preceitos do Sistema Nacional de Atendimento Sócio-Educativo (SINASE) (Brasil, 2006). A equipe técnica contratada desenvolveu, durante o mês de fevereiro de 2009, entrevistas e oficinas de trabalho com os representantes da

¹ Professora Adjunta do Departamento de Didática – Faculdade de Educação – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

² Decidi não identificar o estado nem as unidades descritas por motivo de proteção aos colaboradores da pesquisa. Todos os detalhes e fatos inclusos no trabalho

referem-se a unidades de um mesmo sistema socioeducativo de um Estado da região Sudeste do Brasil, nomeado “sistema”.

estrutura formal do “sistema”, compreendendo a escuta de 27 profissionais, sendo três coordenadores de Núcleo, seis assessores, 13 subgerentes, dois gerentes, um corregedor, um Assessor Jurídico e um chefe de gabinete. Por motivo de férias não foi distribuído o questionário nem realizada entrevista com o Gerente Administrativo e Financeiro.

Nesse período, foram também analisadas as informações coletadas em formulários de diagnóstico, preenchidos pelos gestores das diversas unidades administrativas e de atendimento do “sistema”. Foram distribuídos para preenchimento 30 questionários, sendo obtidas 22 respostas voluntárias. A observação de abordagem etnográfica, conjugada ao levantamento qualiquantitativo de dados por meio de oficinas de trabalho e entrevistas semiestruturadas e tabulação e análise de questionários, permitiu “um mergulho” no cotidiano institucional no qual a análise crítica fez emergir temas para reflexão sobre as dinâmicas, as características e os processos institucionais.

Como resultado, foi elaborado um diagnóstico das principais forças e fraquezas internas, ameaças e oportunidades externas, segundo o olhar e resgatando as vozes desses atores, enfatizando aqueles aspectos que estão diretamente relacionados à gestão de pessoas e que interferem direta ou indiretamente no desenvolvimento das ações da instituição com o objetivo de cumprir a missão de atendimento socioeducativo. Parte do texto a seguir foi incluído no relatório diagnóstico e constitui um relato e análise de pesquisa.

Dura lex sed lex

Embora não seja novidade na literatura jurídica, o debate sobre as possibilidades de recuperação do cidadão em conflito com a lei envolve aspectos múltiplos que tangenciam a disciplinabilidade da matéria jurídica. No que se refere ao adolescente e ao jovem em conflito com a lei, a situação é ainda mais controversa e há diversos pontos a considerar como sendo fatores que intervêm nas condições dos sistemas de promoção e atendimento ao menor, como: altos índices de insucesso escolar (evasão, repetência, absenteísmo e defasagem idade-série), altos índices de criminalidade e violência urbanas, complexidade do problema relativo ao sistema judiciário tanto no que se refere à adequabilidade dos textos legais e suas repercussões inesperadas quanto em relação à celeridade e eficiência dele, inclusive no que tange às condições de aplicabilidade plena da lei (por exemplo, pouco uso das medidas de Liberdade Assistida e Semiliberdade), pouca eficácia das polí-

ticas públicas diante do desemprego, da pobreza e das péssimas condições de vida e acesso ao estado de bem-estar social da população de baixa renda.

Se por um lado, é preciso reconhecer todos os fatores que favorecem ao crescimento da violência na contemporaneidade e da criminalidade e marginalização de jovens e adolescentes e atuar no sentido de minimizar esses fatores, por outro, é necessário elaborar e aperfeiçoar instrumentos de avaliação sobre os tipos e condições desse fenômeno crescente. Embora sejam consensos à atualidade, os avanços e pioneirismo da legislação brasileira com a construção e aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), parece ser preciso reconhecer que hoje há uma série de questionamentos sobre as áreas cinzentas da lei, o modelo socioeducativo, seu fundamento na inimputabilidade, e sobretudo a respeito de suas condições de aplicação. Além disso, há forte percepção de que parte do público atendido pelos sistemas socioeducativos não parece dispor dele no sentido de atingir os objetivos aos quais este se propõe.

No processo de observação-participante aqui relatado foi possível levantar a percepção que os gestores têm sobre a instituição e as unidades que dirigem e identificar os principais aspectos da gestão que exercem influência sobre as políticas de recursos humanos em curso e as que serão desenhadas para o “sistema” com o objetivo de atender plenamente ao SINASE. Os dados quantitativos e qualitativos, que subsidiaram a análise da atual Política de Gestão de Pessoas do “sistema” descrito, bem como aqueles que podem vir a impactar a construção de novas políticas, foram organizados e, em alguns temas, tabulados segundo a técnica de verificação de temas recorrentes da Matriz Analítica de Spradley (1980).

DOIS FUNDAMENTOS PARA A AUTORIDADE DA LEI

Diversos são os fatores que contribuem para a formação de uma sociedade onde os cidadãos respeitem a lei e os direitos dos seus concidadãos. Para o pensamento democrático moderno, o respeito ao direito está diretamente relacionado com a legitimidade desse mesmo direito. Na medida em que o indivíduo, enquanto cidadão é responsável pela produção do direito, por intermédio de sua participação na formação da vontade da comunidade, este tenderá a respeitá-lo, pois estará, na realidade, respeitando sua própria vontade. Esta é a idéia de autonomia, de autogoverno, que nos chega por intermédio de Rousseau e Kant. Muito embora esse esquema seja constantemente utilizado para justificar a obrigação de respeito ao direito e à autoridade pública, trata-se de uma formulação que dificilmente explica a conduta de crianças e adolescentes, que sequer tiveram a oportunidade de participar da formulação das leis às quais devem obediência.

Uma segunda tentativa de se buscar explicar o respeito ao direito é o medo da coerção. De acordo com Hobbes é por medo que os indivíduos transferem ao Estado todo o poder de estabelecer normas e de aplicá-las, inclusive por intermédio da força. Alcançando o Estado o monopólio dos meios de violência, os indivíduos respeitariam as regras impostas pelo soberano, pois caso contrário, seriam sancionados. Evidente que a coerção desempenha um papel relevante na pacificação social. Esse esquema de obediência, no entanto, é tremendamente limitado. Para funcionar exigiria a organização de um Estado constantemente vigilante, totalitário e perverso. (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 1998).

Ao considerar os dados levantados para elaboração do diagnóstico situacional do “sistema”, emergiram da análise as seguintes categorias: aprendizagens cotidianas, saberes escolares e socioeducação, instituição, autoridade, coerção e credibilidade. O objetivo aqui é problematizar essas categorias diante de contradições vividas na instituição sob dois aspectos: natureza socioeducativa e personalização da instituição.

Aprender é uma capacidade inerente à experiência humana; processos intencionais de instrução, no entanto, nem sempre têm sucesso. Esse aprendizado intencional dependerá, entre muitos fatores que não estão em questão aqui, da “aceitação” por parte do que aprende da autoridade daquele que ensina na matéria que lhe é ensinada. Essa autoridade, constituída pelo valor da credibilidade, legitima-se pelo próprio trabalho e crença na utilidade daquilo que se aprende. Porém, quando há contradições entre credibilidade e autoridade, vivenciadas pelos que aprendem, verifica-se que se amplia a tendência a aprender não só o que se ensina, mas o que se faz. Assim, o mais experiente ensina aos menos experientes (o que contraindica o convívio entre primários e reincidentes) e muito se aprende, por vezes, mais com o grupo do que com os professores, os monitores ou os oficineiros.

Quando a autoridade de quem ensina é constituída mais pelo controle e pela coerção do que pela credibilidade, ensinam-se mais medo e menos respeito, mais obediência ao superior do que à hierarquia de funções, mais obediência cega à regra estabelecida do que ao pacto e contrato social. Em pesquisa feita no sistema socioeducativo do Rio de Janeiro (MATTOS, C., SÜSSEKIND VERÍSSIMO, M. L., 2000), observou-se por vários meses, o cotidiano escolar nas unidades de privação de liberdade. Infere-se que a relação de credibilidade entre interno e professor está respaldada pela relação desse adolescente em conflito com a lei e com a instituição. Não obstante, como vozes da instituição socioeducativa, o professor, os agentes educacionais e os profissionais de atendimento psicossocial são reveladores em seus discursos e práticas de uma característica basal do sistema: a contraditoriedade.

A contraditoriedade das instituições socioeducativas – pendulares entre os caracteres educativo e jurisdicional, protetivo e de contenção – aparece nas relações sociais entre os menores atendidos e os profissionais que com eles lidam, entre os profissionais entre si e geram situações de tensão e conflito de interesses, discursos e ações entre os diversos grupos ocupacionais e identitários que cada segmento dessa instituição representa. Uma instituição qualquer, por sua vez, é descrita pela ciência política como a estrutura organizacional de grupos e/ou espaços sociais e tomada filosoficamente em sua natureza total e contraditória, reproduz, reflete e recria papéis sociais. Os depoimentos a seguir ilustram os aspectos de contraditoriedade institucional citados na análise:

Eu até entendo o que acontece. Mas eu tenho compromisso, sei que os “meninos” precisam de um atendimento ético, com boas condições, não podem sair dali uns monstros. Como saem dos cadeiões. (Entrevista feita no “sistema”, 2009).

Eles ficam em quartos. Uns 10 onde caberiam 4. Tem portas de barras de ferro com cadeados. Tem um boi no chão. Eles destroem os colchões, as grades, os canos, tudo vira arma. (Entrevista feita no “sistema”, 2009).

As instituições de cumprimento de medidas socioeducativas de caráter de privação de liberdade aparecem, de imediato, diante de uma confusão de papéis na qual o espaço identificado pelos adolescentes e pela sociedade como algo muito semelhante a uma prisão que abriga uma escola. Algumas frases recolhidas na pesquisa favorecem essa interpretação: “Vocês têm que ver a grade, aquilo é muito pesado”, “Não tem como não usar algemas”, “Eles ficam aqui sem fazer nada, fumam, fabricam xuxos³, agredem uns aos outros”, e ainda, “O problema maior é a superlotação, que agrava as condições que já são muito ruins”. Aplicam-se ali medidas socioeducativas cuja intenção seria dar ao jovem em situação de conflito com a lei uma nova realidade cotidiana pautada por valores da escolarização formal e da cidadania presentes na escola, mas de fato, o cotidiano ali está a serviço de um modelo de sistema judicial criminal, punitivo com condições injustas e desumanas.

É comum perceber a contradição prisão-escola nos depoimentos dos integrantes do “sistema” pesquisado:

Muitos dos agentes educacionais usavam roupas pretas, coletes e até algemas penduradas no cinto. A gente tem que proibir isso já que não tem uniforme. (Oficina com gestores do “sistema”, 2009).

³ Instrumento perfurocortante fabricado com restos de garrafas pet, pedaços de grades, canetas, escovas de dente e outros.

Os meninos não gostam das assistentes sociais, elas não os entendem, falam outra língua, nós é que conversamos, ensinamos, orientamos e atendemos. (Agente educacional em conversa informal, “sistema”, 2009).

Eles são uns brutamontes, batem muito. Não protegem a gente. (Oficina, “sistema”, 2009).

Tanto a ausência do uniforme quanto a existência de uma uniformização informal das vestimentas caracterizam essa contradição que reside na instituição e em sua natureza e que é exacerbada pelos agentes educativos. Talvez porque estes estejam na “linha de frente”, enfrentando essa significativa contradição entre ser uma agência de contenção da violência e isolar da sociedade “aquilo” que a incomoda e ser um agente de monitoramento da oportunidade de acesso aos bens sociais, como a cidadania, a justiça, a escola e seus valores em condições desumanas do ponto de vista da infraestrutura física, de pessoal e a superlotação e conseqüente ausência de atividades e excesso de grades. A discrepância entre discursos dos diferentes grupos que atendem aos menores em conflito com a lei (como agentes de contenção e assistentes sociais) é reveladora, tanto do aspecto contraditório da natureza da instituição quanto de seu aspecto paternalista e personalista.

Como concluiu Hopkins (1966) há mais proximidade que dicotomia entre a autoridade coercitiva e a estrutura de poder de uma instituição:

Os estudos de organizações formais tendem a se enquadrar em dois grupos: aquele em que o sistema de autoridade é visto como uma estrutura de poder e aquele no qual ele é visto como um processo de comunicação. O presente estudo tentou mostrar que essa distinção é inútil e desnecessária. Os principais teóricos de cada uma dessas perspectivas, Weber e Barnard, concordam em suas idéias sobre a natureza de sistemas burocratizados de autoridade, e suas explicações da efetividade desses sistemas se apoiam mutuamente ao invés se excluírem. Ambos desenvolvem uma concepção de autoridade burocrática construída em torno da importante tautologia de que toda comunicação imperativa é imperativa e é uma comunicação. (p. 72)

Nessa citação, Hopkins fundamenta a afirmação de que a voz da autoridade institucional é a voz da própria instituição, não importando se essa autoridade é estabelecida pelo poder, pelo discurso ou pelo saber técnico (WEBER apud HOPKINS, 1966).

Ainda muitas vezes orientadas pelo paradigma escola-punição, as atividades oferecidas aos jovens nas unidades de privação de liberdade misturam-se, em forma de tortura

simbólica, aquilo que a escola deveria ter dado e não deu: treinamento motor, contenção dos corpos em celas, em cadeiras, de cócoras, atividades infantilizantes, controle disciplinar, entre outras práticas.

A escola, destarte, confunde-se com a instituição, enquanto a autoridade escolar confunde-se com a autoridade institucional. Nesse sentido, os vários profissionais envolvidos nas atividades de socioeducação misturam-se com a instituição. Uma das características marcantes, observadas nas oficinas (“sistema”, 2009) e confirmadas na triangulação com os dados de questionários e entrevistas, foi a personalização da instituição no “sistema” pesquisado. Parece haver adesão plena entre suas hierarquias pessoais de valores e o pacote de direitos e deveres oferecido pela instituição (BECKER apud SÜSSEKIND VERÍSSIMO, 2002). Seus discursos metamorfoseiam o pessoal e o institucional como um vício. Alguns depoimentos denunciam que depois que alguém começa a trabalhar ali é como “tomar o primeiro gole”, pois não consegue mais largar. Assim como a referência à adição existe a ideia de ser contaminado por aquele tipo de trabalho. Alguns declararam: “É como ser mordido pela mosquinha azul; ela te pica e você não consegue mais deixar o ‘sistema’”.

O excesso de adesão e envolvimento demonstra mais que compromisso profissional, pois sugere a personalização das relações institucionais. A personalização dessas relações é uma característica da contradição institucional onde a autoridade está mais na pessoa do que no papel institucional. No que tange à construção dos papéis sociais, o papel das instituições é determinante. No trabalho sobre estas, a teoria de papéis de Mead indica que existe uma correlação entre os papéis sociais que são disponibilizados aos atores sociais em cada instituição.

Podemos ver prontamente que a construção de papéis está necessariamente correlacionada à institucionalização da conduta. Instituições são incorporadas na experiência individual pelo significado dos papéis. Os papéis, objetivados linguisticamente, são um ingrediente essencial do mundo objetivamente disponível em qualquer sociedade. Agindo segundo um papel, o indivíduo participa de um mundo social. Internalizando esses papéis, o mesmo mundo torna-se subjetivamente real para ele. (MEAD apud BERGER E LUCKMANN, 1966).⁴

No caso do “sistema”, a instituição personalizada oferece papéis também personalizados como a mãe que “tem que saber ouvir os meninos” e compreende, mas sabe que é preciso “ser dura quando é necessário”; o pai cuja autoridade é inquestionável, “eu falo e

■
⁴ Mead, George Herbert, in: BERGER, P., & LUCKMANN, T. *The Social Construction of Reality: a treatise in the sociology of knowledge*. An Anchor Book, New York: 1966. Pág. 74 - Texto original: *It can readily be seen that the construction of role typologies is a necessary correlate of the institutionalization of conduct. Institutions are embodied in individual experience by means of roles. The roles, objectified linguistically, are an essential ingredient of the objectively available world of any society. By playing roles, the individual participates in a social world. By internalizing these roles, the same world becomes subjectively real to him.*

eles atendem, eu posso entrar nas alas” e outros. A dimensão personalizada da instituição socioeducativa é aqui representada sob o prisma de instituição protetora, legalmente tutora do adolescente em conflito com a lei e responsável pela construção de uma nova identidade, um novo “eu”. Identidade esta que poderá ser socialmente legitimada tornando seu ator aceito e dissociado da imagem anterior de exclusão.

Pode-se observar que a personalização da instituição “sistema” aparece em diversas situações em que os vínculos pessoais são colocados a favor e muitas vezes acima da instituição. Nessas situações é comum a personalização da instituição travestir-se em profundos laços de fidelidade pessoal (“Foi ele quem me chamou para esse trabalho”) que se sobrepõem às funções hierárquicas profissionais e ocupacionais.

Nessa direção estão os muitos discursos centrados no “eu” (“Eu fiz”, “eu sei”, “eu consegui”, “peguei o cheque e resolvi o problema”, “eu tenho ótima relação com os órgãos que tenho que interagir, porque eu conheço as pessoas, mas anoto tudo porque isso aqui não é meu”) e não na função, em metas ou na equipe. Ao expressar as realizações de seus setores, muitos depoimentos demonstram que os procedimentos personalizados estão acima dos vínculos institucionais e dos procedimentos organizacionais padronizados, como a troca das diárias por folgas, as negociações com os internos usando visitas, doces e cigarros como moeda, a proteção a alguns “meninos”, entre outros. A proteção de uns adolescentes em detrimento de outros segue critérios absolutamente pessoais e informais, garantindo proteção e acessos a diversos benefícios (como festas de aniversário, visitas íntimas, televisão, *videogame* e outros), inclusive a permanência em unidades de internação temporária com a justificativa de proteção e em detrimento de medida judicial de internação.

O aspecto da contradição institucional que leva à personalização também está presente nos inúmeros relatos de profissionais estressados e doentes. Assim como revela sua face mais visível no vocábulo “meninos” muito utilizado para se referir ao público-alvo da instituição como sendo uma forma carinhosa, dedicada, mas que, de fato, retira o adolescente em conflito com a lei de seu papel institucional, colocando-o numa esfera relacional, quase familiar, e o minimiza, desqualifica, constrange e infantiliza. Nessa condição, a instituição é o pai perante a lei. Sua autoridade é coercitiva e sua voz é institucional e simboliza a própria lei, é inegociável. Seu desígnio é a lei. E a lei é dura, mas é a lei.

Observações sobre a metodologia

Considerando-se o objeto “gestão institucional em ações socioeducativas”, tornou-se imprescindível a adequação entre os objetivos da pesquisa e a metodologia proposta. Isto porque a construção dos dados para análise, tanto quanto o recorte do objeto, deveria ter o cuidado de que se referia a sujeitos que habitam cenários de complexidade evidente. Nesse sentido, a abordagem teórica do objeto de pesquisa, a crítica de documentos e de dados estatísticos, bem como de dados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, foram tabulados, triangulados, segundo matriz de análise proposta por Spradley (1980), checados e em seguida analisados.

A associação de formas e fontes diversas deu suporte à triangulação das informações sobre o “sistema” com foco na problemática em torno da gestão e do atendimento às diretrizes e metas estabelecidas pela Secretaria Estadual de Justiça e outros documentos de orientação para a área como o SINASE. Isto significa que o caminho escolhido para a realização desta pesquisa compreendeu a articulação de várias técnicas, como observação de abordagem etnográfica, entrevistas, dinâmicas de grupo (oficinas) e levantamento de dados secundários de caráter quantitativo, além de pesquisa bibliográfica sobre o tema estudado. As metodologias qualiquantitativas se complementam, engendrando hipóteses de análise que se adaptam progressivamente tanto ao objeto de pesquisa quanto ao objetivo dela.

Para análise dos dados coletados foi feita uma escolha pela metodologia da triangulação, que parte do pressuposto de que a análise “das falas-”, ao lado do levantamento de informações complementares – secundárias, qualitativas e de indicadores quantitativos – seja instrumento que subsidie a compreensão desses significados, uma vez que possibilitam a identificação das representações sociais, assim como dos elementos políticos, culturais e econômicos que permeiam o contexto no qual são produzidas socialmente.

A estratégia de triangulação vem perdendo a conotação de estratégia de validação ou validade, por meio da aferição de índices, ou da expressão estatística da coerência entre diferentes recortes do objeto da pesquisa, emergindo como alternativa à validação, ou seja, como aprofundamento da análise e não como caminho para chegar à verdade objetiva (ADORNO et al., 1994). Isso significa que os dados quantitativos apresentados e analisados no produto foram triangulados não para simples conferência, mas com o fim de multiplicar as inferências passíveis de análise e de fazer emergir categorias, macro e micro, e temas que orientem a análise a partir do olhar dos próprios sujeitos da pesquisa.

Logo, a proposta da triangulação, atualmente, propõe a sobreposição de uma análise unidimensional, alicerçada em índices da realidade, a uma análise multidimensional, ou do contexto. A análise realizada por meio desses pressupostos permite o estabelecimento de inter-relação entre os fatos, as falas e as ações dos indivíduos, o que permite uma compreensão mais abrangente dos significados construídos socialmente na relação dos sujeitos com o meio.

Portanto, realizou-se no produto ora apresentado um trabalho que se caracteriza, metodologicamente, como pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo com métodos quantitativos e qualitativos (observação e entrevista semiestruturada) com o fim de checagem de dados e análise crítica documental.

A escolha das técnicas de coleta de dados encontra-se intimamente associada à natureza dos “constructos” envolvidos na pesquisa, na medida em que tal escolha deve nortear-se pelo objetivo de se obterem instrumentos capazes de fornecer informações úteis a respeito dos indicadores explicitados na definição prévia desses “constructos”. Por outro lado, a adoção de qualquer instrumento de pesquisa deve levar em conta as suas qualidades, no que se refere à validade e à fidedignidade.

Para a análise desses dados, as estratégias metodológicas apresentadas permitem, concomitantemente, uma maior validade dos dados e uma inserção mais aprofundada dos pesquisadores no contexto de onde emergem os dados, os fatos, as falas e as ações dos sujeitos. Logo, a metodologia escolhida, qualiquantitativa, responde diretamente à demanda imposta pelo objeto de pesquisa ao questionamento desse objeto pelo objetivo da pesquisa que é identificar e analisar as percepções e aspirações de gestores e servidores para a elaboração do Plano de Carreiras dos Servidores do “sistema” e elaboração do *Estudo de Dimensionamento Qualiquantitativo da Força de Trabalho do Instituto* com vistas ao planejamento ações de melhoria das condições e efetividade do “sistema” socioeducativo para os jovens em conflito com a lei quanto aos aspectos estruturantes, metodológicos, pedagógicos, sociológicos e de gestão.

Considerações finais

Com o objetivo de minimizar a característica de personalização da instituição, a equipe de pesquisadores elaborou relatório descritivo-analítico e sugeriu ações que, embora não estivessem diretamente vinculadas ao objeto da avaliação que era subsidiar um Plano de Cargos e

Salários para o “sistema”, foram entendidas como importantes interferências no processo de desenvolvimento institucional e tangentes à área de gestão de pessoas. Tais como:

- padronização progressiva dos procedimentos; descrição, registro e normatização dos processos de trabalho;
- instalação de grupos de trabalho para acompanhamento profissional e pessoal, ampliação da comunicação interna a partir do exercício da auto e heteroavaliação;
- implantação de supervisão externa e acompanhamento, conforme indicado pelo SINASE;
- ampliação dos programas de capacitação continuada (introdutória e continuada, conforme previsto no SINASE) com o foco nos conceitos de ocupação profissional, ética profissional, sociologia das instituições, psicocognição e socioeducação.

A equipe envolvida na pesquisa ficou profundamente marcada pelas cenas que viu, pelas frases que ouviu, pelos odores que sentiu, pelos caminhos que trilhou durante a observação no “sistema”. A decisão de dar continuidade ao trabalho e passar da denúncia ao compromisso e à busca de estratégias de solução dos problemas foi unânime entre a equipe. Nos adolescentes e jovens ali internos, aguardando ou amargando decisões judiciais, vimos nossos filhos, nossos alunos e a nós mesmos. Vimos alguns que pareciam assassinos irreversíveis que produziam pão, e outros que sorriam como crianças indefesas, ameaçando, traficando e torturando seus pares. Ouvimos mães desesperadas, pais descrentes, profissionais sem rumo.

Espera-se que trabalhos como este possam ampliar o debate sobre as condições e práticas institucionais socioeducativas, levando todos os setores da sociedade – diretamente envolvidos, ou não, na gestão compartilhada dos sistemas socioeducativos – a se responsabilizarem pelas péssimas condições de vida em que se encontram os menores em parte significativa das unidades, sobretudo as de internação. A dificuldade de socioeducar pode passar pelo idealismo das propostas, pela indefinição de alguns aspectos jurídicos, pela ineficiência de setores envolvidos, pela impossibilidade de isolar as unidades de socioeducação do mundo e das instâncias criminais de “fora” (como as gangues e associações criminosas) e pela insuficiência dos recursos destinados à área. Mas, é inadmissível que a dificuldade de socioeducar passe pela negligência dos agentes estatais, pela superlotação, pela falta de condições de habitação e higiene, pela violência física, pelo abuso sexual, pela inexistência de rotina escolar e pela ausência de valores humanos e éticos. Afinal de contas, as leis existem.

Referências

ADORNO, T.; BENJAMIN, W.; BLOCH, E.; BRECHT, B. e LUKÁCS, G. *Aesthetics and Politics*. London: Verso, 220 p, 1994.

BERGER, P., & LUCKMANN, T. *The Social Construction Of Reality: A Treatise In The Sociology Of Knowledge*. New York: An Anchor Book, 1966.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, Brasil: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

HOPKINS, Carl, *Scientific advertisng*, Chicago: Advertising Publications, 1966.

_____. T. K. O conceito de Sistema de autoridades, in: *Sociologia da Burocracia: textos básicos de Ciências Sociais* Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1966.

MATTOS, C. L. G. e SÜSSEKIND VERÍSSIMO, M. L. “Relatório do Projeto Metacognição em Sala de Aula: O contexto de aprendizagem no cotidiano dos jovens em situação de privação de liberdade”, RJ: 2000, convênio DEGASE/SEJInt/MJ/UERJ.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. *Políticas públicas e estratégias de atendimento socioeducativo ao adolescente em conflito com a lei*. Coleção Garantia de Direitos, Série Subsídios. Brasília, 1998.

SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, Brasília: 2006.

SPRADLEY, J. P., *Participant Observation*, New York: Holt, Richard & Winston, 1980.

SÜSSEKIND VERÍSSIMO, M. L. “A construção da carreira acadêmica e das perspectivas profissionais no contexto de licenciatura em ciências agrícolas da UFRRJ; Um estudo etnográfico sobre as estratégias metacognitivas, 2002, 112f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Agrícola). Seropédica: UFRRJ, 2002.

Logo e dados
EDITORA UFMS
ABEU

Organização
Sandra Maria Francisco de Amorim
Paulo C. Duarte Paes

Editoração e Produção Gráfica
Marília Leite
Lennon Godoi
Marcelo Brown

Revisão Linguística
Lucia Helena Paula do Canto

Impressão e Acabamento
Editora UFMS



Adolescentes em conflitos com a lei: fundamentos e práticas da socioeducação é uma produção da série de publicações do Programa Escola de Conselhos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Atualmente vinculada à Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PREAE), a Escola de Conselhos é resultado de uma história que se inicia em 1997 com o projeto de extensão Centro de Estudos, Formação e Informação em Políticas Públicas voltadas ao Atendimento e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente. Desde então, inúmeras atividades foram realizadas para aperfeiçoamento e qualificação da participação da sociedade na definição e no controle das políticas públicas de atendimento e defesa dos direitos humanos e da cidadania, em especial dos atores que compõem a rede de defesa dos direitos da criança e do adolescente.

Síntese de um trabalho coletivo, interdisciplinar, comprometido com as reais necessidades e os interesses da sociedade brasileira e em permanente interlocução com as políticas públicas, o Programa, além de contemplar diversas linhas de extensão da UFMS, materializa as diretrizes do Plano Nacional de Extensão: indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; interdisciplinaridade; impacto social; e relação dialógica com a sociedade.

Este livro é mais um produto do Projeto **Formação Continuada dos Profissionais do Sistema Socioeducativo de Mato Grosso do Sul**, desenvolvido pelo Programa Escola de Conselhos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), desde 2008.

As reflexões aqui propostas decorrem não só da experiência acumulada, mas também da participação de profissionais de diferentes áreas do conhecimento e de correntes de pensamento, com vistas ao fortalecimento das políticas de atenção aos adolescentes em conflitos com a lei, com ênfase na implementação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

Um dos parâmetros da gestão pedagógica do atendimento socioeducativo, elencados pelo SINASE, é a formação continuada dos atores sociais envolvidos no atendimento socioeducativo, fundamental para o aperfeiçoamento de práticas sociais ainda muito marcadas por condutas assistencialistas e repressoras. Esta publicação pretende contribuir com esse processo de formação permanente dos atores que integram a rede socioeducativa, buscando qualificar o atendimento ao adolescente em conflito com a lei.

Código de
Barras

